



HAL
open science

L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire en France (1970-2018) : une légitimation contrariée dans les discours, les configurations institutionnelles et les pratiques enseignantes

Florian Cramarégeas

► To cite this version:

Florian Cramarégeas. L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire en France (1970-2018) : une légitimation contrariée dans les discours, les configurations institutionnelles et les pratiques enseignantes. Education. Université de Bordeaux, 2021. Français. NNT : 2021BORD0080 . tel-03483282

HAL Id: tel-03483282

<https://theses.hal.science/tel-03483282>

Submitted on 16 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE (ED SP2)

SPECIALITÉ : STAPS

Par Florian CRAMARÉGEAS

**L'INTERDISCIPLINARITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE EN FRANCE (1970-2018) :**
**UNE LEGITIMATION CONTRAIRE DANS LES DISCOURS,
LES CONFIGURATIONS INSTITUTIONNELLES ET LES
PRATIQUES ENSEIGNANTES.**

Sous la direction de : Fabien SABATIER
(co-encadrante : Clémence CARDON-QUINT)

Soutenue le 24 mars 2021.

Présidente du jury : Mme Stéphanie RUBI

Membres du jury :

M. GARNIER, Bruno
Mme MAFFIEULETTI, Karen
Mme RUBI, Stéphanie
Mme CARDON-QUINT, Clémence
M. SABATIER, Fabien

Professeur des Universités
Maître de conférences
Professeur des Universités
Maître de conférences
Professeur des Universités

Université de Corse
Université de Bourgogne
Université Paris-Descartes
Université de Bordeaux
Université de Bordeaux

Rapporteur
Rapporteuse
Examinatrice
Co-encadrante
Directeur

Titre : L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire en France (1970-2018) : une légitimation contrariée dans les discours, les configurations institutionnelles et les pratiques enseignantes.

Résumé :

Notre ambition consiste donc à reconstruire le processus historique ayant mené de l'émergence de la pensée interdisciplinaire à son usage dans l'enseignement secondaire en France. En particulier, à saisir la généalogie et les caractéristiques spécifiques de la configuration historique tant politique, éducative que scientifique ayant permis la mise en place programmée des EPI. L'étude de la transformation du rapport de force entre les partisans d'une stricte logique disciplinaire et les promoteurs d'un renouvellement interdisciplinaire de l'enseignement secondaire sera une cible prioritaire du travail conduit. Cette recherche d'histoire socio-culturelle soucieuse de comprendre les idées, les représentations et les modes d'actions des divers acteurs, s'attache donc à identifier les étapes de création, de circulation, de réception et d'institutionnalisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français.

Mots clés : interdisciplinarité, éducation, enseignement.

Title : The interdisciplinarity in the French secondary education (1970-2018) : a frustrated legitimation in the speeches, institutional configurations and teaching practices.

Abstract :

Our ambition consists in rebuilding the historical process from the rising of the interdisciplinary thought to its use in secondary teaching in France. Particularly , in grasping the genealogy and the specific features of the historical background whether political, educational or scientific which allowed the planned set up of the EPI. The study of transformation of power relationship between the supporters/ ones who are in favor of a strict disciplinary logic and the ones in favor of interdisciplinary renewal of secondary education will be the priority of this work. This research of socio-cultural history which is concerned with understanding the ideas, the representations and the ways of acting of the various protagonists, will concentrate on identifying the steps of creation, movement, reception and institutionalisation of interdisciplinarity in french secondary education.

Keywords : interdisciplinarity, education, teaching.

REMERCIEMENTS

À la fin de ce cursus universitaire enrichissant et passionnant, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé et guidé.

Mes premières pensées s'adressent à :

M. Fabien SABATIER, mon directeur de thèse sans qui rien n'aurait été possible, merci pour son accompagnement et ses conseils avisés.

Mme Clémence CARDON-QUINT, co-encadrante de ce travail de recherche, merci pour sa disponibilité, son aide précieuse et sa confiance en cette thèse.

M. Bruno GARNIER, Mme Karen MAFFIULETTI et Mme Stéphanie RUBI, membres du jury que je remercie particulièrement pour l'examen de ce travail.

Je tiens également à adresser des remerciements plus personnels :

À Élodie et Amandine pour leurs nombreuses relectures sur ce travail et leur investissement permanent durant l'ensemble de ma scolarité.

À Yoann, sa participation et ses encouragements ont été décisifs dans ce travail de thèse.

À mon entourage proche qui m'a accompagné, soutenu et encouragé tout au long de ces années.

Et enfin, à Hélène, merci pour ton soutien inégalable.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	4
PARTIE 1 – APPARITION, SIGNIFICATION ET INTERPRETATION DE L'INTERDISCIPLINARITE	32
CHAPITRE I - HISTORIOGRAPHIE DU SUJET	32
A. <i>L'internationalisation des sujets de recherche sur l'interdisciplinarité.....</i>	32
B. <i>Instabilité des fondements : un agencement sommaire pour le cas français.....</i>	37
CHAPITRE II - SEMANTIQUE DE L'INTERDISCIPLINARITE	43
A. <i>Identification du temps de l'émergence de la pensée interdisciplinaire dans les champs intellectuels étrangers et français.....</i>	43
B. <i>Assimilation de la notion « interdisciplinarité » dans le champ de l'éducation français.....</i>	50
CHAPITRE III - PRÉSENTATION DES SOURCES ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	58
A. <i>Méthodologie utilisée.....</i>	58
B. <i>Archives Nationales.....</i>	61
C. <i>Entretiens réalisés</i>	64
PARTIE 2 – L'INTERDISCIPLINARITÉ, UNE NOUVELLE EXIGENCE À L'HEURE DE LA MASSIFICATION SCOLAIRE. UN BESOIN ÉDUCATIF EN DÉBAT (1967-1988).	68
CHAPITRE I - L'INTERDISCIPLINARITÉ SAISIE PAR L'INSTITUTION : DES RACINES PLURIELLES (1967-1988).	68
A. <i>Les commissions ministérielles : un prélude institutionnel en faveur de l'interdisciplinarité (1967-1974).....</i>	68
B. <i>L'interdisciplinarité dans les classes : un cheminement à bas bruit (1967-1988).....</i>	80
C. <i>Après l'effervescence renovatrice, le rôle des impulsions ministérielles</i>	89
CHAPITRE II - L'INTERDISCIPLINARITÉ, UNE PRÉOCCUPATION TARDIVE POUR LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES (1967-1988).....	98
A. <i>Les syndicats et l'interdisciplinarité de la réforme Berthoin au colloque d'Amiens.....</i>	98
B. <i>Les syndicats face à la réforme du collège unique</i>	106
C. <i>L'interdisciplinarité saisie par les syndicats ? (1981-1988).....</i>	110
CHAPITRE III - L'INTERDISCIPLINARITÉ, UN RECOURS FACE À LA CRISE DU MODÈLE DISCIPLINAIRE (1967-1988) ?	123
A. <i>Du renouveau disciplinaire à la nouvelle architecture éducative de l'interdisciplinarité.....</i>	123
B. <i>Les dispositifs interdisciplinaires à l'épreuve des pratiques pédagogiques enseignantes (1974-1980).....</i>	132
C. <i>L'innovation pédagogique au service de l'intensification d'usage de l'interdisciplinarité (1981-1988)</i>	144

PARTIE 3 – UNE LEGITIMITE EN PROGRES EN CONTEXTE DE DEMOCRATISATION QUALITATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1989-2018)..... 160

CHAPITRE I - DES POLITIQUES SUPRANATIONALES ET NATIONALES EN FAVEUR DE L'INTERDISCIPLINARITÉ (1989-2018)..... 161

- A. *L'interdisciplinarité dans le système éducatif français à l'heure des logiques mondiales progressistes (1989-1996) 162*
- B. *La compétitivité scolaire comme ressort d'une ambition libérale et soutien à l'interdisciplinarité (1997-2011) 175*
- C. *Vers l'uniformisation européenne et française de l'interdisciplinarité scolaire (2012-2018) 190*

CHAPITRE II - DE L'ATTENTISME À LA MODERATION SYNDICALE EN CONTEXTE DE PROMOTION POLITIQUE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ (1989-2018) 205

- A. *Une prise de distance peu assumée avec la tradition disciplinaire (1989-2004)..... 205*
- B. *Le syndicalisme majoritaire à l'écoute du réformisme éducatif (2005-2018) 221*

CHAPITRE III - UNE NOUVELLE VOIE EN FAVEUR DE LA LEGITIMATION DES DISPOSITIFS INTERDISCIPLINAIRES (1989-2018) 235

- A. *Socle de la construction d'un enseignement interdisciplinaire et profusions des dispositifs (1989-2002).....235*
- B. *D'une diversité des champs d'applications vers une conjoncture pédagogique (2003-2011).....247*
- C. *Citoyen et interdisciplinarité : nouveaux fondements du métier enseignant (2012-2018).....260*

CONCLUSION GENERALE..... 278

- A. *Une résolution de l'échec scolaire : l'interdisciplinarité entre innovation pédagogique et piste de réflexion 278*
- B. *L'interdisciplinarité : l'entrée dans une culture commune entre équité et diversité des parcours scolaires 280*
- C. *Le débat épistémologique de l'interdisciplinarité à une trajectoire exponentielle des savoirs 282*
- D. *Synthèse finale 283*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 287

ANNEXES 352

INTRODUCTION GENERALE

« Entre m'a toujours paru et me paraît toujours une préposition d'une importance capitale. Les espaces entre sont plus compliqués qu'on ne le pense... Voilà un espace étrangement dénué de chercheurs... »¹ (Serres, 1996).

Commençons alors par le début ou plutôt *un* début de mon travail de thèse : *« Le début ? Cela va être compliqué puisque « le » début n'existe pas en tant que tel. Seuls coexistent une multitude de débuts possibles, qui dépendent non pas de la chose elle-même, mais de celui qui la considère. Votre début n'est pas forcément le mien, comme votre vérité n'est pas forcément la mienne »².*

Étudiant en STAPS³ depuis l'année universitaire en septembre 2010, j'ai toujours été passionné par la complémentarité des approches disciplinaires nécessaires à l'activité physique et à la prise en compte de l'individu dans le milieu de l'éducation, et, particulièrement, dans l'Éducation Physique et Sportive. Mon implication personnelle dédiée à une forme de renouveau pédagogique dans le monde de l'éducation fait écho avec celle l'investissement de ma famille proche, tous enseignant en primaire, en secondaire et en supérieur.

Au printemps 2015, fraîchement diplômé du CAPEPS, je commence à évoquer, dans mon environnement proche, une envie personnelle : une dynamique de recherche professionnelle autour de la notion de projets pluri- ou interdisciplinaires. J'ai été attiré par la perte d'appétence d'un grand nombre d'élèves corrélée à l'usage des pratiques professionnelles instituées ne s'appuyant pas sur un champ de recherche et d'évaluation à la hauteur du défi interdisciplinaire. Mon attention s'est portée, dans un premier temps, sur la compréhension générale du système éducatif français, puis mon travail s'est rapidement orienté vers l'étude de la fabrique et de la trajectoire de l'interdisciplinarité, notamment lors de la réforme du collège prévue en 2016.

Voulant me consacrer à un travail de qualité, j'ai opté pour deux ans de mise en disponibilité qui m'ont conduit à un détachement dans l'Enseignement Supérieur grâce à l'obtention d'un poste d'ATER à Limoges (2017-2019) et à Bordeaux (2019-2021) au cours de mes dernières années de thèse.

Inscrite dans des champs de recherche universitaires multiples⁴, cette thèse a pour objectif d'être intégrée dans une recherche d'innovations technologiques et pédagogiques, au même titre qu'un travail

¹ Serres M., Entretiens avec Bruno Latour, Éclaircissements, François Bourin, 1992 in De Vecchi G., *Faire construire des savoirs*, Hachette éducation, 1996, p.138.

² Caron A., *Utopia XXI, Des origines*, Ed. Flammarion, 2017, p.23.

³ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, à Bordeaux.

⁴ Section 22, Section 70, Section 74 – CNU.

strictement orienté sur une seule et unique section du CNU. Ainsi, le postulat de cette thèse est de mettre en commun une grande variété de champs disciplinaires dans le but d'éclairer le lecteur sur le concept d'interdisciplinarité et sa diffusion dans l'enseignement français depuis les années 1970.

En quête d'exhaustivité et assujetti à une démarche d'investigation délicate, ce travail de recherche tentera d'analyser ces nouvelles dispositions et configurations qui se manifestent au sein de notre société et du champ de l'éducation. « *La difficulté d'identifier ou d'admettre pour toute chose des débuts clairs, donc des causes indiscutables, participe activement au trouble de l'existence individuelle et collective, car ce flou génère une multitude d'erreurs et d'injustices* »⁵. C'est pourquoi, nous centrerons notre argumentaire sur différents points de tensions pouvant éclairer plusieurs espaces d'émergence de l'interdisciplinarité au cours du XXème siècle.

1. Trajectoires de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français

« Toute éducation dépend d'une option politique [...] et l'éducation elle-même n'est pas "neutre" »⁶.

La création des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) dans le système éducatif secondaire français à la rentrée scolaire 2016 réaffirme la volonté d'introduire l'interdisciplinarité dans les services enseignants. Depuis la décennie 1970, la succession de dispositifs moins affirmés, n'avait pas engendré de nouvelles obligations réglementaires pour les enseignants.

La création d'horaires aménagés dans chaque établissement à hauteur de 20% de l'emploi du temps des élèves en EPI est effective à la rentrée 2016. Ce dispositif a pour but de répondre aux spécificités locales du contexte d'enseignement de chaque Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL) du niveau concerné. S'exprime ici la volonté politique de former chaque élève dans une même structure : le collège unique, mais hors d'une logique « uniforme »⁷. C'est pourquoi la mise en place d'un nouveau socle commun de connaissances, de compétences, de culture doit permettre de constituer des disciplines « contributives » car une discipline n'est pas elle-même sa propre finalité⁸.

Cette réforme du collège concerne tous les élèves dès la classe de 5ème à raison de trois heures hebdomadaires et les classes de 6^{ème} qui peuvent bénéficier d'heures d'accompagnement personnalisé selon la dotation horaire choisie par l'EPL. Ces enseignements pratiques interdisciplinaires ont pour objectif de permettre l'acquisition, la mobilisation et le développement des savoirs et des compétences issus de différentes disciplines dans le cadre d'un projet à thème. Pour la Ministre de l'Éducation Nationale du gouvernement Valls, cette façon de travailler devait permettre aux élèves de « *sortir de*

⁵ Caron A., *Utopia XXI, Des origines*, Ed. Flammarion, 2017, p.33.

⁶ Reboul O., *La philosophie de l'éducation*, PUF, « Que Sais-Je ? » 9e édition, Paris, 1989, p.79.

⁷ Vallaud-Belkacem N., Conseil des ministres, 11 mars 2015.

⁸ Dubet F., Duru-Bellat M., *10 propositions pour changer l'école*, 2015 in Revue AEEPS n°269, avril 2016.

l'abstraction, de décloisonner les savoirs, et de contextualiser les connaissances »⁹. Le but de la réforme consiste à donner aux collégiens de nouvelles compétences, adaptées au monde actuel car « *compartimenter les disciplines aboutit à former ou des littéraires qui ne savent pas de sciences, des cultivés ignorants, ou des scientifiques qui ne savent pas de lettres, des instruits incultes, soit deux variétés d'imbéciles. Les problèmes qui se posent aujourd'hui requièrent la totalité des disciplines* »¹⁰.

Cette situation modeste¹¹ mais nouvelle est à l'image d'une conception particulière des acquisitions scolaires qui mérite d'être signalée et historiquement comprise. À cet effet, le processus de l'interdisciplinarité s'est nourri des nouvelles pratiques pédagogiques enseignantes mais aussi d'une volonté de les institutionnaliser. C'est pourquoi, elle résulte d'un triple processus.

Tout d'abord, l'interdisciplinarité se constitue au cours du XX^{ème} siècle au travers d'une conception particulière de la science tendant par certains aspects à s'affirmer aujourd'hui, et qui contribue d'ailleurs à la reconfiguration, si ce n'est au redécoupage, des champs académiques pour beaucoup fondés au cours du XIX^{ème} siècle¹².

Ensuite, elle découle d'un processus de transfert via la circulation et la mobilisation de l'interdisciplinarité dans les champs universitaire et politique français (MEN), seuls susceptibles d'en élaborer et d'en institutionnaliser une version scolarisée.

Enfin, sa mise en œuvre a imposé de prévoir et de concevoir la formation initiale et continue à destination des enseignants, nécessaire à l'accommodation ou l'appropriation par ces derniers des modalités pédagogiques de son application.

Cette production scientifique renvoie à l'étude du processus de légitimation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français¹³. Cette légitimation parfois admise, souvent critiquée et toujours contrariée révèle une tension lancinante des disciplines dans le système éducatif français. Le corps des disciplines historiques – victimes et défenseurs du conformisme – s'attache à figer la situation et entraîne un destin identique d'échecs et de réussites d'élèves majoritairement prédestinés par leur milieu d'origine en France. L'action de certains acteurs politiques, institutionnels, syndicaux et pédagogiques

⁹ Vallaud-Belkacem N., op. cit.

¹⁰ Serres M., Fenêtres sur cours n°412, mai 2015 dans Aline Becker, Pierre Garnier, *Regards croisés* n°20, Revue de l'Institut de recherches de la FSU, Dossier Disciplines et interdisciplinarité, *Les disciplines au cœur de la polyvalence à l'école primaire*, octobre-novembre-décembre 2016, p.36.

¹¹ Relative à la faiblesse institutionnelle de l'interdisciplinarité dans les différents dispositifs étudiés au cours de la période.

¹² Chervel A., « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988.

¹³ Toulemonde B., *Manuel de science politique*, Publications de l'Université de Lille III, 1979.

Dogan M., La légitimité politique : nouveauté des critères, anachronisme des théories classiques. *Revue internationale des sciences sociales*, 196(2), pp. 21-39, 2010. doi :10.3917/riss.196.0021.

s'accroissent au travers de tentatives d'incursion de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français durant la période étudiée (1970-2018).

Cette recherche de légitimité de l'interdisciplinarité développe des aspérités hétéroclites et protéiformes, caractéristiques d'un parcours singulier.

Dès les années 1920, les sociologues américains sont les premiers à utiliser la notion de « mutation sociale ». Le terme de « mutation sociale » désigne alors « l'ensemble des changements intervenus dans la structure d'une société dans un laps de temps » (Peter Heintz). Il s'agit d'indiquer que la société est un réseau d'interactions sociales, associée à des changements qui ont eu lieu dans les interrelations humaines. La « mutation » traduit donc le changement¹⁴ dans le système des relations sociales. De son côté, Auguste Comte avait distingué la dimension statique de la dimension dynamique : il s'agissait non seulement de décrire la structure de la société, mais également de déterminer les causes de son évolution. Par analogie, la mutation scolaire renvoie aux modifications dans les structures de l'école, tant au niveau de l'institution, de la définition d'un projet d'école que des pratiques scolaires. Ainsi, nous pouvons évoquer l'effet d'une mutation planifiée ou subie.

L'analyse de cette « mutation sociale » exige une étude des forces qui font évoluer le système. Elle peut relever ainsi d'une volonté « interne » à l'institution et devient alors le fruit d'une « politique éducative », qui a pour répercussion des réformes scolaires, des changements de programmes et des modifications des rythmes scolaires.

En premier lieu, nous nous attacherons à bien identifier le temps de l'émergence de la pensée interdisciplinaire dans les champs intellectuels et scientifiques étrangers et français. Le concept a été forgé au début du XX^{ème} siècle aux Etats-Unis¹⁵. Selon Frank¹⁶, la naissance de l'interdisciplinarité est états-unienne : « *l'interdisciplinarité est probablement née à New York au milieu des années vingt, plus précisément au coin de la 42^{ème} et de Madison* » (p.139), au regard de l'établissement de l'époque, situé à deux pas, du Social Science Research Council (création en 1923) dont le but est de traiter « *de problèmes qui concernent deux ou plusieurs disciplines* » (idem, p.147).

¹⁴ La notion de « changement » se distingue de celle de « mutation ». Du latin *cambiare* (« échanger »), le terme de « changement » met l'accent, à la différence de celui de « mutation » (de *mutare*, plus neutre), sur le fait que la dynamique procède d'une interrelation.

¹⁵ Frank R., « "Interdisciplinarity" : The first half century », in *Issues in Integrative studies*, n°6, 1988.

¹⁶ Frank R., op. cit.

En France, le terme « interdisciplinarité » apparaît dans les années 1950¹⁷ avec le brassage du monde intellectuel entre États-Nations¹⁸ qui conduit des projets de recherches scientifiques à s’y intéresser¹⁹. L’interdisciplinarité se développe à l’initiative d’Edgar Morin : « *Les émergences sont les qualités/propriétés d’autonomie émanant de l’organisation. Les émergences rétroagissent sur les conditions et instruments de leur formation, et, par là, entretiennent la pérennité du système (La Méthode, I, p.106-111)* »²⁰. Selon une représentation largement partagée, à la modernité abstraite des philosophes du XVIII^{ème} siècle succède une seconde phase de modernité qui s’étale du XIX^{ème} siècle jusqu’aux années 1960, seconde phase dite de « modernité institutionnelle » où les individus, échappant progressivement aux communautés traditionnelles, sont pris en charge par des institutions de socialisation, de contrôle et d’implication des valeurs centrales, valeurs qui sont intériorisées par les sujets même lorsqu’ils y résistent ou les transgressent.

A / L’embryon d’une nouvelle structuration des disciplines

« C’est entre 1925 et 1950 que le système s’est figé, malgré les efforts de Jean Zay et des quelques ministres qui se succèdent à la Libération »²¹.

L’attirance à mettre en opposition la culture de l’institution scolaire d’État à la culture du courant de l’Éducation nouvelle et des pédagogies nouvelles a été dénoncée par André D. Robert. La part de bien-fondé de cette opposition est bien réelle²² car Robert s’emploie à éclairer les nombreuses liaisons, voire les imbrications construites en France entre ces deux référents culturels. L’expérience des classes d’orientation constitue la première manifestation d’une « *certaine porosité entre la mouvance rénovatrice critique et l’administration* »²³.

¹⁷ Hausman C. R., « Introduction. Disciplinarity of interdisciplinarity ? », in J.J. Kockelmans (dir.), *Interdisciplinarity and higher education*, Philadelphie, The Pennsylvania State University Press, 1979, pp.1-10.

¹⁸ À l’instar par l’exemple de l’école de Francfort à cause de la Seconde Guerre mondiale. Par conséquent, une partie des penseurs, notamment Horkheimer, Adorno et Marcuse, condamnés à l’exil, sont allés jusqu’aux États-Unis, territoire où la liberté était encore présente afin de rouvrir l’Institut de Recherche Sociale à New York.

¹⁹ Lenoir Y., Houssaye J. (dir.), *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*, Chapitre Interdisciplinarité Hachette éducation, Paris, 1999, p.291-314.

²⁰ Morin E., *Pour sortir du XX^{ème} siècle*, Savoir voir : Savoir penser sa pensée – L’aspiration à la complexité, Éditions Fernand Nathan, 1981, p.161.

²¹ George J. dans Cahiers pédagogiques n°298, *Les contenus d’enseignement*, Chapitre De Sumer au C.N.P., Novembre 1991, p.18.

²² Magnin C., Hofstetter R., « Introduction. Éducation nouvelle et changements éducatif : éléments de définition et pesées d’une influence », *Paedagogica Historica*, Vol. 42, n°1 & 2, 2006, pp.1-14.

²³ Robert André-D., « Une culture contre l’autre : les idées de l’Éducation nouvelle solubles dans l’institution scolaire d’État ? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir », *Paedagogica Historica*, Vol. 42, n°1 & 2, 2006, p.256. Sont examinées différentes illustrations de cette porosité, de l’expérience des classes d’orientation aux travaux personnels encadrés (TPE) et itinéraires de découverte (IDD).

Le courant d'innovation pédagogique²⁴ utilise l'idée d'orientation comme terrain d'expérimentation à grande échelle²⁵. Ces expériences n'ont pas eu la capacité d'atteindre leur objectif final à cause d'un ensemble de facteurs complexes : instabilité politique, transformation des missions d'un enseignement du second degré à la préoccupation de répondre à l'essor économique et industriel, et, le départ de figures importantes du courant. Remis le 5 mars 1937 sur le bureau de la Chambre par Jean Zay²⁶, le projet de loi synthétise les problématiques soulevées depuis la fin de la Première Guerre mondiale afin de réformer en profondeur le système éducatif français²⁷.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, le régime de Vichy s'élève contre l'école de la République. Face au cataclysme de la défaite, face au « trauma de 1940 »²⁸, les Français, dans leur majorité suivent, la figure emblématique du Maréchal Pétain, grand vainqueur de Verdun. Cependant, l'État français met en place un régime « personnalisé, autoritaire et antidémocratique »²⁹ fondé sur le culte du chef. Les mécanismes de réflexion du gouvernement se portent vers le passé en rompant avec la philosophie des Lumières et l'héritage révolutionnaire pour retrouver une société hiérarchisée, avec un socle religion - chefs naturels - terre « qui ne ment pas ». La politique scolaire soutenue par le gouvernement français en place pendant l'occupation se caractérise par l'expression suivante : « verrouiller au départ l'enseignement secondaire par un examen particulièrement sélectif, le verrouiller à nouveau par son coût et son organisation, tel est l'objectif que propose de réaliser le ministre de l'Éducation nationale »³⁰.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'influence de « l'esprit de la Résistance » est forte et les idées réfléchies pendant la guerre, au sein des mouvements de résistants, sont d'actualité³¹.

Le plan Langevin-Wallon³², publié en 1947³³, réaffirme la nécessité d'une réforme complète et urgente car « l'organisation actuelle de notre enseignement suscite des critiques justifiées et ne lui permet pas d'assurer pleinement le rôle qui devrait être le sien dans une démocratie moderne ». Dans

²⁴ Coopération entre différentes personnalités : J. Zay, A. Châtelet, G. Monod, G. Bertier, R. Gal.

²⁵ Lecoq T. et Lederlé A., *Gustave Monod, une certaine idée de l'école*, Sèvres : Centre international d'études pédagogiques, 2008.

²⁶ Voir Ory P., « *La belle illusion* » : *Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, Plon, 1994 ; Condette J-F., *Albert Châtelet : La République par l'École*, Arras, Artois Presses Université, 2008.

²⁷ Prost A., *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

²⁸ Azema J-P. et Bédarida F. (dir.), *La France des années noires*, tome 1 : de la défaite à Vichy, Paris, Seuil, 2000, « Le trauma de 1940 » par Stanley Hoffmann, pp.139-158.

²⁹ Durand Y., *La France dans la 2^{ème} guerre mondiale (1939-1945)*, Paris, Armand Colin, 1989, p.22.

³⁰ D. Halls W., *Les Jeunes et la politique de Vichy*, Paris, Syros, 1988, p.244.

³¹ Muracciole J-F., *Les enfants de la défaite ; La résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de sciences Politiques, 1998.

³² Présidée par Paul Langevin jusqu'à sa mort le 17 décembre 1946, la Commission est ensuite dirigée par Henri Wallon.

³³ Voir Ministère de l'Éducation nationale, *La réforme de l'Enseignement : Projet soumis à M. le Ministre de l'Éducation nationale par la commission ministérielle d'étude*, p.48 ; Voir aussi Henri Wallon, « Principes généraux de la Réforme de l'Enseignement », *Bulletin de la société française de pédagogie*, avril 1948, pp.26-52.

le système français, plusieurs institutions surgissent sans aucune coordination entre elles, se concurrencent et créent la division sociale³⁴. Dès lors, le Plan Langevin-Wallon rappelle un certain nombre de grands principes, en particulier celui de la justice³⁵. Ce schéma, signale Antoine Prost, « annonce celui qui se mettra en place un demi-siècle plus tard. À l'époque, il n'avait aucune chance d'être pris en considération car aucun des acteurs n'était mobilisé »³⁶. À cet instant, l'urgence est ailleurs car la reconstruction du pays est en première ligne avec l'instauration d'une nouvelle Constitution pour établir une République forte, en anticipation des prémices de la Guerre Froide.

À présent, nous étudierons la mise en place progressive de l'appareil des disciplines qui s'institue depuis la fin du XIX^{ème} siècle, révélateur d'une stabilité institutionnelle dans le domaine de l'éducation et le modèle que nous connaissons tous aujourd'hui. En ce sens, nous essayons de retracer les modalités historiques qui éclairent notre discernement à la compréhension du monde de l'éducation dans lequel nous avons vécu.

Cantonnée dans la plus pure spécialisation multidisciplinaire, l'EPS présente les prémisses d'une sorte d'interdisciplinarité : l'intradisciplinarité. Elle concerne les corrélations des différents secteurs de l'EPS. Cette richesse marque donc l'accession des spécialistes éclectiques à un savoir qui ne peut se définir par sa pureté lexicale ou du moins conceptuelle : « *Les spécialistes ont raison ; le malheur, c'est qu'ils ont raison tous ensemble et que leurs prétentions sont incompatibles. D'ailleurs un spécialiste qui ne serait que spécialiste serait un mauvais spécialiste. Il est fréquent qu'une spécialité progresse par d'autres spécialités très éloignées* »³⁷. Nous pouvons donc observer, ici et là, les premières tensions qui règnent entre les spécialistes des disciplines communes et entre disciplines différentes.

Certaines disciplines scolaires ne correspondent d'ailleurs à aucune « science » si on se réfère aux langues vivantes ou à la technologie, sans oublier l'éducation physique et sportive – même si diverses sciences sont mobilisées – dans leur mise en œuvre.

Le professeur, par l'importance de sa culture générale et de ses savoirs spécifiques acquis lors de ses études secondaires puis sur les bancs des facultés, apparaît très longtemps comme n'ayant pas besoin de formation aux métiers. Si l'on retrouve l'idée du « *don de l'enseignement* », fondée sur les aptitudes naturelles ou sur « *l'art d'enseigner* » que l'on possède mais qui ne s'apprend pas, il faut aussi

³⁴ Robert A.-D., « Freinet et le syndicalisme enseignement, (les années École Émancipée 1920-1934) », *Penser l'éducation*, n°3, 1997, pp.99-108. Alors que la moitié des membres de la commission appartenait au parti communiste, et exerçaient des fonctions dirigeantes dans l'Éducation nouvelle en France, les outils principaux tendent à privilégier des modèles d'école d'origine anglo-saxonne, influencés par des idées pédagogiques nouvelles en une version très atténuée de l'Éducation nouvelle.

³⁵ Garcia J-F., *L'école unique en France*, Paris, PUF, 1994.

³⁶ Prost A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. IV. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris : Perrin, 2004, p. 646 (1^{ère} éd. 1981).

³⁷ *Cahiers pédagogiques* n°79, *Propositions*, Chapitre Quarante-deux années de service par François Goblot, ancien directeur des *Cahiers pédagogiques*, p.8, décembre 1968.

noter la prégnance du sentiment de prééminence des savoirs scientifiques qui débouchent sur une sorte « *d'innéisme professoral* »³⁸. L'absence de formation professionnelle dans le secondaire devient l'exception française, conçue comme les litanies de l'incompétence : « *L'essentiel de la vie de l'étudiant, c'est la préparation au concours de l'agrégation qui ne contient pas une épreuve, pas une seule, pour vérifier l'aptitude à enseigner* »³⁹.

*« Il s'agit de mettre en question le principe de disciplines qui découpent au hachoir l'objet complexe, lequel est constitué essentiellement par les interrelations, les interactions, les interférences, les complémentarités, les oppositions entre éléments constitutifs dont chacun est prisonnier d'une discipline particulière. Pour qu'il y ait une véritable interdisciplinarité, il faut des disciplines articulées et ouvertes sur les phénomènes complexes, et, bien entendu, une méthodologie ad hoc. Il faut aussi une théorie – une pensée – transdisciplinaire qui s'efforce d'embrasser l'objet, l'unique objet, à la fois continu et discontinu la science : la physis »*⁴⁰.

Dès les années 1970, l'ouverture vers les autres disciplines est sollicitée et encouragée par Edgar Morin dans une réflexion prolongée. Un conflit apparaît naturellement : celui autour de la notion d'unité par l'intermédiaire de Guy Palmade : « *L'unité devient affaire de spécialistes ; ce qui ne va pas sans contradiction, et qui, en tout cas, est fort loin de ce qui apparaît moteur dans la visée interdisciplinaire* »⁴¹. La question de l'unité du corps enseignant est une question qui traverse l'école élémentaire à l'enseignement supérieur depuis la fin du XIX^{ème} siècle.

Un nouveau débat semble s'entrouvrir sur l'objet de filiations entre matières scolaires et disciplines. Nous pouvons déplorer progressivement « *le rejet par la pensée scientifique de toutes considérations basées sur les notions de valeur, de perfection, d'harmonie, de sens ou de fin, et finalement la dévalorisation complète de l'être, le divorce total entre le monde des valeurs et le monde des faits* »⁴². Au-delà de la dichotomie unité/éclatement du savoir et du monde, c'est en réalité l'impossibilité de maîtriser le monde qui est prégnante. La destitution de l'homme d'une position d'observateur et bénéficiaire privilégié dans l'univers – rêve hégémonique d'omniscience et d'omnipotence – est interprétée comme une « *déchéance* », d'où la « *décadence* » actuelle et les remèdes proposés⁴³. L'interdisciplinarité pourra correspondre donc « *à une nouvelle forme de conscience, un nouveau rapport d'implication de l'homme vis-à-vis du monde (la relation langage-métalangage-réalité changera de valeur)* »⁴⁴. En tout cas, l'interdisciplinarité ne se place pas en tant que remède mais plutôt

³⁸ Terral H., *Les savoirs du maître ; Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.214.

³⁹ Lavisson E., « Réforme nécessaire », *Revue Universitaire*, 1892.

⁴⁰ Morin E., *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Seuil, 1973.

⁴¹ Palmade G., *Interdisciplinarité et idéologies*, Éd. Anthropos, 1977, p.64.

⁴² Koyre A., *Du monde clos à l'univers infini*, Paris, Gallimard, 1988.

⁴³ Koyre A., *op. cit.*, 1988.

⁴⁴ Fiot G. et Chery M., Cahiers pédagogiques n°166, *Apprendre sans cloisons : expériences interdisciplinaires*, Chapitre : Pour l'interdisciplinarité, Septembre 1978.

sous l'effet d'une mutation. Or, cette mutation peut s'inscrire sur la voie d'une implication sociale renforcée sous la pression de la (ou des) vision(s) universaliste(s) qui s'impose(nt) chaque jour un peu plus. « *Le cloisonnement excessif des disciplines conduit à un enseignement coupé de la vie. Car du fait d'une spécialisation toujours plus poussée, elles tendent à s'ériger en fins, alors qu'elles devraient être au service d'une pédagogie de formation globale* » (Centre d'Expérimentation Pédagogique, Florac). Nous revenons donc au premier concept employé de « mutation sociale » qui se rattache à l'expérimentation de l'enseignement de l'interdisciplinarité.

Quelques dizaines de décennies plus tard, le constat demeure identique au moment où le fonctionnement des classes préparatoires est questionné, il existe bien une sélection de l'élite par une élite enseignante largement favorisée⁴⁵. La crise est donc bien là, dans nos sociétés contemporaines et plus particulièrement occidentale. Edgar Morin précise que la crise de notre société est à la fois notre survie mais aussi notre développement : « *Les deux idées, l'une que la crise est devenue le mode d'être de nos sociétés, l'autre que le développement comporte en lui-même un caractère crisique doivent être associées* »⁴⁶. En conséquence, « *La crise n'est pas le contraire du développement, mais sa forme même* »⁴⁷. Ainsi, la crise est donc élément de développement de nos sociétés contemporaines. L'interdisciplinarité fait donc partie de ce processus qui procède petit à petit à un déplacement des frontières de chaque discipline.

Denis Paget alors membre du Conseil supérieur des programmes, en 2017, évoque donc Edgar Morin comme un des passeurs intellectuels qui diffuse ses idées dans le monde de l'éducation :

*« Ce thème de l'apprendre à vivre, « enseigner à vivre » revient régulièrement depuis Montaigne et Rousseau dans le débat éducatif, et encore récemment sous la plume de Ph. Perrenoud ou d'Edgar Morin qui a fait du lien entre les savoirs et de l'approche de la complexité, la colonne vertébrale de sa réflexion sur l'éducation. Il est rejoint parfois par le monde de la recherche qui invite également à la pluridisciplinarité, condition d'accès aux problématiques contemporaines de la science, de la technique ou des arts »*⁴⁸.

Dès lors, cette réflexion ancienne « enseigner à vivre » est prolongée par l'enseignement universitaire via la recherche auprès des disciplines universitaires qui rejaillissent sur les disciplines scolaires.

⁴⁵ Rauscher J-B., *Les professeurs de Classes Préparatoires aux Grandes Écoles : une élite au service des élites ?*, Thèse de doctorat, IEP, Paris, 2010.

⁴⁶ Morin E., *Pour sortir du XXème siècle, Où va le monde ? : Le siècle des crises. Le siècle en crise*, Éditions Fernand Nathan, 1981, p.330.

⁴⁷ Negri A., Communications, n°25, 1976 dans Morin E., *Pour sortir du XXème siècle, Où va le monde ? : Le siècle des crises. Le siècle en crise*, Éditions Fernand Nathan, 1981, p.330.

⁴⁸ Article de Denis Paget dans l'Institut de recherche de la FSU, *Savoirs, compétences, disciplines, transversalité, interdisciplinarité, socle commun, culture commune*, 13 janvier 2017.

URL : <http://institut.fsu.fr/Savoirs-competences-disciplines-transversalite-interdisciplinarite-socle-commun.html>

B / L'émergence de l'interdisciplinarité à l'aune de la globalisation du monde.

« On prétend nous former pour la société, et l'on nous instruit comme si chacun de nous devait passer sa vie à penser seul dans sa cellule, ou à traiter des sujets en l'air avec des indifférents »⁴⁹.

Désormais, nous placerons notre regard sur l'aspect historique de l'interdisciplinarité par rapport à l'interdépendance des savoirs intellectuels dans une logique de civilisation universelle. En effet, chaque pays occidental participe, à sa façon, à donner plus de sens dans leur système éducatif en luttant contre l'ignorantisme et l'obscurantisme de plusieurs factions : *« Aider les élèves à mettre du sens, c'est leur permettre de se mettre à distance et de s'interroger, car le sens ne git pas dans une situation, mais naît de chacun de nous »⁵⁰.*

Il conviendra d'identifier les acteurs et les institutions scientifiques et universitaires impliqués dans cette phase de réception de la pensée interdisciplinaire dans l'espace national, au premier rang desquels se trouvent les intellectuels et les laboratoires de recherche en sciences de l'éducation. La problématique interdisciplinaire ne peut donc se réduire au débat scientifique⁵¹. C'est pourquoi, il conviendra d'aborder dans un deuxième temps la question de la diffusion du concept en éducation.

Au-delà de la dénonciation des échecs et des lacunes de l'institution scolaire, c'est également un décalage croissant entre l'organisation de l'État-enseignant et les nouvelles tendances économiques – la montée en puissance de la logique marchande, la régulation par le marché érigée en modèle – et sociologiques – l'affirmation de l'individualisme, la libéralisation des allégeances traditionnelles (Églises, État...), voire « le déclin des institutions »⁵² - qui conduisent à une multiplication des attaques. *« Du coup, certainement au-delà de la liaison entre le libéralisme économique et l'individualisation (Dumont, 1983), “ ce qui caractérise l'État moderne, ce sont moins des rapports de subordination avec des sujets que des rapports d'échange et de négociation entre régulation de contrôle (autorités publiques) et régulation autonomes (individus et groupes)” »* (Messardier, 2003). L'enjeu sociétal doit être au-dessus des querelles entre les institutions et des groupes d'individus.

D'autre part, si *« L'interdisciplinarité s'affirme ainsi comme critique de la spécialisation et refus de cet ordre institutionnel divisé, après la fragmentation de la philosophie, en « districts du*

⁴⁹ Rousseau J-J., *L'Émile*, 1762.

⁵⁰ Develay M., Rencontres dans Cahiers pédagogiques n°523 avec Cécile Blanchard, septembre 2015.

⁵¹ Morin E., « De l'interdisciplinarité », in Centre national de la recherche scientifique, *Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité, « Carrefour des sciences ». Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : L'interdisciplinarité*, Paris, PAPCOM, 1990.

⁵² Dubet F., *Le déclin des institutions*, Paris, Le Seuil, 2002.

savoir ». (...) Si la question de l'interdisciplinarité a été débattue dans les dernières décennies, c'était encore à l'intérieur de l'hégémonie disciplinaire, c'est-à-dire sous les auspices du spécialiste ou de l'expert. Ce débat coïncidait avec le déclin d'un modèle auto-suffisant peu sensible à la complexité, à toutes les situations de frontières »⁵³. L'interdisciplinarité fait donc partie de ces querelles mais s'engage à diffuser, autour de son aura, la volonté de déplacer les frontières préalablement tracées pour ouvrir l'horizon de l'association des savoirs :

« (...) L'ensemble interdisciplinaire dépasse les antagonismes disciplinaires, la sévère hiérarchie des disciplines et grâce à une dynamique circulaire, ouvre la voie à un régime d'associations. Tandis que le projet disciplinaire distingue, privilégie, consacre, le programme interdisciplinaire combine, solidarise, démystifie. Il correspond peut-être à un stade avancé du processus de sécularisation de la connaissance. Le mouvement de la connaissance implique, en permanence, un déplacement des frontières, ou plutôt la création d'un territoire trans-frontières. (...) Jusqu'à présent, dans les premières expériences interdisciplinaires, c'était encore la discipline qui commandait les mouvements méthodologiques de l'interdisciplinarité. Dorénavant, il conviendra d'élargir ce cheminement en pensant la discipline dans l'horizon interdisciplinaire. Cela signifie encore que l'interdisciplinarité n'est pas une fuite en avant, mais un travail infatigable de reconstruction de la discipline, ouvert et solidaire »⁵⁴.

De plus, l'UNESCO est par nature, promotrice de l'interdisciplinarité : « Par sa Constitution, par ses programmes, par sa philosophie tout entière, l'UNESCO défend la conception selon laquelle le savoir a pour vocation de rassembler et d'unifier »⁵⁵. Or, elle prend réellement en main la question de l'interdisciplinarité au début des années 1990 :

« La mission de l'UNESCO est tout entière résumée par l'idée de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. Or, nous ne pouvons l'accomplir sans développer les solidarités interdisciplinaires, car un monde purement technologique reste ambigu dans ses finalités. (...) C'est dire que l'interdisciplinarité nous concerne. Nous ne pouvons renoncer à ses aspects techniques – tellement fins qu'ils nous paraissent plus spécialisés que les disciplines dont nous dénonçons la spécialisation outrancière – indispensables pour maîtriser la pollution, chercher

⁵³ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Introduction par Eduardo Portella, Éditions Erès, 1992, p.16-17.

⁵⁴ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Introduction par Eduardo Portella, Éditions Erès, 1992, p.16-17.

⁵⁵ UNESCO, *Rapport mondial sur les sciences sociales – Divisions dans les savoirs*, Avant-propos de Pierre Sané (Sous-directeur général pour les sciences sociales et humaines UNESCO), Conseil international des sciences sociales, Éditions UNESCO, 2010, p.4.

de nouvelles solutions en matière d'énergie et faire face, entre autres, aux risques technologiques eux-mêmes. (...) »⁵⁶.

La spécialisation fait partie de notre environnement et doit continuer de se développer tout en développant elle-même leur propre interdisciplinarité :

« Si l'interdisciplinarité est aujourd'hui un phénomène objectif du savoir, un de ses traits organiques, elle est donc aussi un moyen d'encourager, entre tous les spécialistes, ce minimum de dialogue qui permet à tous de comprendre les exigences de chacun. (...) Mais les paradigmes disciplinaires dominent nos esprits, quoique nous disions, et déterminent notre mentalité. (...) Cette vision requiert, non seulement la convergence, mais aussi la synergie des différentes spécialités, pour que la transdisciplinarité – effacement des frontières – conserve la rigueur de chaque discipline. (...) Notre époque a pour tâche de créer les conditions pour dépasser cette scission culturelle et intellectuelle. (...) N'oublions pas que c'est seulement loin de l'équilibre que les mutations sont possibles, et aujourd'hui les transformations, non seulement possibles, mais aussi urgentes. Un jour faudra-t-il tout changer, comme disait Simone de Beauvoir ? Peut-être pas »⁵⁷.

L'UNESCO met en avant la part d'incertitude qui caractérise le développement de l'interdisciplinarité car sans interdisciplinarité, les spécialistes peuvent développer davantage leur savoir. Cependant, l'objectif final est de chercher le développement de l'interdisciplinarité dans la spécialisation de chaque discipline.

En outre, Immanuel Wallerstein⁵⁸ analyse la manière dont les sociétés occidentales ont produit une tripartition des sciences sociales en fonction de leur projet politique et du projet de domination des catégories sociales au pouvoir. Le monde de la production est étudié par l'économie ; celui de l'État, par les sciences politiques avec leur appareil statistique ; le domaine privé, par les sciences sociales elles-mêmes, principalement la sociologie pour les sociétés occidentales. La division en spécialités est réclamée par l'action et la répartition des pouvoirs. Donc, elle s'oppose à une compréhension d'ensemble, à l'étude des interactions. Cette tripartition est profondément installée dans les esprits et les usages parce qu'elle est toujours aux commandes du découpage des spécialités universitaires et fonde de nombreuses approches de la citoyenneté et de la société actuelle, notamment celle de la distinction entre l'État, le marché et la société civile : *« Ainsi vont les propos sur l'interdisciplinarité, qui oscillent*

⁵⁶ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Préface de Federico Mayor (Directeur Général de l'UNESCO), Éditions Erès, 1992, p.11-15.

⁵⁷ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Préface de Federico Mayor (Directeur Général de l'UNESCO), Éditions Erès, 1992, p.11-15.

⁵⁸ Wallerstein I., *Impenser la science sociale*, Paris, PUF, 1995.

entre la valorisation d'un âge d'or qu'on s'efforce de faire advenir et le désenchantement né des expériences passées, entre la constatation toujours renouvelée d'une fragmentation des disciplines et l'ambition constante de leur unification⁵⁹ »⁶⁰. Toute division du savoir conduit inévitablement à une fragmentation disciplinaire. L'interdisciplinarité est parfois victime de ses propres expériences décevantes mais ressuscite toujours de ses échecs pour inciter une nouvelle dynamique universelle.

L'organisation des pouvoirs diffère selon les pays, ainsi que l'efficacité des systèmes éducatifs. En premier lieu, la « conception unitaire des programmes » se définit comme la concentration du pouvoir à un seul acteur pour définir des programmes. Cet acteur peut être national ou infranational, se rangeant dans cette case des pays comme la France, la Grèce, le Japon ou l'Allemagne. Dans un second temps, « Les programmes à objectifs » correspondent au rôle du gouvernement central qui impose uniquement des objectifs globaux d'enseignement le plus souvent pluriannuels, à la charge des acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) de les transcrire sous forme de programmes détaillés (Angleterre, Finlande, Suède). Enfin, « Les programmes à contenus locaux » font référence à un socle minimum d'enseignements obligatoires détaillé par le centre, le reste des contenus scolaires est laissé à la discrétion des acteurs locaux, les établissements scolaires et surtout les autorités politiques locales (Espagne, Russie, Argentine, Norvège).

Des réponses sont donc esquissées pour répondre à la grande tâche d'une meilleure compréhension des phénomènes mondiaux :

« L'amplification, chaque fois plus importante, des horizons de la connaissance humaine a rendu impossible l'idéal du savoir encyclopédique et a accéléré le processus de spécialisation. Si, d'un côté, ce fait rend l'homme très fier de l'augmentation du nombre de ses domaines de connaissances, de l'autre, il devient chaque fois plus conscient de l'ampleur de tout ce qu'il ignore et de son impuissance radicale à contrôler la totalité du savoir »⁶¹.

Le phénomène d'internationalisation qui favorise actuellement la rencontre des organismes, des personnes et des idées, laisse voir l'existence d'une convergence grandissante entre les deux traditions. Petit-à-petit se répandent les idées et « des modes de pensée et d'expression qui circulent dans l'espace-monde »⁶². Selon Yves Lenoir, les pressions des pouvoirs économiques et l'influence économique, politique, culturelle et idéologique des États-Unis se distille peu à peu à travers la planète avec ses

⁵⁹ Wallerstein I., « Beyond Annales ? », in *Les Annales, hier et aujourd'hui*, colloque international de Moscou, 3-8 octobre 1989.

⁶⁰ Lepetit B., *Revue de synthèse*, IVe S., n°3, juillet-septembre 1990.

⁶¹ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Chapitre *Réflexions sur l'interdisciplinarité* par Vera Vidal, Éditions Erès, 1992, p.53.

⁶² Novoa A., Commentaires sur la place de la recherche pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 135, 2001, p.104.

différents modèles⁶³. Cependant, il précise : « *Nous ne devons pas oublier, non plus, que ‘l’influence’ n’est pas une relation simple, comme celle de ‘cause’ à ‘effet’, mais au contraire une relation très complexe dans laquelle ‘l’effet’ est ‘cause’ de la ‘cause’* »⁶⁴. L’influence des États-Unis⁶⁵ est donc un indicateur à prendre en compte mais il n’est pas forcément l’indicateur ultime dans la construction d’un nouveau rapport au savoir.

La demande politique existe donc si les affirmations du Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’enseignement sont effectives⁶⁶ : « *tous les systèmes d’enseignement, en Europe, cèdent d’une manière ou d’une autre aux pressions d’ordre politique en faveur d’une égalité des chances plus grande et d’une spécialisation moins poussée* ». Selon le CERI-OCDE⁶⁷, « *l’interdisciplinarité peut être considérée comme un moteur de transformation, le seul capable, semble-t-il, de redonner vie à une institution trop souvent sclérosée* »⁶⁸. En effet, l’interdisciplinarité par le travail en équipe a aussi pour but de créer une émulation des équipes enseignantes à la création de projets interdisciplinaires et, par la même occasion, répondre à l’échec scolaire. En conséquence, « *il faut prendre garde qu’il n’y a chose plus difficile à entreprendre, ni à réussir plus douteuse, ni à conduire plus périlleuse que de s’aventurer à introduire de nouvelles institutions ; car celui qui les introduit a pour ennemis tous ceux à qui les institutions anciennes sont profitables, et il trouve de tièdes défenseurs en tous ceux que les institutions nouvelles avantageraient* »⁶⁹. Ainsi, l’interdisciplinarité – à l’opposé du conformisme⁷⁰ – prône une évolution permanente dans la recherche des savoirs⁷¹.

L’emprise effective des États-nations sur leur système d’enseignement, ici le système éducatif français, vacille entre les mains de la sphère économique au regard d’une transition déjà marquée, en partie, dans les grandes universités françaises :

⁶³ Lenoir Y., Les réformes actuelles de la formation à l’enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d’éducation. *Revue suisse des sciences de l’éducation*, 24(1), 2002, p.91-128.

⁶⁴ Koyré A., *Du monde clos à l’univers infini*, Chapitre premier – Le ciel et les cieux, Éditions Gallimard, 1973, p.18.

⁶⁵ Chesnais, F., *La mondialisation du capital. Nouvelle édition argumentée*, Paris : Syros, 1997.

⁶⁶ C.E.R.I. dans « Programmes d’enseignement à partir de 1980 ».

⁶⁷ AN 19770495/9 - Éducation nationale ; Service universitaire des relations avec l’étranger et l’Outre-mer (1948-1960) - Direction coopération avec la communauté et l’étranger (..1963..) - Direction coopération (..1965-1972) - Mission des relations internationales (1973) - Service des affaires internationales (1974-1980) - Direction affaires internationales (1981) - Direction coopération, relations internationales (1982-1987) (1960-1974) : Relations avec les organisations internationales : UNESCO (1969-1972), conseil de l’Europe (1970-1974), OCDE (1969-1973) : Rapports, programmes, comptes-rendus de colloques et Séminaires, comptes-rendus de réunions ; 3ème dossier : Séminaire sur "La pluridisciplinarité et l’interdisciplinarité dans les universités 7-12 septembre 1970. OCDE Centre pour la recherche et l’innovation dans l’enseignement (CERI) 1968-1973.

⁶⁸ CERI-OCDE, *L’Interdisciplinarité*, Paris, 1972, p.69-72.

⁶⁹ Machiavel N., *Le Prince*, chapitre VI, Garnier-Flammarion, 1980 dans Myriam Chéreau, Pierre Gaidioz, *Pratiquer la co-disciplinarité*, CRDP de Lyon, 2006.

⁷⁰ L’idée d’excellence est lancée par l’ex-ministre de l’Éducation nationale, Claude Allègre, *L’âge des savoirs : pour une renaissance de l’Université ?*, Paris, Gallimard, 1993. Ce-dernier propose entre autres d’ouvrir l’Université aux connaissances afin de « *renouveler la recherche et de reconnaître l’excellence* » (p.232).

⁷¹ Sachot M., La formation professionnelle à l’enseignement entre deux vecteurs intégrateurs : les disciplines et le curriculum. *Éducation et francophonie*, XXVIII. (2), 2000.

« L'un des effets de l'évolution récente des frontières entre les disciplines est la multiplication des sous-disciplines et l'hyperspécialisation. Certaines universités ont tenté de contrebalancer ces tendances ainsi que leurs effets sur l'éducation des étudiants au niveau de la licence en créant des filières littéraires générales et des filières professionnelles »⁷².

Établir la carte des disciplines ne constitue pas la panacée des difficultés de notre système éducatif français. Il est bien évident que les distinctions entre disciplines doivent être prises en compte au regard des dynamiques intrinsèques. Plus spécifiquement, les relations de pouvoir et d'échange entre disciplines sont aussi complexes et seront à développer à l'avenir.

« L'essence de la tyrannie est le refus de la complexité »⁷³. L'interdisciplinarité permet d'adapter l'enseignement pour répondre à la diversité de la réalité. En ce sens, la frontière est fine entre l'extrémisme et le terrorisme. Cependant, ces deux notions se nourrissent de la peur des individus, point de départ de toutes les guerres humaines :

« Pour comprendre pourquoi nous en sommes arrivés à une ère transdisciplinaire, il nous faut faire un bref retour en arrière. En généralisant abusivement, on peut diviser le développement formel et organisé du savoir, en particulier dans le contexte universitaire, en trois périodes. La première a culminé chez l'homme de la Renaissance, au fait de tout ce qu'il était important de connaître à son époque. La deuxième période, celle de l'essor du savoir spécialisé et des spécialistes, a pris une importance énorme au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, et elle doit nécessairement se poursuivre. Ce savoir et cette formation hautement spécialisés et approfondis, souvent dans un domaine très étroit, sont indispensables, surtout pour que la science et la technologie continuent à progresser. La troisième période de la connaissance, dont je dirais qu'elle vient juste de commencer, est celle de l'intégration de ces courants hautement spécialisés et parallèles du savoir »⁷⁴.

Ainsi, plusieurs contributions ont joué un rôle important telles que le changement de mentalité, l'ouverture d'esprit, la tolérance active, les autres voies du savoir, les nouvelles méthodes pédagogiques.

⁷² UNESCO, *Rapport mondial sur les sciences sociales – Divisions dans les savoirs*, Chapitre 10 – Conclusions et pistes d'action pour l'avenir, Conseil international des sciences sociales, Éditions UNESCO, 2010, p.360

⁷³ Ardoino J., *Propos actuel sur l'Éducation II*, Ed. Gauthier-Villas, Collection « Hommes et Organisations », 1977, p.262.

⁷⁴ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Chapitre La transdisciplinarité, vague de l'avenir : comment préparer nos rivages à l'accueillir par Margaret A. Somerville, Éditions Erès, 1992, p.122.

Dans le prolongement de notre raisonnement, l'interdisciplinarité est donc concrètement pensée à partir des années 1960, preuve à l'appui :

« L'interdisciplinarité ne guérit pas de l'expertise et de la compartimentation, mais constitue un prolongement analytique de la spécialisation, une division du travail encore plus affinée, plus appropriée à des tâches inédites. Mais son articulation rigoureuse exige l'idée d'une raison, non pas impériale, mais intégrale, à la fois pratique et rationnelle. C'est la raison qui sait intégrer les valeurs et les techniques suivant la logique, qui refuse le point de vue unilatéral, c'est-à-dire le dogmatisme et l'exclusion de la discussion. Ce n'est pas un hasard si l'interdisciplinarité est devenue un fait primordial de notre temps, d'un temps qui a commencé seulement dans les années 1960. À ce titre, elle se distingue des échanges disciplinaires qui ont toujours existé et qui continuent à exister, sans être affectés par les grands changements intervenus dans les sciences contemporaines et dans leurs institutions, dans les structures de la connaissance et de la technologie, et dans l'évolution des mentalités »⁷⁵.

Ainsi, l'interdisciplinarité n'est qu'un vis-à-vis avec les disciplines. À ce titre, la réflexion doit se constituer davantage ; comme l'a exprimé Edgar Morin, *« notre mode de pensée nous amène à être lucides pour séparer et myopes pour relier »*⁷⁶.

2. Les interdisciplinarités face à la modernisation économique et éducative

« En fait, les relations entre disciplines sont plus complexes que ne le laisse supposer le seul préfixe "inter" » (Larcher & Crindal, 2004)⁷⁷.

Cette recherche s'inscrit, non seulement dans la constellation des travaux voire des essais de philosophie des sciences, mais surtout – puisque c'est aussi une recherche historique – dans la filiation des travaux menés sur l'histoire et la sociologie des disciplines et l'histoire des sciences humaines.

Le XIX^{ème} siècle est marqué par l'industrialisation et la mise en place de l'Etat-Nation républicain en France. Ces transformations économiques et politiques profondes ont joué un rôle majeur dans le développement du système éducatif français et, ont accéléré l'affirmation de la rationalité

⁷⁵ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Introduction par Mohammed Allal Sinaceur (Directeur de la Division de la philosophie et de l'éthique, actuel ministre des Affaires culturelles du royaume au Maroc), Éditions Erès, 1992, p.21-23.

⁷⁶ Morin E., Introduction à la pensée complexe, ESF, 1990 in De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire construire des savoirs*, Partie 4 : Mettre en relation, Ouvrage publié sous la direction de Jean-Pierre Obin, Hachette Livre, 1996, p.142.

⁷⁷ Aster n°39, *Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances*, Chapitre Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances par Claudine Larcher et Alain Crindal, Recherches en didactique des sciences expérimentales, INRP didactique des disciplines, 2004, p.6.

scientifique et technique⁷⁸. Ceux-ci vont façonner une culture du progrès omniprésente au XXème siècle qui a, en même temps, soulevé de nouvelles interrogations et répondu partiellement à des questions connues relatives aux problèmes économiques, environnementaux, médicaux ou sociétaux. Toutefois, la parcellarisation et la compartimentation des savoirs présentent certaines limites, potentiellement perceptibles dans le domaine scientifique et éducatif⁷⁹. Ainsi se sont faits jour divers promoteurs du « tissé ensemble »⁸⁰, de la valorisation d'une pensée qui distingue et qui relie par la connaissance des parties et pour la connaissance des totalités⁸¹. C'est déjà ce qu'exprimait Pascal, qui résume l'ensemble d'un savoir pour lequel : « *la connaissance du tout a besoin de celle des parties qui ont besoin de celle du tout* »⁸².

L'idée de prendre en compte l'ensemble du système naît dès 1943 : « *la réalité (...) n'est pas divisée en compartiments comme un programme scolaire et (...) l'enseignement est beaucoup plus vivant lorsqu'une journée d'école n'apparaît pas comme un manteau d'arlequin fait de pièces multicolores simplement juxtaposées* »⁸³. De plus, les enfants comme les adultes réussissent mieux dans les activités qu'ils ont choisies que dans celles qu'on leur a imposées, une évidence pédagogique ou un truisme est relaté ici : « *L'humanité n'a jamais vraiment appris ce qu'elle avait envie d'apprendre* », paroles d'André Malraux⁸⁴. Enfin, Michaud tire la conclusion suivante : « *l'interdisciplinarité ne s'apprend ni ne s'enseigne : elle se vit* »⁸⁵. Dans le prolongement de notre discussion, André Bourguignon nous précise l'émergence des concepts suivants en 1997 :

*« Les notions de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité ont confusément émergé dans la communauté scientifique et universitaire, au cours des années soixante. Elles traduisaient un besoin pratique et une aspiration vers l'idéal philosophique de l'unité de la connaissance ; mais elles sont restées confuses et mal définies »*⁸⁶.

⁷⁸ Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, 1999, p.21.

⁷⁹ « En conférence, Basarab Nicolescu dénombre sept disciplines académiques en l'an 1300, 54 en 1950, 1845 en 1975, et plus de 8000 spécialisations universitaires en 2014 » in Go H. L., *Perspectives pour la transdisciplinarité*, Année de la recherche en sciences de l'éducation, 2017, p.45.

⁸⁰ Léna P., *Notre vision du monde : quelques réflexions pour l'éducation* in Morin Edgar, *Relier les Connaissances, Le défi du XXIème siècle*, Le Seuil, Paris, 1999, p.46.

⁸¹ Morin E., *Introduction à une pensée complexe*, ESF, 1990.

⁸² Blaise P., *Pensées*, Les éditions de Port-Royal, Maison d'édition Guillaume Desprez, Paris, 1670.

⁸³ Hubert R., Gouhier H., *Manuel élémentaire de pédagogie générale*, Delalain (4^{ème} éd.), 1943.

⁸⁴ Recherches Pédagogiques n°72, *Propositions pour un lycée expérimental*, Première partie : analyse des travaux – Section A : Mise en place de la recherche, INRDP, 1975, p.14.

⁸⁵ Michaud G., Conclusion générale à « L'Interdisciplinarité ». CERI-OCDE. Paris, 1972 dans Guy Palmade, *Interdisciplinarité et idéologies*, Éd. Anthropos, 1977, p.16.

⁸⁶ Intervention de André Bourguignon, Congrès de Locarno, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, 30 avril - 2 mai 1997.

Toute la difficulté de l'interdisciplinarité réside dans la définition de son cadre et de ses limites. Ainsi, les acteurs éducatifs doivent travailler en commun pour atteindre un même consensus intellectuel et institutionnel sur l'interdisciplinarité. « *Les élèves apparaissent comme pluridisciplinaires, c'est-à-dire qu'ils pratiquent plusieurs disciplines : français, langues, maths, etc... en deviennent-ils pour autant interdisciplinaires ? L'anecdote suivant hâta notre prise de conscience* »⁸⁷. Ainsi, selon Audisio et Bechet, la mentalité traditionnelle des élèves, mais aussi des parents et des professeurs, considère chaque discipline comme un monde clos qui n'interfère d'aucune façon avec les autres :

*« L'enfant est partagé, coupé en petits morceaux, dit L. Leprince-Ringuet, chacun des enseignants songeant plus à alimenter l'enfant des fruits de sa discipline qu'à lui donner une formation équilibrée... Mange, mon enfant, ce plat de sciences ; si tu ne manges pas assez vite et assez bien tu seras mal noté. Et le maître quitte la table avec son plat. Alors arrive le maître de français : mange, mon enfant, vite et complètement ce plat de littérature que je t'ai préparé : et l'enfant doit avaler sous peine d'être mal noté... Puis arrive le maître d'histoire-géographie.... Cet enseignement incite, ou en tout cas peut inciter, à l'abêtissement : l'important n'est pas de savoir ce qui est, mais de savoir ce que veut le professeur »*⁸⁸.

Dans la fin des années 1970, les auteurs montrent toute la complexité autour des représentations de la communauté éducative pour comprendre les mécanismes qui peuvent intervenir vers une plus grande flexibilité intellectuelle.

Cette tendance générale de la partition des savoirs a conduit, selon certains acteurs, à empêcher l'exercice de l'interdisciplinarité au sein même de nos systèmes d'enseignement :

« Dès lors qu'on place l'élève en son centre, et cela n'est nullement un paradoxe. Au fond la culture scolaire s'inscrit dans un balancement entre le transdisciplinaire et le disciplinaire, entre le systémique et l'analytique, entre le tout et les parties. On pourrait dire que le problème est celui du curseur, mais la position de ce dernier est une donnée complexe qui dépend du niveau dans le cursus scolaire, des disciplines concernées, et même de chaque élève. Ce n'est donc pas à une tâche de vulgarisation de la culture sociale que l'École est confrontée, mais à une adaptation profonde, une véritable transformation de celle-ci pour tenir compte d'un public très spécifique, très exigeant. Le savoir scolaire est ainsi le fruit d'un dialogue séculaire entre

⁸⁷ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre I : Les raisons d'une recherche : le tableau noir, Collection textes et non textes dirigée par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.9

⁸⁸ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre I : Les raisons d'une recherche : le tableau noir, Collection textes et non textes dirigée par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.10.

deux générations, celle des maîtres et celle des élèves, code de transmission qui n'a finalement d'autre mission que de pérenniser la société par la reproduction de sa culture »⁸⁹.

Les individus, présents dans ce rapport de l'Inspection Générale, constatent par exemple une séparation entre les humanités et les sciences formelles, se réfractant dans la division des sciences en disciplines devenues hyperspécialisées, fermées sur elles-mêmes.

L'esprit de chaque élève, formé par les disciplines, perdrait son aptitude naturelle à contextualiser et à intégrer les savoirs dans leur ensemble. En outre, l'affaiblissement de la perception du global conduirait à la régression de la responsabilité (n'être responsable que de sa tâche spécialisée), ainsi qu'au déclin de la solidarité. De ce fait, l'hyperspécialisation empêcherait de voir le global ainsi que l'essentiel. Elle empêcherait même de traiter correctement les problèmes particuliers qui ne peuvent être posés et pensés que dans leur contexte. En outre, le « parcellaire » ne permettrait pas de répondre demain à d'importants problèmes globaux auxquels nos sociétés devront faire face. Ainsi, la spécialité renvoie ici à une discipline d'enseignement, entendue comme un ensemble de règles intellectuelles s'appliquant à un domaine de la connaissance comme objet d'un enseignement⁹⁰.

L'école est organisée selon le principe de la multidisciplinarité, c'est-à-dire de la juxtaposition de disciplines sans lien dont l'ensemble correspond à la culture (scolaire) générale : « *on n'a jamais remis à plat l'ensemble des disciplines d'enseignement général, constitué par ajouts et retraits successifs dans un corpus hérité du XIXe siècle* »⁹¹. Tout l'environnement scolaire témoigne de la présence de ce principe, en passant de l'architecture des locaux aux emplois du temps, par la formation des personnels enseignants. Les raisons de spécialités, de progressions nécessaires dans chaque secteur autonome du savoir ne manquent pas pour justifier cette organisation⁹².

Le découpage de l'enseignement des lycées et collèges⁹³ en disciplines distinctes ou associées (par exemple, histoire-géographie, physique-chimie, français-latin-grec), supposerait une analyse historique et critique approfondie, mais il apparaît le plus souvent aux enseignants eux-mêmes, à un moment « T » de l'histoire du système, comme une donnée de fait indépassable. L'exemple de l'association de la discipline scolaire histoire-géographie peut soulever certains questionnements sur sa naissance et sa légitimité au sein du système éducatif français : « *Qui a décidé que le même professeur*

⁸⁹ Annexe du rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

⁹⁰ Idée développée dans la sémantique de l'interdisciplinarité et l'historiographie du sujet. De plus, André Chervel a permis de mettre en lumière les fonctions du découpage en disciplines scolaires dans la transmission des connaissances dans Chervel A., « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988.

⁹¹ Le CRAP – Cahiers pédagogiques, Après le Colloque de Lyon (janvier 1998) dans Cahiers pédagogiques n°366, *Quand les élèves posent problème*, Septembre 1998, p.1.

⁹² Quignard J. dans Cahiers pédagogiques n°32, *L'équilibre des études*, Débat à Sèvres le 7 juin 1961, Janvier 1962, p.12 ; Cahiers pédagogiques n°79, *Propositions*, Chapitre Quarante-deux années de service par François Goblot, ancien directeur des Cahiers pédagogiques, p.8, décembre 1968.

⁹³ Goblot E., *La Barrière et le niveau*, Paris, PUF, réédition 1967 : « *il y a nécessairement démarcation franche, partant différence de classe* ».

enseignerait l'amoncellement météorologique des nuages et celui qui, dans le ciel des nations, aboutit au deuxième conflit mondial, c'est-à-dire 'l'histoire et la géographie' ? S'il y a logique, elle ne s'impose pas d'évidence. Le couplage de ces deux disciplines, d'ailleurs, n'existe qu'en très peu de pays »⁹⁴. À cet égard, l'histoire des disciplines a exploré partiellement ces questions mais plusieurs zones d'ombres ont trouvé un éclairage par l'étude des disciplines scolaires depuis la fin du XXème siècle⁹⁵, en réponse avec la problématique soulevée par Roger-François Gauthier en 1988 : « *il serait intéressant d'écrire une archéologie des enseignements lycéens et de rechercher quelles intentions présidèrent, à chaque époque, à l'instauration de tel ou tel champ disciplinaire* »⁹⁶. Ainsi, par la modification des modalités de transmission des savoirs depuis les années 1990, l'école centrerait utilement son action vers le « systémique » et apprendrait aux élèves à délibérer et à raisonner⁹⁷. En l'occurrence, riche de l'étude des disciplines, cet argumentaire en faveur de l'interdisciplinarité a trouvé un écho politique et éducatif sous la présidence Hollande.

Notre ambition consiste donc à reconstruire le processus historique ayant mené de l'émergence de la pensée interdisciplinaire à son usage dans l'enseignement secondaire en France. En particulier, à saisir la généalogie et les caractéristiques spécifiques de la configuration historique tant politique, scientifique qu'éducative ayant conduit à terme à la mise en place programmée des EPI.

L'étude de la transformation du rapport de force entre les partisans d'une stricte logique disciplinaire et les promoteurs d'un renouvellement interdisciplinaire de l'enseignement secondaire sera au cœur du travail conduit. Cette recherche d'histoire socio-culturelle⁹⁸ soucieuse de comprendre les idées, les représentations et les modes d'actions des divers acteurs, s'attachera donc à identifier les étapes de circulation, de médiation, de réception et d'institutionnalisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français.

L'éducation des jésuites prend forme au XVIème siècle avec l'apparition de nombreux établissements scolaires jésuites en France où la foi et la culture se nourrissent l'un de l'autre. À partir du XVIIIème siècle, la prise en charge des enfants était l'œuvre de la charité chrétienne. Cette

⁹⁴ Gauthier R-F., *Querelles d'école – Pour une politique des contenus d'enseignement*, « Des disciplines jalouses de leur territoire », Paris, Serdimap, 1988, p.33.

⁹⁵ Note de service n°86-133 du 14 mars 1986. Un siècle plus tôt, Jules Ferry écrivait aux instituteurs : « le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre. Il est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves » (Circulaire du 17 novembre 1883). Les manuels sont définis par un « ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et plus particulièrement les connaissances exigées par les programmes scolaires » Dictionnaire Petit Robert.

⁹⁶ Gauthier R-F., *Querelles d'école*, « Des disciplines jalouses de leur territoire », Serdimap, Paris, 1988, p.33.

⁹⁷ Le Moigne J-L., *Complexité et système* in Morin Edgar, *Relier les Connaissances, le défi du XXIème siècle*, Le seuil, Paris, 1999, p.435-441.

⁹⁸ Roche D., De l'histoire sociale à l'histoire socio-culturelle in : *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen-Age, Temps modernes*, tome 91, n°1, 1979, pp. 7-19.

DOI : [10.3406/mefr.1979.2484](https://doi.org/10.3406/mefr.1979.2484) ; www.persee.fr/doc/mefr_0223-5110_1979_num_91_1_2484

domination perd de son influence avec les renommées « salles d'asiles » ou « écoles à tricoter » qui avait pour mission une « vie honnête, décente et chrétienne », se rapprochant peu à peu des valeurs de l'éducation et l'enseignement. Ces classes où l'on cherche avant tout à protéger l'enfant des dangers de la rue et à lui inculquer des valeurs morales et religieuses permettaient d'éviter pour certains d'entre eux les colonies agricoles avec la prise en compte de l'enfance irrégulière. À partir de 1881, les "écoles enfantines" deviennent des "écoles maternelles" éducatives et sont officiellement intégrées au cycle de l'enseignement primaire. Avec la loi de 1905, la fracture entre l'Église et l'État est rapidement établie mais subsiste des établissements d'enseignement privés qui laissent une possibilité d'enseignement religieux⁹⁹. En résonance, la tradition disciplinaire de l'école française a toujours été présente sous différentes formes que ce soit entre les humanités et les scientifiques ou entre les différentes disciplines constituées au cours du temps.

L'interdisciplinarité se situe donc dans le cadre de l'ouverture de l'école, tableau plus vaste de notre sujet de thèse mais prépondérant pour évoquer cette situation de fracture disciplinaire au sein du système éducatif français. En raison du propos évoqué, notre travail souhaite donc répondre à la question suivante, primordiale à la constitution de l'enseignement en France : pourquoi, quand, comment, par qui et selon quelle efficacité éducative et pédagogique l'école s'est-elle ouverte depuis 1970 ? À cette question, plusieurs interrogations surviennent par rapport aux leviers utilisés pour inscrire l'interdisciplinarité dans l'enseignement, notamment la catégorisation des acteurs sollicités, le moment, les moyens alloués et les buts visés à leur intervention. Dans un premier temps, nous répondrons qu'il y a d'abord une ouverture interne à l'école. Tout est en effet cloisonné à l'école : l'espace (en salles), l'horaire (en tranches), la population (selon un découpage vertical en sections et horizontal en niveaux), le « savoir » et les « compétences », en disciplines. Peut-on décloisonner intérieurement l'école ? Et il y a, d'autre part, l'ouverture de l'école sur ce qui n'est pas elle. L'école est-elle un milieu fermé que l'on pourrait et devrait ouvrir sur l'extérieur ? N'est-elle pas, en fait, perméable à la société qui l'entoure ? Autrement dit, les différents aspects décrits précédemment sont liés car la fermeture de l'école sur elle-même n'est qu'un des aspects du cloisonnement de la vie humaine, de la société toute entière, en « institutions », datés de la construction même de l'école. Somme toute, la question de l'interdisciplinarité entre au cœur du débat entre pédagogues, républicains et néolibéraux à partir des années 1970. L'enjeu est grand tant sur le plan politique, éducatif que scolaire pour l'avenir d'un État-nation ou d'une trajectoire commune européenne, ouvert sur le monde.

L'intégration de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français est soumise à une dimension supranationale en l'occurrence, l'Union Européenne, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques et l'UNESCO¹⁰⁰ dans la mesure où l'ambition interdisciplinaire trouve

⁹⁹ La loi « Goblet » du 30 octobre 1886 relative à l'enseignement primaire ; la loi « Falloux » du 15 mars 1850 sur l'enseignement secondaire ; la loi « Astier » du 25 juillet 1919 sur l'enseignement technique ; la loi « Debré » du 31 décembre 1959 définissant les rapports actuels entre l'État et les établissements d'enseignement privés.

¹⁰⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en français).

une partie de ses racines à un échelon politique non national. En effet, plusieurs systèmes éducatifs européens sont en quête d'une certaine forme d'interdisciplinarité apparaissant sous des formes variées dans les parcours scolaires et éducatifs. L'objectif est de respecter les différentes cultures européennes pour former le citoyen dans le respect de ses valeurs nationales et supranationales partagées même si perdure des spécificités liées à la construction nationale de l'identité citoyenne. Cette visée tend à rapprocher les systèmes éducatifs européens parfois bien différents dans leur conception mais qui peuvent détenir des similarités entre les différents systèmes éducatifs. Phénomène d'actualité, face au repli identitaire, l'Europe essaie de trouver la bonne formule via ses systèmes d'éducation et ses politiques économiques afin de contenir et maîtriser cette tendance à compartimenter l'espace européen au travers de frontières géographiques délimitées, de velléités protectionnistes et du rejet d'autrui.

Dans le cas de la civilisation occidentale, les préludes de la rationalisation de l'existence prennent forme au moins depuis le XVI^e siècle¹⁰¹ : organisation de l'espace urbain ou national (lieux de travail et zones résidentielles ; sites protégés ou privatisés ; grands axes de circulation), organisation du temps¹⁰², regroupement « logique » des individus selon les classes sociales (par quartiers), selon l'âge (maisons de jeunes, résidences du 3^{ème} âge), selon l'état de santé (cités hospitalières avec pavillons spécialisés, hôpitaux psychiatriques). Or cette rationalisation elle-même, ce souci de délimiter, de distinguer, qu'est-ce d'autre que l'application à la vie de l'attitude scientifique, dont le premier champ d'application est le champ du savoir ? Si bien que la division essentielle au sein de l'école est sans doute la division en « disciplines », en branches du savoir, dans la connaissance desquelles nous ne pouvons progresser que méthodiquement, suivant un « programme ». Décloisonner l'école, ne serait-ce pas alors, contrairement à ce qu'on pense, creuser un fossé entre cette école et une société régie par des modèles « scientifiques », « rationalistes » ? Ou bien pense-t-on que ce qui est légitime dans le monde des adultes ne l'est pas encore pour l'enfant et il faudrait alors dire comment se fera le passage de cette école decloisonnée à une société de « spécialistes » ? Ou bien encore est-ce d'un même mouvement l'organisation toute entière de la société qui est visée à travers l'image qu'en offre l'école ? Auquel cas l'expression « ouvrir l'école » ne peut faire consensus, puisque ce n'est pas à la société telle qu'elle est qu'on veut l'ouvrir¹⁰³.

¹⁰¹ Ellul J., *De la révolution aux révoltes*, Éd. la Table ronde, Collection La petite vermillon, 2011.

¹⁰² Mumford L., *Technique et civilisation* (1934), Paris, Le Seuil, 1950. Lewis Mumford affirme que le couvent a donné le premier exemple du minutage, transposé ensuite au collège, au XVI^e siècle, puis à l'usine, au XIX^e siècle.

¹⁰³ Cahiers pédagogiques n°114, *Ouvrir l'école*, Mai 1973.

3. Économie générale de la thèse

« Maintes et maintes fois, en étudiant l'histoire de la pensée philosophique et scientifique du XVI^e siècle et du XVII^e siècle – elles sont en effet si étroitement entremêlées et liées ensemble que, séparées, elles deviennent incompréhensibles – j'ai été forcé de constater, comme beaucoup d'autres l'ont fait avant moi, que, pendant cette période, l'esprit humain ou, tout au moins, l'esprit européen, a subi – ou accompli – une révolution spirituelle très profonde, révolution qui modifia les fondements et les cadres mêmes de notre pensée, et dont la science moderne est à la fois la racine et le fruit¹⁰⁴ » (Koyré, 1939)¹⁰⁵.

Composée de trois parties, la thèse s'organise selon une trame chronologique qui présentera, à la fois, des assemblages d'illustrations et des superpositions de faits historiques dans les périodisations retenues. La définition, la situation et l'étude du processus de légitimation de l'interdisciplinarité correspond à la **première partie** notamment la sémantique du terme, l'historiographie du sujet et de la méthodologie de la recherche. Nous distinguerons trois temps complémentaires dans le traitement de ce sujet de thèse. En effet, la **seconde partie** étudie l'interdisciplinarité comme un besoin éducatif en débat à l'heure de la massification (1970-1988), notamment avec la mise en lumière des avancées et à contrario, des blocages du système politique, syndicale et pédagogique. Par la suite, la **troisième partie** traite l'essor de la légitimation de l'interdisciplinarité entre des mises en œuvre et des représentations du métier d'enseignant à l'heure de la démocratisation de l'enseignement dans un contexte mondialisé (loi d'orientation fin juillet 1989 – 2018).

Le cadre sémantique nous permet donc de traiter les aspects de l'interdisciplinarité sur les principes de son émergence et d'un début de circulation des idées. La mise en perspective politique des événements selon les contextes économiques et scolaires depuis le début de la V^eme république, révèle différentes caractéristiques de certaines médiations de l'interdisciplinarité du politique au pédagogique. Cette situation décrite nous amène à analyser les réceptions de l'interdisciplinarité du côté pédagogique par rapport à la prescription politique et institutionnelle dans une histoire croisée d'idées convergentes et/ou divergentes des hommes politiques, des personnalités syndicales ou des pédagogues. In fine, cet ensemble de circonstances aboutit à une complexité dans le traitement de la question interdisciplinaire,

¹⁰⁴ Cf. Whitehead A.N., *Science and the modern world*, New York, 1925 ; Burt E. A., *The metaphysical foundations of modern physical science*, New York, 1926 ; Randall J.H., *The making of the modern mind*, Boston 1926 ; l'ouvrage classique d'Arthur O. Lovejoy, *The great chain of being*, Cambridge, Mass., 1936 ; Koyré A., *Études galiléennes*, Paris, 1939.

¹⁰⁵ Koyré A., *Du monde clos à l'univers infini*, Avant-Propos, Éditions Gallimard, 1973, p.10.

en l'occurrence, celle de la formation et de l'action enseignante, influencée par le contexte de crise scolaire et l'intervention des didacticiens.

Dans le cadre de la méthodologie utilisée, nous nous sommes appuyés sur un recueil de données ordonné dans un premier temps. À cet effet, nous avons fait état des livres d'histoire générale, d'histoire politique, d'histoire de l'éducation liés au syndicalisme enseignant et au corporatisme sur le domaine des disciplines. De plus, nous avons identifié des contributions didactiques, des ouvrages et revues scientifiques pédagogiques des sciences de l'éducation, syndicaux et corporatistes grâce à une rétrospective ordonnée en entrant dans le concept « interdisciplinarité » et aussi dans ses divers vocables. Puis, nous avons pris le temps d'étudier et de rassembler des archives utiles au travail de recherche, notamment à Pierrefitte-sur-Seine¹⁰⁶. À cet égard, l'objectif s'est porté sur l'étude de différents points d'observation pour comprendre l'application partielle de l'interdisciplinarité au travers de l'État et de son gouvernement, l'Éducation Nationale et ses composantes, l'Inspection Générale et les acteurs pédagogiques, enseignants et formateurs. Dans un deuxième temps, nous avons fait le compte-rendu de l'ensemble des dispositifs et des analogies interdisciplinaires antérieures à l'élaboration de cette thèse. L'étude de l'ensemble du système éducatif, via la majorité des champs disciplinaires¹⁰⁷, a été recherchée activement dans cette thèse afin d'obtenir un paysage disciplinaire et interdisciplinaire le plus vaste qu'il soit dans le domaine privilégié de l'enseignement général. Enfin, nous avons réalisé une trentaine d'entretiens semi-directifs avec des acteurs de différents bords politiques, institutionnels, syndicaux, corporatistes et pédagogiques. Ce travail de recherche a donc pour but de servir de point d'ancrage pour viser des recherches appliquées dans le domaine de l'interdisciplinarité scolaire.

Cet intermède conforte notre processus de justification chronologique choisi en s'appuyant sur les propos de Bernard Lepetit qui précise que « *les échanges interdisciplinaires ne s'opèrent pas de manière aléatoire. Ils ne peuvent être compris que par rapport au rôle de subversion ou de légitimation qu'ils jouent dans la discipline d'accueil. Ainsi, la chronologie et les modalités du transfert dépendent d'abord de la conjoncture du milieu récepteur* »¹⁰⁸. Nous pouvons donc en tirer comme conclusion l'idée suivante : l'aspect temporel chronologique comporte un rôle primordial pour comprendre les processus d'émergence puis de transfert de la pensée interdisciplinaire au regard d'un milieu contextualisé, le système éducatif français. « *La réception de l'innovation dépend de la situation du milieu d'accueil. Partant, tout transfert de concepts, de problèmes ou de méthodes s'accompagne de*

¹⁰⁶ Rapports et notes de cabinets ministériels et des membres de l'Inspection Générale, pages dactylographiées, enquête sur des recherches à vocation interdisciplinaire.

¹⁰⁷ Disciplines « majeurs » et disciplines « mineures ». Expression utilisée dans Le Figaro, 7 janvier 2018, par Marie-Estelle Pech pour définir les choix des neuf combinaisons du nouveau baccalauréat en 2021.

¹⁰⁸ Grenier J.-Y., Lepetit B., « L'expérience historique. À propos de C.-E. Labrousse », *Annales ESC*, 6, 1989, p.1337-1360. Pour une démonstration de même type à propos de Michel Foucault, on partira de J. Reve, « Foucault Michel, 1926-1984 », *Dictionnaire des sciences historiques*, sous la direction d'A. Burguière, Paris, PUF, 1986, p.290-292.

leur transformation »¹⁰⁹. Par principe, le parcours de l'interdisciplinarité dans le système éducatif sera observé au travers du savoir et des compétences que l'élève doit acquérir pour sa vie future. « *Comme la traduction, la pratique de l'interdisciplinarité est toujours une trahison partielle. J'ai essayé, avec Jean- Yves Grenier, d'en faire la démonstration à propos de l'œuvre de Labrousse* »¹¹⁰. En ce sens, l'interdisciplinarité est apparue comme un caméléon qui peut s'adapter à de multiples formes pédagogiques dans la mesure où elle n'a jamais fait preuve d'une unanimité conceptuelle. En effet, l'attache à l'interdisciplinarité se rend insaisissable car elle peut s'exprimer sous différents contours pédagogiques.

Intéressons-nous d'ores et déjà à la légitimité des dispositifs interdisciplinaires institués dans l'itinéraire parfois chaotique de l'interdisciplinarité au sein du système éducatif français, corps de la dernière partie du traitement du sujet : « *L'interdisciplinarité est une pratique ambiguë. Elle est toujours fondée sur des incompréhensions partielles. Il ne faut pas, pour autant, le regretter. Les incompréhensions elles-mêmes sont créatrices, sont productrices de sens* »¹¹¹. Évidemment, nous allons donc nous rapprocher de la mise en place des dispositifs interdisciplinaires ayant eu un ancrage institutionnel suffisant pour traiter cette question sous le prisme politique, syndical et corporatiste, résistance tenace à une instauration concrète de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français. En effet, les dispositifs interdisciplinaires sont apparus et/ou disparus selon des contextes plus ou moins favorables dans le cadre politique, syndical et corporatiste.

Développons donc le sujet par l'approche des différentes visions sur l'interdisciplinarité durant cette époque contemporaine et, plus précisément, sur la dualité entre spécialistes et polyvalents : « *La rigueur de la démarche scientifique exigerait une grande spécialisation, elle ne pourrait s'exercer que dans un territoire conceptuel bien circonscrit autour de postulats et/ou hypothèses bien déterminés, avec des outils d'analyse propres à chaque discipline* »¹¹². En conséquence, le caractère ultra-spécialiste ne peut qu'être omniprésent si les frontières disciplinaires et les champs d'étude disciplinaire sont définis de manière nette et intangible. « *Pourtant, parallèlement, les penseurs et chercheurs de l'époque, tels Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Michel Foucault, Edgar Morin, pour ne citer qu'eux, n'ont eu de cesse de naviguer entre différentes disciplines, sans cependant théoriser une quelconque interdisciplinarité. Était revendiquée une inter-, pluri- ou transdisciplinarité au nom de la complexité croissante du monde, de l'éclatement de la connaissance, de la pluralité des savoirs sur des mêmes faits sociaux et de leur nécessaire articulation* »¹¹³. Dans la mesure où ces quelques penseurs scientifiques

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Lepetit B., *Revue de synthèse*, IVe S., n°3, juillet-septembre 1990.

¹¹² Charaudeau P., « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication* [En ligne], 17 | 2010, mis en ligne le 24 août 2015. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/385> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.385

¹¹³ Charaudeau P., « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication* [En ligne], 17 | 2010, mis en ligne le 24 août 2015. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/385> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.385

veulent développer une nouvelle approche de la complexité du monde différente de celle de la disciplinarisation ; leur combat en faveur de l'interdisciplinarité constitue un élément supplémentaire et complémentaire de leurs sujets principaux.

Dans le système éducatif français, « *cette opposition – renforcée par le jeu institutionnel de défense d'un territoire disciplinaire à des fins de visibilité sociale et de constitution d'un savoir académique qui doit faire l'objet d'un enseignement dans le cadre d'un système scolaire et universitaire – a instauré une rivalité de fait entre chercheurs des sciences humaines et sociales, les uns reprochant à d'autres de ne pas se situer dans le noyau dur de la discipline, seul garant, d'après eux, de la rigueur scientifique, et de préférer la périphérie molle, les autres critiquant l'enfermement des gardiens du monodisciplinaire, car, d'après eux, ceux-ci ne peuvent voir qu'un aspect très partiel des phénomènes humains à travers des micro-analyses, lesquelles, sans que l'on en nie l'intérêt, semblent ne servir qu'elles-mêmes et font obstacles à la compréhension globale des phénomènes étudiés* »¹¹⁴. Nous pouvons voir, ici et là, une multitude de tensions différentes mais convergentes sur une résistance formelle d'ouverture des disciplines vers d'autres disciplines que comporte le système éducatif et sur le monde d'aujourd'hui en perpétuelle évolution. Nous allons donc nous intéresser à l'émergence du savoir et de la culture de l'élève comme création de la vie même de l'esprit dans le rapport profond de l'interdisciplinarité avec ses modalités, y compris dans les pratiques enseignantes, au sein du système éducatif français :

« Les crises de vie sociale s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale » (Charaudeau, 2010)¹¹⁵.

Nous soulignons l'importance de traiter ce sujet de thèse de façon aussi exhaustive qu'il soit au regard des mouvements politiques, syndicaux et pédagogiques : « *les causes d'une chose étant bien souvent multiples, cela rend les investigations particulièrement délicates. Cela dit, cette complexité est passionnante, elle donne tout son sens à l'exercice de la pensée* »¹¹⁶. Nous veillerons à faire preuve d'impartialité et de pragmatisme dans l'intérêt de l'élève et des acteurs de l'éducation qui liront ce travail de recherche.

¹¹⁴ Charaudeau P., « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication* [En ligne], 17 | 2010, mis en ligne le 24 août 2015. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/385> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.385

¹¹⁵ Peguy C., *Cahiers de la Quinzaine*, préface du 2^e Cahier de la 6^e série (11 octobre 1904), Œuvres complètes, t. XII, Paris, Gallimard, p.245, 1944.

¹¹⁶ Caron A., *Utopia XXI*, Des origines, Ed. Flammarion, 2017, p.33.

PARTIE 1 – APPARITION, SIGNIFICATION ET INTERPRÉTATION DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

« Un élève heureux, c'est un élève qui trouve du sens à ce qu'il fait à l'école »¹¹⁷.

Dans cette partie, nous proposons d'étudier l'historiographie du sujet, la sémantique de l'interdisciplinarité et la présentation des sources du travail de recherche.

CHAPITRE I - HISTORIOGRAPHIE DU SUJET

Il s'agit de présenter les travaux réalisés sur le sujet selon un modèle chronologique. En effet, les productions de connaissances sur la question de l'interdisciplinarité s'intensifient depuis les années 1970. Cependant, le cas français souffre de fondements instables dû à des essais d'agencements prématurés concernant l'interdisciplinarité (1970-2018).

A. *L'internationalisation des sujets de recherche sur l'interdisciplinarité*

En premier lieu, nous allons nous intéresser aux différentes modalités par lesquelles certains auteurs envisagent la pensée interdisciplinaire et son application dans l'enseignement secondaire. La spécificité de la perspective de ces auteurs repose sur l'aspect curriculaire dans la formation de l'élève.

Il semble que l'interdisciplinarité et son « prolongement », la transdisciplinarité, soient désormais nécessaires à l'avancement de toute science et s'imposent nécessairement à l'enseignement supérieur. Les chercheurs, provenant d'horizons théoriques différents, mettent au point ensemble une méthodologie commune. Leur entreprise annonce la naissance d'une nouvelle discipline qui englobe et dépasse les disciplines existantes. Cette nouvelle approche caractérise alors la recherche d'ensemble à la fin des années 1970¹¹⁸ (Cardinet dans OCDE, id., p.285). Nous constaterons, d'une part, que la distinction entre pluridisciplinarité et multidisciplinarité n'est pas épurée et que la définition de la transdisciplinarité, émane d'une source différente de celle des trois premières, exclusivement attachée au domaine de la recherche. Le *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* ne fournit donc pas au didacticien d'informations complètes sur « l'approche interdisciplinaire » – sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement – ni sur les notions connexes de pluridisciplinarité, de

¹¹⁷ Jacques Lévine dans De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire construire des savoirs*, Partie 1 : Produire du sens avec du sens, Ouvrage publié sous la direction de Jean-Pierre Obin, Hachette Livre, 1996, p.9.

¹¹⁸ Cardinet J., Objectifs éducatifs et évaluation individualisée. Neuchâtel : IRDP, Rapport IRDP/R 77.05 (2^{ème} éd.), 1977. Reproduit dans Cardinet J., *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 64-112.

multidisciplinarité et de transdisciplinarité. Les *700 Mots-clefs pour l'éducation*, de Danvers (1991) reprennent à Cardinet la définition de la transdisciplinarité précédemment empruntée par De Landsheere, mais toutes les autres entrées ne sont pas énoncées. Il n'est que très furtivement question d'interdisciplinarité dans *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, dirigée par Houssaye (1993), dont l'index ne mentionne ni pluridisciplinarité, ni multidisciplinarité, ni transdisciplinarité. Et dans le récent ouvrage de Raynal et Rieunier (1998, 2^{ème} éd.), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, aucune de ces entrées ne figurent, pas plus que dans *l'Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, de de Perreti (1998), ni moins que la synthèse *Éduquer et former*, dirigé par Ruano-Borbalan (1998). Finalement, l'interdisciplinarité, par son instabilité et sa polysémie, questionne d'autant plus qu'elle n'éclaire épisodiquement le débat intellectuel et pédagogique.

L'interdisciplinarité doit trouver une légitimité conceptuelle pour clarifier les positions de chaque acteur de l'éducation. En ce sens, D'Hainaut note que l'interdisciplinarité ne peut, comme tout concept scientifique, connaître l'unanimité conceptuelle :

*« Parmi les idées qui montent, l'interdisciplinarité présente un intérêt et des vertus qui séduisent plus d'un pédagogue mais elle reste le plus souvent une intention ou une fin en soi et l'accord n'est pas unanime sur le sens exact de cette notion ; les programmes et les curricula interdisciplinaires sont rares et les efforts réels se situent souvent au niveau d'une coordination ou d'une confrontation des disciplines plutôt que d'une véritable approche interdisciplinaire »*¹¹⁹.

Néanmoins, nous nous accorderons avec la communauté scientifique pour la définir comme « *la coopération de disciplines diverses qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs* »¹²⁰. Louis D'Hainaut rappelle d'abord que « *les matières d'enseignement sont organisées traditionnellement selon des disciplines qui circonscrivent des domaines de réflexion ou d'action et les ordonnent selon des concepts et des structures qui conduisent à en faire apparaître la logique et les relations internes* » (p.102). Il constate ensuite que « *certaines concepts (...), certaines relations (...) et certaines structures (...) sont applicables dans un grand nombre de disciplines et dans une très grande variété de situations* » (id.). Il les nomme « *principes organisateurs transdisciplinaires* » et précise la perspective qu'il adopte sur ces principes organisateurs : « *ce qui nous intéresse n'est pas de nature épistémologique mais pédagogique : nous nous préoccupons de la construction de la connaissance.* » (p.103) Il n'envisage donc pas les rapports

¹¹⁹ D'Hainaut L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, 2^{ème} édition revue et argumentée, Bruxelles/Paris, Labo/Nathan, Coll. Éducation 2000, 1980, p.95.

¹²⁰ D'Hainaut L., *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, Paris, Unesco, Division de sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, 1986.

entre les disciplines tels qu'ils peuvent intéresser le chercheur mais le professeur. L'interdisciplinarité, efficace et efficiente, se pense et se mûrit préalablement à la mise en application par l'enseignant en question. De l'approche intra-disciplinaire traditionnelle des concepts, relations et structures, D'Hainaut distingue l'approche pluridisciplinaire, l'approche transdisciplinaire instrumentale (ou structurelle) et comportementale¹²¹.

Ce glossaire pourrait rapidement dévier dans le milieu de la didactique voire de l'hyper-didactique. Tout un lexique bien caractéristique des différentes tendances de l'approche transdisciplinaire y est décliné.

Yves Lenoir présente le concept d'interdisciplinarité comme une notion récente et contemporaine en 1995¹²². Le terme est attaché au XXe siècle, même si la structuration de l'enseignement en disciplines apparaît vers la fin du XIXème et début du XXème :

Les disciplines « constituent en quelque sorte le code que deux générations ont lentement, minutieusement élaboré de concert pour permettre à l'une de transmettre à l'autre une culture déterminée. L'importance de cette création culturelle est à la mesure de l'enjeu : il ne s'agit rien de moins que de la pérennisation de la société. Les disciplines sont le prix que la société doit payer à sa culture pour pouvoir la transmettre dans le cadre de l'école »¹²³.

Le concept est lié à la mise en ordre du savoir en disciplines scientifiques qui s'institutionnalisent au XIXème siècle dans les universités modernes (Morin, 1990) et le mot « interdisciplinarité » formé au XXème siècle, résulte de l'expansion de la recherche scientifique. Toutefois, le concept a été forgé à la suite de l'instauration au XVIIème siècle de la science comme mode interprétatif des rapports humains à la nature et, aux rapports sociaux¹²⁴.

La forme scolaire des savoirs disciplinaires se légitime d'autant plus qu'ils ont un homonyme dans la sphère universitaire. Cette forme scolaire s'appuie, d'une part, sur un découpage vertical des savoirs avec une structuration thématique et une progression d'apprentissage. D'autre part, elle s'adosse sur un contrôle du processus par les pratiques d'évaluation des examens et sur le recrutement des enseignants renforçant l'idée que les savoirs légitimes sont ceux qui s'inscrivent dans une discipline scolaire. Edgar Morin invite à penser l'interdisciplinarité comme la recherche d'un équilibre sociétal qui tend vers l'hypercomplexité et l'hypermécialisation :

¹²¹ Voir D'Hainaut L., *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1983.

¹²² Lenoir, Y., L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 1-3, 1995.

¹²³ Chervel A., L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'éducation*, INRP, Paris, 38, p.119, 1988.

¹²⁴ Leao, E. C., Pour une critique de l'interdisciplinarité. In E. Portella (dir.), *Entre savoirs, l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats* (p. 337-347). Toulouse : Editions Erès, 1992.

« Dans un sens, je dirai que l'aspiration à la complexité porte en elle l'aspiration à la complétude, puisque l'on sait que tout est solidaire et que tout est multidimensionnel. Mais dans un autre sens, la conscience de la complexité nous fait comprendre que nous ne pourrions jamais échapper à l'incertitude et que nous ne pourrions jamais avoir un savoir total : la totalité, c'est la non-vérité »¹²⁵.

Le souci de l'unité du savoir s'exprime de manière différente en fonction des visions du monde et des schèmes de référence (Lenoir, 1995)¹²⁶. Ainsi, Yves Lenoir définit l'interdisciplinarité en prenant en compte l'ensemble du concept : *« au sens large, une expression générique et au sens restreint, interactions entre deux ou plusieurs disciplines portant sur leurs concepts, leurs démarches méthodologiques, leurs techniques »¹²⁷*. Pour le grand public ou les spécialistes disciplinaires, l'interdisciplinarité fait allusion à un mot avec un sens suffisamment général pour englober une classe d'objets dont chacun, pris séparément, reçoit une dénomination spécifique.

La transdisciplinarité mobilise quatre strates d'intervention : *« En deçà des disciplines, au-delà des disciplines, à travers les disciplines, une mobilisation pédagogique transversale dans le cadre d'un projet »* (Fourez, 2002). De plus, Lenoir (2000) ajoute de nouvelles notions comme la circumdisciplinarité qui consiste en *« une prise en compte des savoirs autres que scientifiques, des pratiques tout particulièrement ; la monodisciplinarité qui est le recours à une seule discipline sans spécifier aucunement ni la présence ou non de liens entre elle, ni le type de liens établis (unidisciplinarité), la multidisciplinarité considérée comme recours à deux ou à plusieurs disciplines, mais aussi la pluridisciplinarité définie comme une juxtaposition de deux ou de plusieurs disciplines, l'absence de relations directes entre les disciplines, et l'intradisciplinarité, forme particulière de l'interdisciplinarité, caractérisée par des interrelations au sein d'une discipline ou d'un même champ disciplinaire en fonction de sa logique interne. Par exemple, des liens intradisciplinaires peuvent être établis entre la biologie, la géologie, la physique, entre les disciplines qui composent les sciences de la nature »*. L'interdisciplinarité, au sens large, est généralement utilisée comme tête d'affiche pour désigner toutes les formes de liens qui peuvent se dessiner entre les disciplines¹²⁸.

¹²⁵ Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Points, Seuil, 2007, p.93.

¹²⁶ Lenoir, Y., *Ibid*, 1995.

¹²⁷ Lenoir Y., Rey B., Fazenda I., *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Association mondiale des sciences de l'éducation, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 2001.

¹²⁸ Selon Yves Lenoir, le recours au terme de « polydisciplinarité » serait sans aucun doute plus avantageux.

Le concept intégrateur est-il le concept qui va permettre de se diriger vers un consensus lexical ? Contournant la difficulté, certains ont suivi un autre itinéraire de réflexion. Quel intérêt, au fond, de se situer dans une problématique pluri-, inter- ou transdisciplinarité si le résultat est d'aboutir le plus souvent au constat d'une juxtaposition stérile ? L'important se situe autour du ciment intellectuel qui favorise le dialogue et les interactions afin de créer une symbiose. Ce souci trouve sa réalité dans le vocable « intégration » dont les dérivations syntaxiques se sont multipliées. Certains auteurs parlent de concept intégrateur (André Giordan) ou de cadres intégrateurs des connaissances (Edgar Morin, Louis Apostel). Maryse Clary et Pierre Giolitto évoquent une « *approche intégrée* » des problèmes comme modalité d'action de l'interdisciplinarité. Dans le même ordre d'idée, le cabinet privé de consultation pédagogique canadien DISCAS définit l'interdisciplinarité comme une mise en œuvre d'un projet intégrateur qui est « *un ensemble structuré de situations d'apprentissage pertinentes à l'atteinte d'objectifs de programme d'études différentes et coordonnées entre elles, de façon à se réaliser, autour, selon le cas, d'un thème commun, de connaissances communes, d'activités communes ou d'habiletés-attitudes communes* » (Lenoir, 2000). Le projet intégrateur est aujourd'hui une expression courante qui fait l'objet de sessions de cours à l'Université. Les applications pratiques qui reprennent cette expression à leur compte comme élément moteur de la démarche interdisciplinaire, ou reliant divers aspects techniques d'un problème, sont très nombreuses, tant dans le domaine éducatif que professionnel. Quelques exemples en démontrent l'utilisation courante et plurielle : « *Le campus virtuel est devenu un concept intégrateur des recherches (...) privilégiant une pédagogie (...). Ils devraient permettre l'élaboration d'un état de l'art sur la question de la transférabilité qui émerge comme concept intégrateur des divers aspects traités par les projets (...) semi-didactique de l'environnement* » (Centre de recherche LICEF, Canada). À l'étranger se pose la question de la prise en compte de la compétence ou de la notion intégration : « *Comment adapter à l'enseignement du latin de nouveaux concepts pédagogiques tels que les notions de compétences ou de concept intégrateur* » ? (Faculté de philosophie et lettre, DES « Éducation et gestion scolaire », Université libre de Bruxelles). L'approche écologique via l'agronomie française distille aussi des conseils prudents : « *La régulation biologique, un concept intégrateur de la connaissance agronomique* » (Philippe Prévost, coll. « Problématiques et débats », INRA).

B. Instabilité des fondements : un agencement sommaire pour le cas français

Nous allons nous intéresser à la production intellectuelle des penseurs français qui ont saisi les modalités de l'interdisciplinarité. Dans le prolongement, nous pencherons sur les acteurs français qui font vivre différentes expérimentations¹²⁹ dans le cas français depuis les années 1970.

Les pratiques interdisciplinaires, en plus d'être « *porteuses d'un sens fort pour les élèves car elles combattent le cloisonnement disciplinaire et aident les élèves à relier les savoirs* » (Blanquart & Walkowiak, 2013), impliqueront une évolution qui influence les enjeux éducatifs et politiques d'une nation à laquelle les enseignants doivent être formés et préparés. L'interdisciplinarité puise fortement dans le répertoire des pédagogies nouvelles. L'activité autonome de l'élève, le recours à la matérialisation et à l'opérationnalisation du savoir, la délégation aux dispositifs matériels, la circulation des savoirs profanes, la collectivisation du travail scolaire sont des traits associés aux pédagogies progressistes, développés au collège.

Cette forme pédagogique revient précisément à socialiser les jeunes, en développant chez les élèves des qualités et des compétences recherchées dans les rôles sociaux d'aujourd'hui, la responsabilité, l'engagement, la communication, le travail en équipe. Il s'agit de souligner que la forme intégrative se présente comme une forme pédagogique contemporaine tant elle vise un type d'homme conforme aux attentes sociales, formulées notamment par le monde économique. Vue ainsi, l'interdisciplinarité ne serait pas un épisode momentané lié à un changement d'orientation politique, mais s'inscrirait dans le temps long, le temps structurel d'une société :

« La problématique de l'interdisciplinarité telle que présentée dans la réforme du collège prévue en 2016 en France est beaucoup plus large que la question déjà complexe des contenus d'enseignement. En effet elle touche dans le second degré à l'identité professionnelle des enseignants, définie par l'appartenance disciplinaire ; elle touche aux pratiques pédagogiques des enseignants, qui devront être explicitées entre collègues de différentes disciplines alors qu'elles restent souvent la propriété de chaque enseignant ou de chaque discipline ; elle touche également aux formes de travail dans l'établissement, qui doivent être collectives alors que les enseignants ont traditionnellement l'habitude de travailler seuls ; elle touche enfin à l'autonomie des établissements, puisqu'il revient au collectif local de faire les choix des projets interdisciplinaires, à l'échelle du cycle et à l'échelle de l'établissement »¹³⁰.

¹²⁹ Seules les expérimentations majeures ont été mises en avant.

¹³⁰ Reverdy C., *L'utilisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire*, Document Veille & Analyses sur..., Institut Français de l'Éducation-ENS de Lyon, janvier 2016.

Cette problématique interdisciplinaire tend à cristalliser les débats et devient complexe dans son traitement, à la fois, au niveau des prescriptions institutionnelles et des réalisations pédagogiques.

« La pluridisciplinarité, si elle favorise la confrontation et respecte le pluralisme des opinions et des jugements, reste néanmoins inscrite dans le strict cadre disciplinaire qui a été à l'origine de la demande. C'est la raison pour laquelle la démarche pluridisciplinaire, même si elle substitue provisoirement au champ disciplinaire cloisonné un inter-champ communicationnel, risque d'aboutir à une juxtaposition de points de vue sans cohérence globale »¹³¹.

En ce sens, notre problématique de recherche a pour objectif d'éclairer le concept « d'interdisciplinarité » à l'aune de l'enseignement du second degré dans une approche historique : le syndicalisme, les lobbyings disciplinaires, les mouvances politiques et le débat des idées font partie intégrante de ce processus.

Cette tâche, à première vue peu évidente, tente de mettre lumière l'objet réellement choisi dans notre débat intellectuel. Un travail a été effectué sur le concept d'interdisciplinarité sur lequel nous pouvons nous appuyer. Ce travail du SGEN-CFDT a traité de l'innovation pédagogique et de la recherche dans un ouvrage dirigé par André Robert :

« Nous avons obtenu une sorte de cadre conceptuelle du concept « interdisciplinarité ». Nous nous sommes bien sûr interrogés sur la définition précise des mots : pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité, parce que ces mots, bien que paraissant proches, ne recouvrent pas les mêmes situations pédagogiques et n'ont pas les mêmes conséquences. Enfin, devant la fréquence des apparitions des termes équipe et concertation, nous avons fait un relevé particulier que nous avons analysé. Les trois mots que nous avons rencontrés dans notre recherche sur l'interdisciplinarité sont : pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité, auxquels il faut ajouter ce terme, vu une fois : 'juxtadisciplinaire' »¹³².

Tous les usages qui découlent de l'approche interdisciplinaire quand elle est sollicitée dans les étapes de recherche ou de conception d'enseignement peuvent aboutir à de la transdisciplinarité :

« L'interdisciplinarité peut mener à la transdisciplinarité, à condition de clarifier ce qui peut être commun, au niveau des concepts et des connaissances procédurales de différentes

¹³¹ Resweber J-P., *Le Pari de la transdisciplinarité, vers l'intégration des savoirs*, Montréal : L'Harmattan, Collection « l'ouverture philosophique », septembre 2000, p.40-41.

¹³² Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Le SGEN-CFDT, l'innovation pédagogique et la recherche, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.232-233.

disciplines. Le préfixe ‘trans’ prend alors toute sa signification de ‘à travers’. La transdisciplinarité correspond à ce qui est transversal aux disciplines »¹³³.

Develay entreprend de lier l’interdisciplinarité à la transdisciplinarité comme processus supérieur. De plus, selon l’OCDE (1977), la transdisciplinarité est une « *mise en œuvre axiomatique commune à un ensemble de disciplines* »¹³⁴. Autrement défini, le transdisciplinaire repose sur une « *Didactique – pédagogie : qui se situe au-delà de plusieurs disciplines ou de plusieurs spécialités ainsi que de leurs intersections* »¹³⁵.

Ce mélange de définition déjà évoqué entre la recherche et l’enseignement fait apparaître de vives tensions sur le terme interdisciplinarité. Le dossier sur l’interdisciplinarité dans la revue *Degrés* – revue syndicale du SNES – affirme la nécessaire collaboration entre des disciplines stricto sensu, des procédures pédagogiques et des démarches didactiques des enseignants. Jean-Louis Derouet précise les bornes structurantes de l’interdisciplinarité :

« Le but de ce dossier est de montrer qu’il n’y a pas de voie royale de l’interdisciplinarité, que toutes ont leur mérite par rapport à un problème précis. Plutôt que d’affiner des définitions, nous préférons parler de pratiques interdisciplinaires sans autre précision. Il faut considérer tout d’abord que le terme n’est pas employé dans le seul champ de la pédagogie. La contestation des limites des disciplines concerne aussi le domaine de la recherche, et il s’ensuit une ambiguïté qui pèse sur les pratiques »¹³⁶.

Un juste dosage de l’interdisciplinarité équilibre les différentes composantes pour un gain d’efficience dans son application. Ainsi, différentes interdisciplinarités apparaissent en fonction des objectifs et finalités visés :

« Il y a donc des interdisciplinarités scientifiques aux interdisciplinarités pédagogiques une rupture fondamentale : la visée dans un cas est la production de connaissances, dans l’autre, la construction de l’élève par l’approfondissement de la connaissance. On retrouve toutefois dans les interdisciplinarités pédagogiques, la distinction des trois niveaux entre lesquels se répartissent les interdisciplinarités scientifiques : une pluridisciplinarité, qui juxtapose l’apport

¹³³ Develay M., *De l’apprentissage à l’enseignement*, Paris, ESF, 1999, p.52.

¹³⁴ Legendre R., *Dictionnaire actuel de l’éducation*, Guéri, 1993, p.1370 dans Schneuwly B., Le concert des disciplines. Des réponses possibles aux questions posées du point de vue de l’interdisciplinarité. *Educateur*, 2016, n°2, p.6-9.

¹³⁵ Legendre R., *Dictionnaire actuel de l’éducation*, 2^{ème} édition, Guérin-Eska, 2002.

¹³⁶ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, octobre 1984, p.17.

de plusieurs disciplines, une interdisciplinarité instrumentale, qui transporte dans une discipline un savoir ou une technique empruntés à une autre, enfin une interdisciplinarité, qui vise la même démarche de construction de structures nouvelles par les élèves »¹³⁷.

L'interdisciplinarité caractérisée comme « interdisciplinarité pédagogique » révèle les enjeux de formation et d'institutionnalisation de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français. Cette poursuite d'éclaircissement de l'interdisciplinarité eût lieu avec le rapport de l'Inspection Générale dès les années 2000, peu définie dans le domaine de l'Éducation nationale :

« La littérature strictement consacrée à une approche directe de l'interdisciplinarité est beaucoup moins abondante que l'usage récurrent du terme ne le laisserait supposer. L'Inspection générale de l'Éducation nationale n'a, en particulier, jamais étudié directement et globalement ce thème. L'enquête présente tente d'y remédier, qui vise à faire le point de la réflexion et de la situation réelle des pratiques enseignantes à ce sujet, pour tenter d'en dégager quelques conclusions et quelques orientations possibles et souhaitables pour l'avenir »¹³⁸.

Plusieurs concepts ont été définis pour structurer l'arborescence qui gravite autour de l'interdisciplinarité, avec des exemples illustratifs. L'interdisciplinarité se décline au cœur des débats en cette fin du XXème siècle :

« Comme cela est exposé dans toute l'enquête, de façon schématique et sans prétendre à l'exhaustivité, on peut définir une action interdisciplinaire comme l'association d'au moins deux disciplines, destinée à atteindre un objectif commun grâce aux apports de chacune d'elles, celles-ci gardant leurs spécificités (finalités, concepts, méthodes...) que l'action concernée doit en même temps rapprocher, voire harmoniser. Cette mise en commun concerne la définition et la préparation de l'action, sa mise en œuvre (qui peut notamment voir des professeurs de disciplines différentes intervenir simultanément devant la même classe), son évaluation et d'éventuels prolongements »¹³⁹.

Autrement dit, l'interdisciplinarité autorise la mise en synergie les différentes disciplines sans éluder les altérités de chacune d'entre elles : « L'interdisciplinarité n'est plus la juxtaposition. Elle est mise en commun, dans la concertation, voire le croisement des interventions, qui gardent cependant leur

¹³⁷ Revue Degrés du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, octobre 1984, p.19.

¹³⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, I Éclaircissements sémantiques, 2000, p.5.

¹³⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, I Éclaircissements sémantiques, 2000, p.6.

spécificité disciplinaire »¹⁴⁰. Les usages de l'interdisciplinarité posent question, en particulier, celui de rempart des disciplines ou celui de la gestion de l'accroissement des savoirs : « *Je voudrais revenir maintenant sur le concept d'interdisciplinarité et examiner s'il est vraiment paré de toutes les vertus et si au fond il n'y a pas, en arrière-plan, un débat philosophique qu'il serait hasardeux de considérer comme tranché. D'ailleurs serait-il encore philosophique dans ce cas ?* »¹⁴¹. Le débat reste ouvert dans la mesure où l'interdisciplinarité prend en compte toutes les dimensions qui la concernent :

*« Le problème que je pose est le suivant : le recours à l'interdisciplinarité, si récurrent, constitue-t-il un progrès, ou n'est-il qu'une réaction pathologique du savoir ? En d'autres termes, la recherche de l'unité du savoir, de la préservation de l'aspect global de l'intellect, n'est-elle pas un réflexe de survie, face à une inexorable désagrégation de l'espace intellectuel moderne provenant de la spécialisation et de l'émiettement ? »*¹⁴².

*« Tout d'abord un peu de sémantique. Ce n'est pas du luxe compte tenu du flou ou de l'a priori qui règne en ce domaine. Ma propre réflexion a évolué et l'on ne peut être efficace que si l'on se met d'accord sur quelques définitions. Avant, j'appelais pluridisciplinarité la coopération entre les disciplines. En fait, il vaut mieux parler d'interdisciplinarité, car le système éducatif est a priori multi ou pluridisciplinaire : il comporte bien plusieurs disciplines, essentiellement juxtaposées »*¹⁴³.

Par conséquent, les conclusions du rapport incitent à l'utilisation du terme interdisciplinarité pour manœuvrer ces différentes opérationnalisations. L'annexe du rapport poursuit sa tentative de détachement de ce flou conceptuel de l'interdisciplinarité : « *Bien sûr, il peut y avoir plusieurs types de juxtapositions, de celle qui fait régner l'ignorance entre ses composantes jusqu'à une certaine forme de*

¹⁴⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, I Éclaircissements sémantiques, 2000, p.6. « *Nos deux enseignants ont fait preuve d'un esprit de pluridisciplinarité (bidisciplinarité) ouverte ce qui est méritoire, mais en s'arrêtant là. Pour accéder à l'interdisciplinarité, ils auraient pu choisir en commun le thème de la langue égyptienne, l'historien traitant sa forme et son évolution, le littéraire le contenu des textes, par exemple* » (cf. *Annexe du rapport de l'inspection générale Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective par le rapporteur Jean-Yves Daniel*).

¹⁴¹ Annexe du rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

¹⁴² Annexe du rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

¹⁴³ Annexe du rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

collaboration, et là on arrive à l'interdisciplinarité »¹⁴⁴. À l'orée du XXIème, ce rapport de l'Inspection Générale, berceau de l'interdisciplinarité devient les fondations de la prospective de l'interdisciplinarité *via* un effort de définition conceptuel, une étude des situations pratiques et une remise en question de la formation des professeurs au sein du ministère de l'Éducation Nationale.

La grande majorité des auteurs français déplore le flou conceptuel qui règne dans le milieu de l'éducation et souligne que cette confusion nuit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité au sens strict : « *les activités interdisciplinaires suscitent malheureusement des pratiques les plus diverses, certaines relevant d'un maraboutisme pédagogique* »¹⁴⁵. Ces définitions – citées dans ce chapitre – permettent de placer les termes sur une échelle qui irait du cloisonnement complet – caractérisé par le mot « juxtadisciplinaire » que nous entendons étymologiquement comme la juxtaposition des disciplines sans lien entre elles – à une interaction complète des disciplines représentée par la transdisciplinarité. Il est vrai que le premier terme « juxtadisciplinaire » du schéma s'oppose aux trois autres. Au final, le terme « pluridisciplinarité » reflète une situation pédagogique qui est en quelque sorte l'ancêtre de celle de l'interdisciplinarité.

En France, les textes de l'Éducation nationale ne sont pas en reste et le vocable « intégrateur » est utilisé dans toutes les formes lexicales. Nous ne parlons plus de thème transversal mais de thème ou concept intégrateur pour l'ECJS (BO hors série n°7, du 31 août 2000). Quant à la voie professionnelle du lycée, il s'agit désormais de l'enseignement professionnel intégré (*Un lycée pour le XXIème siècle*). Le succès du concept intégrateur est aussi dû à sa capacité à se décliner dans plusieurs approches, sociologique (textes sur la citoyenneté, la violence, les handicapés, l'échec scolaire), pédagogique (travail en équipes et interdisciplinarité) et technique (notamment en informatique). Pourtant, rien ne permet à ce jour de se prononcer sur la pérennité du vocable qui représente cependant un exemple parfait d'unification lexicale.

Concept novateur, celui-ci tend naturellement à introduire une réappropriation des concepts théoriques pour les adapter aux besoins de son action quotidienne.

¹⁴⁴ Annexe du rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

¹⁴⁵ Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1999, p.51.

CHAPITRE II - SEMANTIQUE DE L'INTERDISCIPLINARITE

« Parler d'interdisciplinarité, c'est soulever une boîte de Pandore. En effet, tous les dispositifs interdisciplinaires (...) s'inscrivent dans des considérations pédagogiques plus globales : pédagogie du projet, travail en équipe des élèves, pédagogie différenciée, éducation au choix, autonomie des élèves, diversification des supports de communication. Ce qu'on pourrait schématiquement désigner sous l'expression 'pédagogies actives' » (Hugon, 2016)¹⁴⁶.

L'interdisciplinarité scolaire – et non l'interdisciplinarité scientifique – constitue l'objet dont nous avons choisi de suivre la trajectoire. En outre, l'interdisciplinarité scientifique possède automatiquement des liens présumés avec l'interdisciplinarité scolaire, ne serait-ce que par la relation entre les entités Université-Lycée-Collège. Une autre variable à prendre en compte réside dans l'interdépendance entre acteurs des structures de formation ou d'enseignements : chercheurs-formateurs-enseignants. Par conséquent, j'ai fait le choix de me centrer uniquement sur le terme « interdisciplinarité » car il m'est apparu plus pertinent de saisir le mot en lui-même afin de ne pas de se disperser dans les différents conflits terminologiques de l'Éducation Nouvelle – interdisciplinarité – pluridisciplinarité – méthodes actives au regard de l'ensemble de mes recherches. Dans le but ne pas s'enliser dans un débat infini sur la pertinence des définitions proposées par de nombreux auteurs, reconnaissons que tout concept se construit et se définit en fonction des besoins des personnes qui l'utilisent et en fonction du contexte dans lequel il est traité. À cet égard, une définition est à la fois relative et évolutive.

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter la sémantique de l'interdisciplinarité dans le champ de l'éducation. La pluralité des définitions est présente jusqu'à la fin du XXème siècle. Néanmoins, nous observons un resserrement progressif du concept depuis les années 2000 en France.

A. *Identification du temps de l'émergence de la pensée interdisciplinaire dans les champs intellectuels étrangers et français*

En premier lieu, nous nous attacherons à bien identifier le temps de l'émergence de la pensée interdisciplinaire dans les champs intellectuels et scientifiques étrangers et français. Évoqué en introduction, le concept a été forgé au début du XXème siècle aux États-Unis¹⁴⁷.

Avec les années 1960, s'ouvre une troisième phase de la modernité, que certains qualifient de postmodernité. Cette période est portée par une mise en question des formes de pouvoirs disciplinaires

¹⁴⁶ Hugon M.-A., « Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides ». Conférence donnée à Poitiers en février 2012 au lycée pilote innovant international dans Évelyne Barratier, Gilles Grosson, *EPI : quels enjeux ?*, Canopé éditions, mai 2016, p.86.

¹⁴⁷ Frank R., « "Interdisciplinarity" : The first half century », in *Issues in Integrative studies*, n°6, 1988. Voir l'introduction générale de la thèse (page 9).

et une nouvelle conception de la socialisation. Ainsi se forme la construction des normes et de l'identité d'un sujet que Z. Bauman qualifiera de « liquide ». Notre propos est confirmé par un témoignage de Jean-Louis Le Moigne qui s'exprime lors des journées « Relier les connaissances, Interdisciplinarité, Transversalité » à Nantes en 2002 :

« Ce qui m'autorise peut-être à vous en parler, c'est banalement mon expérience de 30 ans d'enseignement, pour que vous situiez l'origine de cette réflexion. On peut dire que tout ce que j'ai enseigné (sciences de gestion, sciences informatiques, intelligence artificielle, science de la cognition, science de la communication, sociologie des organisations et quelques autres) relevait de l'interdisciplinarité, même si chaque cours était affiché par et pour une seule et bien jeune discipline. Avant 1950 environ, personne ne connaissait ces interdisciplines, on n'avait pas de mot pour les nommer, il n'y avait pas de société savante, il n'y avait pas d'Académie, il n'y avait pas de section du Conseil National des Universités, il n'y avait pas de section de Centre National de la Recherche Scientifique. Bref l'interdisciplinarité n'existait pas »¹⁴⁸.

Cette citation trouve une résonance particulière dans le cadre de la création et du rôle des grandes institutions liées au système éducatif français depuis la Libération : « Réformer l'éducation est un art particulièrement difficile ; il est rempli de pièges parce qu'avant de réformer l'éducation, vous devez rééduquer les éducateurs »¹⁴⁹.

L'école est organisée selon le principe de la multidisciplinarité, c'est-à-dire de la juxtaposition de disciplines sans lien dont l'ensemble correspond à la culture générale : « on n'a jamais remis à plat l'ensemble des disciplines d'enseignement général, constitué par ajouts et retraits successifs dans un corpus hérité du XIXe siècle »¹⁵⁰. Tout l'environnement scolaire témoigne de la présence de ce principe, en passant de l'architecture des locaux aux emplois du temps, par la formation des personnels enseignants. Les raisons de spécialités, de progressions nécessaires dans chaque secteur ne manquent pas pour justifier cette organisation. Jacques Quignard souhaiterait poursuivre la réflexion sur la discipline :

¹⁴⁸ Le Moigne J-L., *Epistémologie de l'interdisciplinarité : la complexité appelle des stratégies de reliance*, dans les journées « Relier les connaissances, Interdisciplinarité, Transversalité » Centre d'Études Transdisciplinaires, Sociologie, Anthropologie, Histoire (EHESS – CNRS), Université de Nantes – Université Permanente de Nantes, Nantes, 4,5,6 et 7 septembre 2002. Ce texte a été rétabli (en juillet 2007) à partir du script d'enregistrements audio et vidéo d'une conférence donnée à l'Université Européenne d'été, Université de Nantes, 2002, script réalisé par M. Pascal Frion, Directeur d'Acrie Nantes - Animateur d'Acrie Réseau, Aéroport Nantes - Atlantique, (pascal.frion@acrie.fr).

¹⁴⁹ Groupe interuniversitaire projet Sophia, « Formation des enseignants : un exemple de recherche- action: Chypre, France, Irlande, République tchèque, Slovénie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 51 | septembre 2009, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 01 octobre 2016.

URL : <http://ries.revues.org/660> ; DOI : 10.4000/ries.660

¹⁵⁰ Le CRAP – Cahiers pédagogiques, Après le Colloque de Lyon (janvier 1998) dans Cahiers pédagogiques n°366, *Quand les élèves posent problème*, Septembre 1998, p.1.

« Je voudrais insister sur le mot discipline, revenir au sens étymologique. Une discipline n'est pas une simple matière d'enseignement ; par ce mot on entend une discipline de pensée capable de transformer celui qui l'étudie. Ce qui compte, c'est que la discipline étudiée fasse vivre la démarche d'esprit, la méthode intellectuelle, le cheminement de la pensée. Ce qui compte, en un mot, c'est la culture. Et je m'aperçois que la culture, transformation profonde de l'élève, ne peut être atteinte par ce qu'on appelle la culture générale, c'est-à-dire un enseignement qui touche à tout »¹⁵¹.

L'interdisciplinarité émerge dans les années 1970 au moment des grandes réformes de l'enseignement supérieur qui portent en elles une critique de l'organisation cloisonnée dans des disciplines scientifiques qui s'appuient sur l'idée que l'organisation des savoirs en disciplines se heurte à une réalité complexe qui, elle, n'est pas disciplinaire. L'organisation d'un séminaire à Nice par l'OCDE en 1970 sur ce thème illustre les questionnements qui émergent et les tentatives de définir ce que pourrait être un travail scientifique interdisciplinaire. Les auteurs (Boisot, Heckhausen, 1972¹⁵² ; Jantsch, 1972¹⁵³ ou plus récemment Sinaceur, 1992¹⁵⁴ ; Vinck, 2000¹⁵⁵ ; Frodeman *et al.*, 2010¹⁵⁶ ; Prud'homme *et al.*, 2012¹⁵⁷) rivalisent de propositions en matière de classifications censées caractériser les différentes formes du travail interdisciplinaire et établissent une sorte de continuum entre un travail qui consisterait à juxtaposer des disciplines et un autre qui les mêlerait plus profondément. Ainsi, la pensée interdisciplinaire constitue l'approche tant attendue par les scientifiques afin de mieux appréhender les phénomènes intellectuels.

Lors d'un colloque sur « la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité dans les universités » organisé par l'OCDE¹⁵⁸, à Nice (septembre 1970), Jean Piaget, Professeur à l'Université de Genève, a traité de l'épistémologie des relations interdisciplinaires au regard des problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. La vision de Jean Piaget nous paraît heuristique dans la compréhension

¹⁵¹ Quignard J. dans Cahiers pédagogiques n°32, *L'équilibre des études*, Débat à Sèvres le 7 juin 1961, Janvier 1962, p.12.

¹⁵² Boisot, M., Heckhausen H., Discipline et interdisciplinarité, in OCDE (Ed.), *L'interdisciplinarité problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, 1972.

¹⁵³ Jantsch E., Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation, in OCDE (Ed.), *L'interdisciplinarité problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, 1972.

¹⁵⁴ Sinaceur M.A., « Quelques réflexions sur l'interdisciplinarité », in *Entre savoirs l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*. Ramonville Saint-Agne, Érès, 1992.

¹⁵⁵ Vinck D., *Pratiques de l'interdisciplinarité. Mutation des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2000.

¹⁵⁶ Fordeman R., Thompson Klein J., Mitcham C., (Eds.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford, Oxford University Press, 2010.

¹⁵⁷ Prud'homme T., Gingras Y., Couillard A., Terrasson D., « Les mesures de l'interdisciplinarité. Pratique et attitudes dans un centre de recherche français : l'IRSTEA », 2012.

¹⁵⁸ AN 19800494/3 - 19800494/4 ; Éducation nationale ; Services directement rattachés au ministre de l'Éducation ; Cabinet (1953-1972) : Correspondance, rapports et études : 6ème plan, carte et constructions scolaires, information et orientation. Réunion ad hoc d'experts sur la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité dans l'enseignement supérieur : note de synthèse 8 décembre 1969.

des problématiques interdisciplinaires et dans l'approche que tout acteur éducatif doit effectuer pour connaître l'épistémologie et la situation de sa discipline avec les autres disciplines : « rien ne nous contraint plus à morceler le réel en compartiments étanches ou en étages simplement superposés correspondant aux frontières apparentes de nos disciplines scientifiques et tout nous oblige au contraire à nous engager dans la recherche des interactions et des mécanismes communs »¹⁵⁹. Jean Piaget a proposé les définitions suivantes :

« Multidisciplinaire – Il s'agit d'un palier inférieur. Il se rencontre lorsque la solution d'un problème requiert des informations empruntées à une ou plusieurs sciences ou secteurs de connaissances, mais sans que la discipline mise à contribution par celles qui les utilisent soit modifiée ou enrichie pour autant. Interdisciplinaire – Nous réservons ce terme pour caractériser un second niveau où la collaboration entre disciplines diverses ou entre des secteurs hétérogènes d'une même science conduit à des interactions véritables, c'est-à-dire à une certaine réciprocité dans les échanges, telle qu'il y ait au total enrichissement mutuel... Transdisciplinaire – Cette « étape » ne se contenterait plus d'atteindre des interactions ou réciprocité entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines. Il s'agit encore d'un rêve. Il ne semble pas irréalisable... »¹⁶⁰.

Sa définition multidisciplinaire fait référence à une sorte de juxtaposition de disciplines sans lien entre elles dans un processus d'évolution disciplinaire. Quant à l'interdisciplinaire, sa définition tente d'éclairer les apports mutuels entre disciplines. Enfin, fait important, le transdisciplinaire reste un niveau encore loin d'être atteint dans les années 1970. Selon l'auteur, la branche interdisciplinaire se trouve être celle qui est porteuse d'intentions et de réalisations à la fois ambitieuses et réalisées :

« Nous sommes convaincus des vertus de la liaison interdisciplinaire. Une erreur serait cependant de tout y sacrifier. Comme en toutes choses, la juste mesure doit être recherchée sous peine de provoquer la lassitude pour l'enseigné et un fardeau pour l'enseignant (...). Il est juste de préciser que les programmes de l'enseignement rénové, qui se généralise dans les écoles organisées par l'Etat, sont conçus dans cet esprit de coordination »¹⁶¹.

¹⁵⁹ Piaget J., « L'épistémologie des relations interdisciplinaires » in *Bulletin-information*, n°31, Genève, 1973, p.5.

¹⁶⁰ Ibid, relate la classification tripartite de Piaget.

¹⁶¹ Cahiers pédagogiques n°100, *Antibabel*, Chapitre Dans l'enseignement des sciences économiques, Francis Bonnet, Directeur de l'Institut Charles Janssens, Ixelles, Belgique, p.68, octobre-novembre 1971.

Ci-dessus, la classification tripartite de Piaget (1972)¹⁶², entre une pluridisciplinarité, une interdisciplinarité ou une transdisciplinarité illustre donc cette volonté de graduation du travail interdisciplinaire. L'ouvrage (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 disciplines¹⁶³. L'interdisciplinarité y est ainsi présentée comme :

*« une 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 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 »*¹⁶⁴.

Cette définition comprend deux éléments fondamentaux, l'interaction entre les disciplines et le travail en équipe. Le principe d'interaction ou d'intégration disciplinaire et le principe de collaboration vont devenir les pièces maîtresses de l'architecture conceptuelle¹⁶⁵. Nous devons intégrer que l'interdisciplinarité n'est pas forcément une opposition à la spécialisation, elle-même est une voie à l'interdisciplinarité :

*« Il faut bien comprendre que l'interdisciplinarité et la spécialisation ne sont pas antagoniques, qu'elles ne s'opposent pas dialectiquement. Toute activité interdisciplinaire exige une formation préalable très performante ; elle se passe entre des spécialistes, elle se nourrit de leurs différentes spécialisations. L'interdisciplinarité vient combler un vide qui n'apparaît que dans la confrontation des connaissances, quand on se rend compte des risques d'une solution unilatérale pour un problème donné »*¹⁶⁶.

L'élan donné par l'UNESCO, au milieu des années 1990, espère un accroissement des recherches au

¹⁶² Piaget J., L'épistémologie des relations interdisciplinaires, in OCDE (Ed.), *L'interdisciplinarité problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, 1972.

¹⁶³ AN 19770514/1 – 19770514/2 - Enseignement supérieur et universités : Rapport sans date ni signature sur la formation des enseignants en France. L'Interdisciplinarité - Problèmes d'enseignement et de Recherche dans les Universités. OCDE Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement. Ouvrage collectif, Paris, 1972.

¹⁶⁴ Berger G., Opinions et réalités. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p.21-69). Paris : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1972, p.23.

¹⁶⁵ De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 1979, p.153. De Landsheere (1979, p.153), dans son *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, reprend la définition de l'interdisciplinarité qui concerne à la fois la recherche et l'enseignement (document de l'OCDE).

¹⁶⁶ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats, Chapitre Réflexions sur l'interdisciplinarité* par Vera Vidal, Éditions Erès, 1992, p.54.

niveau des problématiques liées à la thématique interdisciplinaire :

« Il est vrai que le défi de l'interdisciplinarité, ou transdisciplinarité, ou pluridisciplinarité, est en permanence complexe parce que la modernité est disciplinaire, bien que souvent indisciplinée. Il convient de retenir, au nom d'un réalisme possible, les difficultés, les obstacles, quelquefois les échecs, de la démarche interdisciplinaire, mais sans aucun abandon apocalyptique, en essayant même de maintenir une espérance militante »¹⁶⁷.

La discipline scolaire est une forme historique, plus ou moins reliée à des « savoirs de référence ». Elle « renvoie » bien souvent à de nombreuses disciplines universitaires. Ainsi, le français correspond à plusieurs approches : la linguistique, l'étude de la littérature, la sémiologie. Certaines disciplines scolaires ne correspondent d'ailleurs à aucune « science », les langues vivantes, la technologie ou l'éducation physique et sportive ne sont pas une science propre même si diverses sciences sont mobilisées dans leur mise en œuvre.

L'interdisciplinarité pourra correspondre donc « à une nouvelle forme de conscience, un nouveau rapport d'implication de l'homme vis-à-vis du monde (la relation langage-métalangage-réalité changera de valeur) »¹⁶⁸. L'interdisciplinarité ne se place pas en tant que remède mais plutôt sous l'effet d'une mutation. Or, cette mutation peut s'inscrire sur la voie d'une implication sociale renforcée sous la pression de la (ou des) vision(s) universaliste(s) qui s'impose(nt) chaque jour un peu plus. « *Le cloisonnement excessif des disciplines conduit à un enseignement coupé de la vie. Car du fait d'une spécialisation toujours plus poussée, elles tendent à s'ériger en fins, alors qu'elles devraient être au service d'une pédagogie de formation globale* » (Centre d'Expérimentation Pédagogique, Florac). Ce concept mobilisé de « mutation sociale » se rattache à l'expérimentation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement :

« (...) L'ensemble interdisciplinaire dépasse les antagonismes disciplinaires, la sévère hiérarchie des disciplines et grâce à une dynamique circulaire, ouvre la voie à un régime d'associations. Tandis que le projet disciplinaire distingue, privilégie, consacre, le programme interdisciplinaire combine, solidarise, démystifie. Il correspond peut-être à un stade avancé du processus de sécularisation de la connaissance. Le mouvement de la connaissance implique, en permanence, un déplacement des frontières, ou plutôt la création d'un territoire trans-

¹⁶⁷ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Conclusion par Eduardo Portella, Éditions Erès, 1992, p.357-358. Dans le prolongement de notre réflexion, André Bourguignon précise l'émergence des concepts similaires à l'interdisciplinarité en 1997 : « *Les notions de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité ont confusément émergé dans la communauté scientifique et universitaire, au cours des années soixante. Elles traduisaient un besoin pratique et une aspiration vers l'idéal philosophique de l'unité de la connaissance ; mais elles sont restées confuses et mal définies* » (Intervention de André Bourguignon, Congrès de Locarno, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, 30 avril - 2 mai 1997).

¹⁶⁸ Fiot G. et Chery M., Cahiers pédagogiques n°166, *Apprendre sans cloisons : expériences interdisciplinaires*, Chapitre : Pour l'interdisciplinarité, Septembre 1978.

frontières. (...) Jusqu'à présent, dans les premières expériences interdisciplinaires, c'était encore la discipline qui commandait les mouvements méthodologiques de l'interdisciplinarité. Dorénavant, il conviendra d'élargir ce cheminement en pensant la discipline dans l'horizon interdisciplinaire. Cela signifie encore que l'interdisciplinarité n'est pas une fuite en avant, mais un travail infatigable de reconstruction de la discipline, ouvert et solidaire »¹⁶⁹.

La demande politique existe donc si nous nous référons aux affirmations du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement¹⁷⁰ : « tous les systèmes d'enseignement, en Europe, cèdent d'une manière ou d'une autre aux pressions d'ordre politique en faveur d'une égalité des chances plus grande et d'une spécialisation moins poussée ». Selon le CERI-OCDE, « l'interdisciplinarité peut être considérée comme un moteur de transformation, le seul capable, semble-t-il, de redonner vie à une institution trop souvent sclérosée »¹⁷¹. Le travail en équipe a aussi pour but de créer une émulation des équipes enseignantes à la création de projets interdisciplinaires et, par la même occasion, répondre à l'échec scolaire¹⁷². Ainsi, l'interdisciplinarité s'oppose au conformisme et prône une évolution permanente dans la recherche des savoirs. Les États-nations perdent petit-à-petit une prise effective sur leur système d'enseignement. Cette transition vers la sphère économique est déjà marquée dans les grandes universités françaises :

« L'un des effets de l'évolution récente des frontières entre les disciplines est la multiplication des sous-disciplines et l'hyperspécialisation. Certaines universités ont tenté de contrebalancer ces tendances ainsi que leurs effets sur l'éducation des étudiants au niveau de la licence en créant des filières littéraires générales et des filières professionnelles »¹⁷³.

¹⁶⁹ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Introduction par Eduardo Portella, Éditions Erès, 1992, p.16-17. De plus, l'UNESCO est par nature, promotrice de l'interdisciplinarité : « Par sa Constitution, par ses programmes, par sa philosophie tout entière, l'UNESCO défend la conception selon laquelle le savoir a pour vocation de rassembler et d'unifier » (Ibid.).

¹⁷⁰ C.E.R.I. dans « Programmes d'enseignement à partir de 1980 ». L'organisation des pouvoirs diffère selon les pays, ainsi que l'efficacité des systèmes éducatifs. En premier lieu, la « conception unitaire des programmes » se définit comme la concentration du pouvoir à un seul acteur pour définir des programmes. Cet acteur peut être national ou infranational, se rangeant dans cette famille des pays comme la France, la Grèce, le Japon ou l'Allemagne. Dans un second temps, « Les programmes à objectifs » correspondent au rôle du gouvernement central qui impose uniquement des objectifs globaux d'enseignement le plus souvent pluriannuels, à la charge des acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) de les transcrire sous forme de programmes détaillés (Angleterre, Finlande, Suède). Enfin, « Les programmes à contenus locaux » font référence à un socle minimum d'enseignements obligatoires détaillé par le centre, le reste des contenus scolaires est laissé à la discrétion des acteurs locaux, les établissements scolaires et surtout les autorités politiques locales (Espagne, Russie, Argentine, Norvège).

¹⁷¹ CERI-OCDE, *L'Interdisciplinarité*, Paris, 1972, p.69-72.

¹⁷² Machiavel N., *Le Prince*, chapitre VI, Garnier-Flammariion, 1980 dans Myriam Chéreau, Pierre Gaidioz, *Pratiquer la co-disciplinarité*, CRDP de Lyon, 2006 : « il faut prendre garde qu'il n'y a chose plus difficile à entreprendre, ni à réussir plus douteuse, ni à conduire plus périlleuse que de s'aventurer à introduire de nouvelles institutions ; car celui qui les introduit a pour ennemis tous ceux à qui les institutions anciennes sont profitables, et il trouve de tièdes défenseurs en tous ceux que les institutions nouvelles avantageraient ».

¹⁷³ UNESCO, *Rapport mondial sur les sciences sociales – Divisions dans les savoirs*, Chapitre 10 – Conclusions et pistes d'action pour l'avenir, Conseil international des sciences sociales, Éditions UNESCO, 2010, p.360

B. Assimilation de la notion « interdisciplinarité » dans le champ de l'éducation français

Toute la difficulté de l'interdisciplinarité consiste à la définition de son cadre et de ses limites. Le travail en commun des acteurs éducatifs paraît fondamental pour atteindre un même consensus intellectuel et institutionnel sur l'interdisciplinarité. « *Les élèves apparaissent comme pluridisciplinaires, c'est-à-dire qu'ils pratiquent plusieurs disciplines : français, langues, maths, etc... en deviennent-ils pour autant interdisciplinaires ? L'anecdote suivant hâta notre prise de conscience* »¹⁷⁴. Selon Audisio et Bechet, la mentalité traditionnelle des élèves, des parents et des professeurs, indique que la discipline évolue dans un monde clos qui n'interfère d'aucune façon avec les autres :

*« L'enfant est partagé, coupé en petits morceaux, dit L. Leprince-Ringuet, chacun des enseignants songeant plus à alimenter l'enfant des fruits de sa discipline qu'à lui donner une formation équilibrée... Mange, mon enfant, ce plat de sciences ; si tu ne manges pas assez vite et assez bien tu seras mal noté. Et le maître quitte la table avec son plat. Alors arrive le maître de français : mange, mon enfant, vite et complètement ce plat de littérature que je t'ai préparé : et l'enfant doit avaler sous peine d'être mal noté... Puis arrive le maître d'histoire-géographie.... Cet enseignement incite, ou en tout cas peut inciter, à l'abêtissement : l'important n'est pas de savoir ce qui est, mais de savoir ce que veut le professeur »*¹⁷⁵.

Depuis la fin des années 1970, les auteurs expérimentent et exploitent la complexité des représentations de la communauté éducative pour comprendre les mécanismes qui interviennent dans l'application de l'interdisciplinarité. Le rapport de l'Inspection Générale, intitulé, *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* en fait le constat en 2000 :

*« Le thème de l'interdisciplinarité apparaît régulièrement dans les préoccupations touchant à l'École. Le colloque sur les lycées l'a rappelé, animé notamment par Edgar Morin, tenant bien connu de la globalité dans l'approche du savoir. C'est en effet souvent du monde universitaire et de la recherche que viennent les adresses faites au système scolaire lorsqu'il s'agit de déplorer l'absence de vision interdisciplinaire en son sein »*¹⁷⁶.

Un nom s'impose donc lorsqu'on évoque l'interdisciplinarité, celui d'Edgar Morin. La vision de Morin a particulièrement influencé le monde occidental. Comme aime à le dire Edgar Morin, le paysage

¹⁷⁴ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre I : Les raisons d'une recherche : le tableau noir, Collection textes et non textes dirigée par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.9

¹⁷⁵ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre I : Les raisons d'une recherche : le tableau noir, Collection textes et non textes dirigée par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.10.

¹⁷⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, Introduction, 2000, p.4.

interdisciplinaire se matérialise en une métaphore : « *que différentes disciplines se mettent à une même table, à une même assemblée, comme les différentes nations se rassemblent à l'ONU sans pouvoir faire autre chose que d'affirmer chacune ses propres droits nationaux et ses propres souverainetés par rapport aux empiètements du voisin* »¹⁷⁷. L'interdisciplinarité suppose de jouer avec les égos des disciplines, respectivement les uns avec les autres, sans utiliser l'une plus que l'autre :

*« L'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières disciplinaires, d'empiètements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui vont finir par s'autonomiser ; enfin, c'est aussi l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines vont s'agréger et s'agglutiner. Autrement dit, si l'histoire officielle est celle de la disciplinarité, une autre histoire, liée et inséparable, est celle des inter-trans-poly-disciplinarités »*¹⁷⁸.

Cependant, l'existence de frontières entre disciplines incite aux franchissements et à la construction de nouvelles frontières¹⁷⁹. Edgar Morin a donc joué un rôle essentiel dans la réflexion pédagogique de ces dernières années et a participé notamment à l'élaboration de la réforme du lycée en 1998 (il a prononcé le discours inaugural du Colloque national sur les lycées) : « *Il s'agit de maintenir avec force les deux pôles de notre culture, celui de la culture humaniste et celui de la culture scientifique. Il s'agit corrélativement de créer les communications, passerelles et échanges entre l'une et l'autre : les sciences doivent enrichir la culture humaniste, laquelle doit enrichir l'esprit scientifique* »¹⁸⁰. Morin invite à une interaction permanente avec les deux grands types de sciences nécessaires. Morin porte le discours de rupture de liens lié à une trop grande spécialisation : « *l'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. (...) Il faut distinguer, séparer, mais il faut tout autant relier et rassembler* »¹⁸¹.

Ce danger a été maintes fois souligné par Edgar Morin qui écrit dans un article en 1994 : « *La frontière disciplinaire, son langage et ses concepts propres vont isoler la discipline par rapport aux autres et par*

¹⁷⁷ Le Monde, Article de Didier Dacunha-Castelle (Mathématicien, ancien président du Conseil national des programmes), *L'enseignement des mathématiques doit s'appuyer sur l'interdisciplinarité*, 02 juin 2015 (édition numérique).

¹⁷⁸ Morin E., Sur l'interdisciplinarité, dans *Bulletin du Ciret*, n°2, 1994, p.2

¹⁷⁹ Morin E., *Pourquoi et comment articuler les savoirs. Rapport du Conseil scientifique de réforme des programmes*, Paris, avril 1998, préface. En 1998, dans un rapport rédigé à la demande du ministre Claude Allègre dans le cadre de la réflexion sur les programmes de l'enseignement secondaire français, Edgar Morin précisait : « *Ainsi, paradoxalement, le développement de notre société dans une énorme machine scientifique-technique-bureaucratique produit de l'ignorance chez les citoyens, tenus à l'écart des connaissances devenues ésotériques et concentrées dans des banques de données réservées à la caste savante et aux experts* ».

¹⁸⁰ Morin E., *Pourquoi et comment articuler les savoirs. Rapport du Conseil scientifique de réforme des programmes*, Paris, avril 1998, p.

¹⁸¹ Edgar Morin, *Relier les connaissances*, 1999 dans Cahiers pédagogiques n°507, *Questions aux programmes*, septembre 2013.

rapport aux problèmes qui chevauchent les disciplines »¹⁸². Ainsi, les disciplines doivent rechercher l'équilibre subtil de chacune d'entre elles, notamment dans les définitions communes, par rapport aux procédures à définir : « *Donc dans un sens, tout est physique, mais en même temps, tout est humain. Le grand problème est donc de trouver la voie difficile de l'entre-articulation entre des sciences qui ont chacune, non seulement leur langage propre, mais des concepts fondamentaux qui ne peuvent pas passer d'un langage à l'autre* »¹⁸³.

En résumé, Morin attire l'attention sur une connaissance en mouvement, qui progresse en allant des parties au tout et du tout aux parties : « *La mission première de l'enseignement est d'apprendre à relier d'autant plus que, jusqu'à présent, on apprend trop à séparer. Il faut apprendre en même temps à problématiser* »¹⁸⁴. Dans l'état actuel de cloisonnement disciplinaire, il n'est guère possible « *d'établir des ponts entre des sciences et des disciplines non communicants* »¹⁸⁵ à la fin des années 1990. Cependant, Edgar Morin propose un nouveau paradigme cognitif à concevoir :

« De différents horizons, arrive l'idée qu'ordre, désordre et organisation doivent être pensés ensemble. La mission de la science n'est plus de chasser le désordre de ses théories, mais de le traiter. Elle n'est plus de dissoudre l'idée d'organisation, mais de la concevoir et de l'introduire pour fédérer des disciplines parcellaires ». « Sans doute pourrait-on transposer ce que dit Edgar Morin de la connaissance scientifique à toutes les formes de connaissance, et à la culture scolaire. Il y a là en tout cas des pistes de travail heuristiques, dont certaines sont d'ailleurs explorés par les recherches en didactiques depuis les années 1975 au moins ... »¹⁸⁶¹⁸⁷.

En ce sens, Edgar Morin aspire à une réforme de la pensée, qui aurait des conséquences sur l'enseignement et intégrerait ce nouveau paradigme dans lequel le tout et les parties sont solidaires :

¹⁸² Morin E., Interdisciplinarité et transdisciplinarité, *Transversales, Science, Culture*, n°29, 1994, p. 4-8.

¹⁸³ Morin E., *La tête bien faite. Repenser la réforme - Réformer la pensée*, Annexe 2 Inter-poly-trans-disciplinarité, Paris, Seuil, coll. « L'histoire immédiate », 1999, p.135.

¹⁸⁴ Morin E., *Quels savoirs enseigner au lycée*, éd. CNDP, 1998 in Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Chapitre Les conceptions du savoir qui s'affrontent, Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, p.94

¹⁸⁵ Morin E., *La tête bien faite. Repenser la réforme / Réformer la pensée*, Paris, Seuil, coll. « L'histoire immédiate », 1999 in Romian H., *Pour une culture commune : de la maternelle à l'université*, Chapitre Des problématiques complexes - Transformer l'école et la culture scolaire Institut de recherches de la FSU sous la direction d'Hélène Romian, Hachette Éducation, 2000, p.538.

¹⁸⁶ Voir, par exemple, à l'INRP les recherches en didactique des Sciences sur le rôle e l'écrit dans la construction des savoirs, en didactique du Français sur « l'éveil scientifique » dans les activités d'analyse de la langue ou sur le rôle de l'oral dans la construction des savoirs scientifiques.

¹⁸⁷ Romian H., *Pour une culture commune : de la maternelle à l'université*, Chapitre Des problématiques complexes - Transformer l'école et la culture scolaire Institut de recherches de la FSU sous la direction d'Hélène Romian, Hachette Éducation, 2000, p.539.

« Enfin, ce n'est pas seulement l'idée d'inter- et de trans-disciplinarité qui est importante. Nous devons "écologiser" les disciplines, c'est-à-dire tenir compte de tout ce qui y est contextuel, y compris les conditions culturelles et sociales, c'est-à-dire voir dans quel milieu elles naissent, posent des problèmes, se sclérosent, se métamorphosent. Il faut aussi du méta-disciplinaire, le terme "méta" signifiant dépasser et conserver. On ne peut pas briser ce qui a été créé par les disciplines ; on ne peut pas briser toute clôture, il en est du problème de la discipline, du problème de la science comme du problème de la vie : il faut qu'une discipline soit à la fois ouverte et fermée »¹⁸⁸.

De nouveaux champs s'ouvrent, l'entrée dans une démarche interactive et systémique, émerge alors une pensée « complexe » qui seule, permet de lire correctement le monde contemporain et évite ainsi cet émiettement évoqué plus haut¹⁸⁹. Edgar Morin a précisé à de nombreuses reprises la signification de cette pensée complexe, y compris au Congrès Mondial pour la Pensée Complexe – Les défis d'un monde globalisé le 8 décembre 2016 à Paris : « Nous sommes dans une époque qui a besoin d'un changement de paradigme et cela arrive assez rarement dans l'histoire. Il s'agirait de substituer la distinction à la disjonction, la reliance à la réduction : il faut distinguer et, en même temps, relier. C'est le paradigme de complexité »¹⁹⁰.

La publication en 2006 du *Socle commun de connaissances et de compétences* peut être considérée comme une étape importante dans la constitution d'une discipline unique, défini par un ensemble de compétences et de savoirs suivant la logique d' : « équiper les élèves d'outils d'intelligibilité de réalités de plus en plus complexes, ou plus exactement, de réalités dont on a décidé ne de plus gommer la complexité »¹⁹¹. Ainsi, cette nouvelle reconfiguration des champs de compétences des disciplines amène l'école à former des citoyens prêts à répondre à la mobilité, à l'adaptabilité et à l'accessibilité¹⁹² du XXIème siècle.

¹⁸⁸ Morin E., *La tête bien faite. Repenser la réforme - Réformer la pensée*, Annexe 2 Inter-poly-trans-disciplinarité, Paris, Seuil, coll. « L'histoire immédiate », 1999, p.136.

¹⁸⁹ De ce fait, il collabore avec Lima Freitas et Basarab Nicolescu afin d'élaborer une charte de la transdisciplinarité : « *La disciplinarité, la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont les quatre flèches d'un seul et même arc : celui de la connaissance* ». Voir Charte de la Transdisciplinarité (adoptée au Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 novembre 1994). DOI : <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>

¹⁹⁰ Morin E. dans la préface du Congrès Mondial pour la Pensée Complexe – Les défis d'un monde globalisé, sous le Haut Patronage de Monsieur François Hollande Président de la République et sous le Patronage de l'UNESCO, UNESCO, Paris, 8-9 décembre 2016. Voir Morin E., *Une collaboration qui éclaire* dans Cahiers pédagogiques n°521, *Croiser des disciplines, partager des savoirs*, Mai 2015. Il y développe la manière de percevoir l'interdisciplinarité et son lien avec l'école d'aujourd'hui : « *Le point de départ de ces articles, c'est la nécessité de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de la communication entre les enseignants sur des objets communs que chacun peut éclairer différemment afin d'arriver à un point de vue multidimensionnel, voire complexe, de l'objet* »

¹⁹¹ Fleury B., Renouveler l'approche pluridisciplinaire, dans *Initiatives de l'enseignement agricole*, n°2, septembre 2000, p.7.

¹⁹² Le quotidien Le Monde indiquait une récession en France de 7 700 masters, dont 1841 en mention et 5806 en spécialité. Une nouvelle nomenclature nationale visait alors à diviser par dix le nombre de mentions. Aussi, le nombre de disciplines universitaires aurait été réduit à 40. Était-ce une tentative d'un retour de la fragmentation des savoirs vers une métascience des connaissances (ou métadisciplinarité au sens de Morin) ? in Florent Pasquier



Le concept d'interdisciplinarité s'est donc d'abord développé au sein de débats scientifiques, dans un effort de structuration et de hiérarchisation des disciplines scientifiques¹⁹³. Toutefois, la diversification vertigineuse des savoirs – leur éclatement¹⁹⁴, leur obsession de la différenciation¹⁹⁵ et même leur pulvérisation¹⁹⁶ - qui s'est opérée après la Seconde Guerre mondiale, alliée à des facteurs économiques, politiques et sociaux, a conduit à dépasser le débat qui se tenait jusqu'alors au sein de l'université pour le cristalliser autour de trois axes principaux : la mise en cause des certitudes de la science, les tensions géopolitiques et le phénomène de mondialisation.

Allant dans ce sens, l'interdisciplinarité ne se réfère donc pas à une catégorie de connaissance, mais bien à une catégorie d'action, un outil privilégié du pouvoir : « *l'interdisciplinarité trahit une caractéristique de notre époque : l'intégration sociale du savoir, élément désormais constitutif du pouvoir, et le pouvoir s'intéresse essentiellement au savoir applicable, le seul capable de le guider dans la formulation des programmes qui articulent son exercice (...). À ce titre, l'interdisciplinarité est le symptôme plus que l'émanation d'une tendance de notre civilisation* »¹⁹⁷.

L'usage du terme « interdisciplinarité » est resté vague jusqu'à la fin du XXème siècle. La notion d'interdisciplinarité se précise à l'aube du XXIème siècle. Reprenant la terminologie utilisée par Nicole Allieu-Mary¹⁹⁸ le concept d'interdisciplinarité (p.2) est pris comme « *vocabulaire générique pour désigner les relations établies entre disciplines scolaires d'une manière générale* ». Avec ce même auteur nous considérons que l'interdisciplinarité nécessite une « *interaction existant entre deux ou*

sous Henri Louis Go, *Perspectives pour la transdisciplinarité*, Année de la recherche en sciences de l'éducation, 2017, p.45.

DOI : <http://www.lemonde.fr/education/article/2013/01/30/genevieve-fioraso-notre-objectif-faire-disparaitre-5-800-specialites-de-master-1824376-1473685.html>.

¹⁹³ Delattre P., *Disciplinaires (Recherches)*. In *Encyclopedia Universalis* (p.1261-1266), 1984 ; Kockelmans J.J., *Science and discipline. Some historical and critical reflection*. In J.J. Kockelmans (dir.), *Interdisciplinarity and higher education* (p.11-45). Philadelphie, PA : The Pennsylvania State University Press, 1979.

¹⁹⁴ Berger G., *Opinions et réalités*. In L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dir.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p.21-69). Paris : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1972.

¹⁹⁵ Stengers I., *La guerre des sciences. Cosmopolitiques I*. Paris : La Découverte/Les empêcheurs de penser en rond, 1997.

¹⁹⁶ Ansart P., *Pluralisation des savoirs et formation scientifique*. In G. Racette et L. Forest (dir.), *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université*, Montréal : Éditions Noir sur Blanc, 1990, p.21-29.

¹⁹⁷ Sinacoeur M.A., *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ?* In L. Apostel, J.-M. Benoist, T.B. Bottomore, K.E. Boulding, M. Dufrenne, M. Éliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W.J. Mommsen, E. Morin, M. Piatelli-Palmarini, M.A. Sinacoeur, S.N. Smirnov et J. Uí, *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Tome I, p.21-29) ; Paris : Unesco, 1983, p.28.

¹⁹⁸ Allieu-Mary, N., *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, Thèse, Lyon : Université Lumière - Lyon II, 283 pages, 1998.

plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes »¹⁹⁹.

L'Éducation nationale définit la notion d'interdisciplinarité en 2016. Le réseau Canopé rend disponible cette information institutionnelle pour l'ensemble de la communauté éducative dans le but d'innover de nouvelles modalités pédagogiques : « *L'interdisciplinarité est une démarche dans laquelle deux disciplines vont croiser leurs compétences, leurs savoir-faire, vont interagir pour permettre aux élèves de comprendre une notion, apprendre cette notion ou construire un apprentissage. En fait, c'est comme si on était dans une vision binoculaire, chacune des disciplines permet d'accéder à la vision relief* »²⁰⁰. L'interdisciplinarité s'unit grâce à la vision d'au moins deux disciplines sur un objet mutuel, mis en commun :

*« Pour moi c'est une intelligence collective, c'est comment plusieurs disciplines vont travailler ensemble, vont créer et des liens et donc cette coopération va permettre d'envisager l'objet, l'objet d'apprentissage avec toutes ses facettes, tous ses angles, tous ses regards, ses différentes lunettes pour le voir avec des formes différentes, l'appréhender telle qu'une réalité multiple et donc chaque discipline va apporter quelque chose pour le projet commun mais pas forcément la même chose. Certaines disciplines vont apporter un processus, une démarche ; d'autres des concepts, des notions, certaines des habiletés pratiques donc toutes ces disciplines autour d'un projet commun pour travailler ensemble et l'interdisciplinarité, c'est des situations créées par des enseignants mais qui permettent à l'élève, d'intégrer, de comprendre, d'apprendre donc c'est bien l'élève qui intègre l'interdisciplinarité et non les enseignants »*²⁰¹.

L'un des enjeux forts de l'interdisciplinarité est celui de l'identité professionnelle des acteurs et, au-delà de l'identité professionnelle, l'identité sociale et l'identité générale des personnes. L'autre enjeu important de l'interdisciplinarité est de créer une collaboration théorique entre acteurs professionnels et sa mise en application dans le champ pratique. En répercussion, la dimension transdisciplinaire « *s'intéresse aux objectifs généraux, non spécifiquement disciplinaires, appartenant au domaine affectif, psychologique, relationnel ou de motivation* »²⁰².

¹⁹⁹ *Op cit.* p.15.

²⁰⁰ Reveyaz N., IA-IPR d'histoire-géographie sur une vidéo dans le site de réseau Canopé, 2016.

DOI : <https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>

²⁰¹ Olivier M.-F., Référente art et culture à la DSDEN 73, référente pour l'innovation pour l'académie de Grenoble sur une vidéo dans le site de réseau Canopé, 2016.

DOI : <https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>

²⁰² Cros F., « Interdisciplinarité », *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2005, p.562.

L'interdisciplinarité tisse des liens entre des disciplines et présente une réalité nuancée²⁰³. Elle nous invite à rechercher comment différentes disciplines peuvent constituer des facteurs intervenants dans la compréhension d'un objet. Une approche interdisciplinaire montre comment de multiples variables composent les coordonnées d'une situation et s'influencent entre elles. Nous retrouvons ici le concept de vision globale et d'approche systémique²⁰⁴. L'interdisciplinarité nécessite de l'échange, du dialogue, en d'autres termes, un partage du savoir. La confrontation, la communication et la relation seront l'essence même de l'interdisciplinarité. De plus, « *le thème de la créativité est d'autre part bien souvent lié à la demande interdisciplinaire en tant que, d'une part, cette demande est en elle-même demande d'innovation et associée à d'autres demandes de même nature, mais aussi dans la mesure où l'interdisciplinarité devrait être source de renouvellement et d'innovation* »²⁰⁵. Ainsi, l'innovation et la rénovation pédagogique se proposent d'être une source de renouvellement des pratiques pédagogiques par l'intermédiaire de la notion de créativité, proche de la question interdisciplinaire.

Ainsi, la genèse du mot « interdisciplinarité » est insaisissable dû à la volatilité du concept en constante mutation. Cette notion d'interdisciplinarité s'affranchit de multiples frontières et barrières pour arriver à éclore à la rentrée 2016 dans l'enseignement secondaire français :

*« Comment traduire cela en termes pédagogiques ? Est-il possible de trouver, dans la classe, des vertus à l'interdisciplinarité qui seraient l'évocation de son rôle dans la production de savoirs modernes. Loin d'être un appauvrissement, un retour en arrière, une perte de compétence, la pratique de l'interdisciplinarité doit être l'exploration de nouveaux territoires à l'interface des disciplines, la mise en commun, la confrontation féconde d'expertises. Voilà de quoi nous devons convaincre les professeurs »*²⁰⁶.

²⁰³ Une discipline ouvre la voie à une sous-discipline et à d'autres sous-disciplines. Ainsi, par nature, la discipline est un vis-à-vis permanent avec l'interdisciplinarité.

²⁰⁴ De Rosnay J., *Le macroscopie, vers une vision globale*, 1975. L'auteur nous renvoie à un savoir multidimensionnel sur des domaines apparemment différents comme l'écologie, l'économie, la ville, l'entreprise, l'organisme, la cellule. La lecture systémique utilisée permet de mettre en évidence les interactions qui se jouent et de faire émerger ce qui était caché par une vision analytique. L'interdisciplinarité fait partie intégrante de la constitution de toute discipline (Resweber J-P., « Les enjeux de l'interdisciplinarité », *Questions de communication*, n°19,2011) : « Une discipline est constituée d'un certain nombre de principes fondateurs, d'hypothèses générales de concepts qui déterminent un champ d'étude et permettent en même temps de construire le phénomène en objet d'analyse » (Charaudeau P., « Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communications*, 17, 2010, pp. 195-222).

²⁰⁵ Palmade G., *Interdisciplinarité et idéologies*, Éd. Anthropos, 1977, p.21.

²⁰⁶ Rojat D., *L'interdisciplinarité, source d'enrichissement pédagogique*, 13 mai 2015. Repéré à <https://www.linkedin.com/pulse/linterdisciplinarite%C3%A9-source-denrichissement-dominique-rojat?trk=prof-post>

L'une des caractéristiques majeures des pédagogies nouvelles fait référence à l'usage de l'interdisciplinarité, aussi bien dans la transmission des connaissances que dans le travail éducatif. Dès lors, il convient de définir la démarche qu'elles mettent en œuvre²⁰⁷.

L'interdisciplinarité, s'inscrit, en effet, sur un parcours qui va de la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité. Elle suppose, en amont, le moment de la pluridisciplinarité qui fait appel à plusieurs disciplines pour étudier un phénomène, sans nécessairement aboutir à une synthèse théorique ou à la définition de projets d'action. Quant à l'interdisciplinarité, elle constitue l'étape de transition afin d'ouvrir le débat constructif des disciplines.

De ce fait, le propos intellectuel se construit à la fois sur la tolérance dans les rapports pratiques et sur l'exigence dans la discussion scientifique. Ainsi, comme le résume parfaitement Pierre Karli sur la sémantique du terme : « *Bien que les notions de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité soient souvent utilisées avec des contenus sémantiques variables, elles se laissent néanmoins clairement distinguer tant par la nature des démarches concrètes mises en œuvre que par les motivations qui en constituent le fondement* »²⁰⁸.

Tous ces éléments présentés se combinent, s'éclairent et se complètent tour à tour pour formuler clairement l'approche de l'Éducation nationale. Comme souvent dans ce cas, les réticences se sont cristallisées autour des mots, sources d'incompréhension. Le dispositif de l'interdisciplinarité aura été celui qui symbolise le mieux cette incompréhension du langage, raison pour laquelle des réflexes d'unification du langage sont apparus. Il fut intéressant de découvrir l'un des exemples les plus significatifs. Force est de constater que le générique « interdisciplinarité », censé créer une unification de langage, est malgré tout resté prisonnier des divers concepts qui le composent et qui se sont égrenés dans les textes officiels avec le désordre évoqué tout au cours de ce travail de recherche.

C'est pourquoi, l'acquisition du savoir dépend donc de la manière dont il est structuré mais aussi de la démarche intellectuelle qui en assure la maîtrise.

²⁰⁷ Resweber J-P., *Les pédagogies nouvelles*, Chapitre L'interdisciplinarité Collection Que sais-je ?, 2011, p.93-96.

²⁰⁸ Intervention de Pierre Karli, Congrès de Locarno, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, 30 avril - 2 mai 1997.

CHAPITRE III - PRÉSENTATION DES SOURCES ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

A. *Méthodologie utilisée*

Dès à présent, nous allons décrire la méthodologie utilisée afin d'investir le champ de recherche auquel nous nous sommes consacrés. La compréhension du plus grand nombre de l'objet de recherche étudié et la liaison de la question de recherche avec d'autres questionnements – philosophiques, sociologiques, littéraires – constituent nos principales exigences. En ce sens, le travail de chercheur est une expérience propre à chacun, qui se caractérise par une identité, un territoire de recherche et définit ainsi une compétence spécifique.

Dans notre étude, les sources relèvent d'un attrait particulier pour enrichir les connaissances précises sur notre sujet de recherche²⁰⁹. De plus, la bibliographie de l'interdisciplinarité permet d'analyser et de comprendre les mécanismes et phénomènes de l'interdisciplinarité à l'échelon national et supranational. Ainsi, les institutions et les acteurs politiques, syndicaux et corporatistes conditionnent un processus d'éducation, qui se répercutent sur la manière dont l'interdisciplinarité peut apparaître à différents niveaux locaux, nationaux et internationaux. Après la lecture et l'analyse des ouvrages de l'éducation, il est apparu un ensemble d'aspirations, de sentiments et d'idées qui réunit les membres d'un même groupe. Dans le prolongement de notre réflexion, cela a permis une triple opération : identifier une signification et une position sociales définies aux textes littéraires généraux ou de l'éducation, comprendre les similarités ou les parentés qui existent entre des œuvres de forme et de nature opposées, discriminer à l'intérieur d'un ouvrage une pensée individuelle, mineure ou majeure dans certains courants théoriques.

De toute évidence, l'interdisciplinarité est une possibilité d'organisation pédagogique qui tente de solutionner certains maux du système éducatif du fin du XX^{ème} siècle – début du XXI^{ème} siècle. Dans un premier temps, cette tentation à l'interdisciplinarité provoque une attractivité importante à conceptualiser, réfléchir sur ses méthodes diverses d'application. Dans un second temps, devenant trop intrusive par rapport au contexte environnant, l'interdisciplinarité devient un mal-aimé des conservateurs. C'est pourquoi, l'interdisciplinarité nous a intéressé directement car l'enjeu éducatif et scolaire restait primordial dans un contexte en mutation.

Le système éducatif est apparu évident à étudier parce que nous trouvons un réel ancrage progressif de l'interdisciplinarité depuis les années 1970. Influencé par l'éducation de Condorcet, ce système éducatif français est un outil à analyser tant dans la diversité des publics que celle des établissements scolaires. Autre argument, le cas français se prête à cette étude car le classement de PISA révèle une tendance à la régression par rapport aux autres pays concernés. Ainsi, le rapport présente une

²⁰⁹ Chartier R., *Au bord de la falaise – L'histoire entre certitudes et inquiétudes*, Paris, Albin Michel, 1997.

dégringolade progressive de l'école française au profit de pays réformateur comme la Finlande²¹⁰. Ces arguments s'additionnent et posent la problématique des fonctions du système français. En effet, l'école française doit, à la fois, faire réussir une élite et amener l'ensemble d'une génération, hétérogène de toute sorte, au plus haut niveau d'étude.

Notre méthode s'est appuyée sur un large socle de sources écrites qui a été d'une grande importance, en l'occurrence, la consultation des archives de cabinets ministériels, du bureau des programmes, des revues syndicales et pédagogiques. Également, divers ouvrages de l'éducation nous ont permis d'appréhender l'interdisciplinarité dans sa singularité et sa complexité. Ainsi, l'approche sémantique de l'interdisciplinarité permet d'observer les mouvances successives du sujet de recherche afin de l'introduire dans une approche historique et contextualisée²¹¹.

Dans un premier temps, un premier repérage a été réalisé avec l'utilisation de dossiers importants des Archives Nationales de Pierrefitte-sur-Seine dans le but de cadrer le projet de recherche. Ensuite, un travail de lecture a été conséquent à propos d'ouvrages généraux sur l'éducation au sens large puis nous sommes orientés vers l'étude du système éducatif français à la période contemporaine. En priorisant nos recherches par rapport au sujet de thèse, nous avons lu des textes de plus en plus spécifiques autour de la question des méthodes d'apprentissage, des dispositifs à tendance a-disciplinaire, pluridisciplinaire, interdisciplinaire voire même transdisciplinaire. Il faut préciser que chaque livre examiné a relevé constamment d'une contextualisation et d'une définition propre du concept étudié.

À la suite de ces démarches, une rétrospective des revues pédagogiques, syndicales et corporatistes a été nécessaire pour identifier les leviers et les résistances de certains acteurs, institutions ou associations.

Nous avons aussi réalisé des entretiens semi-directifs²¹² avec retranscriptions manuscrites (cf. liste ci-dessous et annexe) d'acteurs politiques, syndicaux, corporatistes en deuxième année du doctorat. L'étude des cabinets ministériels a été effectuée précisément afin de sélectionner les acteurs prépondérants dans notre thématique de recherche. Les entretiens semi-directifs comportaient une trame commune et selon le type d'acteur ciblé, des variantes pouvaient être pré-construites ou apparaître au cours de l'entretien avec les propos tenus par l'acteur²¹³.

²¹⁰ Réformes débutées dans les années 1950, qui ont porté ses fruits dans les années 1990.

²¹¹ Hobsbawm E. J., « L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité », *Diogène*, 168, octobre-décembre 1994, numéro spécial « La responsabilité sociale de l'historien », pp. 52-86.

²¹² Imbert G., « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 102, no. 3, 2010, pp. 23-34. ; Combessie J-C., « II. L'entretien semi-directif », Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie*. La Découverte, 2007, pp. 24-32.

²¹³ Le Goff J., *Histoire et mémoire* (Collection Folio Histoire 20). Paris : Gallimard, 1988.

L'organisation du plan de thèse en trois parties a été conçue à la fin de la première année de thèse, tout en apportant des modifications lors des années suivantes afin d'aboutir à une thèse construite et structurée : 1 – Historiographie du sujet de recherche – Sémantique du terme « interdisciplinarité » – Présentation des sources ; 2 – L'interdisciplinarité, une nouvelle exigence à l'heure de la massification. Un besoin éducatif en débat (1967-1988) ; 3 – Une légitimité en progrès en contexte de démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire (1989-2018). Par conséquent, la proposition d'items communs (politique, institutionnel, syndical, corporatisme) est nécessaire pour améliorer la compréhension du sujet de recherche dans les parties 2 et 3 suivant un plan strictement chronologique et thématique. Par conséquent, il s'imposait de traiter la sémantique du terme pour visualiser les structures, les organisations et les dynamiques de l'interdisciplinarité dans une approche historique.

La conservation du cadre interdisciplinaire apparaît aussi importante même si le concept d'interdisciplinarité a pu évoluer au cours des décennies tant dans les milieux éducatifs que scolaires. Toutefois, ce cadre interdisciplinaire reste présent malgré une trajectoire historique influencée, de part et d'autre, de courants intellectuels, de discours politiques, syndicaux, corporatistes voire de méthodes et de pratiques enseignantes. Ainsi, l'interdisciplinarité est au cœur d'un lien typique entre histoire et mémoire²¹⁴, fondateur de récits, d'impulsion et d'orientation de l'interdisciplinarité depuis ses débuts²¹⁵.

La problématique de toute méthodologie se résume finalement à exprimer la façon de découper, classer et interpréter les sources et les faits historiques que nous avons eu en mains. En réponse, les thématiques ou les critères définis et choisis rendent le propos clair pour traiter l'ensemble du sujet au cours du doctorat. Aussi, le chercheur doit traiter l'intégralité des informations recueillies pour obtenir des résultats considérés comme probants, tout en gardant à l'esprit une recherche de compromis ou de consensus.

En limite, l'étude d'un fait antérieur ou d'un fait d'actualité demeure une caractéristique historique avec sa propre singularité. Assurément, la singularité est définie par un moment, un lieu, une intervention spécifique au milieu environnant. C'est pourquoi, l'étude de l'interdisciplinarité doit être rigoureuse pour avoir de la valeur sur sa mise en application en fonction du niveau local, national et supranational. Tel est le discours que nous allons tenir tout au long de ce travail de thèse.

²¹⁴ Ricoeur P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Points 494, Paris : Éd. du Seuil, 2003.

²¹⁵ Dosse F., Goldenstein C., *Paul Ricoeur : Penser la mémoire*, Paris : Éd. du Seuil, 2013.

B. Archives Nationales

L'investigation de ces Archives Nationales constitue le socle de l'approche historique que nous avons menée dans le cadre de cette thèse. La consultation de ces documents nous a fourni le recul nécessaire – bien que relatif – afin d'appréhender globalement les dispositifs à vocation pluridisciplinaire ou interdisciplinaire.

Le dossier (AN 19780674/2) tend à montrer que le SGEN rejoint les orientations de la commission Rouchette sur l'enseignement du français à l'école élémentaire. En effet, le syndicat devance les conclusions de la commission ministérielle de la rénovation pédagogique mise en place par Edgar Faure à la rentrée scolaire 1968.

L'expression « travailler autrement » est présente dans ces fonds d'archives (AN 19820381) concernant les tentatives d'innovations pédagogiques des années 1970. L'EPS est déjà, à elle seule, un champ pluridisciplinaire s'orientant vers une certaine forme d'interdisciplinarité. Si les réformes actuelles placent au cœur des débats l'interdisciplinarité, son appréhension est à la fois ancienne et plurielle. L'EPS est donc régulièrement conviée à ce type de démarche.

Ces fonds d'archives (AN 19890111) illustrent, à juste titre, le développement de l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux (consultables également sur les ouvrages de Louis Legrand). Ces expériences sont pilotées par l'INRP et l'ouvrage « Pour un collège démocratique » est remis au ministre de l'Éducation nationale par Louis Legrand en 1982.

Ces fonds d'archives (19890212/6-8) sont le prolongement du dossier précédent, traitant des collèges expérimentaux. Le « protocole de Saint Quentin » est mis en avant dans ces documents. Il s'organise autour de 17 collèges qui proposent notamment la suppression des filières et l'organisation de groupes de niveau-matières.

Les questionnaires formulés auprès des élèves relèvent davantage de la pluridisciplinarité (juxtaposition de deux disciplines sans lien avec la présence de projet), les parties des questionnaires y sont dissociées entre l'histoire et la géographie.

Ces AN 19970515 préfigurent l'amorce d'une réflexion générale de l'éducation sur la cohérence des contenus disciplinaires. Le Conseil national des programmes (CNP), qui réunit une vingtaine de personnalités autour de son président, le philosophe Luc Ferry, recevait la mission de produire, en amont, un texte de cadrage censé « orienter » le travail des groupes. Ce texte d'une quarantaine de pages, intitulé « Idées directrices pour les programmes du collège », a été soumis aux douze groupes techniques disciplinaires (GTD) en décembre 1994, pour viser la cohérence des contenus disciplinaires.

Ces dossiers (AN 20110004/96) procèdent au suivi de la DGESCO dans la constitution des groupes d'experts et l'élaboration des programmes depuis la création du bureau des programmes en 1993. Plusieurs citations ont été extraites de ces fonds d'archives. Les citations les plus pertinentes sont ici développées par rapport au sujet de thèse :

Comme le note Véronique Foucat : « *Ces thèmes n'ont pas rencontré l'adhésion du pôle des humanités et ont suscité des questionnements au sein du pôle des sciences* » Véronique Foucat (professeur agrégé DESCO), à l'attention de M. Patrick Gérard (directeur de l'enseignement scolaire), M. Cuisinier (chef du service des formations), 14 décembre

Réunion Pôle sciences, 10 novembre 2004 : « *SNES : pas de remarque négative, beaucoup d'intérêt pour trans(pluri)disciplinaire* ».

« *Les disciplines concernées par ces questions liées à l'environnement ont tout intérêt à travailler ensemble. En effet, procédant ainsi : on évitera la lassitude (voire le rejet) qui pourrait s'installer si plusieurs professeurs traitaient à divers moments de l'année des sujets identiques ; on économisera du temps en rationalisant les études effectuées ; l'équipe pédagogique témoignera par l'exemple d'un discours convergent sur un fait important de société ; les différentes disciplines n'apparaîtront plus rivales, mais complémentaire* » (J.P Sarmant, Approche interdisciplinaire de l'environnement (GTD Physique-Chimie), 30 mars 1998).

Ces fonds d'archives (AN 20110004/121-123) se centrent davantage sur les coordinations disciplinaires et *de facto* sur l'interdisciplinarité. Des citations ont ainsi été recueillies :

« *Ces nouvelles pratiques résultant tout autant des impulsions du système que de l'initiative individuelle et collective de professionnels attentifs aux nouvelles missions de l'école et aux besoins des élèves, leur diversité concerne : des modalités de travail en interdisciplinarité (travail d'équipes pluridisciplinaires, codisciplinarité et coanimation de séquences)* » Rapport d'étape du groupe d'expert « Nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation », présidé par J. Losfeld, recteur de l'académie de Nancy-Metz, 28 juin 2001, p.4.

« *Projet d'établissement : bénéfiques de l'interdisciplinarité mais problème de sédimentation des dispositifs, à s'adresser souvent à des élèves saturés ! Efficacité de ces pratiques très contrôlé dans les établissements (...) Projet pluridisciplinaire : peuvent transformer en profondeur : participation à une réflexion épistémologique, imposent le travail en équipe, classe différente avec les élèves dans la construction des savoirs. Mais très gourmande en temps et énergie pour les élèves et les enseignants :*

peut-être ajouté une nouvelle matière » - Claude Rebaud (Proviseur), Groupe d'experts chargé des « Nouvelles modalités d'enseignement » lors de la Journée d'étude du lundi 29 janvier 2001 (IMG_1794).

Les AN 20120058 ont été sélectionnées afin de comprendre la logique du socle commun de connaissances et de compétences au sein du système éducatif. En effet, ces divers fonds d'archives constituent une base solide dans l'optique d'appréhender la complexité du système éducatif *via* son ouverture progressive à l'interdisciplinarité.

C. *Entretiens réalisés*

D'une durée d'une heure, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec divers acteurs de l'interdisciplinarité sur la période de novembre 2016 à Juin 2017. Nous avons choisi d'interroger des membres des cabinets ministériels, des intellectuels, des chercheurs et des syndicalistes ou enseignants²¹⁶.

Nous mettons ici en avant la fonction principale de l'acteur en lien avec notre thématique de recherche. Une présentation étoffée des acteurs est réalisée au début de chaque retranscription des entretiens (voir annexes).

Denis ADAM a été choisi pour son statut de secrétaire nationale de l'UNSA-Éducation 2012-2020, présent pendant la réforme du collège en 2016 (page 356 de la thèse). De plus, je me suis également entretenu avec un responsable pédagogique de la formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine (p.374) depuis 1997, un Inspecteur général chargé notamment de la mise en place des EIST en 2006 (p.389) et enfin, un conseiller technique du cabinet ministériel d'Alain Savary (1981-1984) - (p.402) qui ont permis l'enregistrement et la retranscription de leurs entretiens mais sous couvert de l'anonymat.

Agathe CAGÉ a été interrogée en tant que directrice adjointe du cabinet depuis octobre 2016 et conseillère auprès de la ministre, en charge du premier degré, du second degré, de l'éducation prioritaire, des programmes et de l'évaluation des élèves depuis avril 2014 - (p.404). En effet, ce personnage politique était à la construction de la réforme du collège en 2016 et au contact des syndicats enseignants. Xavier DARCOS (p.420) est le seul Ministre de l'Éducation Nationale (18 mai 2007 – 23 juin 2009) à avoir répondu favorablement à notre demande d'entretien. Néanmoins, cet acteur a préféré l'échange de mails plutôt qu'un entretien en face à face d'une heure.

Gilles BAILLAT (p.425) est un chercheur sur la formation des enseignants du primaire et la problématique de la polyvalence en France et directeur de l'IUFM Champagne-Ardenne de 2002 à 2012. Par conséquent, il semblait logique d'interviewer cet acteur au regard de la proximité du sujet de thèse avec son parcours professionnel. Didier DACUNHA-CASTELLE, personnage clé de l'instauration de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire, a été sélectionné compte tenu des postes occupés en responsabilité en tant que conseiller spécial du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie 1997-2000 et président du Conseil National des Programmes 1990-1993 - (p.436). Michel DELORD a été choisi comme membre du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes dans la commission Thélot sur la réussite scolaire - (p.459).

²¹⁶ Les entretiens retranscrits dans leur intégralité sont présents en annexe.

J'ai également échangé avec Roger-François GAUTHIER, fervent partisan du curriculum dans le système éducatif français. Il est également Inspecteur Général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche depuis 2000 et membre du comité de pilotage Collège de l'an 2000, au cabinet de Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire - (p.474).

André GIORDAN (p.490) a été choisi pour son statut et sa prééminence dans la direction de recherche du premier projet pilote international sur l'éducation relative à l'environnement (ERE), axe de recherche du premier programme de l'UNESCO et spécialiste de l'épistémologie des sciences. En effet, l'ERE a été l'une des premières voies à l'utilisation de l'interdisciplinarité dans un contexte d'enseignement.

Daniel GRAS (p.504) a été désigné pour son rôle dans le développement de l'informatique du système éducatif français des années 1970. Il est ainsi Conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale (1982-1986) et chargé de mission pour l'informatique dans l'enseignement à la Direction des Lycées (1979-1982).

Il semble propice à intégrer dans ces entretiens un acteur pédagogique et syndical attaché au SNEP (p.522) en la personne de Pascal GRASSÉTIÉ (Formateur ESPE Bordeaux – CRPE / CAPEPS 1998-en cours). Dans ce prolongement, Benoît HUBERT (p.339) méritait toute notre attention dans cette thèse en tant que secrétaire général du SNEP-FSU (2014-en cours). Unanimement, Roland HUBERT (p.552) constitue un auteur clé dans la description de l'interdisciplinarité en milieu syndical et plus particulièrement en tant que co-secrétaire général du SNES 2007 à 2016.

Sur les conseils d'Agathe CAGÉ, Jean-Michel JOLION est une personne ressource de la réforme du collège en 2016. Il a été conseiller en charge des Formations du supérieur et de l'orientation au cabinet de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'octobre 2014 à mai 2017 (p.569).

Joël LEBEAUME (p.588), auteur d'ouvrages références sur la question pluridisciplinaire et interdisciplinaire, est un chercheur important dans le domaine interdisciplinaire en France. Il a été directeur-adjoint de l'IUFM de l'université de Poitiers de 1999 à 2001. Pierre LÉNA, un des fondateurs de « La main à la pâte », est un personnage historique dans l'instauration d'une meilleure cohérence disciplinaire à l'enseignement primaire et au début du collège (p.598).

Yves LENOIR est titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative notamment sur la question de la polyvalence des enseignants et de l'interdisciplinarité (p.612).

Catherine MOISAN (p.623), ancienne directrice adjointe du cabinet Jospin en 1989, Lang en 2000, cette actrice est entendue en tant que directrice de la DEPP de 2013 à novembre 2015. Denis PAGET apporte

une vision du SNES légèrement différente par rapport aux autres acteurs du syndicat car il devient membre du Conseil supérieur des programmes depuis 2012. Il est ainsi co-secrétaire général du SNES 1997 à 2004 (p.637).

Jean-Philippe RAUD - formateur ESPE Bordeaux (Histoire-géographie) depuis octobre 2015, est un acteur clé dans la compréhension et l'application de la réforme sur la formation initiale des enseignants du second degré. IL est notamment le coordinateur du tronc commun à l'ESPE d'Aquitaine (p.653).

Frédérique ROLET est interrogée en tant que co-secrétaire général du SNES 2014-2016 et secrétaire général du SNES depuis 2016. En effet, elle a participé aux discussions avec le Ministère de l'Éducation Nationale sur la réforme du collège en 2016 (p.669). Dans cette continuité, Frédéric SÈVE est également un acteur à écouter car il est secrétaire général du SGEN-CFDT 2012-2016 (p.683).

Enfin, Philippe WATRELOT (p.701) est un acteur prépondérant à l'évolution des pratiques enseignantes en France notamment au travers des revues pédagogiques comme les Cahiers Pédagogiques (président du CRAP-Cahiers Pédagogiques de 2007 à 2015).

Entretiens informels

Dans le cadre des entretiens informels, nous nous sommes entretenus avec Renaud D'ENFERT - Professeur en sciences de l'éducation, Université de Picardie Jules Verne, CURAPP-ESS (UMR 7319), Catherine DORISON - Maître de conférences en sciences de l'Éducation, Université de Cergy-Pontoise, École, Mutations, Apprentissages (EMA EA 4507) et, enfin, Dominique RAULIN - Professeur agrégé de mathématiques, Secrétaire général puis président par intérim du Conseil national de programmes 1992-2005, ancien directeur du CRDP de l'Académie d'Orléans-Tours.

▪ ENTRETIENS RETRANSCRITS ET JOINTS AUX ANNEXES

Tous les acteurs concernés dans ces entretiens ont eu un rôle direct ou indirect politique, syndical ou pédagogique dans l'évolution de l'interdisciplinarité au sein du système éducatif français.

Tous les entretiens commencent par l'explication et le positionnement de ma problématique de recherche au regard des divers champs étudiés :

Notre ambition consiste donc à reconstruire le processus historique ayant mené de l'émergence de la pensée interdisciplinaire à son usage dans l'enseignement secondaire en France sous la période de la Vème République. En particulier, à saisir la généalogie et les caractéristiques spécifiques de la configuration historique tant politique, scientifique qu'éducative ayant permis la mise en place

programmée des EPI. L'étude de la transformation du rapport de force entre les partisans d'une stricte logique disciplinaire et les promoteurs d'un renouvellement interdisciplinaire de l'enseignement secondaire sera une cible prioritaire du travail conduit. Cette recherche d'histoire socio-culturelle soucieuse de comprendre les idées, les représentations et les modes d'actions des divers acteurs, s'attachera donc à identifier les étapes de création, de circulation, de réception et d'institutionnalisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français.

PARTIE 2 – L’INTERDISCIPLINARITÉ, UNE NOUVELLE EXIGENCE À L’HEURE DE LA MASSIFICATION SCOLAIRE. UN BESOIN ÉDUCATIF EN DÉBAT (1967-1988).

Il convient d’examiner le rôle joué par les différents acteurs du système éducatif dans la circulation de l’interdisciplinarité : l’institution, les syndicats et les enseignants

Dès la fin des années 1960, diverses commissions, instituées par le ministère pour répondre à des préoccupations pédagogiques très diverses, posent la question de la place et du rôle de l’interdisciplinarité au sein du système éducatif français²¹⁷. L’émergence de cette thématique suscite des inquiétudes au sein des syndicats enseignants les plus attachés à la spécialisation disciplinaire des professeurs du second degré. Sur le terrain, elle trouve néanmoins un écho auprès de militants pédagogiques, qui s’inscrivent dans une dynamique portée par l’Institut National de la Recherche Pédagogique.

CHAPITRE I - L’INTERDISCIPLINARITÉ SAISIE PAR L’INSTITUTION : DES RACINES PLURIELLES (1967-1988).

Dans ce premier chapitre, nous montrerons d’abord comment les commissions mises en place, entre 1967 et 1973, afin d’accompagner la rénovation des disciplines d’enseignement se sont saisies, à des degrés divers, de la question de l’interdisciplinarité²¹⁸. Nous étudierons ensuite les multiples expérimentations interdisciplinaires qui fleurissent de 1974 à 1988. L’interdisciplinarité semble alors apporter, sur le plan pédagogique, une réponse aux difficultés engendrées par la transformation du public scolaire.

A. Les commissions ministérielles : un prélude institutionnel en faveur de l’interdisciplinarité (1967-1974)

À la fin des années 1960, face à l’accroissement sensible de l’hétérogénéité socio-économique et culturelle des nouveaux publics scolaires, la rénovation des méthodes et des contenus, est à l’ordre du jour dans toutes les disciplines²¹⁹. On y voit le prolongement indispensable des réformes de structure

²¹⁷ Condition sine qua non à la diffusion d’une initiative interdisciplinaire.

²¹⁸ Après 1968, l’école traditionnelle est une des plus critiquées dans un contexte de remise en question du principe d’autorité. Dans ce contexte, nous notons l’apparition d’écoles « différentes, privées ou publiques dans la tradition de l’éducation libertaire et autogestionnaire [qui] se fondent sur un rejet de l’institution école » (Viaud M-L., *Des collèges et des lycées différents*, PUF, 2005, p.26-31).

²¹⁹ Effets et/ou conséquences des réformes Berthoin et Capelle-Fouchet. Voir Prost A., *Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation en France. IV. L’école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris : Perrin, 2004, p. 646 (1^{ère} éd. 1981).

qui ont accompagné l'allongement de la scolarité obligatoire. Alain Peyrefitte, puis Olivier Guichard, confient à de grandes commissions le soin d'en dessiner les principales lignes. L'interdisciplinarité trouve, dans ces discussions, une place inédite : le mouvement de réorganisation de la forme scolaire est ainsi amorcé.

A.1. La rénovation pédagogique : des méthodes actives à l'interdisciplinarité ?

À la sortie de la Seconde Guerre Mondiale, des instructions officielles sont publiées²²⁰ promouvant les méthodes actives²²¹ dans l'enseignement²²². La transformation profonde des disciplines scolaires devient un sujet à part entière tant le désir de réforme se fait sentir chez les principaux promoteurs des pédagogies actives²²³. Dès lors, l'interdisciplinarité est intégrée timidement dans les choix et les discours politiques dans un contexte favorable à la modernisation de l'école. En effet, les méthodes actives participent à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité.

Ainsi, la rénovation pédagogique initiée dans la décennie 1960 a renforcé la place des pédagogies actives. Les commissions de rénovation pédagogique s'orientent vers un questionnement global en matière d'enseignement touchant à la réorganisation des structures et des curriculums d'enseignement.

Une première réflexion est engagée par le ministre Alain Peyrefitte en 1968 dans un groupe de travail rue de Grenelle. La réflexion pour une rénovation pédagogique depuis 1963 au sein du ministère a porté sur les disciplines. Plusieurs commissions ont travaillé sur la rénovation du français, de l'orthographe et des mathématiques²²⁴. Les nouvelles méthodes d'enseignement et la formation des

²²⁰ Kahn P., La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ?. *Le Télémaque*, n°34(2), 2008, p.44 doi:10.3917/tele.034.0043. : « À la Libération (...) Ce n'est plus au niveau du primaire mais à celui du secondaire qu'il faut chercher le moteur de la dynamique réformatrice ; ce ne sont plus les responsables du secondaire qui font valoir les prérogatives de la haute culture, mais le primaire qui semble refuser de tirer pour lui-même les conclusions d'une rénovation impulsée par la direction du second degré, dont un des traits marquants est l'emprunt qu'elle fait à des formes d'organisation pédagogiques plus proches de l'école primaire et dont la cohérence à la fois politique (démocratisation) et pédagogique (méthodes actives) voudrait qu'elle débutât en amont de l'entrée en sixième ».

²²¹ La pédagogie convoquée par les partisans de l'école nouvelle est celle des méthodes actives. Cros en dresse une liste complète : « travail individuel », « structure par groupes », « échange entre les élèves eux-mêmes », « exploiter à la fois les aptitudes théoriques des uns, les aptitudes pratiques des autres », « pédagogie coopérative ».

²²² Cros et Gal pratiquent donc une sorte de distorsion rhétorique en sollicitant la théorie économique d'investissement dans l'éducation pour justifier la nécessité d'appliquer les méthodes pédagogiques de l'école nouvelle. Objectif qui reste difficilement atteignable selon la lecture des économistes convoqués dans *L'Éducation nationale*, ou des rédacteurs du décret de 1959 (Troger V., « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de Peuple et Culture », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999, pp.19-42)

²²³ Fort de ce constat, Cros peut rédiger avec une formule qui résume toute sa stratégie, et celle de Gal : « Pour la première fois dans l'histoire, les aspirations idéalistes et les nécessités pratiques en matière d'enseignement ont cessé de se contredire ». À la même période, Gal écrit à Gustave Monod : « Voici que nous pouvons renâître à l'espérance. Mon scepticisme du premier moment, quand le directeur du cabinet du ministre m'a demandé de l'aider puis de participer à la Commission ministérielle de mise en place de la réforme du 6 janvier 1959, a fait place à l'espoir » (Cité par Gustave Monod, in Institut pédagogique national, *Hommage à la mémoire de Roger Gal*, op. cit., p.6).

²²⁴ cf. commission Lichnerowicz, commission Rouchette ; cf. supra page précédente.

enseignants sont l'expression des premières réflexions autour des idées émergentes de la période. En marge du ministère, les méthodes d'enseignement proviennent d'enseignants pro-actifs appartenant à des associations pédagogiques réformatrices²²⁵ au début des années 1960. Fort de cette actualité, Alain Peyrefitte poursuit son œuvre et prépare donc un projet en vingt-sept points²²⁶. Ce projet²²⁷ s'inspire d'un nouveau modèle d'enseignement basé sur des pratiques d'enseignement sans précédent. Par exemple, il s'agit de substituer au cours magistral l'utilisation du film pédagogique en réunissant les élèves d'un même niveau dans une salle de projection unique²²⁸. Ceci permet de dégager du temps pour les professeurs tant pour la préparation du cours que sur le temps de présence en classe²²⁹. Le projet d'un ministre « révolutionnaire incompris »²³⁰ porte sur la possibilité d'une rénovation pédagogique. Alain Peyrefitte démissionne à la suite des événements de mai 1968. Néanmoins, cet acteur avait planifié un grand nombre des mesures qu'il avait proposées en conseil des ministres le 28 février 1968. Dès lors, le nouveau ministre de l'Éducation nationale Edgar Faure considère que les différentes problématiques éducatives concernent l'Université ainsi que les niveaux précédents. En 1969, le ministre tente donc d'intégrer la question de la pluridisciplinarité tant à l'Université qu'à l'enseignement secondaire en France :

« Grenoble, 25 février 1969. - M. Edgar Faure a inauguré lundi, à Chambéry, les premières installations du collège scientifique universitaire. Après avoir visité l'établissement, le ministre de l'éducation nationale a pris la parole dans le grand amphithéâtre, pour déclarer notamment : " La véritable révolution technique et technologique des années dernières ne pouvait pas être ignorée de l'Université, où étudiants et professeurs ont à jouer un rôle de base entièrement nouveau, à la fois critique et constructif, essentiellement social ". Le ministre a ajouté : " Les élections qui viennent de se dérouler ne sont point un but, mais une étape. L'Université d'aujourd'hui et de demain doit être placée sous le signe de la pluridisciplinarité qui constitue en quelque sorte un œcuménisme universitaire. Plus de purs littéraires, de purs scientifiques, de purs techniciens. Le technique doit être spiritualisé et le littéraire s'allier à la science ". Le ministre s'est ensuite rendu à Annecy, où il a visité le lycée Berthollet. " J'ai donné jusqu'ici l'impression de m'occuper tout spécialement de l'enseignement supérieur, a-t-il déclaré, mais je sais bien que celui-ci n'est qu'une partie de ma tâche. Le problème de l'enseignement

²²⁵ Robert A.D., *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2010, p. 68.

²²⁶ Peyrefitte A., *C'était de Gaulle*, Paris, Gallimard Quarto, 2002, pp. 1839-1855.

²²⁷ Réalisé dans un groupe de travail qu'il a convoqué pendant plusieurs mois au ministère et sous son autorité. Le groupe est présidé par le Recteur Gauthier et travaille de mai 1967 à janvier 1968.

²²⁸ Dans le secondaire.

²²⁹ Peyrefitte A., *Ibid*, 2002.

²³⁰ Prost A., *Regards historiques sur l'éducation en France XIXe – XXe siècles*, Belin, 2007, pp. 199-202.

supérieur sera résolu par les solutions données aux problèmes qui se posent dans les enseignements précédents »²³¹.

Le ministre met en valeur l'articulation obligatoire des différents niveaux d'étude afin de rapprocher les différents enseignants et disciplines²³². Une commission pluridisciplinaire est envisagée par Olivier Guichard, qui succède à Edgar Faure en juin 1969, dans une note des services du ministère qui suggère de ne pas créer cette commission avant l'adoption de la loi d'orientation sur l'enseignement secondaire alors en préparation²³³. L'interdisciplinarité, sous cette forme, apparaît dans ce foisonnement d'idées et de débats comme un élément inscrit dans l'intervalle entre les disciplines.

Ces ambitions « démocratiques » revêtent des sens variés selon les acteurs et les disciplines. À la suite des réformes Berthoin et Fouchet, Roger Gal, alors directeur de la recherche pédagogique à l'IPN prévenait : « il ne suffit pas d'ouvrir l'accès à un secondaire demeurant sélectif pour assurer une réelle démocratisation »²³⁴. Sans doute est-ce cette idée qui prévaut chez certains acteurs lorsqu'ils militent en faveur d'une réforme des contenus et des méthodes. Ils appellent à une contribution de la rénovation des disciplines à la démocratisation. Toutefois, les orientations générales du processus réformateur relatives aux disciplines scolaires ne sont pas univoques. En effet, la conception de la démocratisation de l'enseignement propre au gaullisme – la démocratisation de la sélection des élites – conduit à porter principalement l'attention sur l'enseignement général long. L'ambition démocratique n'interdit pas, dans le cas typique des travaux manuels et de la technologie, d'envisager des différenciations de contenus en fonction des parcours scolaires et des avenir sociaux des élèves.

La pédagogie active sort gagnante du travail collectif réalisé²³⁵. Elle gagne sensiblement en légitimité et permet de mieux identifier le nouvel enjeu majeur des systèmes primaire et secondaire. Ces méthodes actives ouvrent la voie à des pratiques pédagogiques liées à l'interdisciplinarité qui, dans les faits, apparaît déjà sous la forme du décloisonnement disciplinaire. Si certains considèrent ces pratiques

²³¹ Article (édition numérique) *Le Monde*, M. EDGAR FAURE : *la pluridisciplinarité est un œcuménisme universitaire*, 26 février 1969.

²³² Dans sa lignée, Lichnerowicz aspire à l'utilisation de la pluralité des outils d'apprentissage pour enseigner aussi dans le supérieur : « *Les étudiants doivent être formés aux méthodes et aux problèmes de plusieurs disciplines. Ainsi pourront-ils mieux comprendre le monde d'aujourd'hui en l'appréhendant grâce à diverses techniques, méthodes et démarches de pensée. Ils seront mieux formés pour exercer des activités intellectuelles et professionnelles – et elles sont les plus nombreuses – qui exigent l'apport de disciplines actuellement séparées. Ils pourront enfin mieux s'orienter en fonction de leurs intérêts réels* » (Lichnerowicz, A., *Revue l'éducation* n°35, *Entretien sur la pluridisciplinarité avec André Lichnerowicz*, 12 juin 1969, p.9).

²³³ AN, 19870213/10 : note de la direction des enseignements élémentaire et secondaire sur les commissions de rénovation des enseignements scientifiques, à l'attention de Raymond Soubie, conseiller de Joseph Fontanet, juin 1973.

²³⁴ « L'égalité des chances au départ, la sélection des meilleurs à 11 ans, c'était sans doute un progrès sous la IIIe République. Ce sont des mesures totalement insuffisantes si l'on veut une éducation vraiment démocratique » : R. Gal, « L'apport d'Henri Wallon à la psychopédagogie et à la réforme de l'enseignement » (1963), in *Institut pédagogique national, Hommage à la mémoire de Roger Gal, 1906-1966*, Paris : IPN, 1968, p.155.

²³⁵ L'article de Jean Fourastié consacre l'importance de nouvelles pédagogies et méthodes pour pallier au déclin de l'expression écrite des élèves en France (*Le Figaro*, Pédagogie et expérimentation - L'enseignement du français, 6 octobre 1971).

comme des avancées, nombre d'acteurs continuent à caractériser cette tendance de « pédagogisme »²³⁶. Cette possibilité de changement structurera le débat entre les différents acteurs de l'école au cours des années 1960 et 1970.

De ce point de vue, l'appartenance à un corps enseignant ainsi que la filière d'enseignement conditionnent la possibilité de pratique du décloisonnement. D'une part, des professeurs certifiés, agrégés, spécialisés, dans une seule discipline, se voient confier la mission d'amener les élèves vers un enseignement de second cycle et au baccalauréat dans la filière classique et moderne long. D'autre part, aussi bien des professeurs de CEG²³⁷ en charge de plusieurs disciplines que des instituteurs préparent à l'enseignement technique ou à l'insertion professionnelle, en accueillant des élèves en difficulté²³⁸, dans les filières moderne court et transition/pratique. Pour autant, au niveau du secondaire, une place centrale est toujours accordée aux disciplines scolaires dans la structure curriculaire²³⁹.

Les commissions de rénovation pédagogique ont nourri le dispositif du tiers-temps pédagogique au primaire qui conjugue la mise en place de méthodes actives avec le décloisonnement disciplinaire. En effet, la réforme horaire ouvre des possibilités d'interaction entre disciplines (voir *infra*, partie 2 chapitre 3). Cette répartition souple et équilibrée fonctionne comme une caisse de résonance pour cette nouvelle façon d'articuler les disciplines, potentiellement transposable au secondaire.

À l'école primaire durant l'année 1969, les principes de méthodes actives s'imposent par une mise à l'écart de l'encyclopédisme scolaire²⁴⁰ dans le dispositif du « tiers-temps pédagogique »²⁴¹ composé de trois blocs horaires dispensés sur le temps scolaire : les matières dites « fondamentales » (français et calcul) pour quinze heures, les disciplines (ou activités) « d'éveil » (morale, histoire, géographie, sciences, travail manuel, éducation artistique) pour six heures, et l'éducation physique et sportive pour six heures²⁴². L'intention est de rompre avec l'encyclopédisme et le « didactisme » de l'école primaire c'est-à-dire avec les modalités pédagogiques traditionnelles²⁴³.

²³⁶ Ardoino J., *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, 1998. L'encyclopédisme scolaire est défini lors du premier chapitre de la thèse.

²³⁷ Collège d'Enseignement Général.

²³⁸ En se substituant aux cours complémentaires et aux classes de fin d'études primaires voués à disparaître.

²³⁹ Kherroubi M., Plaisance E., Les évolutions de l'enseignement du premier degré en France in A. Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte et Syros, 2000, pp.26-34.

²⁴⁰ Bishop M., Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945 à 1972 : Entre tradition et rénovation. *Spirale - Revue De Recherches En éducation*, 42(1), 2008, pp.7-18. Pour le français - à l'écart des inspections générales, Cros et Gal profitent de leur position et de leur notoriété pour offrir une vitrine à leurs idées, mais ils doivent réussir à se placer entre le groupe des conservateurs qui résistent aux réformes, et un syndicalisme enseignant que la loi Debré a déjà renvoyé dans l'opposition, avec l'approbation de la majorité des militants pédagogique.

²⁴¹ Kherroubi M., Plaisance E., *Ibid*, 2000, pp.26-34.

²⁴² Dans cette nouvelle configuration institutionnelle, la nouvelle filière transition-pratique accueille les élèves qui n'ont pu être admis dans le cycle d'observation, faute d'un niveau suffisant.

²⁴³ Bishop, M. (2008). *Ibid*, pp.7-18. Pour le français - à l'écart des inspections générales, Cros et Gal profitent de leur position et de leur notoriété pour offrir une vitrine à leurs idées, mais ils doivent réussir à se placer entre le groupe des conservateurs qui résistent aux réformes, et un syndicalisme enseignant que la loi Debré a déjà renvoyé dans l'opposition, avec l'approbation de la majorité des militants pédagogique. Tous les élèves étudieront au-delà du cours moyen alors que les préconisations s'orientent vers l'éveil par les méthodes actives

La réforme du tiers-temps²⁴⁴ pédagogique tend ainsi à reconfigurer dans son ensemble le curriculum primaire. D'une part, avec les disciplines d'éveil, elle accorde une place et un poids inédits à des enseignements plutôt minorés dans la décennie précédente. D'autre part, elle redéfinit les méthodes pédagogiques dans le sens des méthodes actives dont elle revendique l'héritage :

« À la demande du ministère, on expérimente aussi le tiers-temps pédagogique, une réorganisation profonde de l'enseignement primaire, qui décroïsonne les enseignements en constituant trois groupes, les matières fondamentales, les disciplines d'éveil, l'éducation physique et le plein air. L'aspiration au changement n'est pas le fait des seuls milieux de l'éducation ; elle soulève l'ensemble de la société dans l'espoir d'une libération des énergies individuelles »²⁴⁵.

Le primaire a eu un rôle prépondérant dans l'application de l'interdisciplinarité sur les niveaux suivants. Les contenus de l'enseignement primaire ont posé la question de l'adaptation des enseignements à une organisation en filières fortement hiérarchisées dans le secondaire – classique, moderne long, moderne court, transition/pratique –. Nous attirons toutefois l'attention sur l'importance accordée aux contenus disciplinaires au sein des programmes d'études, importance qui s'est maintenue tout au long du XX^{ème} siècle et au début du XXI^{ème} siècle. Kherroubi et Plaisance rappellent que les « instructions de 1969 recommandent au primaire de dépasser la notion contraignante de programmes » (p.28) et relèvent cet « ajout apparemment paradoxal de nouvelles disciplines » (p.30), alors qu'un allègement des contenus est visé.

Le tiers-temps pédagogique devient la première figure de proue de l'interdisciplinarité dans l'enseignement français au niveau primaire. D'après le dépouillement intégral de la revue Recherches Pédagogiques²⁴⁶ que nous avons effectué, le tiers-temps pédagogique dans l'enseignement primaire va entraîner une réflexion sur le concept d' « interdisciplinarité » en 1971 :

« au niveau des apprentissages, il n'est pas question, dans l'interdisciplinarité, d'assujettir une discipline à l'autre (...). N'est-ce pas faire de l'interdisciplinarité un but en soi alors qu'elle est une nécessité pour l'enfant (...). Les solutions qu'il trouvera seront peut-être différentes de celles de son voisin, il faudra qu'il s'habitue à comparer ces solutions avec celles des autres.

²⁴⁴ Circulaire n°IV 69-359 du 25 août 1969 (Pédagogie, Enseignements scolaires et Orientation : bureau ES 2), Travail dirigé en 6^{ème} I-II et 5^{ème} I-II dans B.O.E.N. n°33 du 4 septembre 1969 Vol. VI : 533-1, p.2797-2800.

²⁴⁵ Prost A., Girault J. (dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle – Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris : Publications de la Sorbonne, 2004, p.150.

²⁴⁶ L'Institut national de recherche pédagogique détient un service d'édition et de vente des productions de l'Éducation nationale à partir de 1969 jusqu'en 1983.

Et il verra alors que chaque problème a plusieurs solutions et qu'on peut choisir la solution la mieux adaptée au contexte dans lequel il se trouve »²⁴⁷.

Les rédacteurs de la revue *Recherches Pédagogiques* – partenaire de l'INRP – pointent l'utilisation de l'interdisciplinarité comme une plus-value dans le cursus scolaire de l'élève, en ce qu'elle autorise des formes d'appropriation différentes des connaissances. L'interdisciplinarité est d'emblée conçue comme un outil au service du fonctionnement cognitif de l'élève, lui permettant d'appréhender la complexité des représentations selon leur contexte, et ce dès le cycle primaire. Ce renouveau de l'enseignement primaire renforce l'interdisciplinarité et facilite sa diffusion dans l'enseignement secondaire jusqu'à la fin des années 1970.

A.2. La remise en cause des hiérarchies disciplinaires traditionnelles

La réorganisation de l'enseignement général avec la création de séries du baccalauréat (A, B, C, D, E) plus spécialisées, est partie prenante d'un mouvement de fond initié dès les années 1950 : « *la conversion de la bourgeoisie aux mathématiques et l'irrésistible ascension de sections scientifiques* »²⁴⁸ selon Antoine Prost. Le ministère procède par ajustements successifs et de façon différenciée selon les disciplines. Cette réorganisation en 1965²⁴⁹ des séries du baccalauréat, la reconfiguration des hiérarchies disciplinaires corrélée ainsi que les réformes du premier cycle de 1959 et 1963 suscitent et justifient un désir de réforme des contenus et des méthodes d'enseignement. La réflexion sur les nouvelles filières du second cycle est directement impactée par la mise en place de la « commission d'étude des programmes de l'enseignement du second degré », pilotée à partir de janvier 1965 par le ministre Christian Fouchet. Ce désir de réforme est d'autant plus prégnant qu'il se nourrit d'un mouvement qui avait déjà commencé à s'exprimer au cours de la décennie précédente²⁵⁰. Mais faute d'une politique d'ensemble, les réformes et projets de réforme des disciplines scolaires, de leurs contenus, de leurs méthodes, s'élaborent et/ou se réalisent en ordre dispersé. Finalement, ce chantier finit par modifier le

²⁴⁷ Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, *Recherches Pédagogiques n°51*, Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au Cours Préparatoire, 1971, p.115-118.

²⁴⁸ Prost A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. IV. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris : Perrin, 2004, p. 646 (1^{ère} éd. 1981).

²⁴⁹ En 1962, les classes préterminales sont transformées en classes de transition : « *Les classes de transition en service à la prochaine rentrée scolaire constitueront l'amorce d'une transformation qui doit entraîner au cours des prochaines années la reconversion progressive des classes de fin d'études primaires* » (Circulaire du 6 juillet 1962 relative à la transformation des classes préterminales en classes de transition, *BOEN* n°23 bis du 13 septembre 1962, p.38). Selon Jean Vial, « *il ne s'agit pas d'un simple changement de dénomination* » (Vial J., *Classes de transition et classes pratiques : un cycle transitoire*, Paris, PUF, 1966, pp.47-48). L'enjeu est bien de supprimer les classes de fin d'études primaires et leur substituer un véritable premier cycle transition/pratique.

²⁵⁰ Renaud d'Enfert & Pierre Kahn, *En attendant la réforme, Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Presses Universitaires de Grenoble, 2010.

paysage scolaire seulement par des actes politiques, consistant notamment en la création de nouvelles structures et en la généralisation de l'accès au second degré²⁵¹.

D'une discipline à l'autre, les temporalités et les modalités du processus réformateur, les segments scolaires concernés par celui-ci, l'existence, la nature des commissions de réforme et la qualité de leur président (inspecteur général ou personnalité extérieure de l'administration ministérielle) sont des variables à prendre en compte dans les années 1960-1970. D'une façon générale, la segmentation du processus de rénovation par la mise en place de commissions disciplinaires spécifiques ne favorise pas l'interdisciplinarité, et la dessert même²⁵². Pour autant, la circulation des idées ou la perméabilité des frontières entre disciplines commence à se dessiner.

La réorganisation du second cycle à partir de 1965 modifie durablement la place des différentes disciplines, à la fois, dans les plans d'études et dans la définition des enseignements de culture générale²⁵³. Ces années 1960 sont des années de débat sur la place respective des disciplines scolaires dans un enseignement général long, massifié. Entre 1966 et 1970, trois commissions ministérielles d'un type nouveau voient successivement le jour afin de réformer l'enseignement des mathématiques, du français puis de l'enseignement physique et de la technologie²⁵⁴. Ces commissions sont d'une autre nature que les diverses commissions déjà établies sur la période précédente. Ces « grandes » commissions forment à elles trois un triptyque emblématique des profondes réformes disciplinaires des années 1960-1970. En effet, ces commissions ont été créées dans des conditions et des ministères différents, avec des missions et des devenirs différents²⁵⁵.

Les années 1960 apparaissent comme un moment de profonde remise en question du système scolaire (particulièrement du modèle secondaire), tant du fait des réformes initiées par les premiers gouvernements de la Cinquième République que de la dynamique des débats publics de cette décennie, couronnée par le colloque d'Amiens, en mars 1968

Le dépouillement intégral de la revue *L'Éducation nationale*²⁵⁶ révèle que le concept de pluridisciplinarité se positionne comme l'une des facettes possibles de la mise en place de l'interdisciplinarité grâce à une conjoncture historique favorable à son émergence : « *Le mot "pluridisciplinarité" est en effet assez récent, mais l'idée l'est moins. Sans remonter très loin dans le temps, on peut partir du colloque de Caen, que l'AEERS (Association d'étude pour l'expansion de la*

²⁵¹ Chapoulie J-M, *L'École d'État conquiert la France*, Rennes : PUR, 2010, p.449. L'accès à certaines filières est mis en évidence grâce au développement des outils de statistiques.

²⁵² Prost A., *Ibid*, 2004, p. 646.

²⁵³ Décret du 10 juin 1965 modifiant le décret du 6 janvier 1959 et portant création de nouvelles sections dans le second cycle, *BOEN* n°24 du 24 juin 1965, pp.1372-1373.

²⁵⁴ Respectivement la Commission Lichnerowicz, Rouchette, Capelle.

²⁵⁵ Yann Forestier, « Le malentendu réformateur des années 1960 », *Histoire de l'éducation*, 139, 2013, pp.73-92.

²⁵⁶ Ministère de l'éducation nationale. Publié depuis 1946 jusqu'à 1968.

recherche scientifique) a organisé en novembre 1966 »²⁵⁷. En effet, ce concept n'est pas nouveau dans la recherche scientifique. Des résistances apparaissent sous le regard de Lichnerowicz qui pose le cadre et les enjeux d'une première construction de l'interdisciplinarité dans la revue *L'Éducation*²⁵⁸ :

« La pluridisciplinarité se heurte déjà et se heurtera à beaucoup de résistances ! Elle exige un changement radical dans les habitudes et les mentalités de nombreux enseignants (...). Sans ce travail en équipe, la pluridisciplinarité échouera ou ne sera qu'une caricature (...). C'est la réflexion et l'action des hommes qui doivent faire les textes »²⁵⁹.

La pluridisciplinarité possède un espace d'expression mobilisable entre les différentes disciplines concernées, les mathématiques, le français puis l'enseignement physique et la technologie. Pour autant, le primaire comme le secondaire ne se saisissent pas de cet enjeu de la même façon. Les inspecteurs généraux, chargés de l'enseignement primaire, ne font pas partie d'un groupe disciplinaire de l'Inspection Générale, contrairement à leurs collègues chargés du second degré²⁶⁰.

Les disciplines elles-mêmes sont appelées à se moderniser, tant dans leurs contenus que dans leurs méthodes. Par exemple, la disparition du latin en classe de sixième et de cinquième, décidée en 1968-69, et sa relégation au statut de simple option²⁶¹, entérine la prééminence des enseignements modernes jusqu'aux classes terminales. Cette modernisation bouscule les hiérarchies disciplinaires au profit des sciences et plus particulièrement des mathématiques, auxquelles la bourgeoisie se convertit progressivement²⁶². La création d'un cursus de lettres modernes pour la formation des professeurs de français – une agrégation est instituée en 1959 –, la réforme des « mathématiques modernes » mise en œuvre à partir de 1969 dans les premier et second degrés, ou encore l'introduction d'un enseignement de technologie au début des années 1960, sont autant de signes tangibles de cet esprit du temps.

Le climat d'instabilité politique des années 1950 favorise cette dynamique aboutissant aux projets de réforme de l'éducation à la fin des années 1960. Ainsi, dès 1968, trois groupes de réflexions indépendants – ministériel autour d'Alain Peyrefitte, scientifique lors du colloque d'Amiens et syndical au Syndicat National des Instituteurs – ont examiné les réformes envisageables pour une meilleure prise

²⁵⁷ Cf. *l'éducation nationale* n°807 du 1^{er} décembre 1966 et *L'expansion de la recherche scientifique* (revue trimestrielle de l'A.E.E.R.S.) n°23-24 de mai 1967 (31, quai Voltaire, Paris-VII).

²⁵⁸ À titre informatif, la revue *L'Éducation nationale* possède son service d'édition et de vente des publications de *l'Éducation nationale* à partir de 1968 jusqu'en 1980.

²⁵⁹ *L'éducation* n°35, *Entretien sur la pluridisciplinarité avec André Lichnerowicz*, 12 juin 1969, p.9. En France, la « réforme des maths modernes » fut lancée sous l'impulsion de la *Commission ministérielle d'étude pour l'enseignement des mathématiques*, présidée par André Lichnerowicz, communément appelée « Commission Lichnerowicz ». Cette commission débuta ses travaux en janvier 1967 et demeura active jusqu'en 1973.

²⁶⁰ Chobaux J., Segré M., *L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?* Paris, PUF, 1981, p.64 et suivantes.

²⁶¹ Rappelant une même mesure qui a fait parler d'elle dans la réforme du collège en 2016 (enseignement de complément).

²⁶² Prost A., *Ibid*, 2004, p.455.

en compte de l'hétérogénéité grandissante des élèves accueillis au collège, en proposant une entrée par la modernisation des disciplines et l'établissement de contacts entre celles-ci.

A.3. Les commissions disciplinaires : un intérêt discret pour l'interdisciplinarité

Si la massification de l'école²⁶³ est principalement caractérisée par ses effectifs et la nouvelle demande de scolarisation, elle concerne aussi les enseignements, les contenus, les programmes et les plans d'études²⁶⁴. En témoigne, les spécialisations progressives des enseignements technologiques masculins²⁶⁵ et féminins qui répondent aux nouvelles demandes de qualification et de professionnalisation des femmes²⁶⁶. Ce contexte bénéficie à l'expansion des mutations disciplinaires et, par voie de conséquence, à des dialogues liés à une ouverture des disciplines. Olivier Guichard dresse ainsi, en 1972, un tableau de la situation scolaire en France :

« Il ne faut quand même pas verser dans un pessimisme excessif. Trois ans, c'est déjà une bonne distance pour un ministre de l'Éducation nationale, et il y a des choses qu'on arrive à mettre en place ; regardez dans le seul domaine des enseignements : tiers du temps dans le primaire, introduction des cours de technologie, réforme des mathématiques, des programmes d'histoire et de géographie, options en quatrième et en troisième. Les commissions Emmanuel sur le français et Lagarrigue sur les sciences physiques sont au travail, et une autre commission, sur l'enseignement des sciences naturelles, verra le jour le mois prochain... »²⁶⁷.

L'apparition des commissions disciplinaires, témoins du changement en marche, offre une voie de développement à la pluridisciplinarité. Par opposition, des disciplines comme les sciences naturelles ou l'EPS²⁶⁸ n'auront pas leur commission, et ne connaîtront pas, pour reprendre la formule de Pierre Savaton, leur « grande messe institutionnelle », au contraire du français, des mathématiques, ou encore des sciences physiques et de la technologie. Dans ce cadre, certaines associations de spécialistes promeuvent l'utilisation des méthodes actives et du travail en groupe. L'Association des professeurs de

²⁶³ Loi Berthoin en 1959.

²⁶⁴ Par exemple, la différenciation des enseignements professionnels ou la mutation de l'enseignement ménager en un enseignement d'économie sociale et familiale, des enseignements de biochimie et de physiologie.

²⁶⁵ Hamon C., *Le baccalauréat technique. De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur, 1944-2014*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

²⁶⁶ Lebeaume J., *L'enseignement ménager en France. Des sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

²⁶⁷ Interview accordée par Olivier Guichard au journal « *Le Figaro* » (éditions du 3 mai 1972) ; *l'éducation*, n°141, pages « Informations de l'Éducation nationale », 25 mai 1972.

²⁶⁸ En 1965, une commission chargée de définir de nouvelles instructions officielles pour l'éducation physique et sportive (EPS). D'autres commissions sont créées pour l'EPS à la même époque : d'une part, en 1964, une « commission pédagogique » composée d'inspecteurs généraux et d'inspecteurs principaux pédagogiques ; d'autre part, en 1966, une « commission scolaire » au sein du Haut comité des sports, organisme interministériel dépendant du Premier ministre.

biologie et de géologie de l'enseignement public décrit ainsi les avantages escomptés de la mise en activité des élèves :

« Les sciences de la vie et de la terre, indique-t-elle, dans un communiqué, exigent une démarche de l'esprit et des méthodes originales. Elles rejoignent les intérêts profonds des enfants et des adolescents et peuvent s'adapter à leur niveau d'évolution physiologique et psychologique. Elles apportent à l'élève les motivations déclenchant son activité, aussi bien intellectuelle que sensorielle et motrice, dans un travail personnel ou de groupe. Ces méthodes actives exigent des moyens recensés par la commission, entre autres : respect du style propre de chaque enseignant, aménagement des locaux, organisation du travail dans la nature ("réserves" dans l'enceinte des établissements, cars scolaires, locaux et terrains pour classes de campagne, de mer, et de montagne), transformation des manuels en source de documentation pour un travail actif, souhait d'éditions basées sur l'étude de la région, développement des moyens audiovisuels, etc... »²⁶⁹.

Poursuivie en parallèle des travaux des commissions disciplinaires encore en activité²⁷⁰, la dynamique de réformes – portée par le nouveau ministre – semble alors se faire *contre*, ou pour le moins, *sans* les disciplines. Les propos de Lagarrigue en octobre 1973, regrettant le désintérêt du ministre pour sa commission²⁷¹, sont à ce sujet révélateurs d'un effacement des disciplines au cours de la période Fontanet. Les commissions disciplinaires se réservent la réflexion sur les programmes de façon conjointe avec l'Inspection Générale. Cette logique consultative commune – mise en place – par Fontanet vient clore le processus. Les avancées de ces commissions ont répondu partiellement aux attentes même si les aspects pédagogiques et organisationnels²⁷² ont restreint leur rayonnement.

« J'ai décidé de mettre, à compter de la rentrée 1973, 10% de l'horaire annuel à la disposition des établissements d'enseignement secondaire... Il ne sera pas donné de directives spécifiques pour l'utilisation de ces 10% car, pour sauvegarder l'esprit d'une telle mesure, il est essentiel que ses modalités d'application soient définies à l'échelon du seul établissement... On ne se limitera pas nécessairement aux structures habituelles, divisions ou classes. L'accent mis sur la convergence des disciplines est intentionnel, il privilégie le décloisonnement »²⁷³. Fontanet s'exprime donc en faveur d'une confluence de méthodes, de savoirs et d'organisation.

²⁶⁹ *Le Monde*, L'association des professeurs de sciences naturelles demande les moyens nécessaires pour pratiquer des méthodes actives, 12 décembre 1968 (édition numérique).

²⁷⁰ Même si des relations existent.

²⁷¹ Charles F., *Les archives de la commission Lagarrigue*, mémoire de master 2, ENS Cachan, 2008, p.65.

²⁷² Liés à la massification scolaire depuis 1959.

²⁷³ Extraits de la circulaire du 27 mars 1973 et de l'arrêté du 13 juillet signés de M. Joseph Fontanet, alors ministre de l'Éducation nationale dans Philippe Meirieu, *L'école, mode d'emploi – Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF Éditeur, 2004, p.54.

Pendant un dixième du temps scolaire peuvent être organisées des activités scolaires différentes avec regroupements possibles sous forme de demi-journées ou journées. Parmi les possibilités envisagées sont compris le décloisonnement des disciplines autour d'un thème, l'utilisation de méthodes actives et/ou l'ouverture de l'école sur l'extérieur.

C'est ainsi que dès avril 1973, *via* la politique des 10 %, sont mises en œuvre des thématiques comme le travail indépendant, l'auto-évaluation, le décloisonnement des disciplines, avec un allègement des programmes pour la rentrée 1973-1974²⁷⁴. Ce dispositif, qui donne la possibilité aux maîtres, dont le programme sera allégé, de dégager sur leurs horaires un temps pour une pédagogie de soutien, des activités de groupe, « doit permettre à la fois l'amélioration des enseignements dans chacune des disciplines et éventuellement une évolution des contenus enseignés, par un décloisonnement disciplinaire »²⁷⁵.

Prêt dès janvier 1974 et déposé à l'Assemblée nationale le 29 mars suivant, le projet de réforme porté par le ministre Fontanet ne peut être discuté, le décès du président Georges Pompidou, le 2 avril, entraîne son suspens²⁷⁶.

Les commissions ministérielles se structurent progressivement en recherchant des équilibres disciplinaires. Cette première partie est donc marquée par le développement de la pluridisciplinarité, caractéristique d'une forme d'interdisciplinarité (1967-1988).

Loin de constituer un phénomène isolé, le désintérêt du ministre Joseph Fontanet pour les « grandes » commissions et leurs travaux amorce en réalité une dynamique qui, poursuivie ensuite par son successeur René Haby, voit émerger de nouveaux modes de consultation et de nouveaux types de commissions. Dans cette phase, les transformations institutionnelles et/ou pédagogiques semblent prendre le pas sur les réformes de contenus, tandis que l'inspection générale reprend en mains l'élaboration des programmes par les inspections générales. L'expérience des « 10% », lancée par la circulaire de mars 1973, ouvre cependant la voie à la transformation des pratiques.

La multiplicité des processus réformateurs et leurs modalités ne peuvent être comprises sans une analyse précise des positions variées des différents acteurs – individuels ou collectifs – des réformes considérées comme leurs rapports de force. Les enseignants, représentés par leurs associations de spécialistes, leurs syndicats, les revues professionnelles dans lesquelles ils s'expriment, les interactions en leur sein et les discussions entretenues avec les corps d'inspection, sont particulièrement déterminants dans les réformes.

²⁷⁴ Circulaire du 27 mars 1973 relative à la mise à disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de 10% ; BOEN n°14, 15 avril 1973, p.1186.

²⁷⁵ AN, 19800285/3 : remarques du recteur Henri Gauthier, chargé de mission auprès du ministre, s.d.

²⁷⁶ Le projet de Fontanet est présenté à la commission Lagarrigue lors de la réunion du 25 janvier 1974. Cf. Charles F., *Les archives de la commission Lagarrigue*, mémoire de master 2, ENS Cachan, 2008, p.62.

L'enseignement général long – demeurant l'objet central dans les débats d'actualité car majoritaire en termes d'effectif scolaire – constitue donc la cible principale du travail de recherche mené.

B. *L'interdisciplinarité dans les classes : un cheminement à bas bruit (1967-1988)*

L'interdisciplinarité se développe sur le terrain dans le cadre institutionnel offert, d'une part, par le développement des recherches pédagogiques, d'autre part, par l'expérience des 10%. Ces expérimentations vont en retour influencer les commissions et les décisions relatives à la prise en charge de l'hétérogénéité du public scolaire. Ces initiatives s'inscrivent dans le prolongement de la période précédente. Si, du point de vue des chercheurs, l'utilisation de l'interdisciplinarité semble évidente pour renouveler les pratiques pédagogiques, la volonté politique n'est pas au rendez-vous sur la période étudiée.

B.1. L'INRDP : fer de lance de l'interdisciplinarité ?

Dans le vaste panel d'expérimentations pédagogiques menées sous l'égide de l'IPN (puis INRDP), la question de l'interdisciplinarité occupe une place centrale, dans la rénovation du premier cycle, mais aussi et surtout dans la refonte du lycée.

Déjà à partir de 1967, la mise en place de « collègues expérimentaux » sous l'autorité de Louis Legrand manifestait la volonté clairement exprimée d'éclaircir et de réformer le paysage du savoir, de repenser le découpage des savoirs, de prendre en compte l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages. La première expérimentation eut lieu de 1967 à 1975. L'accent fut mis sur la suppression des filières et l'organisation des « groupes niveaux-matières ». Une telle action pédagogique signifiait qu'il fallait maintenant, au sein de l'institution scolaire, prendre en compte l'hétérogénéité des élèves. L'enthousiasme pour les méthodes actives, ce que l'on nomme l'éducation nouvelle, déclenche un dynamisme profond de rénovation pédagogique à la fin des années 1970 sous l'égide de Legrand et traduit aussi un mouvement de contestation de l'École telle qu'elle fonctionnait jusque-là.

Si la question de l'interdisciplinarité n'est pas absente de l'expérience des groupes « niveaux-matière », elle trouve dans le cadre du lycée expérimental une véritable consécration. À la suite du colloque d'Amiens, l'idée d'un lycée expérimental a été lancée en septembre 1969 par Louis Legrand, directeur du service de la recherche à l'INRDP. Ce dispositif valide la mise en route d'un établissement de second cycle – dans une situation totalement expérimentale²⁷⁷ – de façon à en modifier toutes les

²⁷⁷ À la rentrée 1974, un établissement innove et propose 10h/semaine (pris sur les disciplines) à enseigner différemment pour l'élève : « *le C.E.S. de Marly-le-Roi est, par bien des aspects, un établissement expérimental. On y emploie des techniques audio-visuelles très développées, et en particulier un circuit fermé de télévision. À cette spécialité se sont ajoutées plusieurs expériences d'individualisation de l'enseignement, notamment par la mise en place progressive de groupes de niveau (avec une pédagogie de soutien pour les élèves en difficulté) et, plus récemment, du travail indépendant. (...) L'interdisciplinarité, d'autre part, souhaitée par tous, n'existe pas concrètement* » Article (édition numérique) *Le Monde*, *Dix heures de liberté par semaine*, 18 septembre 1974, cf. annexe pp.741-742). Cette mise en place de l'interdisciplinarité procède par tâtonnements et existe avec difficulté.

variables (horaires, programmes, méthodes pédagogiques, modes de contrôle des connaissances...) ²⁷⁸. Il s'agit d'élaborer, par l'expérience, un nouveau modèle éducatif, susceptible ensuite d'être étendu à d'autres structures. La commission chargée du suivi de l'expérience, pilotée par Legrand, est partie des quelques principes généraux suivants : « *supprimer la distinction entre les " sections " et les remplacer par un système d'options qui permette de tenir compte des intérêts des élèves ; intégrer l'enseignement technique et l'enseignement général : donner une large place au travail personnel de façon que les jeunes aient davantage de responsabilités dans leur propre formation ; revoir les programmes en fonction de l'interdisciplinarité et de l'ouverture au monde moderne (...). En effet, les programmes seront conçus comme un ensemble interdisciplinaire et non comme une " mosaïque " de matières* » ²⁷⁹. La commission présuppose une complémentarité des différents dispositifs dans le but de former un ensemble harmonisé pour la formation de l'élève.

Le thème de « l'interdisciplinarité » revient sans cesse dans les sous-commissions du projet de lycée expérimental conduit par Louis Legrand. Les grands accords conclus entre pédagogues, parents d'élèves et législateurs sont ici exposés :

« pour remplir pleinement sa mission d'aujourd'hui l'enseignement de second cycle doit permettre une orientation plus aisée et plus souple des élèves, qui veulent et peuvent, dans une grande mesure, assurer eux-mêmes leur propre destin. Il leur faut, pour cela, grâce à un enseignement de plus en plus individualisé portant sur des disciplines librement choisies, prendre conscience de leurs goûts et de leurs aptitudes ; il faut aussi que tous les types d'enseignement leur soient accessibles et qu'en particulier les disciplines techniques soient largement ouvertes aux élèves de l'enseignement général jugés les plus aptes à en profiter. Il faut encore faire tomber les cloisons qui récemment séparaient d'une manière étanche les diverses matières d'enseignement. Il faut enfin que les jeunes gens acquièrent une connaissance précise du monde contemporain dans lequel ils devront s'insérer » ²⁸⁰.

Cette souplesse exigée et la place laissée à l'individu déplacent les frontières entre disciplines favorisant ainsi le développement de l'interdisciplinarité dans les pratiques pédagogiques expérimentales. D'après nos lectures, ce numéro des *Recherches pédagogiques* n°72 fait apparaître pour la seconde fois – mais la première fois à propos de l'enseignement secondaire – le terme d'« interdisciplinarité » en 1975. La recherche de l'interdisciplinarité se fait de plus en plus présente.

²⁷⁸ Voir annexe thèse pp. 743-744.

²⁷⁹ Article (édition numérique) *Le Monde*, Article de Frédéric Gaussen, *Un projet de lycée expérimental*, 6 juillet 1971. Voir les annexes de la thèse pages 741-742.

²⁸⁰ *Recherches Pédagogiques* n°72, *Propositions pour un lycée expérimental*, Première partie : analyse des travaux – Section A : Mise en place de la recherche, Paris, INRDP, 1975, p.12.

L'interaction entre disciplines peut recouvrir des réalités très diverses, pouvant « *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...* »²⁸¹. Dans la revue *Recherches Pédagogiques* n°72 en 1975, la pratique de l'interdisciplinarité se rapproche de « *l'image de la marguerite* » :

*« Autour du cœur se disposeraient des enseignements coordonnés qui, étant eux-mêmes un langage, exigent une pratique continue. D'autres enseignements pourraient être rattachés par masses inégales selon les moments, mais devraient intervenir obligatoirement. Enfin un éventail très large, littérature, musique, art, technologie, langage graphique faisant appel à des professeurs consultants – initiation à la reprographie, utilisation de machine à écrire. Un tel enseignement suppose la souplesse dans la définition du service, la possibilité d'activités animées par plus d'un professeur dans la même classe et au même moment, une véritable direction d'études par le professeur responsable de l'option. L'équipe liée à l'option devrait chaque semestre définir les thèmes et organiser le travail »*²⁸².

Nous allons désormais nous intéresser à la réflexion menée sur l'interdisciplinarité, dans les différentes sous-commissions mises en place pour accompagner l'expérience. Dans le rapport de la sous-commission de mathématiques, un paragraphe est consacré aux « liaisons interdisciplinaires » dans la sous-commission de mathématiques : « *Pour des raisons de motivation et d'éducation ; il est souhaitable de puiser dans les domaines les plus variés, les systèmes que l'on cherche à modéliser. Cette idée, conçue ici comme méthode pédagogique, devrait certainement figurer parmi les objectifs d'un système général d'éducation* »²⁸³. La question est aussi posée dans la sous-commission des sciences naturelles : « *quels services la discipline étudiée peut-elle rendre à d'autres disciplines ? Dans le cadre d'expériences interdisciplinaires déjà tentées, les naturalistes ont pu entreprendre des tâches communes avec bien des disciplines. Les relations les plus directes apparaissent avec la philosophie, le dessin, l'éducation physique, certains aspects de la technologie et de la physique, en réciproque, somme toute, au point précédent* »²⁸⁴ ; « *Dans la mesure où, disciplines et sciences se « rejoignent » suffisamment, le problème de l'interdisciplinarité est aussi le problème de l'« inter-science », par exemple les sciences de la nature* »²⁸⁵. L'objectif de susciter l'appétence des élèves, les relations et les convergences entre disciplines poussent les enseignants des différentes disciplines à franchir le cap de l'interdisciplinarité qu'il s'agisse des disciplines scientifiques ou des disciplines littéraires.

²⁸¹ Marquet P.B., *L'éducation*, n°141, mai 1972 ; cf. Best F., *Pour une pédagogie de l'éveil*, Chapitre 4 – Activités ou disciplines ?, Bourrellet-Éducation, Paris, Librairie Armand Colin, 1973, p.79.

²⁸² *Recherches Pédagogiques* n°72, *Ibid*, 1975, p.175.

²⁸³ *Recherches Pédagogiques* n°72, *Propositions pour un lycée expérimental*, Deuxième partie – Problèmes pédagogiques – Chapitre 2 : Moyens pédagogiques mis en œuvre : 3 Contenus – Travaux des sous-commissions, Paris, INRDP, 1975, p.132.

²⁸⁴ *Recherches Pédagogiques* n°72, *Ibid*, 1975, p.145.

²⁸⁵ Palmade G., *Interdisciplinarité et idéologies*, Paris, Éd. Anthropos, 1977, p.161.

Dans la sous-commission de l'enseignement des sciences humaines, on remarque que l'interdisciplinarité nécessite une solide préparation en amont : *« l'interdisciplinarité, qui est affaire de méthode plus que de sujet, serait assurée par l'articulation d'enseignements différents suivant les options, par le contact avec des non-enseignants et, surtout par un travail très sérieux d'organisation au début de chaque semestre. Ce travail serait d'autant plus nécessaire que nous nous sommes unanimement accordés à définir le programme en termes de finalité, d'objectifs en laissant un cadre assez large et assez souple pour permettre à l'équipe des professeurs-chercheurs et des élèves le choix des exemples et autoriser la recherche et l'expérimentation »*²⁸⁶.

Par conséquent, les efforts réalisés pour développer les liens entre disciplines bousculent, ici et là, les pratiques en usage dans les différents domaines d'enseignement, des sciences fondamentales aux sciences humaines. Chaque sous-commission souligne les implications particulières, pour sa discipline, du développement de l'interdisciplinarité. Chaque discipline procède à sa propre lecture de l'interdisciplinarité selon les conceptualisations et les expériences menées dans les disciplines concernées.

Dans la sous-commission de l'enseignement du français, comme dans les sous-commissions des arts plastiques et d'éducation musicale, on voit l'option d'approfondissement, telle que la conçoit Louis Legrand, comme une source de créativité et d'ouverture sur les autres disciplines par rapport au thème interdisciplinaire : *« l'opinion des collègues qui ont œuvré dans les lycées pilotes est formelle : le thème se manifeste peu à peu et provient des élèves et non des maîtres. Il pourrait cependant être envisagé, pour la période dite de simulation, un thème de manœuvre »*²⁸⁷. Le thème interdisciplinaire proviendrait des centres d'intérêt des élèves, directement impliqués dans l'acte d'apprentissage et co-construit avec le langage des maîtres.

La sous-commission d'éducation physique *« a abordé le sujet en se situant strictement dans le cadre de la recherche concernant le lycée polyvalent ouvert, c'est-à-dire en pensant à : une école ouverte vers l'extérieur, une école moderne utilisant tous les moyens audio-visuels actuels, une école ne se contentant pas d'apporter des connaissances mais contribuant à la formation d'adultes responsables »*²⁸⁸. Elle voit dans l'ouverture interdisciplinaire un moyen de légitimer sa place dans le système éducatif par rapport aux autres disciplines. Ainsi, *« l'éducation physique et sportive agit sur l'individu dans sa totalité et contribue à la formation de sa personnalité en l'aidant à s'épanouir physiquement, intellectuellement et moralement. Si nous réussissions à atteindre les trois objectifs des IO 1967 nous aurions contribué très sérieusement et plus certainement que toute autre discipline à la formation d'hommes adaptés à la vie moderne »*²⁸⁹. L'EPS, par la diversité des composantes de son champ de spécialité (disciplines

²⁸⁶ *Recherches Pédagogiques* n°72, *Ibid*, 1975, p.171.

²⁸⁷ *Recherches Pédagogiques* n°72, *Ibid*, Discours du rapporteur de la commission d'éducation musicale Alain Lieuze, INRDP, 1975, p.258.

²⁸⁸ *Recherches Pédagogiques* n°72, *Ibid*, 1975, p.265.

²⁸⁹ *Recherches Pédagogiques* n°72, *Ibid*, 1975, p.266.

sportives, composantes comportementales), revendique sa capacité à faire en sorte que l'élève puisse s'adapter au nouveau monde.

Les sous-commissions effectuent donc un travail de réflexion et de conception considérable dans la relation de la discipline avec l'interdisciplinarité, et avec les autres disciplines. Mais la stabilité des équipes enseignantes conditionne la réussite de la réforme ; celle-ci exige aussi une nouvelle façon d'appréhender le service enseignant, par-delà les heures d'enseignement dispensées devant les élèves. Les pratiques interdisciplinaires restent donc fragiles dans la mesure où la mobilité de chaque carrière enseignante revêt un caractère imprévisible et incontrôlable.

Le projet expérimental du lycée mené par Louis Legrand fait l'objet d'un dossier inclus dans la revue *Recherches Pédagogiques* en 1975. C'est l'occasion de rappeler les objectifs recherchés dans ce dispositif : « *Le lycée expérimental dont le projet est soumis à l'attention de M. le Ministre est conçu comme devant être un des instruments de cette transformation qualitative. Il en sera en quelque sorte un laboratoire expérimental de pédagogie appliquée permettant l'étude systématique des problèmes essentiels posés par les enseignements de second cycle, dont la liste peut être dressée comme suit : 1) Individualisation de l'enseignement (...) 3) Travail personnel : La recherche doit permettre d'évaluer dans quelle mesure la part de l'enseignement collectif et didactique doit diminuer au profit d'une formation individuelle que les élèves assumeront eux-mêmes (...) 6) interdisciplinarité* »²⁹⁰. Ainsi, l'interdisciplinarité devient la sixième priorité du projet expérimental du lycée et prend le relais des dispositions antérieures à ce projet²⁹¹, qui « *brisaient le cloisonnement* » disciplinaire.

Le succès de cette approche en lycée influe en retour sur les expériences menées sur le premier cycle. Lors d'une allocution donnée en mai 1974, Louis Legrand s'adressait aux professeurs de mathématiques qui avaient expérimenté des groupes de niveau²⁹², en ces termes : « *je pense que la rénovation de l'enseignement ne peut être que pluridisciplinaire ou qu'elle ne sera pas* »²⁹³.

La seconde expérimentation lancée pour le collège, de 1977 à 1980, se donne cette fois comme objectif prioritaire de promouvoir l'interdisciplinarité. Voici quelques extraits du protocole : « *Il s'agit de développer l'autonomie des élèves par le choix de sujets d'études, disciplinaires ou interdisciplinaires (...) de créer les conditions d'un apprentissage réel de l'élève en développant une collaboration étroite*

²⁹⁰ *Recherches Pédagogiques* n°72, Propositions pour un lycée expérimental, Annexe III, INRDP, 1975, p.340.

²⁹¹ À partir de 1967, une recherche avait été portée par Legrand : « *La seconde recherche 1970-1975 (...) appelée généralement recherche sur les groupes de niveaux-matière, elle a permis d'observer les effets de ces groupements d'élèves – introduits d'ailleurs dans d'autres pays avant de l'être en France – qui brisaient le cloisonnement des filières, mêlaient les élèves orientés dans les classes de transition (puis dans les classes pratiques) aux autres et permettaient à tous de se situer non plus de façon globale, par rapport à une moyenne générale, mais matière par matière en fonction de leur avancement dans chacune des disciplines ayant adopté ce type de répartition* » (Luc C., Roux F., Colin-Michaux M., *Groupements différenciés d'élèves 2 – Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Introduction, Collèges, collèges, collèges, INRP, 1983, p.2).

²⁹² Legrand L., *Les mathématiques dans les CES expérimentaux*, Journées de travail de Mittelwihr du 13 au 16 mai 1974, p.7-16.

²⁹³ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Introduction, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.2-3.

*des disciplines autour de ses intérêts et de ses activités personnelles : activités pluridisciplinaires et interdisciplinaires définies par les équipes de professeurs et rencontres-débats avec les élèves »*²⁹⁴. L'interdisciplinarité semble désormais l'horizon incontournable de la réforme du système éducatif : *« Les orientations des mouvements « d'éducation nouvelle » ne sont plus désormais des rêves utopiques : elles sont devenues des nécessités vitales. C'est dans cette perspective, qu'il convient désormais de placer toute réforme du système éducatif »*²⁹⁵.

B.2. L'émergence d'expérimentations interdisciplinaires : au-delà de l'INRP ?

L'INRP n'est pas le seul acteur impliqué dans la diffusion des expérimentations interdisciplinaires. Un exemple d'initiative venue du terrain nous est parvenue grâce au témoignage publié par G. Audisio et R. Bechet. Au cours des années 1970, ces deux professeurs ont tenté d'expérimenter l'interdisciplinarité avec leurs classes, puis ont puis évalué leurs pratiques par des questionnaires adressés aux élèves. Ce cadre expérimental s'inspire de « l'expérience vécue »²⁹⁶ : *« l'originalité de notre démarche consistait à poursuivre ces objectifs²⁹⁷ à travers l'interdisciplinarité. C'est le moyen de relier le travail à la vie d'aujourd'hui. Car la réalité ne se présente pas découpée en "disciplines", mais en bloc. Ne peut-on en finir avec "la vie éclatée en morceaux" et ne peut-on s'étonner du "cloisonnement par disciplines" mis en place dans les années 1880-1890, jamais remis en cause depuis ? »*²⁹⁸. Les auteurs de l'ouvrage évoquent le gain d'expertise et d'expérience des enseignants pour pratiquer de l'interdisciplinarité. Ces derniers étaient en demande de nouvelles pratiques pédagogiques pour répondre aux exigences d'un métier toujours plus complexe : *« progressivement nous avons passé pour des spécialistes de l'interdisciplinarité. Et, assez vite donc, nous avons joué un rôle d'animation pédagogique. Nous prenions ainsi, occasionnellement certes, en charge les demandes de nos collègues désireux d'innovation »*²⁹⁹. Les conclusions réalisées à l'époque sont les suivantes : *« L'interdisciplinarité est cet enseignement qui approche une réalité, de quelque nature qu'elle soit, non plus en la découpant en disciplines mais en l'éclairant sous divers angles, certains de ceux-ci pouvant correspondre à des disciplines traditionnelles³⁰⁰. Si l'interdisciplinarité*

²⁹⁴ Intervention de Louis Legrand faite à Gouvieux le 25 octobre 1976 devant les délégués des CES expérimentaux : « Vers un modèle prospectif de premier cycle secondaire ».

²⁹⁵ *Ibid.*

²⁹⁶ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.144-148.

²⁹⁷ Les cinq objectifs prioritaires sont : a- de l'intérêt, b- de la méthode, c- de l'équipe, d- de la personnalité, e- de la responsabilité ; sans classement hiérarchique. Voir Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre 1 : Les raisons d'une recherche – Le tableau noir, 2 : Les objectifs, quelle boussole ?, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.27-35.

²⁹⁸ Citron S., *L'école bloquée*, Paris, 1971, p.13 ; Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.32.

²⁹⁹ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.170.

³⁰⁰ Les thèmes d'étude abordés nous ont facilement convaincus que des méthodes d'approche pouvaient faire cruellement défaut pour appréhender une réalité : ainsi l'anthropologie, la psychologie, l'ethnologie.

implique les trois premiers objectifs indiqués (elle renouvelle l'intérêt, pousse à l'esprit critique, rend indispensable le travail d'équipe), elle facilite aussi les deux derniers en permettant une plus grande variété des moyens d'expression et en incitant les élèves à se sentir responsables, chacun pour sa part, de l'étude entreprise »³⁰¹.

Cette recherche d'une expérience interdisciplinaire est à bien des égards ciblée et opérationnelle dans un champ très restreint: *« Peu à peu nous nous sommes rendus compte que si l'administration nous mettait d'une certaine façon en vedette, en même temps elle ne retenait qu'un aspect de notre recherche : l'exemplarité, c'est-à-dire la possibilité de 'rénover' l'enseignement sans rien changer et surtout sans demander aucun moyen financier supplémentaire, vertu essentielle en cette période de pénurie et d'orientation politique où l'éducation n'est plus une priorité depuis longtemps dans le budget de la nation »³⁰². Le changement à opérer paraît évident mais laborieux tant l'écart avec le système traditionnel est important. Pour des raisons budgétaires également, l'inspection se trouve à la fois victime et coupable de la situation du système éducatif :*

« L'inspection elle-même en effet se trouve prisonnière d'une contradiction fondamentale. D'une part elle sent fort bien le caractère désuet de l'enseignement, l'ennui qu'il suscite, la nécessité impérieuse d'une rénovation mais d'autre part elle connaît les réticences et du ministère pour tout ce qui vient d'en bas comme pour tout ce qui nécessite un complément de crédit, et de nombre de nos collègues qui ont perdu tout esprit d'initiative et souhaitent surtout n'être pas perturbés dans leurs certitudes, fonctionnaires de l'enseignement qu'ils sont devenus. Notre expérience perdait alors toute signification pour nous : elle devenait un 'gadget' pédagogique, une curiosité... en réalité, un alibi »³⁰³.

Les auteurs Audisio et Bechet expliquent qu'un inspecteur – d'une inspection à une autre – change radicalement son point de vue, de l'hostilité au soutien à l'interdisciplinarité, signe de sa modernité : *« nous pensons à présent que nous vivions la manifestation claire d'une politique délibérée de l'enseignement. Les expériences pédagogiques sont nécessaires pour laisser croire que le ministère se préoccupe de la rénovation pédagogique. Mais il est non moins nécessaire qu'elles restent limitées afin de n'inquiéter personne. À la fois par volonté politique, par nécessité structurelle et par incapacité fondamentale, l'administration semble inapte à mener une véritable rénovation de l'enseignement »³⁰⁴. En effet, le constat fut sans appel : « Notre recherche, comme tant d'autres, ne fut ni interdite ni*

³⁰¹ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre I : Les raisons d'une recherche : le tableau noir, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.33.

³⁰² Audisio G., Bechet R., *Ibid*, 1980, p.171.

³⁰³ Audisio G., Bechet R., *Ibid*, 1980, p.171-172.

³⁰⁴ Audisio G., Bechet R., *Ibid*, 1980, p.173.

exploitée en vue d'une diffusion »³⁰⁵. Cette quête d'innovation pédagogique se heurte à la réticence du politique comme à l'insuffisance des moyens alloués et à la pesanteur structurelle du système.

B.3. La pédagogie différenciée et l'interdisciplinarité

Dès 1975, l'interdisciplinarité tient une place importante dans le discours de Legrand, qui défend la vision d'un système éducatif, ouvert à la nouveauté et à l'actualité des connaissances :

*« La créativité suppose une préparation, même inconsciente, un environnement culturel ou si l'on préfère un terrain que seul peut fournir un travail approfondi. Il faut d'ailleurs noter qu'une des conditions de la créativité, n'est pas seulement l'approfondissement, mais aussi son corollaire : l'élargissement. La formule de Voltaire est vraie : "Notre âme s'élargit, à mesure qu'elle se remplit" ; mais elle trouve sa vérité dans une attitude humaniste, qui est la volonté de comprendre autrui et de s'ouvrir à lui. L'approfondissement qui n'impliquerait pas l'élargissement mènerait peut-être à l'érudition, jamais à la culture. C'est toute la différence entre un esprit étriqué et un esprit large. Or, si l'on s'en tient à l'aspect pédagogique, cet élargissement a un nom, c'est l'interdisciplinarité, autrement dit l'apport réciproque, dans un même domaine, de disciplines diverses. Plus on avance dans la fréquentation d'une science, plus on est amené à faire appel à d'autres sciences jusqu'au moment où la combinaison de ces différentes sciences est si complexe qu'elle donne naissance à une science nouvelle. D'autre part, indépendamment de la notion de science, l'approche de la réalité implique l'interdisciplinarité. Il n'y a que la connaissance scolaire et universitaire à être fractionnée ; la connaissance réelle est globale : l'approfondissement ne peut nous faire échapper à cette évidence, que nous cachait le survol superficiel d'une discipline »*³⁰⁶.

Ainsi l'interdisciplinarité pourrait servir de réponse aux difficultés soulevées par la démocratisation scolaire. De même, la notion de pédagogie différenciée suscite de l'intérêt depuis la massification et la démocratisation des effectifs scolaires dans les années 1960, réellement effective dans les années 1970 :

*« L'expression "pédagogie différenciée", apparue pour la première fois dans les Instructions Officielles en juillet 1979*³⁰⁷, *utilisée depuis dans la littérature (...). La pédagogie différenciée ne relève pas seulement de techniques. Les groupes de niveau-matière, l'interdisciplinarité, les études dirigées*

³⁰⁵ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.173. « *À ce propos, nous pouvons nous demander ce que sont devenus les fameux "lycées pilotes". Il est aujourd'hui certains qu'ils n'ont jamais rien "pilote"* ; *non seulement ils n'ont pas fait tâche d'huile, mais ils ont perdu leur caractère propre* ».

³⁰⁶ Recherches Pédagogiques n°72, *Propositions pour un lycée expérimental*, Première partie : analyse des travaux – Section B : La notion d'approfondissement, Paris, INRDP, 1975, p.28.

³⁰⁷ Circulaire n°79-225 du 19 juillet 1979.

ou surveillées constituent certes des techniques éprouvées. Mais c'est leur mise en œuvre de manière appropriée qui définit ce que nous appellerons la démarche de pédagogie différenciée »³⁰⁸.

En conséquence, l'interdisciplinarité constitue une forme, mais une forme seulement, de la pédagogie différenciée. Il est attendu que la pédagogie différenciée entraîne par elle-même le travail en équipe. Cette nécessité est une condition première à la relation entre enseignants, élément fondateur pour l'installation progressive d'une interdisciplinarité :

« J'espère avoir convaincu de l'intérêt de la pédagogie différenciée par rapport aux groupes de niveau, d'autant plus qu'elle nécessite moins de moyens, si ce n'est l'aménagement de l'emploi du temps parfois et la concertation. Pour mettre en place une procédure de différenciation, on peut être seul avec sa classe, mais si l'on veut organiser des groupements d'élèves, différents et mobiles, il faut être un minimum deux et la définition d'objectifs communs s'impose, donc un travail en équipe en concertation. (...) Bien sûr, il faut que l'Éducation Nationale reconnaisse ce minimum qu'est la concertation ainsi que la formation d'ailleurs »³⁰⁹.

Cette citation pointe essentiellement le rôle à jouer de l'institution – l'Éducation nationale – dans la prise en charge de la formation enseignante et l'instauration de dispositifs à tendance interdisciplinaire. L'interdisciplinarité a pris appui sur la pédagogie différenciée pour s'en servir de tremplin et ainsi généraliser cette nouvelle forme de travail pour les élèves.

René Mouriaux propose d'interroger à cet égard la notion de « corporatisme », concept clé dans l'éclaircissement du champ conceptuel étudié : « *Le mot corporatisme peut aussi désigner la fusion de l'administration publique et d'un groupe d'intérêts. En ce dernier sens, les syndicats d'enseignants sont toujours menacés par cette osmose qui résulte parfois de leur comportement, parfois d'un pouvoir désireux de les instrumentaliser* »³¹⁰. Ainsi, en accordant la première place à la défense et à la promotion du service public, les enseignants syndiqués se positionnent comme des professionnels pour qui, dans l'image qu'ils souhaitent renvoyer d'eux-mêmes, le service altruiste doit toujours primer sur l'intérêt personnel. La forme syndicale est appréhendée par ses partisans comme lieu de coexistence et de forte convergence, entre la notion de service de la collectivité et la défense d'intérêts corporatifs.

La réforme se définit par son contexte d'élaboration et les transformations qu'elle se propose d'accomplir. La réforme se caractérise aussi par sa réception : le débat public qu'elle suscite et la façon dont les différents acteurs se l'approprient, s'en font les relais ou au contraire la récusent. Pour chaque processus réformateur de grande ampleur comme celui qui a touché l'enseignement et les disciplines

³⁰⁸ *Rencontres pédagogiques*, n°20, Pour une pédagogie centrée sur l'élève – trois pôles essentiels pour sa mise en œuvre au collège, Paris, INRP, 1988, p.9-10.

³⁰⁹ Przesmycki H., Les groupes de niveau...Attentions ! Danger ? Un appauvrissement de la différenciation dans *Cahiers pédagogiques* n°239, Numéro spécial : *pédagogie différenciée 1*, décembre 1985, p.41.

³¹⁰ Mouriaux R., *Le syndicalisme enseignant en France*, coll. « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1996, p.121.

dans les années 1960 et 1970, les syndicats enseignants constituent un acteur essentiel de ce contexte de réception.

La pédagogie différenciée est donc un des vecteurs possibles de diffusion de l'interdisciplinarité mais le principe de réforme porté par les syndicats ne favorise pas un changement de lecture des disciplines scolaires.

C. Après l'effervescence rénovatrice, le rôle des impulsions ministérielles

C.1. De Fontanet à Beullac : l'interdisciplinarité dans les méandres de la concertation

À une prise de décision autoritaire hiérarchique, le ministre Fontanet préfère une confrontation des idées plus décentralisée et responsable, dans un cadre négocié.

Le temps des « grandes » commissions, dont les travaux empiètent directement sur l'épistémologie des disciplines concernées, apparaît ainsi comme encadré par les grandes réformes de structure de la période : les réformes Berthoin³¹¹ et Fouchet³¹², le projet Fontanet et la réforme Haby. Les commissions révèlent également, en creux, le reflux des prérogatives des inspections générales au profit des experts universitaires qui tiennent alors le premier rôle. Cette période correspond à une médiatisation accrue des questions disciplinaires qui s'accroît dans le temps. Les commissions visent aussi l'élargissement de l'éventail des acteurs impliqués dans les réformes disciplinaires. Notons que si des disciplines n'ont pas obtenu leur « grande » commission, elles se sont tout de même transformées.

D'une importance majeure sous le ministère Guichard, les commissions disciplinaires passent au second plan dans la configuration sous Fontanet. Les missions données aux « grandes » commissions disciplinaires entraînaient alors le recours aux experts de ces mêmes disciplines. Les thèmes retenus et soumis au débat, résolument non-disciplinaires – le climat pédagogique, la vie scolaire, la participation, l'autonomie des établissements – amènent à une réflexion élargie : « *Le manque d'intérêt reste un phénomène complexe, mais nous pensons que le savoir découpé en "rondelles" de disciplines contribue à le provoquer* »³¹³.

Pour autant, le rapport élaboré par la Commission Emmanuel et publié par l'INRDP en 1975, intitulé *Pour une réforme de l'enseignement du français*, déclare :

« le cloisonnement qui existe de fait entre les divers enseignements a pour effet de diviser assez artificiellement les enfants forts en français ou forts en maths, en les accoutumant à deux discours apparemment différents. Les jeunes esprits sont amenés à faire coexister dans leur

³¹¹ Principe de massification scolaire.

³¹² Principe de secondarisation de l'enseignement.

³¹³ Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre I : Les raisons d'une recherche : le tableau noir, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.11.

conscience plusieurs discours et systèmes de concepts parallèles et cloisonnés, qu'ils ne songent plus ensuite à faire communiquer. Or l'intelligence créatrice consiste précisément à penser en marge des discours tout faits et à faire se compénétrer diverses disciplines. L'interdisciplinarité ouvre donc les esprits, tandis que la juxtaposition des disciplines ne forme dans les meilleurs cas que des poly-spécialistes »³¹⁴.

La nécessité de l'interdisciplinarité est donc déjà évoquée en 1975 par la Commission Emmanuel avec la mise en lumière de la créativité ou de l'ouverture d'esprit. Le ministre Fontanet marque de ce sceau l'élaboration de son projet de loi d'orientation sur l'enseignement du second degré, déposé en mars 1974. Il y prévoit notamment la suppression des filières du premier cycle³¹⁵. La réforme Fontanet portait également sur le second cycle du second degré, le lycée actuel. Cette réforme de structure – rétrospection du schéma des baccalauréats – est aussi une profonde révision de la façon d'envisager la place de l'élève et son engagement dans ses études, en lui conférant de plus grandes responsabilités. La principale ambition du projet Fontanet est une réorganisation du parcours de formation, vers un allègement de spécialités au baccalauréat ou l'association à des diplômes moins spécialisés pour faire face au besoin d'adaptation du monde social :

« L'organisation actuelle du second cycle, caractérisée par de multiples séries de baccalauréats, préparées dans de nombreuses filières distinctes dès l'entrée en seconde, a de graves inconvénients : elle oblige les jeunes, prématurément, à une spécialisation poussée d'autant plus paradoxale que par la suite le premier cycle universitaire revient à une certaine pluridisciplinarité. Elle aboutit à offrir, pour l'accès à un même diplôme, des voies de formations de niveau très inégal, ce qui fait que certaines, par exemple la série menant au baccalauréat lettre-langues – sont des itinéraires de facilité, qu'empruntent de nombreux élèves qui cherchent uniquement à obtenir un baccalauréat, n'importe lequel, sans aptitude ni vocation particulière pour la discipline qu'ils étudient »³¹⁶.

C'est sous la forme d'une large consultation qu'est approuvée la démarche Fontanet dont le point d'orgue est constitué par la tenue d'un colloque national³¹⁷ de juillet à novembre 1973. La procédure

³¹⁴ Audisio G., Bechet R., *Ibid*, 1980, p.10.

³¹⁵ Sur les grandes lignes du projet, voir par exemple Robert A. D., *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, pp.88-89.

³¹⁶ CAC 1993 0271, article 2, exposé des motifs, dernière version du projet de loi, annotée : « projet définitif soumis au Parlement », 23 mars 1974.^[1]_{SEP}

³¹⁷ Les 21, 22 et 23 novembre 1973 à la Maison de la chimie de Paris.

utilisée³¹⁸ témoigne d'une volonté de rupture avec la logique consultative précédente³¹⁹. Le cloisonnement du savoir engendre l'apathie des élèves³²⁰ : « 70% des élèves de l'enseignement secondaire estiment insuffisante la part réservée à l'initiative et à la participation des élèves »³²¹.

Nommé ministre de l'Éducation au lendemain de l'élection présidentielle de Valéry Giscard d'Estaing à la Présidence de la République, René Haby engage à son tour une réforme de l'enseignement à la demande du nouveau président qui souhaite poursuivre le projet Fontanet. Ainsi, les propos recueillis par un journaliste du périodique *Le Monde* font allusion aux dix pour cent pédagogique. Les différents acteurs sont impliqués, du cabinet ministériel aux enseignants : « *L'ouverture ne va pas évidemment sans quelques risques ; c'est d'une véritable " aventure pédagogique " qu'il s'agit, lorsque chef d'établissement et enseignants sont décidés à jouer le jeu. Aussi ces derniers ont-ils été peu nombreux à s'y lancer. Deux raisons principales expliquent ce peu d'empressement. D'une part, pour beaucoup d'enseignants, le poids des habitudes et de la formation reçue ne favorisent guère les changements de mentalités* »³²².

À travers ces nouvelles pratiques pédagogiques, les acteurs politiques découvrent une nouvelle facette de l'élève. « *Ce nouveau travail demande de nouvelles attitudes pédagogiques* », a indiqué notamment M. Pierre Vandevoorde, conseiller technique au cabinet du ministre, au cours d'une conférence de presse : « *Certains enseignants ne voyaient pas comment surmonter les difficultés* ».

Aussi certains posent-ils maintenant la question d'une formation appropriée des enseignants à ces nouvelles méthodes. Un nouveau style de rapports s'engage : « *le parti du savoir disciplinaire est non seulement irrationnel quant aux possibilités effectives des élèves et aux fins de l'éducation intellectuelle : il est aujourd'hui radicalement impossible quant au contenu des disciplines elles-mêmes ou de ce qu'il en reste* »³²³. Une nouvelle page se tourne progressivement mais des résistances s'engagent aussi bien d'un point de vue institutionnel que pédagogique³²⁴.

³¹⁸ Par l'ampleur de la consultation (plus de 7000 entretiens effectués par la SOFRES et l'IFOP auprès des élèves, des parents d'élèves, des enseignants), par l'ouverture du colloque à des professionnels et associations relevant d'organismes autres que ceux « en rapports spécifiques avec l'Éducation nationale ».

La liste des invitations, arrêtée par le comité d'organisation, distingue les syndicats et associations d'enseignants, de parents et d'élèves, en tant qu'« organisation en rapport spécifiques avec l'Éducation nationale », des organismes rassemblant les organisations patronales, centrales ouvrières, professions libérales, associations scolaires et périscolaires.

³¹⁹ Voir partie 2 Chapitre I.

³²⁰ Audisio G., Bechet R., *Ibid*, 1980, p.11.

³²¹ Ministère de l'E.N., Informations rapides, La consultation des Français sur les problèmes de l'Éducation Nationale, septembre 1973, p.15 ; Audisio G., Bechet R., *Interdisciplinarité, une expérience*, Chapitre I : Les raisons d'une recherche : le tableau noir, Collection textes et non textes, dirigé par Roger Fayolle et Francis Vanoye, 1980, p.11.

³²² Article (édition numérique) *Le Monde*, Article de Y. A., *Enfin, on peut se parler*, 3 juillet 1974.

³²³ Legrand L., *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1971, p.127.

³²⁴ Les enseignants qui ont profité des 10 % pour faire « autre chose » ont eu presque toujours un surcroît de travail.

Le nouveau ministre Haby s'appuie lui aussi sur une large consultation avec un autre mode de lecture que son prédécesseur. Du 22 au 26 juillet 1974, il forme 25 « *groupes de travail* »³²⁵, – parmi lesquels quelques groupes disciplinaires – afin d'étudier « *les problèmes que pose le projet de réforme des enseignements* »³²⁶. Loin des compétences données aux grandes commissions disciplinaires, c'est à « *une tâche de réflexion et d'analyse* »³²⁷ et non de proposition que ces groupes sont conviés. Le ministre engage les groupes de travail à ne pas chercher « *l'uniformisation des points de vue* » mais plutôt à « *connaître les opinions exprimées* »³²⁸. En ne sollicitant pas, en tant que telles, les commissions disciplinaires en activité de l'administration³²⁹, Haby s'inscrit finalement dans les pas de son prédécesseur. La relance d'une réflexion sur les contenus n'est pas réalisée car la rapidité de la consultation empêche en réalité toute réflexion efficace sur les thèmes proposés notamment par la présence de groupes « disciplinaires ».

Neuf mois plus tard, Haby engage une nouvelle consultation, au lendemain de la publication de ses propositions « pour une modernisation du système éducatif » (février 1975)³³⁰. Cependant, il souhaite cette fois « *provoquer une réflexion approfondie sur le contenu des enseignements* »³³¹, et treize groupes de travail – dénommés « *groupes contenus* » – réunis entre mars et mai de la même année, sont nommés par le ministre³³². Par rapport aux « grandes » commissions évoquées dans la partie précédente, le contraste est net : « *Chacun d'eux sera en principe présidé par un inspecteur général et les membres seront des spécialistes des disciplines considérées et des personnalités compétentes* »³³³. Si les groupes sont ouverts aux représentants de parents d'élèves et comptent un nombre élevé de représentants des enseignants, les membres choisis par le ministère – en accord avec l'IG, force de proposition – y sont majoritaires. De plus, ils ne disposent que d'un temps limité (environ six réunions) pour mener leur réflexion. Enfin, le ministre souhaite ouvrir les rangs des équipes chargées des programmes aux divers intéressés uniquement dans cette première phase du travail³³⁴. In fine, l'Inspection Générale reste la seule garante de la rédaction du programme.

³²⁵ Réunissant un total de 770 participants, ces groupes de travail sont répartis dans 13 établissements parisiens.

³²⁶ AN, 19800285/3 : courrier adressé aux personnes sollicitées par Henri Gauthier et Jacques Béguin, chargés de mission au ministère de l'Éducation nationale et au secrétariat d'État aux universités respectivement, juillet 1974.

³²⁷ AN, 19800285/3 : courrier préparé et remanié par René Haby, 10 juillet 1974.

³²⁸ Ibid.

³²⁹ Dans la composition, le pilotage et le fonctionnement des groupes de travail.

³³⁰ Haby R., *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, La Documentation française, 1975.

³³¹ AN, 19800285/4 : groupe contenus XIII, éducation physique et sportive, lettre de René Haby, 7 mars 1975. Dans les faits, la consultation est préparée dès le début février par l'inspecteur général Louis Faucon.

³³² Les treize groupes concernent, dans l'ordre, les enseignements suivants : français, philosophie, langues anciennes, langues vivantes, sciences économiques et humaines, mathématiques, sciences physiques et naturelles, éducation manuelle et technique, option technologique du secteur secondaire, option technologique du secteur tertiaire et des services, formation dans les lycées d'enseignement professionnel, éducation artistique, éducation physique et sportive.

³³³ AN, 19800285/4 : groupe contenus XIII, éducation physique et sportive, lettre de René Haby, 7 mars 1975.

³³⁴ Cardon-Quint C., *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, thèse de doctorat d'histoire, université Rennes 2, 2010, p.1035-1036, d'après *Le courrier de l'éducation*, n°5, 17 mars 1975.

Comme énoncé précédemment, c'est aux inspecteurs généraux que revient désormais la rédaction des programmes. Ces derniers entrent en vigueur au collège à partir de la rentrée 1977. Haby dresse, au printemps 1976, une note d'orientation émanant d'un groupe de travail interne au ministère qui fixe un certain nombre d'objectifs généraux valables pour l'ensemble des disciplines³³⁵. Si l'intérêt est donc le souhait de « *recouper le travail discipline par discipline par un travail d'ensemble qui donnerait plus de cohérence et plus d'unité au total* »³³⁶, il n'est pas fait allusion, en revanche, aux travaux des « groupes contenus », jugés, semble-t-il, inutilisables. René Haby répond par la création d'un groupe de travail à la rentrée de 1976 sans pour autant céder sur les prérogatives de l'Inspection Générale notamment la rédaction des programmes, contournant ainsi une consultation plus large soutenue par les conseillers du Président³³⁷. Les relations entre les associations de spécialistes et l'inspection générale, déjà après au tournant des années 1960-1970, sortent altérées de cette période durant laquelle l'Inspection Générale se voit confortée dans ses prérogatives.

Succédant à René Haby en avril 1978, Christian Beullac s'attache à poursuivre la mise en application de la réforme entreprise par son prédécesseur³³⁸, héritant de la réflexion sur les nouveaux programmes des classes de quatrième et de troisième. Soucieux de promouvoir au sein de l'Éducation nationale une vraie culture de la concertation³³⁹, il souhaite à propos des programmes un échange entre tous les partenaires. Mais les consultations multilatérales – par le biais de commissions ou de groupes de travail que réclament les syndicats – ne trouvent pas l'aval de l'administration ministérielle, qui se contente d'échanges bilatéraux avec les syndicats.

C.2. La rénovation pédagogique d'Alain Savary : une parenthèse vite refermée

Sous le ministère d'Alain Savary³⁴⁰ sont mises en place des « commissions permanentes de réflexion sur l'enseignement des disciplines » (COPREX)³⁴¹ qui, en réunissant universitaires,

³³⁵ « Les objectifs généraux de l'éducation », *Le courrier de l'éducation* n°29, 19 avril 1976.

³³⁶ AN, 19920211/4 : conférence de presse de Henri Gauthier, André Bruyère et Lucien Géminard, sur « les objectifs généraux de l'éducation », 8 avril 1976.

³³⁷ Ces groupes de travail sont respectivement présidés par le recteur Henri Gauthier, Jean Fourastié et Jean-Marie Daudrix (ce dernier est le directeur de la Discothèque de France). Cf. *Le courrier de l'éducation*, n°32, 24 mai 1976, p.4-5.

³³⁸ Robert A. D., *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, p.103.

³³⁹ Couanau R., « Un homme de concertation », *Christian Beullac. Un patron dans l'éducation 1978-1981*, Paris, INRP, 1998, p.31-40.

³⁴⁰ Dans ce contexte, le remplacement des PACTE par les PAE bénéficie d'une plus grande liberté d'application : « *Les PACTE laissent place aux projets d'action éducative en 1981 (PAE) plus nombreux, faciles à mettre en œuvre (puisqu'ils ne nécessitent pas d'interventions extérieures) et flexibles dans leur durée* » (Ruppin V., Spirale – Revue de Recherches en Éducation n°58, *Les arts plastiques en France – Une discipline scolaire en mutation*, octobre 2016, p.162).

³⁴¹ Clément P., « Le Conseil national des programmes (1985-1994) : l'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice », *Politix*, n°98, 2012-2, p.85-107. Selon Cardon-Quint C., *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, thèse de doctorat d'histoire, université Rennes 2, 2010, p.1118, la mise en place, sous le ministère Savary, « d'un

chercheurs, enseignants et inspecteurs, entament une nouvelle fois le monopole des inspections générales sur la conception des programmes³⁴². Présidées par des universitaires, des commissions sont créées pour les mathématiques, la technologie, les sciences physiques, la biologie-géologie, le français, l'éducation physique, l'histoire-géographie. Notons que les COPREX sont inspirées d'une initiative de l'APMEP qui, en 1975-1976, met en place une commission permanente de réflexion sur l'enseignement des mathématiques (COPREM)³⁴³. À côté des commissions « verticales » sont également mises en place des commissions « horizontales », correspondant chacune à un degré du système éducatif (école, collège, lycée, enseignement supérieur). La commission horizontale des collèges se déroule donc au printemps 1983, celles des écoles et des lycées (cycle long et court) sera à l'automne. Une note d'information intitulée « Réexamens des contenus d'enseignement dans les écoles, collèges et lycée » spécifie des points clés et synthétise les objectifs et missions des deux types de commissions : « 1. Assurer une plus grande cohérence entre les différents niveaux d'enseignement aujourd'hui trop cloisonnés (...) 2. Mieux articuler entre elles les différentes disciplines qui doivent être pensées dans leurs relations mutuelles. (...) 3. Permettre une adaptation permanente à l'évolution des connaissances et des techniques. (...) 4. Définir un cadre national dans lequel s'exercera une plus grande responsabilité des établissements »³⁴⁴. L'articulation entre disciplines y est donc plébiscitée comme un facteur favorisant une forme d'interdisciplinarité. Par les COPREX, le ministre Savary apparaît enclin à envisager une forme de conception théorique de l'interdisciplinarité notamment au travers des commissions horizontales et verticales³⁴⁵ mises en places.

Dès août 1981³⁴⁶, Alain Savary, confie également à André de Peretti, une mission de recherche sur la formation initiale et continue des personnels de l'Éducation nationale. Le rapport, remis en février 1982, met l'accent sur la nécessité de développer la formation permanente et d'unifier les formations : « *L'incompatibilité entre les modalités de contrôle des DEUG universitaires monodisciplinaires avec celles d'un DEUG pluridisciplinaire cumulé avec une certification professionnelle* »³⁴⁷ apparaît

système de commissions horizontales – par niveau – et verticales par discipline témoignait d'une volonté politique de réinscrire la réflexion sur les disciplines dans un cadre commun, piste reprise ensuite par Lionel Jospin avec la création du Conseil national des programmes ».

³⁴² AN 19890113/6 : rapport sur la création des commissions permanentes de réflexion sur l'enseignement de discipline (COPREX), 1983.

³⁴³ Cf. notamment le « Communiqué de presse de l'APMEP du 8 mai 1976 sur la création de la commission de réflexion », BAPMEP, n°304, juin 1976, p.702-704.

³⁴⁴ Note d'information du 5 octobre 1983 « Réexamens des contenus d'enseignement dans les écoles, collèges et lycées », p.1. AN 19910831/9.

³⁴⁵ Développés ultérieurement en partie 2, chapitre III.

³⁴⁶ Dès sa prise de fonction, Robert Savy commence à comprendre que l'heure est à l'urgence dans le temps politique : « *Le cabinet d'un ministre, surtout dans un grand ministère comme l'Éducation nationale, doit tout à la fois faire face à l'urgence et préparer l'avenir à moyen et à long terme. Dès mon arrivée, en juin 1981, j'ai découvert l'urgence* » (Savy R., *Le crépuscule des socialistes en Haute-Vienne 1971-2016*, Paris, Geste Éditions, 2016, p.160).

³⁴⁷ Bourdoncle R. & Zay D., *École normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985) : Une expérience pour les IUFM*, Paris, INRP, Collection rapports de recherches, 1989, n°7, p.21.

majeure et présente une « *formation réorganisée dans l'émission* »³⁴⁸ entre 1979 et 1985. Les universitaires, ancrés dans leur logique de spécialité, se désintéressant parfois de la formation des maîtres, ont peu apprécié la structure de l' « école normale » avec sa discipline hiérarchique et sa pluridisciplinarité parfois peu respectueuse des savoirs scientifiques. Cette volonté d'unification aura vraisemblablement un impact sur la pratique de l'interdisciplinarité entre enseignants de disciplines différentes.

Alain Savary confie également à Louis Legrand, la préparation d'un rapport sur le collège. Dans ce rapport, publié en 1982 sous le titre *Pour un collège démocratique*, Louis Legrand propose des expérimentations afin de mieux prendre en compte l'hétérogénéité des élèves en leur proposant des itinéraires « différenciés ».

Enfin, le ministre confie à Antoine Prost l'élaboration d'un rapport sur les lycées, remis en novembre 1983, et publié sous le titre *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle*. Il y propose entre autres mesures, la diversification des formations, la pédagogie du contrat et l'évaluation formative, le renforcement de la cohésion interdisciplinaire des études, la facilitation du travail personnel des lycéens et leur orientation continue, la création de « bassins de formation » : il s'agit de « *réconcilier l'école et l'économie* », au moyen de ces entités réunissant plusieurs établissements scolaires, pour prendre en charge l'ensemble des élèves d'un territoire donné, en partenariat avec les entreprises du secteur concerné.

On y trouve aussi un objectif - « *atteindre en 1993 l'objectif de 80% de jeunes achevant une scolarité de second cycle* » (long et court) – premier germe d'une politique reprise, dans une forme et un calendrier nouveau, par les gouvernements suivants : « *80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000* ».

C.3. Tradition pédagogique et ouverture à l'économie : les paradoxes du ministère Chevènement

Lors de la formation du nouveau gouvernement socialiste en 1984, une volonté de rupture radicale se dessine avec la politique éducative précédente. Pour le ministère de l'Éducation nationale, le choix se dirige sur Jean-Pierre Chevènement. Ce dernier a une personnalité et une conception de la décision politique bien différente de celle de son prédécesseur. En effet, il est persuadé des vertus de la rapidité et il est attaché à la communication médiatique, avec une formulation engagée où A. Savary – par défiance vis-à-vis de toute démagogie – se montrait au contraire réservé. Malgré des divergences dans les options pédagogiques choisies, le ministre suivant J.-P. Chevènement ne remettra officiellement

³⁴⁸ Peyronie H., « Antinomies sur fond d'anomie (l'évaluation 1965-1985) » dans Hugues Lethierry (dir.), *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.338.

pas en cause l'idée de rénovation des collèges, déclarant le 19 novembre 1984 : « *il importe que tous les collèges s'engagent dans cette rénovation d'ici à 1988* ».

Concrètement, les orientations globales de Jean-Pierre Chevènement « *Apprendre pour entreprendre* » (1984) se traduisent dans les trois niveaux d'enseignement. Après ceux de l'école élémentaire, Chevènement procède à la refonte des programmes des collèges. Onze disciplines sont prévues, les sept de l'apprentissage initial avec éclatement des sciences et technologies en trois, sciences physiques, sciences biologiques et géologiques, technologies auxquelles s'ajoutent les langues anciennes et les langues vivantes. Six thèmes transversaux doivent être abordés au cours de la scolarité des collèges, la consommation, le développement, l'environnement et le patrimoine, l'information, la sécurité, la vie et la santé. Ces thèmes transversaux permettent de trouver un angle favorable d'incursion pour l'interdisciplinarité dans le système secondaire français. L'ensemble de ces orientations vise à assurer un enseignement de masse solide, permettant à tous les collégiens d'aborder les études secondaires. Pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, les matières principales ont la charge de constituer des groupes de niveaux.

Les mesures prises par Jean-Pierre Chevènement pour les lycées sont en nombre plus restreint. La seconde, dite de détermination, est maintenue et une seconde à option est expérimentée. En première et en terminale, huit séries sont définies aboutissant à autant de baccalauréats d'enseignements généraux que complètent les baccalauréats technologiques et les baccalauréats professionnels créés par le décret du 27 novembre 1985³⁴⁹.

Il s'agit d'un « recadrage » tant les idées inspirées de Legrand étaient délaissées comme le tutorat, les projets ou les équipes pédagogiques systématiques. Néanmoins, la pédagogie différenciée amène progressivement les enseignants à communiquer entre eux : « *De toute évidence, la pédagogie différenciée suscite l'intérêt et stimule le travail commun. Elle se dégage également, petit à petit, des réductions dans lesquelles on aurait voulu l'enfermer et le « groupe de niveau-matière » n'apparaît plus comme l'unique et miraculeuse manière de la mettre en place* »³⁵⁰. Ainsi, la pédagogie différenciée nourrit l'interdisciplinarité et prend une importance grandissante dans le système éducatif français au cours des années 1980.

³⁴⁹ Les invitations au développement de démarches interdisciplinaires semblent prendre une nouvelle actualité avec les programmes, parus en 1985 : « *pour assurer le plus complètement possible l'éducation de tous les jeunes* », il convient désormais que « *les professeurs développent les relations entre les différentes disciplines* » (MEN, Supplément au BO n°44 du 12 décembre 1985, *Les thèmes transversaux*. 1985).

³⁵⁰ *Cahiers pédagogiques n°244-245, Numéro spécial : pédagogie différenciée 2, Éditorial* par Philippe Meirieu, mai-juin 1986, p.1. C'est le B.O. de rentrée lui-même qui, demande de « veiller à ce que le travail en groupe de niveau ne concerne qu'une fraction de l'horaire de l'enseignement de la discipline » et suggère de « tester d'autres formules de regroupements temporaires d'élèves » (B.O. Spécial n°1, 16 janvier 1986, note n°85-474).

Depuis la fin des années soixante, le constat est assez clair, au sein de l'école secondaire : un double mouvement s'est opéré, reposant d'une part sur une tendance à la spécialisation et d'autre part sur la recherche de passerelles entre les disciplines. Ce double courant peut expliquer l'existence de controverses entre partisans du cadre disciplinaire et partisans du décloisonnement :

De la même manière, l'essor des didactiques au sein des différentes disciplines a contribué à maintenir et à renforcer la spécialisation disciplinaire.

Au terme de cinq ans de gouvernement de gauche, première manifestation de l'alternance politique sous la cinquième République fondée par le général de Gaulle, le paysage éducatif français a évolué et connu des modifications parfois en décalage avec les attentes ou les valeurs de tous les partisans de cette gauche. L'unification du système scolaire s'est poursuivie en créant une complémentarité du secteur public et du secteur privé afin de répondre à une demande sociale diversifiée. Pour résoudre le problème posé par l'inégalité des chances des élèves et le poids des facteurs sociaux et culturels, les acteurs politiques souhaitent laisser plus de marge aux acteurs de terrain. En ce sens, la standardisation de l'école, l'image de l'uniformité et de l'égalité, se révèlent illusoire face aux considérables disparités géographiques et sociales³⁵¹. L'interdisciplinarité apparaît dans ce contexte comme une solution possible pour limiter l'influence des origines sociales sur la réussite scolaire au milieu des années 1980.

Dans ce premier chapitre, on voit comment l'interdisciplinarité, abordée en marge des commissions de rénovation pédagogique de la fin des années 1960, réapparaît, la décennie suivante, en différents contextes. Sans être au cœur des politiques menées par les ministres successifs, elle gagne en légitimité. L'élan donné par Alain Savary à la rénovation pédagogique retombe dès 1984, avec la nomination de Jean-Pierre Chevènement. Ce dernier reprend néanmoins certaines des pistes explorées par son prédécesseur. Via la pédagogie différenciée, l'interdisciplinarité entre dans les classes comme réponse à l'hétérogénéité des élèves.

³⁵¹ Dans le prolongement, un mouvement de localisation des réponses pédagogiques a été également impulsé sous le couvert des lois de décentralisation du 2 mars 1982 et du 7 janvier 1983.

CHAPITRE II - L'INTERDISCIPLINARITÉ, UNE PRÉOCCUPATION TARDIVE POUR LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES (1967-1988)

De la fin des années 1960 jusqu'à la fin des années 1980, les syndicats enseignants majoritaires défendent le système disciplinaire dans l'enseignement secondaire français. On ne trouve que des traces ténues de la question interdisciplinaire dans les discours des syndicats et associations professionnelles. L'interdisciplinarité se développe sur le terrain en dépit des réticences ou du désintérêt des syndicats majoritaires, qui s'expriment lors des débats du colloque d'Amiens de mars 1968. L'interdisciplinarité fait son entrée dans les revues syndicales dans le courant des années 1970, en écho aux expériences menées sur le terrain. Il faut pourtant attendre les années 1980, et la rénovation pédagogique initiée par Alain Savary, pour que les syndicats reprennent à leur compte certaines initiatives.

A. *Les syndicats et l'interdisciplinarité de la réforme Berthoin au colloque d'Amiens*

A.1 SGEN et SNES à la veille du colloque

Dans le champ syndical, le SGEN se caractérise par un engagement explicite en faveur de la rénovation pédagogique. La doctrine syndicale a été fixée, au début de la décennie, par un rapport sur la réforme des structures, rédigé par Jacques Natanson et paru dans *Syndicalisme universitaire* d'octobre 1961, complété par un rapport sur les programmes d'Antoine Prost. Ces deux rapports sont rassemblés dans une brochure unique, largement diffusée par le CFTC³⁵². Antoine Prost, rapporteur de la commission pédagogique d'Orléans, retranscrit l'idée générale du travail mené : « *si nous voulons sauver ce que nous considérons comme essentiel dans notre culture, il nous faut l'adapter au monde moderne* »³⁵³. Contrairement au SNES pour qui démocratiser signifiait accueillir dans le second cycle l'ensemble des élèves « aptes » sans modifier la nature de l'enseignement ni des enseignants, Prost insiste sur le fait que « *réaliser un tronc commun est nécessaire pour démocratiser l'enseignement mais insuffisant si cet enseignement ne change pas* »³⁵⁴. La confirmation de la démocratisation passe par des réformes de structure qui doivent s'accompagner de réformes dans les programmes et dans les pratiques pédagogiques. Dans ce cadre, la réforme dite des « trois piliers » constitue une base de travail pour la préparation du congrès du SGEN de 1962.

Le projet de réforme prévoit quatre types de professeurs : deux pour le pilier mathématique (mathématiques et sciences), respectivement un pour le pilier social et un autre pour le pilier personnel. Le congrès national du SGEN de 1962 approuve le principe de cette réforme et demande à la commission

³⁵² Natanson J., Prost A., *La Révolution scolaire*, Paris : Les Éditions ouvrières, 1963.

³⁵³ Ibid, p.96-97.

³⁵⁴ Prost A., « Rapport sur la réforme des programmes » *Syndicalisme universitaire*, n°246, 11 octobre 1961, p.388/8.

pédagogique – devenue socio-pédagogique – de poursuivre l'étude en s'inspirant de la réforme dite des trois piliers. Ce projet tente donc d'établir des ponts entre les disciplines. Le projet du SGEN demande un élargissement du pouvoir enseignant ; le professeur doit élargir davantage son champ de transmission de connaissances. Le SGEN n'est pas le seul syndicat à poser la question de la réforme sur le terrain pédagogique.

Le SNES évolue aussi sur ce terrain et, au sein de sa commission pédagogique, avec l'apparition d'un groupe « psychologie et orientation » au cours de l'année 1967. Son rôle est d'impulser des rencontres entre les enseignants sur la liaison primaire-collège (CM2 et sixième) et sur la liaison collège-lycée (troisième et seconde). Une première occurrence de l'expression « recherche pédagogique » apparaît dans une *Tribune pédagogique*³⁵⁵. L'enseignement doit se transformer : « *il est nécessaire de remettre en question les méthodes pédagogiques car elles doivent s'adapter à un monde en évolution accélérée* »³⁵⁶. À la fin des débats du colloque d'Amiens de mars 1968, les vraies problématiques ont été soulevées mais non résolues : « *pensant aux pointillés du colloque d'Amiens, nous-mêmes soutenus par le développement de l'action dans laquelle nous sommes engagés, sommes prêts à aborder les problèmes nouveaux : relations élèves-professeurs, conditions de l'usage des moyens modernes d'enseignement, structure du développement et de l'expérimentation pédagogique, conditions du perfectionnement et de la fonction permanente* »³⁵⁷. Cependant, l'évolution du SNES sur ces questions est relativement poussive. La tendance qui se dessine n'est qu'une suite du mouvement initié par d'autres et éloignée de la conception initiale de la démocratisation du SNES. Prost le souligne directement en 1967 : « *Le SNES, tout en ne cessant de dire que ses projets sont différents des nôtres – et l'on ne se défend jamais que contre les tentations que l'on a – a repris lors de son dernier congrès quelques-unes de nos positions* »³⁵⁸. De plus, le tournant pédagogique du SNES se pondère. La question du latin dans le premier cycle en est une des preuves. Le supplément publié par la commission pédagogique dans *L'Université Syndicaliste* du 7 février 1968 limite sa réflexion à une vision binaire : le latin doit-il être une discipline fondamentale ou une option ? Le représentant du SNES dans la commission Langevin-Wallon, Janets, était parmi les rares commissaires à se retenir sur la proposition d'introduire le latin en classe de quatrième et en option. Dans le journal *Le Monde*, Rosette Spire³⁵⁹ avait réaffirmé les principales orientations du syndicat du second degré, se réclamant elle aussi d'un projet de réforme de grande ampleur, l'École progressive : « *Les enseignants doivent pouvoir individualiser leurs approches par du travail en petits groupes, disposer d'heures dans leur service leur permettant de*

³⁵⁵ Simon J., « Réflexions sur un colloque », *L'Université syndicaliste*, n°14, 17 janvier 1967, p.17.

³⁵⁶ Ibid.

³⁵⁷ Petite J., « Amiens et après », *L'Université syndicaliste*, n°13, 27 mars 1968, p.31.

³⁵⁸ Prost A., « Où en est la réflexion pédagogique du SGEN ? » *Syndicalisme universitaire*, n°438, 28 septembre 1967, p.5.

³⁵⁹ Née le 2 décembre 1934 à Colmar (Haut-Rhin) ; professeure d'anglais ; militante syndicaliste du SNES, secrétaire nationale (1979-1987) ; militante communiste.

*choisir des formes diversifiées et souples dans le second cycle ; aucune forme d'organisation en soi – hétérogénéité ou regroupement par niveau – ne peut, à elle seule, constituer le seul moyen de la lutte contre l'échec »*³⁶⁰.

En effet, si le SGEN n'est pas le seul syndicat à aborder la question pédagogique, il reste le syndicat qui en a fait d'emblée une question clé de la démocratisation de l'enseignement. En atteste la synthèse qu'il publie au début de 1968, *Des Maternelles aux universités : un projet pour l'école*. Ce texte, succède à une série de publications parues dans la décennie³⁶¹. Le SGEN rejoint les orientations de la commission Rouchette sur l'enseignement du français à l'école élémentaire. Notamment, le syndicat devance les conclusions de la commission ministérielle de la rénovation pédagogique mise en place par Edgar Faure à la rentrée scolaire 1968³⁶². Dans la même lignée, il anticipe également le dénouement de la sous-commission « enseignement préélémentaire et élémentaire » dont les travaux ont abouti aux premiers textes sur les disciplines d'éveil à l'école primaire. De ce fait, celle-ci n'est plus une fin en soi, les programmes et les méthodes ne peuvent plus rester ce qu'ils étaient autrefois et ne pas tenir compte de la nouvelle finalité de l'enseignement élémentaire, ni des apports de la pédagogie expérimentale, ni des recherches sur la psychologie de l'enfant³⁶³. Les méthodes pédagogiques envisagées permettent d'accentuer le sens esthétique, de développer le sens de l'observation, l'expression orale et écrite. De plus, elles doivent être actives afin de dynamiser l'appétence des élèves. *In fine*, la continuité maternelle–primaire–cycle d'observation est envisagée par la restauration du conseil des maîtres au sein d'une même école, *via* la dynamique du travail en équipe, principe fondamental dans une interdisciplinarité méthodologique.

Dès lors, les positions du SGEN se sont souvent confondues avec les propositions des projets de réforme pédagogique des années 1960. En ce sens, le SGEN a eu une visibilité bien plus forte que sa représentativité réelle.

³⁶⁰ *Le Monde*, 3 juillet 1981, dossier « Pour en finir avec l'échec scolaire » dans André D. Robert, Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle – Itinéraires, enjeux, engagements*, Jeux croisés des syndicats d'enseignants face aux réformes, Publications de la Sorbonne, 2004, p.124.

³⁶¹ Tout d'abord une petite brochure en direction des enseignants de tous les degrés intitulée « *Vraie ou fausse réforme de l'enseignement ?* » (Supplément à *Syndicalisme universitaire*, n°273, 12 décembre 1962), brochure en deux parties, « Impasse actuelle » et « Les solutions qui s'imposent », est l'aboutissement des années de discussions et débats qui ont eu lieu depuis 1952 au sein des commissions et des congrès du SGEN. Ensuite, une brochure en direction de la confédération, publiée à la fin de l'année 1962 : *Démocratiser l'enseignement, une réforme indispensable exigée par la CFTC*. Enfin, le livre dirigé par Jacques Natanson et Antoine Prost, *La Révolution scolaire, op. cit.*, qui reprend lui aussi tous les travaux des commissions pédagogiques. Les auteurs précisent qu'ils ne sont que les rédacteurs du travail mené au sein du syndicat, travail qui « était de nature à montrer que, malgré certaines apparences, le monde enseignant n'était pas hostile à toute idée de réforme » (p.9).

³⁶² AN 19780674/2 - Éducation nationale ; Direction chargée des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire ; Direction déléguée aux enseignements élémentaire et secondaire (1968-1973) : Commission pour la réforme de l'enseignement du français texte d'orientation Paris 1972 INRDP 37 p. c. r. séances 24 janvier 1973 (commission plénière et groupe VII formation des maîtres et interdisciplinarité).

³⁶³ Antoine Prost évoque ainsi « des programmes vieux de 80 ans, revus en 1923, puis 1938 et 1945 qui avaient l'ambition d'enseigner aux enfants tout ce dont adultes, ils auront besoin ». Cf. Prost A., « Les programmes de l'école élémentaire », *Syndicalisme universitaire*, n°439, 5 octobre 1967, p.8.

A.2. L'interdisciplinarité au colloque d'Amiens

Événement national qui s'est déroulé dans la capitale picarde, les 15 et 16 mars 1968, le colloque d'Amiens avait pour ambition de penser le changement dans le système éducatif français. Réunissant plus de 600 personnes, dont de nombreuses personnalités, issues de la haute fonction publique, des mondes de l'éducation, de la presse et de l'entreprise, « le colloque d'Amiens » est devenu, dans l'ombre de Mai 68, une référence mythique. Touchant chercheurs, intellectuels, praticiens, administrateurs, et représentants de la société civile, cette manifestation scientifique a joué un rôle indéniable dans l'évolution du système éducatif français jusqu'à aujourd'hui.

Les actes du colloque d'Amiens en 1968 – publiés en 1969 sous le titre *Pour une école nouvelle* – constituent un document de référence essentiel pour comprendre l'histoire récente de l'institution : « les deux « slogans » qui avaient été retenus en conclusion du colloque d'Amiens sur les finalités de l'enseignement étaient : “apprendre à apprendre” et “s'enrichir de ses dons” »³⁶⁴. Les participants précisent les grands axes d'une rénovation pédagogique avec l'interdisciplinarité – présente en demi-teinte – comme modalité à partager entre enseignants. Cette situation devient complexe tant l'école française reste bloquée par un système sélectif d'examens intellectuels qui l'isole du monde extérieur avec des actes pédagogiques stricts.

Sont développés, ici, quelques courts extraits de ces propositions :

« Il faut développer à tous les niveaux des travaux en groupe, des activités de club, qui devraient être intégrés dans le temps de la vie scolaire. (...) Il faut adopter une stratégie pédagogique concertée, à l'intérieur de chaque discipline mais aussi dans des rencontres interdisciplinaires. (...) Toutes ces modifications supposent le choix de la souplesse, de la flexibilité pédagogique, au détriment de toutes les formules rigides de cloisonnement. (...) Ne pourrait-on pas, pour commencer, lancer la politique de la « liberté des 10% » applicable à tous les problèmes : 10% du budget, 10% de la surface à construire, 10% de l'horaire et du calendrier. (...) La pédagogie devra lutter contre l'écartèlement auquel est soumis l'élève et lui proposer un enseignement sous forme de centres d'intérêt. Nous en déduisons la nécessité des réalisations interdisciplinaires, du travail en équipe ».

Dans un message adressé aux participants au colloque, Mendès France souligne l'importance des thèmes mis à l'ordre du jour :

« Pour des raisons qui tiennent en partie, mais en partie seulement, au prestige d'une tradition scolaire et d'un passé glorieux, nous sommes aujourd'hui l'un des pays occidentaux qui se

³⁶⁴ *Cahiers pédagogiques n°244-245, Numéro spécial : pédagogie différenciée 2, Hors des disciplines, point de salut !* par Elisabeth Thuriet, mai-juin 1986, p.28

soucient le moins des droits et des aspirations de l'enfant, où le divorce entre le contenu de l'enseignement et la vie extérieure est le plus évident et où, finalement, la notion d'éducation a le moins de sens réel dans les établissements d'enseignement - et cela malgré la foi et le dévouement des maîtres, malgré tant d'innovations annoncées, tant d'enthousiasmes proclamés, à une époque, pour les méthodes actives et pour les classes pilotes (...). Les problèmes de l'école nouvelle ne sont pas souvent discutés publiquement en France. Pourtant, loin d'être affaire d'intendance ou de pure technique, ils sont au premier chef politiques, car ils intéressent la nation tout entière »³⁶⁵.

Ce responsable politique place le renouvellement des pratiques éducatives au cœur des enjeux actuels et futurs du pays. À Amiens, André Lichnerowicz ajoute : « Effectivement, dans sa phase des premières réformes, proposer un projet éducatif et culturel novateur, mobilisateur des énergies et des bonnes volontés, capable par là même de créer, par-delà les clivages politiques, un consensus autour du problème le plus important qui se pose à une société, celui de l'éducation de sa jeunesse »³⁶⁶. Le mathématicien envisage l'éducation dans un but désintéressé d'un point de vue personnel, au-delà de toute instrumentalisation politique. L'élaboration d'un consensus est la condition requise pour que l'ensemble des acteurs s'engagent en faveur du changement. Cette ambition se heurtera à de nombreuses difficultés notamment institutionnelles et syndicales³⁶⁷ pour avoir l'influence attendue dans le système éducatif.

A.3. L'exemple des associations de spécialistes et de l'AEERS, une défense ou un encouragement à l'interdisciplinarité ?

Les réserves les plus fréquemment exprimées à l'encontre de l'ouverture interdisciplinaire portent sur la façon d'enseigner. Les méthodes employées par l'enseignement secondaire traditionnel sont en harmonie avec la population enseignée et les fins poursuivies³⁶⁸, point de vue que défendent la Société des Agrégés, le SNES, ou les associations de spécialistes.

L'assurance des déclarations des instituteurs sur « *les méthodes irremplaçables de l'enseignement primaire* »³⁶⁹ et les certitudes des professeurs du secondaire sur la qualité inimitable de

³⁶⁵ Message de M. Pierre Mendès France, Député, ancien Président du Conseil, Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique, *Pour une École nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*, actes du colloque national Amiens 1968, Dunod, 1969, pp. 28-31.^[SEP]

³⁶⁶ *Le Monde*, Article de Suzanne Citron (Maître-assistante en sciences de l'éducation, université Paris-Nord membre du P.S.), " *Croisade pour l'école nouvelle* ", 4 novembre 1982 (édition numérique).

³⁶⁷ Voir la fin de la sous-section *L'exemple des associations de spécialistes et de l'AEERS, une défense ou un encouragement à l'interdisciplinarité ?* dans cette section A.

³⁶⁸ « Chaque branche de l'enseignement a son but propre, et par conséquent son esprit et ses méthodes propres. C'est pourquoi chacune constitue un tout et s'accommode malaisément d'une formation initiale étrangère à l'esprit qui sera le sein » (*Réforme de l'enseignement : notre position*, Société des Agrégés, 1936).

³⁶⁹ « Les méthodes et l'esprit de l'enseignement primaire devront continuer à être utilisés dans l'enseignement secondaire, si l'on veut que celui-ci s'adapte à sa nouvelle fonction d'enseignement de masse » (Session générale

leurs méthodes ne s'appuient pas sur une analyse poussée des différences de formation. Dans le secondaire, ces méthodes reposent sur l'ascendant du professeur hautement cultivé, qui n'a pas besoin de formation pédagogique puisqu'il aime sa matière. Elles sont le plus souvent définies comme « un esprit » qui exige qu'on éclaire les faits par les idées et qu'on donne le pas à la réflexion sur le savoir-faire. À la notion « *d'esprit de l'enseignement secondaire* » est généralement associée celle d'une « *lente imprégnation* »³⁷⁰, idée imprécise en vérité, qui rappelle l'ancien *otium* de l'aristocratie : les études longues sont le signe des moyens dont on dispose, du temps que prend une socialisation raffinée. Néanmoins, l'idée d'imprégnation fait beaucoup plus penser à une transmission d'impondérables qu'à une formation rationnelle. Si l'opposition corporative est réelle – avec un durcissement des attitudes à l'égard du tronc commun – la défense d'un enseignement secondaire « authentique » s'enracine chez les professeurs dans une conviction profonde et dans une conception exigeante de leurs propres fonctions. Ils invoquent très souvent leur fidélité à une tradition, convaincus que l'enseignement secondaire est depuis longtemps une statue intouchable où la moindre modification est interdite. Il est possible que le caractère très centralisé de l'enseignement ait été peu favorable à une institutionnalisation du changement, puisque toute réforme ou presque est générale. En effet, chaque réforme influe sur chaque enseignant – maître dans sa classe – qui est cependant soumis à une structure et à un programme décidés au-dessus de lui. Une telle organisation est probablement de nature à favoriser un certain misonéisme mais l'affrontement des deux entités, instituteurs et enseignants, n'est pas simple misonéisme. Des résistances dans chaque idéologie ont joué un grand rôle et ont été déterminantes pour maintenir les lycées tels quels, en extension et en compréhension. En ce sens, l'invocation des valeurs a augmenté la rigidité de l'institution. De plus, une politique scolaire souvent faite d'ordres et de contre-ordres, presque toujours méprisante pour les enseignants, a renforcé cette résistance en favorisant le syncrétisme de l'opposition politique et de l'idéologie de la culture.

En 1968, l'AEERS³⁷¹ – Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique – précise, en réaction au cloisonnement des disciplines, que les rapporteurs du colloque d'Amiens, invitent à rechercher des passerelles entre les disciplines scolaires selon le mode du transfert. Selon l'AEERS,

d'étude du Syndicat national des Instituteurs, avril 1965 dans Hirsch R., Les grèves d'instituteurs dans le département de la Seine de 1944 à 1967. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), 31-48, 2005) ; <https://doi.org/10.3917/cdle.019.0031>

³⁷⁰ Les exemples en sont multiples : la brochure de la Société des Agrégés citée ci-dessus comporte par exemple : « l'enseignement secondaire a cette originalité profonde qu'il constitue une longue et patiente initiation à des méthodes de pensée qui trouveront leur application dans l'enseignement supérieur ».

³⁷¹ Cette association est née d'une initiative de Pierre Mendes France qui met à jour avec « un petit groupe de savants », la nécessité du rôle de la recherche dans le progrès économique et « elle invite à déployer en ce domaine une politique ambitieuse qui, tout naturellement, oblige à considérer sous un jour différent l'ensemble de l'enseignement » in Antoine Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation, Depuis 1930*, Tome IV, Tempus, Perrin, 2004, p. 277. Elle réunit 620 personnes appartenant « à tous les ordres d'enseignement, à l'administration, à la recherche, aux organismes de jeunesse et d'éducation populaire, aux Beaux-arts, à l'industrie, à la presse, au Parlement, sans distinction d'appartenance politique, syndicale ou de croyance » in Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique, *Pour une École nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*, actes du colloque national Amiens 1968, Dunod, 1969, avant-propos, pp. IX–X.

cela se rapporte à la pratique de la transdisciplinarité. De plus, l'AEERS évoque également l'interdisciplinarité : « à notre avis, il faut étudier un changement complet d'optique, aboutissant à centrer l'enseignement autour de questions d'un intérêt formateur et culturel évident. Cela implique des regroupements de disciplines... », ou encore « l'objet du travail interdisciplinaire, c'est de partir du réel, du concret et non des catégories logiques, formelles que constituent les disciplines traditionnelles »³⁷². L'enjeu des passerelles entre les disciplines est « une éducation générale ». Cette dernière est au service d'une compréhension plus globale du monde. De façon assez significative, les participants au colloque d'Amiens relèvent l'impasse de l'encyclopédisme : « Chaque discipline étant conçue comme une branche du savoir, on est invinciblement entraîné vers un encyclopédisme de plus en plus délirant car la masse des connaissances s'accroît de plus en plus vite »³⁷³. Il s'agit dès lors de doter l'élève de ressources qui le rendent davantage autonome face aux savoirs : « les exercices interdisciplinaires peuvent être le cadre de travaux en équipe où les intérêts et aptitudes des élèves sont mis en jeu dans leur totalité, et par là sont plus aisément décelables que dans le cadre de l'enseignement spécialisé »³⁷⁴. La notion de travail en équipe est ici avancée pour enclencher l'interdisciplinarité dans les processus d'apprentissage.

Le colloque d'Amiens insiste sur l'inadaptation croissante de l'enseignement français, son manque d'ouverture sur l'extérieur et la rigidité de sa gestion hyper-centralisée. En ce sens, il met en évidence le retard majeur pris par notre pays dans la formation des maîtres et dans la réflexion sur l'éducation en général. La vague démographique du baby-boom et la démocratisation du système éducatif ont forcé les différents gouvernements à travailler dans l'urgence : « cloisonnement aberrant des disciplines »³⁷⁵. Ainsi, la formation de tous les maîtres à l'Université, idée déjà émise dans le Plan Langevin-Wallon de 1947, est signalée comme peu réalisable en l'état. Pour preuve, les études universitaires sont encore trop spécialisées alors qu'il s'agit de former des maîtres polyvalents. Le système des examens et les modalités pédagogiques de l'enseignement universitaire ne correspondent pas aux attentes des futurs maîtres. La solution proposée par la majorité des personnes concernées au sein du colloque, est alors dans une sorte de *via média* pouvant coupler les deux types d'établissement avec la création d'un premier cycle universitaire polyvalent pluridisciplinaire et un second volet de la formation avec le stage en responsabilité.

Dénonçant les carences de la « didactique traditionnelle », les participants à ce colloque d'Amiens préconisaient un appel systématique aux méthodes permettant le développement de

³⁷² Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, mars 1968*, Paris, Dunod, 1969. Cité Baluteau F., *Les savoirs au collège*, Paris PUF, 1999, p.238-239 (Éducation et Formation).

³⁷³ Cité par Baluteau F., *Les savoirs au collège*, Paris PUF, 1999, p.238-239.

³⁷⁴ Ibid.

³⁷⁵ AEERS, « *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation* », Actes du colloque national, Amiens, mars 1968, Paris, Dunod, 1969, pp.1-3.

l'autonomie et de la socialisation pour des jeunes qui manifestaient un profond désintérêt pour les enseignements.

Le colloque d'Amiens a donc constitué un vrai tournant pour l'histoire de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français, comme le souligne le chercheur belge Fourez : « *Le colloque d'Amiens a constitué, en France, un des premiers jalons de réflexion incitant à la mise en réseau des disciplines. D'autres moments fondateurs ont suivi : Réforme Haby (1975), Rapport Legrand (1982), Rapport Prost (1983), Commission Bourdieu-Gros (1989), Rapport Rémond (1991)*³⁷⁶, *Propositions du Conseil national des programmes pour l'évolution des collèges (1991)*. (...) *Mais sur le terrain, les avancées semblent assez timides et ponctuelles* »³⁷⁷.

Trois journées de débats en commissions plénières et dans cinq sous-commissions aboutissent à des mesures sur l'évolution du climat des établissements scolaires, la relation maître-élèves, la formation des maîtres, la responsabilisation et l'association des différents acteurs en communauté éducative, la valorisation du travail en équipe, la volonté de faire évoluer la pédagogie vers des méthodes actives qui prennent en compte la réflexion des élèves ainsi que le décloisonnement des disciplines³⁷⁸.

Le discours de clôture d'André Lichnerowicz, Président du colloque, est sans ambiguïté. Il réaffirme le consensus unanime sur « *l'inadaptation d'un système éducatif hérité du XIXe siècle, dont la centralisation excessive, la rigidité et l'inertie* »³⁷⁹ et souligne l'urgence d'une rénovation éducative et pédagogique. Le ministre Alain Peyrefitte déclare alors que sa présence révèle le besoin de recevoir l'appui de l'État et ajoute : « *en acceptant votre invitation, j'ai voulu marquer ma conviction que l'action de l'État, en matière d'éducation moins qu'en aucune autre, ne pouvait être solitaire, et qu'elle devait reposer sur un dialogue permanent avec la société* »³⁸⁰. Ainsi, le ministre analyse que la relation entre l'État et la société doit être vivante. Alain Peyrefitte fait observer que les thèmes en débat – rénovation pédagogique, formation des maîtres, recherche fondamentale et recherche et développement en sciences de l'éducation – étaient aussi l'objet favori des réflexions qu'il menait avec ses collaborateurs. Il n'hésite pas à dire qu'il a l'impression que les « *points de vue étaient, dans l'ensemble, assez proches* »³⁸¹ des

³⁷⁶ « *L'interdisciplinarité ne se justifie jamais par elle-même mais par les effets favorables qui peuvent en résulter. Elle se construit de manière spécifique face à un projet, sous peine de perdre le sens de l'action poursuivie. C'est le projet lui-même qui doit guider les modalités de recours aux disciplines* » (Rapport Rémond, p.40). Le Rapport Rémond faisait l'évaluation de la rénovation de l'enseignement agricole.

³⁷⁷ Fourez G. (dir.), Maigan A., Dufour B. (coll.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Perspectives en Éducation et Formation, De Boeck Université, 2002, p.24.

³⁷⁸ Sur l'ensemble des propositions voir : André D. Robert, *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2010, p.69-76 ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Depuis 1930*, Tome IV, Tempus, Perrin, 2004, pp. 335-337.

³⁷⁹ Déclaration finale, préparée par le secrétariat du colloque, lue le 17 mars 1968 par André Lichnerowicz.^[1]

³⁸⁰ Allocution prononcée par Alain Peyrefitte, Ministre de l'Éducation nationale, *Pour une École nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*, actes du colloque national Amiens 1968, Dunod, 1969, p. 378.

³⁸¹ Ibid.

siens et de ceux du ministère. Il se démarque néanmoins en rappelant sa place et son rôle par rapport au gouvernement. Se situant du côté de la responsabilité face à ceux qui ont « *eu assez de liberté pour être du côté de la vision* », il propose de remarquer « *que la vision et le réalisme peuvent s'appuyer l'un sur l'autre* »³⁸². D'une part, Peyrefitte essaie de mobiliser toutes les forces vives de l'éducation afin de faire avancer les différents projets liés à l'éducation. Le ministre en 1968 et les scientifiques prennent la mesure du changement souhaitable en matière de politiques éducatives. Les syndicats des enseignants et plus particulièrement les adhérents au Syndicat National des Instituteurs se mobilisent afin d'apporter leur contribution pour faire évoluer l'École. Ces propositions du colloque d'Amiens sont ensuite écartées, l'urgence étant au règlement des tensions nées des mouvements multiples de mai-juin 1968 et à la mise en œuvre de la loi Faure de rénovation des facultés.

Cette mise en réseau des disciplines s'est poursuivie dans le domaine théorique mais la mise en application reste en deçà de l'ambition affichée lors de ces moments de débats jusqu'à la fin des années 1980. En ordre de marche contre l'échec scolaire, cette caisse de résonance de l'interdisciplinarité n'a pas eu l'écho escompté dans la mesure où il n'y a pas eu de dispositif obligatoire et imposé à la communauté enseignante avant la fin des années 1990.

B. *Les syndicats face à la réforme du collège unique*

Après les années 1960, les normes directrices sont le progrès social, la modernisation et la démocratisation de l'école. Le processus de massification du secondaire et de l'université et de réunification du système éducatif se déploie à travers diverses réformes jusqu'en 1975, avec l'instauration du « collège unique ». La réforme Haby se traduit aussi par un rejet des propositions relatives à l'interdisciplinarité. L'interdisciplinarité – mis à l'écart des débats syndicaux – revient tardivement sur la table des discussions et des décisions syndicales à la fin des années 1970.

Si les avancées des réflexions des grandes commissions sont évoquées au sein des groupes de travail dans le projet Haby en 1975, le regret que leurs travaux ne soient pas systématiquement portés à la connaissance des participants traduit les incertitudes sur leur place et leur devenir dans le processus de réforme. L'examen d'un projet de réforme par un conseil interministériel puis par le conseil des ministres les 23 et 24 juillet 1974, pendant les réunions des groupes de travail, semble remettre en cause le principe même de la consultation³⁸³.

³⁸² Robert A., *Ibid.*, 2004, p.386.

³⁸³ C'est ainsi que le Syndicat national des collèges « ayant pris connaissance des options annoncées après le Conseil des ministres du 24 juillet et visant notamment à découper le premier cycle du second degré (...) considère qu'il n'est pas concevable de bafouer ainsi les participants aux groupes de travail » (AN, 19800285/4 : communiqué daté du 25 juillet 1974).

Cependant, la réaction du SNES face au projet Haby ne s'est pas faite attendre. Dès le mois de janvier 1975, le SNES consacre des articles à une analyse serrée de la réforme Haby, jugée très négativement ; le SNES use dans cette critique de deux registres principaux, pédagogique et politique.

L'analyse pédagogique du dispositif stigmatise les atteintes portées à la conception du savoir à transmettre et aux conditions de sa transmission³⁸⁴. C'est en effet principalement « *l'appauvrissement des contenus* » qui est dénoncé dans les projets d'allègements possibles de programmes au collège, dans le caractère facultatif de la classe de terminale, dans la volonté de réduction des horaires des séquences d'enseignement à 45 minutes, ou dans les nouveaux horaires au lycée qui « *amputent des enseignements formateurs* », comme le français ou la philosophie. Didier Dacunha-Castelle déclare que « *Toute modification des horaires d'histoire est un drame national qui remonte jusqu'à la plus haute autorité de l'État* »³⁸⁵. Ainsi, le syndicat se dresse en particulier contre les menaces qui pèsent sur les identités disciplinaires. La redéfinition de certaines matières comme l'histoire-géographie est contestée, dans la mesure où elle est analysée comme une « *dilution dans l'enseignement des sciences humaines et économiques* ». René Haby avait évoqué la nécessité de dispenser à chaque élève un « *savoir minimum garanti* », ce qui est jugé comme une régression profonde qui trouble la perspective d'une élévation du niveau général des élèves. Au final, cette conception trop réduite de l'enseignement – selon le SNES – dans le projet du ministre, est bien résumée dans l'opposition à la conception de René Haby d'« *école parallèle* ». Le syndicat redoute en effet que l'enseignement ne soit conduit à une « *animation culturelle* » redoutée pour le statut de l'enseignant : « *L'école n'est là que pour ordonner la masse d'informations reçues à l'extérieur, elle s'y adapte en renonçant à une spécialisation des disciplines au profit d'une vague information culturelle, baptisée du nom d'interdisciplinarité et reléguée au rôle de vulgarisation intelligente des connaissances* »³⁸⁶.

Le SNALC (Syndicat national des lycées et collèges) juge le projet anti-démocratique car son exercice, poussé à l'extrême, pourrait amener à la privatisation à but idéologique d'une fonction d'État. De plus, le SNALC demande l'abrogation de la loi Haby considérant que l'écart entre les élèves nuit au bon développement de chaque acteur dans la classe.

Moins d'une année plus tard, la nouvelle consultation du ministre Haby fait réagir les syndicats qui tiennent à manifester leur hostilité aux modalités retenues, jugeant « *insensé de prétendre en quelques réunions traiter de tous les problèmes que pose une discipline déterminée* » et rappelant que « *ces problèmes ont déjà été largement discutés avec des personnalités représentatives et avec des personnalités qualifiées* » dans le cadre des commissions. Face à la « *mise en sommeil* » ou « *leur ignorance par le ministère* », ils revendiquent la prise en compte pour les travaux des groupes

³⁸⁴ Les citations suivantes sont extraites de « Réforme Haby, dernières informations – Tout le syndicat est concerné », *L'université syndicaliste*, n° 4, 29 janvier 1975, p. 5-9.

³⁸⁵ Dacunha Castelle D., président du CNP, dans un entretien pour la FCPE, 1991 ; De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N. (dir. Jean-Pierre Obin), *Faire construire des savoirs*, Partie 4 : Mettre en relation, Paris, Hachette Livre, 1996, p.164.

³⁸⁶ Ibid.

contenus³⁸⁷. D'autre part, « *le système de la terminale optionnelle est une innovation d'un maniement délicat. Appliqué sans discernement, il peut déboucher sur l'hyperspécialisation ou, au contraire, sur un émiettement absurde (comme cela s'est vu parfois dans le libre choix des unités de valeur à l'université)* »³⁸⁸. Traité avec honnêteté et clairvoyance, ce dispositif pouvait donner plus de liberté aux élèves tout en favorisant une certaine pluridisciplinarité.

Plusieurs associations échangent – en réponse sur les programmes de 1977 – sur le principe d'interdisciplinarité lors du congrès de Strasbourg organisé par l'Association Française des Enseignants de Français (AFEF). "Fragmentation", "cloisonnement", "tronçonnage", "parcellisation", "émiettement", "morcellement". Tels sont les termes employés par les congressistes de l'AFEF pour désigner ce qu'ils considèrent comme un fléau : le découpage en tranches du savoir et sa transmission par morceaux aux élèves. À cet égard, le témoignage de la représentante de la Confédération syndicale des familles (C.S.F.) fut éloquent : « *On imagine mal la gymnastique à laquelle est soumis le gosse de sixième qui doit, toutes les cinquante minutes, changer de discipline, avec parfois quatre matières complexes d'affilée* ».

Une solution ? L'interdisciplinarité, c'est-à-dire une certaine perméabilité entre les matières d'enseignement, mais aussi des échanges entre enseignants d'une même classe afin que l'éducation ait un minimum de cohérence. « *À l'école élémentaire, dit une institutrice, nous en faisons tous les jours de l'interdisciplinarité ! Beaucoup de congressistes réfutent cette présentation de l'enseignement primaire* ». « *L'instituteur traditionnel est par définition polyvalent, mais il ne produit qu'une série de discours juxtaposés, en respectant le cloisonnement des matières* », rétorque un professeur. Qu'est-ce donc que l'interdisciplinarité ? « *C'est comme l'Arlésienne* », explique M. Claude Burgelin, président – sortant – de l'AFEF, « *on en parle beaucoup mais on la voit rarement. En fait, cela n'existe guère. L'interdisciplinarité a encore un parfum d'interdit et d'indiscipline* ».

Ce congrès aura surtout insisté sur les dangers ou les risques de l'interdisciplinarité répondant au vide envisagé lorsque les disciplines s'éloignent de l'objet à étudier comme l'évoque M. Claude Burgelin³⁸⁹ : « *Ce n'est ni une panacée ni un gadget, et c'est parfois une imposture* ».

Favorable, tout comme l'AFEF, à la rénovation pédagogique, l'APMEP- Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public, est aussi sensible au piège de la parcellisation des savoirs, comme l'atteste ce témoignage de l'un de ses membres :

³⁸⁷ AN, 19800285/4 : document non daté et non signé, figurant en préambule à l'ensemble de synthèses des rapports des différents groupes.

³⁸⁸ Article (édition numérique) *Le Monde*, Article de Frédéric Gaussen, *Mettre la « philo » à sa place*, 3 mars 1975.

³⁸⁹ Président de l'Association française des enseignants de français (1975-1979) et président du centre régional du livre (ARALD) depuis 1994.

« *Quoi qu'il en soit, il n'y aura guère de changement d'attitude de l'enseignant si sa formation, tant initiale que continue, ne le met pas en situation de responsabilité, de recherche, de choix. Que l'on parle, en théorie, d'interdisciplinarité, d'informatique, de psychologie de groupe, ne fait qu'ajouter des titres à une liste de connaissances juxtaposées. Mais travailler avec des collègues d'autres disciplines, démystifier le rôle d'un ordinateur ou celui d'un tableau de statistiques, monter, puis évaluer une recherche, après y avoir défini des objectifs, la relier à d'autres recherches récentes ; analyser le rôle pris par l'enseignement des mathématiques, depuis une quinzaine d'années, dans une école qui répercute la parcellisation des savoirs, leur hiérarchie, la division des tâches ; revoir la relation entre enseignant et enseigné : autant de nécessités qui, pour insuffisantes qu'elles soient, se heurtent déjà à des résistances dans une institution scolaire hostile à toute innovation* »³⁹⁰.

Il semble alors que les évolutions des années précédentes aient laissé des traces et modifié les rapports de force entre les différents partenaires du système, la main redonnée à l'Inspection Générale et à l'administration ayant progressivement laissé à l'écart les associations de spécialistes. Même si les modalités retenues par Beullac rétablissent quelque peu l'équilibre entre ces deux parties, la concertation sur le modèle de la cogestion, qui caractérisait la période 1945-1965, se reconstruit alors sur la base de la réaffirmation du rôle central, décisif et légitime de l'Inspection Générale dans le processus de définition des contenus d'enseignement. Les disciplines scolaires, fortes d'une stabilité institutionnelle et syndicale, sont aussi porteuses d'un statu quo dans l'échiquier du système éducatif à la fin des années 1970. Mais l'arrivée de la gauche au pouvoir, en 1981, redistribue les pouvoirs.

Avec la mise en place du « collège unique », certains syndicats et associations de parents d'élèves se montrent plus ouverts à l'interdisciplinarité dans un contexte marqué par l'accès de toute une classe d'âge à l'enseignement de second degré en 6^e et 5^e.

Le poids des propositions, ou des résistances des syndicats est à nuancer car « *on ne change pas la société par décret* ». Voilà une formule assez systématiquement reprise depuis la publication en 1979 de l'ouvrage de Michel Crozier³⁹¹ qui l'avait choisie pour titre et dans lequel l'auteur s'efforçait de dégager les limites du modèle du changement « à la française ». Les processus réformateurs se heurtent assez systématiquement aux résistances stratégiques et culturelles de différentes catégories d'acteurs, de manière générale, largement sous-estimées par les décideurs qui entreprennent de réformer des années 1970 au début des années 1980. Afin d'éviter de tels désagréments, la voie préférentielle, visant

³⁹⁰ Article (édition numérique) *Le Monde*, Michèle Couchan (Professeur de mathématiques. Membre de l'A.P.M.E.P Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public), *Rééquilibrer, aussi, la formation des maîtres*, 12 septembre 1980.

³⁹¹ Crozier M., *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset, 1979.

plus à proposer qu'à imposer, va donc consister à mettre à disposition des équipes – qui souhaitent s'engager dans un processus de changement – un ensemble de moyens destinés à atteindre les résultats escomptés. L'adoption d'une démarche incitative – davantage progressive – aboutit le plus souvent à ce que des transformations souhaitées se généralisent dans le secteur concerné.

C. *L'interdisciplinarité saisie par les syndicats ? (1981-1988)*

Le syndicalisme enseignant né sous la IIIe République³⁹² entre en crise au milieu des années 1980 dans un contexte marqué par les difficultés économiques et sociales³⁹³. La scission de la Fédération de l'Éducation nationale en 1992 est l'aboutissement de ce processus³⁹⁴. Désormais, le syndicalisme enseignant fonctionne sur le régime d'un pluralisme désaccordé. Ces désaccords s'observent notamment, mais pas seulement, sur les concepts généraux de l'interdisciplinarité et de l'enseignement. Au même moment, l'État français modernisateur conçoit une école unifiée sur le modèle de la *comprehensive school* anglaise³⁹⁵. Ce phénomène de démocratisation³⁹⁶ entraîne la mise en place et le développement de nouvelles procédures d'apprentissage dans les années 1980. L'interdisciplinarité constitue alors une voie d'avenir pédagogique dans les années 1980. Les syndicats sont dans l'obligation de répondre à cette demande politique de l'institution et aux motivations d'une partie de leurs syndiqués.

C. 1. **L'élection de la gauche en 1981 et l'accélération de la recherche syndicale sur l'interdisciplinarité**

Le témoignage d'André Robert illustre notre propos sur l'intérêt soudain des syndicats pour les recherches sur l'interdisciplinarité : « *On peut affirmer que c'est à partir de ce moment (aux alentours de 1981) que les syndicats majoritaires dans la profession ont vraiment intégré à leur conception de l'action la nécessité d'un rapport à la recherche* »³⁹⁷. C'est pourquoi l'interdisciplinarité a aussi repris corps à partir de l'élection de F. Mitterrand dans les propositions pédagogiques pour rénover le système éducatif français, et, plus particulièrement, l'enseignement secondaire.

³⁹² Influent sur la IVe République et diffus par la croissance sous la Ve République.

³⁹³ Au sens large du terme, la question des rémunérations et du statut enseignant.

³⁹⁴ En effet, le projet avorté d'un corps d'enseignant de collège augmente la fissure déjà ouverte de la FEN en janvier 1989 (Ferhat I., *Socialistes et enseignants, Le Parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale de 1971 à 1992*, Cinquième partie « Que reste-t-il ? La fin d'un axe majoritaire (1986-1992) » Chapitre 15 « L'éclatement de l'axe majoritaire (1988-1990) », janvier 2018, p.320-323.

³⁹⁵ Lemosse M., *Le système éducatif anglais depuis 1944*, Paris, PUF, 2000. Cf. J.-C. Forquin « Les comprehensive schools britanniques, entre méritocratie, égalitarisme, et néo-conservatisme » in J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en questions*, Paris, PUF, 2003, pp.149-166.

³⁹⁶ Isambert-Jamati V., « Brève histoire d'une notion incertaine : la démocratisation », in *Cahiers pédagogiques*, n°107, octobre 1972.

³⁹⁷ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Conclusion, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.376.

Dès juin 1981, le SGEN-CFDT (Syndicat général de l'Éducation nationale) demande l'ouverture d'un débat qui s'instaure sur la situation et l'avenir de l'enseignement. Ce syndicat s'est réjoui de la mise en place de cette réflexion et y a participé activement, apportant ses analyses et ses propositions. Le SGEN-CFDT approuve sans restriction l'esprit et la démarche du rapport présenté par Louis Legrand tout comme les principes sur lesquels s'appuient les principales propositions avancées notamment le développement de l'interdisciplinarité. À propos de ce thème si particulier, le SGEN-CFDT entreprend une réflexion sur l'urgence du décloisonnement des actuelles divisions, de façon à permettre une progression régulière fondée sur une évaluation non normative, seule manière de rompre avec le postulat de l'homogénéité de toutes les disciplines et activités dans le cadre d'un réexamen des contenus. De nouveau, il ouvre la voie sur le sujet de la modification de l'organisation du travail des enseignants en proposant la mise en place d'équipes pédagogiques éducatives permettant un double décloisonnement, entre les disciplines et entre les divisions, dans la perspective de l'interdisciplinarité et de la remise en cause des actuelles disciplines académiques, qui correspondent à une didactique périmée selon la vision du syndicat. Ce syndicat envisage une complémentarité des démarches éducatives et scolaires. Singulièrement il prévoit une étroite collaboration à la fois de la mise en place des équipes pédagogiques et de la mise en place d'équipes éducatives, qui n'est pas un simple supplément d'âme de l'école mais une des clés de la transformation. La vision du syndicat réside dans l'ouverture à l'école tant aux « exclus de l'intérieur » (personnels d'éducation, d'administration, de service) qu'aux « exclus de l'extérieur ». Ainsi, le SGEN-CFDT souhaite vivement la constitution de commissions de réflexion sur les contenus et programmes sous la forme de commissions de spécialités de composition interdisciplinaire et ouvertes à l'ensemble des acteurs sociaux.

C. 2. Le SNES : un intérêt nouveau pour l'interdisciplinarité ?

Dans cette section, nous examinerons la réception, par les syndicats, des propositions relatives à l'introduction de l'interdisciplinarité au collège.

Le SNES (Syndicat national des enseignements du second degré) considère que le dispositif envisagé : groupes de niveau – interdisciplinarité – travail en groupes réduits pour les sciences expérimentales et l'EMT³⁹⁸, présente un intérêt dans la mesure où il introduit une dynamique, appuyée sur le travail en équipe et la concertation, qui peut contribuer à lutter contre l'échec scolaire. Des questions fondamentales sur l'interdisciplinarité paraissent dès le deuxième numéro de la revue mensuelle *Degrés* en 1984³⁹⁹ « *mais le contenu de Degrés, avec toute une ouverture à l'interdisciplinaire, à la problématique générale de la professionnalisation, de la diversification, était*

³⁹⁸ Éducation Manuelle et Technique.

³⁹⁹ La revue mensuelle professionnelle du SNES est créée par Françoise Chardin, éditée de septembre 1984 à mai 1986 (18 numéros).

trop transversal pour paraître dans les revues associatives. Cela a pu changer aujourd'hui »⁴⁰⁰. La création de la revue fait suite aux travaux de réflexion impulsés par les commissions Legrand et Prost pour la rénovation des collèges et des lycées au début des années 1980. Ainsi, il y a un public assez sensibilisé pour une réflexion innovante que la revue peut contribuer à structurer :

*« Cependant, on s'aperçoit à la lecture, que cette brève tentative fait figure de laboratoire du syndicat pour adapter le métier d'enseignant aux changements en s'appropriant les résultats de recherche en éducation. D'une part, il s'agit en effet de répondre aux transformations dues à la scolarisation de toute une classe d'âge dans le collège et à l'explosion des effectifs dans les lycées, d'autre part, il est nécessaire d'adapter l'enseignement aux bouleversements induits dans tous les secteurs d'activité par les découvertes de la science. Dans cette perspective, l'équipe de Degrés a pour objectif de rompre avec l'organisation traditionnelle des enseignants qui se traduit par leur isolement en facilitant les échanges sur les difficultés professionnelles qu'ils rencontrent et en leur faisant partager les expériences dans leur diversité »*⁴⁰¹.

Néanmoins, le SNES indique qu'il ne s'agit que d'un cadre structurel unique : les groupes de niveau ne sont qu'une des solutions envisageables de lutte contre l'échec. Le SNES regrette les orientations générales et la philosophie du projet principalement sur l'approche, parfois formelle, de certaines disciplines au collège. Le problème central est celui de la construction et de l'appropriation active du savoir par les jeunes, lié à une ouverture réelle sur les pratiques sociales dans lesquelles le savoir se fortifie. Le vide du rapport sur la question des contenus d'enseignement – dont l'examen est renvoyé à une date ultérieure – rend très illusoire la volonté affichée de procéder à un rééquilibrage des activités :

« L'évolution des méthodes et contenus de l'enseignement, leur rénovation, les besoins nouveaux en matière de formation impliquent une ouverture, un décroisement, une coordination entre les disciplines, qui, tout en motivant davantage les élèves, puissent leur apporter les dimensions d'une approche globale, cohérente et critique du réel. Ce décroisement doit impérativement respecter la spécificité de chaque discipline quant à son contenu, sa conceptualisation, ses méthodes et sa logique propres. C'est seulement à cette condition que le décroisement interdisciplinaire permettra un enrichissement réciproque des disciplines enseignées, une meilleure compréhension de leur rôle et de leur place dans le

⁴⁰⁰ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Entretien avec des responsables de bulletins syndicaux et de revues de recherche : Patrick Rayou (Professeur en sciences de l'éducation, IUFM de Créteil, ex-responsable de *Degrés*), janvier 2001, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.75.

⁴⁰¹ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Degrés, une expérience au carrefour de projets d'intéressement à la recherche par Mathilde Bouthors, juin 2003, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.307.

processus général de la connaissance. Cela suppose, outre une rénovation de la formation des maîtres et la constitution de véritables équipes pédagogiques, une révision globale des programmes dans le sens d'une plus grande synchronisation »⁴⁰².

Le syndicat voit alors dans ce décloisonnement des disciplines, un moyen d'approfondir la compréhension des contenus disciplinaires par les élèves. Selon ce syndicat, la formation enseignante doit être repensée aux différentes échelles de l'institution :

« Jusque dans les années 1970-1980, les rôles étaient répartis entre le SNES et les associations de spécialistes, les mouvements pédagogiques étant à part car ils sont transversaux. Le SNES délégait d'une certaine façon aux associations de spécialistes la défense des disciplines. Puis, le syndicat s'est trouvé progressivement dans une situation où ses adhérents demandaient que le syndicat s'occupe de ces questions, à travers la réflexion mais aussi l'action syndicale. Cette évolution est une des dimensions de l'évolution des syndicats vers ce qu'on appelle parfois de façon péjorative le "syndicalisme de services". Désormais, le SNES contribue, dans beaucoup de domaines, au travail réservé aux associations de spécialistes il y a vingt ou trente ans encore. Le syndicat a donc changé de ce point de vue. Le SNES met ainsi beaucoup de moyens humains et matériels dans l'activité des observatoires des disciplines. On peut noter, que, parallèlement, beaucoup d'associations de spécialistes s'occupent aujourd'hui de questions considérées naguère comme relevant du champ syndical. Il arrive même que des associations de spécialistes lancent des mouvements de grève par exemple. Il y a une espèce de convergence et la vraie question, pour laquelle je n'ai pas de réponse, est de savoir comment évolue la nouvelle répartition des tâches. Relève-t-elle d'une opposition entre conservateurs et progressistes, au moins sur le terrain pédagogique ? Ou s'agit-il d'une autre structuration du champ des acteurs de la pédagogie ? »⁴⁰³.

Des points de convergence apparaissent entre associations de spécialistes et syndicats enseignants allant jusqu'à l'aboutissement d'une mutualisation des forces vives de chacun si l'objectif final est commun aux deux entités.

De 1984 à 1986, la revue *Degrés*, dirigée par Alain Dalançon, témoigne de l'intérêt nouveau du SNES pour la recherche pédagogique et le renouvellement des méthodes et des contenus : « *La revue Degrés n'avait pas vocation à exposer les positions du SNES stricto sensu mais à ouvrir largement le*

⁴⁰² *L'Université syndicaliste, Classique / Moderne / Technique / SNES / FEN, Les positions du SNES (n° spécial), Supplément au n°30, 17 mai 1977, p.7-8.*

⁴⁰³ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Entretien avec des responsables de bulletins syndicaux et de revues de recherche : Louis Weber (Président de l'Institut de recherches de la FSU), mars 2003, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.94.

débat. Et Jean Petite (alors secrétaire général adjoint) dans son édito, précisait sa pensée, en allant un peu au-delà des positions affirmées dans les congrès du SNES »⁴⁰⁴. La revue permet donc à certains acteurs de prendre des libertés par rapport aux positions initiales du syndicat enseignant majoritaire. Au-delà de cette contextualisation, Jean Petite écrit :

« Voilà, nous dit-on, que ‘l’interdisciplinarité’ n’aurait plus droit de cité. Désormais reléguée dans l’enseignement supérieur, l’enseignement secondaire lui serait interdite et avec elle la concertation. L’enseignant, rendu à sa liberté solitaire, pourrait enfin enseigner dans sa discipline (...). Reconnaître que l’interdisciplinarité est une donnée des enseignements supérieurs est un fait positif, qui consacre une des révolutions qui les ont traversés. Car l’université reposait hier sur la distinction des Facultés »⁴⁰⁵. Dans ce phénomène s’imbrique l’évolution des théories scientifiques : « Le développement actuel des sciences a contraint à briser les cloisons qui les tenaient prisonnières, dans le même temps où l’invention de nouvelles technologies obligeait l’enseignement supérieur à entrer plus ouvertement dans le domaine des applications, qui précisément requièrent la mise en relation de disciplines. Récuser pour l’enseignement secondaire le questionnement d’une approche inter ou pluri-disciplinaire, n’est-ce pas alors le confiner dans le rôle d’une propédeutique désuète ? C’est refuser de s’interroger sur la pertinence des contenus, réduire l’enseignement à la discipline, entendons au discours sur la méthode »⁴⁰⁶.

Ce passage, ci-dessous, révèle les différents radians qui peuvent exister au sein des syndicats à propos du thème de l’interdisciplinarité : « Il y a contradiction évidente entre les prétentions à vouloir moderniser l’enseignement et le repli de l’interdisciplinarité sur des sommets plus ou moins accessibles. (...) Il ne faut surtout pas confondre la mobilisation des connaissances de disciplines différentes pour agir, comprendre le mal dans sa complexité et le transformer (...) l’acte d’intelligence qui rapproche les expériences compare des connaissances, faisant apparaître des analogies et met en évidence des relations cachées dans une démarche active et elle-même créatrice »⁴⁰⁷.

Jean Louis Derouet, auteur du dossier sur l’interdisciplinarité dans le n°2 de la revue *Degrés* en octobre 1984 indique que le concept d’« Interdisciplinarité : thème et terme ne sont pas nouveaux. (...) Si les interdisciplinarités correspondent au souci actuel d’une approche plus globale des élèves, elles ne sont ni une panacée, ni une condition suffisante ou nécessaire au renouveau pédagogique. Les interdisciplinarités : une voie parmi d’autres ? Sans doute. Une voie à explorer avec soin mais

⁴⁰⁴ Paroles d’Alain Dalançon, Professeur honoraire de cahier supérieure en histoire, président de l’IRHSES, mail 7 février 2017.

⁴⁰⁵ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Décloisonner par Jean Petite, octobre 1984, p.3.

⁴⁰⁶ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.3.

⁴⁰⁷ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.3.

l'essentiel est toujours de proposer des stratégies d'apprentissage cohérentes qui permettent aux élèves de se construire en s'appropriant des savoirs »⁴⁰⁸. Derouet prend toutes ses précautions pour traiter le sujet de l'interdisciplinarité avec minutie : « *Le but de ce dossier est de montrer qu'il n'y a pas de voie royale de l'interdisciplinarité, que toutes ont leur mérite par rapport à un problème précis. Plutôt que d'affiner des définitions, nous préférons parler de pratiques interdisciplinaires sans autre précision. Il faut considérer tout d'abord que le terme n'est pas employé dans le seul champ de la pédagogie. La contestation des limites des disciplines concerne aussi le domaine de la recherche, et il s'ensuit une ambiguïté qui pèse sur les pratiques* »⁴⁰⁹. Dans le dossier, l'auteur développe une fiche d'objectifs applicables dans plusieurs disciplines, ayant pour finalité de former des élèves à la démarche critique⁴¹⁰. Derouet exprime sa vision sur l'interdisciplinarité :

*« Il faut d'abord distinguer les discours et les pratiques. Toutes les grandes visions-programmes sur l'éducation se trouvent confrontées à un certain moment à la question de la recomposition de l'unité, l'unité du savoir, unité des apprentissages, unité de la personne des élèves... Elles abordent donc toujours, par un biais ou un autre, le problème de l'interdisciplinarité. Autre chose sont les pratiques interdisciplinaires qui sont beaucoup plus récentes. Pour la période contemporaine, l'histoire de l'intérêt des enseignants français pour l'interdisciplinarité suit une chronologie assez précise : cet intérêt a été très vif pendant les années 1960 et a culminé vers 1967-1970, il a inspiré un très grand nombre de recherches spontanées. Après 1970, et surtout après 1973, l'interdisciplinarité connaît une éclipse et même un discrédit. Elle perdure, certes, dans un réseau qui, autour de l'INRP, suit une programmation déterminée par la dynamique propre de la recherche mais est rangée au rang des utopies, aussi généreuses qu'irréalistes, par la majorité des enseignants. Depuis 1981, porté à l'interdisciplinarité renaît et des tentatives - souvent plus modestes dans les années 1960 - apparaissent de nouveau indépendamment ou en accompagnements des mesures officielles de rénovation »*⁴¹¹.

Après avoir dessiné les grandes lignes de la réception de l'interdisciplinarité en France, il émet certaines hypothèses : « *Ce que l'on a appelé l'échec de l'interdisciplinarité n'était peut-être que le résultat de difficultés théoriques de départ* »⁴¹². Il est vrai que l'interdisciplinarité permet la confrontation directe avec les propres limites des enseignants et des disciplines qui leurs sont confiées. Il confirme que « *Toute*

⁴⁰⁸ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, octobre 1984, p.17

⁴⁰⁹ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, octobre 1984, p.17

⁴¹⁰ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.22. Cf. Annexe thèse page 745.

⁴¹¹ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.30. Jean-Louis Derouet qui a coordonné l'ensemble du dossier et a signé plusieurs de ses articles est un professeur d'histoire-géographie devenu chercheur à l'INRP. Il y a conduit de 1978 à 1981 une recherche dont le but était de faire le point sur les innovations interdisciplinaires dans le second cycle et de dégager des stratégies nouvelles.

⁴¹² Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.31.

innovation repose sur un enthousiasme créateur qui s'émeuse s'il n'est pas reconnu, soutenu, relayé. Les grandes étapes de l'histoire de l'interdisciplinarité correspondent à des grandes dates politiques »⁴¹³. Jean-Louis Derouet précise que le fait politique serait, en grande partie, adapté au grand fief de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français. Il donne une certaine perspective de l'interdisciplinarité :

*« L'interdisciplinarité s'inscrit dans une courbe générale qui concerne toutes les innovations des années 1960, aggravée par le fait qu'à la différence d'autres innovations comme le travail indépendant – elle n'a pas été reprise en compte par l'institution. Ensuite, il ne faut pas cacher que beaucoup d'enseignants ont été déçus par l'interdisciplinarité et il faut chercher les raisons de cette déception. Ils y avaient sans doute investi trop d'espoirs : retrouver l'unité du savoir, rompre l'isolement du professeur face à sa classe, prendre en charge les élèves dans leur globalité »*⁴¹⁴.

L'envol de l'interdisciplinarité a eu lieu dans les années 1960 mais la concrétisation de cette nouveauté pédagogique n'a pas eu l'ancrage institutionnel espéré. Dans la suite du texte, Jean-Louis Derouet expose les différents facteurs de résistance à l'interdisciplinarité :

*« L'innovation pédagogique n'est qu'un cas particulier de l'innovation sociale. Dans les années 1960, dans une atmosphère d'expansion, stimulés mais pas encore dépassés par l'afflux d'élèves que leur amène l'accroissement démographique et la démocratisation de l'enseignement secondaire, les enseignants se sont lancés dans l'innovation : renouvellement du contenu des disciplines, travail indépendant, pédagogies "non directives", interdisciplinarité. Cette innovation sociale a cru trouver un débouché politique en 1968, puis a décliné rapidement après l'échec du mouvement de mai. Dans son article sur les mouvements de l'École Nouvelle, Francine Best (dans l'Histoire mondiale de l'éducation publiée sous la direction de Mialaret) souligne la traversée du désert qu'ont constituée pour les mouvements pédagogiques les années 1970, principalement après l'échec de la gauche aux élections de 1978. Naturellement, ce mouvement reprend en 1981, même s'il est atténué par une désillusion antérieure et la crainte que, dans une situation économique dégradée, l'innovation pédagogique ne soit plus un enjeu prioritaire »*⁴¹⁵.

⁴¹³ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.31.

⁴¹⁴ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.31.

⁴¹⁵ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.31.

Il privilégie donc une explication par le prisme politique : alors que l'interdisciplinarité est en voie d'expansion dans les années 1960, elle connaît une chute brutale de popularité dans les années 1970, mais reprend son envol à l'orée de l'élection de M. Mitterrand en 1981 jusqu'à nos jours.

Étant un des premiers à étudier la question de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire en France, Jean-Louis Derouet synthétise sa perspective de l'interdisciplinarité au sein du système éducatif français :

« Faute d'études précises, on ne peut faire que des hypothèses. Il me semble, et cette chronologie le confirme, que l'interdisciplinarité est solidaire d'une démarche qui pose les problèmes en termes globaux, qui pose en principe que les différents domaines de connaissance et d'action sont organisés par une structure commune. Les divers courants qui ont composé le mouvement de mai 68 partageaient cette conviction, qu'un petit nombre de structures rend compte de l'organisation du politique, du social, du pédagogique et que toute volonté de changement doit s'adresser d'abord et en priorité à ces structures. Après 1970, s'est produit un grand mouvement d'éclatement des cohérences : avec les débris des grandes exigences structurelles se sont ravivées des causes thématiques (mouvements des femmes, mouvements régionalistes, antimilitaristes, écologistes). L'interdisciplinarité, qui recoupe tous les thèmes au nom de schémas organisateurs dépassant leurs contenus apparents n'était plus intellectuellement recevable. 1981 a ouvert une période d'espoir de reconstruction des cohérences, dans une nuance affaiblie par rapport à mai 68, cela me semble aussi être une cause profonde du regain d'intérêt pour l'interdisciplinarité »⁴¹⁶.

De ce fait, l'interdisciplinarité – au croisement des sujets de société donc des champs disciplinaires depuis les années 1960 – permet une exposition tout-à-fait particulière de l'étude d'une thématique ou d'un objet spécifique.

Dans la conception de l'interdisciplinarité, Derouet envisage un lien fort entre la pédagogie de projet et l'interdisciplinarité : *« Partout où il existe un projet d'activité (sans qu'il s'agisse d'un PAE) naît et prospère l'interdisciplinarité. La pédagogie de projet la rend nécessaire. On voit mal comment pratiquer cette pédagogie sans recourir à l'interdisciplinarité »⁴¹⁷*. Effectivement, le deuxième numéro de la revue *Degrés* du SNES est édité à la suite de la mise en place des PAE, via une pédagogie de projet assumée. Il rappelle la question de la définition des territoires des disciplines scolaires : *« Au reste, il faut constamment se rappeler que chaque discipline est, d'une certaine manière, interdisciplinaire "à ses franges" ; qu'elle ne peut être qu'artificiellement isolée des autres »⁴¹⁸*. En conséquence, la

⁴¹⁶ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.31.

⁴¹⁷ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Ibid*, p.35-36.

⁴¹⁸ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, Construction d'un savoir par Francine Best, octobre 1984, p.36.

discipline est composée de sous-disciplines ; elles-mêmes interdisciplinaire car au croisement de chacune d'entre elles. De plus, il affirme que l'interdisciplinarité ne peut se réaliser qu'avec un maximum de travail coopératif entre enseignants : « *Pour pratiquer l'interdisciplinarité, encore plus la pédagogie du projet, ce qui est requis de chaque enseignant, c'est la volonté de coopérer avec ses collègues, non seulement pour faire progresser l'institution scolaire, mais encore, de façon précise, les disciplines ont à coopérer entre elles, l'interdisciplinarité nécessaire aux élèves pour que le savoir ait un sens pour eux ; cela requiert concertation et travail d'équipe chez les professeurs, rupture avec l'individualisme d'antan. La construction du savoir, progressive et intelligente, chez les élèves, par eux et grâce à l'enseignement, est à ce prix* »⁴¹⁹. Si l'interdisciplinarité touche différents champs disciplinaires, il est vrai que la conception d'une forme d'interdisciplinarité doit obligatoirement aboutir à un travail en équipe à plusieurs enseignants de disciplines différentes.

Finalement, Derouet croise les finalités de l'école avec la formation de l'individu pour qu'il puisse intégrer la société d'aujourd'hui et préparer celle de demain : « *Des transformations de la division du travail peuvent transformer la définition de la qualification. (...) Pour le dire brutalement, le XIXe siècle demandait un type d'homme soumis et rigide, cependant le XXIe siècle demande un homme qui se soumettra à des exigences changeantes. Il ne faut pas établir trop vite d'équivalences, et traduire les codes intégrés par pratique pédagogique interdisciplinaire. Mais la réflexion du sociologue provoque le pédagogue. Il est important de situer l'interdisciplinarité dans l'évolution globale des systèmes d'enseignement* »⁴²⁰. Derouet est donc l'un des penseurs privilégiés du SNES autour de la question de l'interdisciplinarité dans les années 1980.

C. 3. Au-delà du SNES, l'éventail des positions syndicales : attachement, détournement, opposition

Le SNEP (Syndicat National de l'Éducation Physique de l'enseignement public), souhaite une mise en place progressive des pratiques interdisciplinaires : « *Des questions centrales comme le choix d'APSA par rapport à l'âge des élèves, la durée d'apprentissage en fonction des APSA, l'interdisciplinarité en EPS, le transfert des apprentissages ou la mixité restent sans réponse du point de vue d'une activité de recherche qui prendrait l'EPS comme champ concret d'une investigation scientifique exigeante, nécessairement pluridisciplinaire* »⁴²¹. Technologie industrielle ou économique, les activités interdisciplinaires doivent favoriser l'enracinement des « disciplines métalinguistiques »

⁴¹⁹ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, Construction d'un savoir par Francine Best – Directeur de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), octobre 1984, p.36.

⁴²⁰ Revue *Degrés* du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, Lecture – Notes sur Basil Bernstein, octobre 1984, p.32.

⁴²¹ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Entretien avec des responsables de bulletins syndicaux et de revues de recherche : Jacques Rouyer (directeur de la publication de la revue *Contre Pied*) – Alain Becker (responsable des questions de formation des maîtres du SNEP), avril 2003, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.85-86.

dans des activités concrètes, ayant un caractère d'utilité sociale, donc un sens pour l'élève. Par conséquent, l'Éducation Physique et Sportive revêt une dimension intégratrice et interdisciplinaire⁴²². Fondamentalement, le SNEP est en adéquation avec les propositions soutenues « pour une révision des programmes et des instructions ».

Cependant, cette interrogation doit être partagée par l'ensemble de la communauté éducative et non être une affaire de spécialistes, d'où l'importance d'une commission nationale « pluridisciplinaire » auprès du ministre ayant une fonction d'évaluation sociale que le SNEP demande. Dans le domaine pédagogique, l'accent est mis sur les processus d'appropriation des savoirs. Contenus d'enseignement et contenus de formation sont étroitement imbriqués d'où l'importance de l'accès à l'autonomie et à la socialisation dans le processus de construction des savoirs. Ce qui se répercute logiquement sur l'importance des projets d'activité, des activités en atelier, de l'interdisciplinarité pour que les disciplines se fondent sur des activités mettant en jeu l'appétence des élèves. Le SNEP s'est prononcé pour davantage de responsabilité et d'autonomie aux enseignants dans le cadre d'une élaboration démocratique des projets éducatifs et pédagogiques qui associent l'ensemble des personnels concernés. Partant de ce constant, le syndicat accorde un œil bienveillant aux propositions qui rompent avec l'isolement du collège, l'environnement social et l'isolement des enseignants entre eux. Ce syndicat est donc favorable aux prises de décisions décentralisées et concertées.

À fonctions nouvelles, profil nouveau, donc formation nouvelle de l'enseignant. Le syndicat soutient ce qui doit prévaloir en mettant en avant la monovalence et l'organisation des services à partir de ce principe. Dans le même temps, l'équilibre à trouver reste suspendue à la décision syndicale. Une conception élargie doit tolérer dans le cadre des décisions arrêtées par l'équipe pédagogique, la co-animation de certaines activités, l'intervention dans des projets éducatifs. En conséquence, le SNEP est donc opposé à la bivalence en EPS. Le SNEP formule alors des propositions par la création d'une instance d'aide et de coordination des projets pédagogiques et éducatifs qui pourrait être un conseil pédagogique permanent départemental articulé avec des structures de régulation et de recherche au plan académique et national⁴²³.

L'autre syndicat, fortement concernée par l'interdisciplinarité du fait de l'origine de ses syndiqués – le SNI-PEGC (Syndicat national des instituteurs et des professeurs d'enseignement général des collèges) – reste sur la nécessité catégorique d'une étude approfondie des contenus de l'enseignement fondamental et, à la suite, de décisions sur leur rééquilibrage, sans augmentation de la

⁴²² Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Pascal Grassétie (ancien membre du bureau national du SNEP), le 4 janvier 2017 : De plus, il caractérise la naissance des STAPS en « un problème d'interdisciplinarité » en 1975.

⁴²³ AN 19890111/1 - 19890111/2 - 19890111/4 - Éducation nationale ; Institut national de recherche pédagogique (INRP) ; Psychologie de l'éducation, formation des personnels (1970-1983) : Rapports INRP d'activités interdisciplinaires : 1978-1980 : Notes d'analyse des activités non disciplinaires : 1981-1982 ; Ouvrage "Pour un collège démocratique", rapport remis au ministre de l'éducation nationale par Louis Legrand : 1982. Résultats aux épreuves soumises aux élèves : 1971. Toutes ces archives m'ont permis de prendre en considération l'importance de l'ouvrage cité ci-dessus et de comprendre l'impact des activités de l'INRP sur l'interdisciplinarité.

charge de travail globale des élèves. Le syndicat précise que l'approche interdisciplinaire des disciplines est une notion cohérente avec celle d'équipe et de pédagogie active et coopérative. Cependant, le syndicat relève, à la fois, le besoin de précision du concept et une formation appropriée aux enjeux de l'interdisciplinarité.

Le SNIDEN (Syndicat national des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale) consent au rééquilibrage des activités des élèves, et à ses conséquences – travail en équipe des enseignants, intervention des approches interdisciplinaires que la recherche en commun peut permettre, en remplaçant les rivalités dont les disciplines actuellement cloisonnées en sont l'expression – avec une prise en compte plus globale vers l'éducation de la personne.

Lors du congrès du syndicat CGT-Éduc'action en 1985, les questions du projet d'établissement et de l'équipe éducative animent les débats, comme le montre un extrait du document d'orientation : « *si les termes d'équipe éducative, de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité deviennent d'usage courant dans les discours pédagogiques officiels, les notions qu'ils recouvrent restent sans contenu défini et par conséquent sans mise en pratique organisationnelle dans les LEP, les SES et les ENP. Certes des initiatives intéressantes sont prises ici où là pour évoluer vers d'autres formes de travail et de vie, mais elle se heurtent au manque de moyens et à la rigidité d'un système d'organisation et de conception du travail des personnels et des élèves qui est périmé et étranger à toute notion de démocratie* »⁴²⁴.

L'étude du Syndicat national des lycées et des collèges (SNALC)⁴²⁵ est expéditive car son opposition à la réforme résulte d'une orientation politique et idéologique explicitement conservatrice. Le SNALC défend la séparation des enseignements : « *en voulant aligner le court sur le long, on supprime le premier et on rejette pratiquement dans les classes terminales de collège tous les enfants inaptes au long* ». Au sein des études successives du SNI, du SNES et du SGEN, par opposition au SNALC, notre choix s'est porté sur l'analyse des positions syndicales révélatrices des différents sens pris par la notion de démocratisation et des différentes conceptions réclamées par certains. Ainsi, notre discours s'appuie principalement sur les tribunes pédagogiques des différentes revues syndicales : *L'École libératrice* pour le SNI, *L'Université syndicaliste* pour le SNES et *Syndicalisme universitaire* pour le SGEN.

⁴²⁴ Document d'orientation du congrès de 1985 : projet de programme d'action, page 37 C1.4 à C1.6 (Archives départementales de Seine-Saint-Denis).

⁴²⁵ Syndicat minoritaire à la fin des années 1960, le SNALC représente à peu près un enseignant sur six, soit sensiblement la même proportion que le SGEN.

L'interdisciplinarité s'installe progressivement dans le système éducatif français non sans bousculer l'identité professionnelle des enseignants du second degré, fondée sur la spécialisation. Les zones d'éducation prioritaires constituent une voie de développement favorable à l'utilisation de l'interdisciplinarité en milieu scolaire au début des années 1980. Les réactions des grands syndicats ont été diverses : approbation du SGEN en tant qu'initiateur de cette politique en France, réserves plus ou moins appuyées du SNI et du SNES, respectivement, l'un rappelant l'antériorité des pratiques démocratisantes des instituteurs⁴²⁶, l'autre insistant sur la nécessité de remédier à l'échec scolaire mais aussi sur la prévention de ce fléau⁴²⁷. En tout état de cause, les zones d'éducation prioritaires incarnent à l'extrême la spécificité de la politique éducative de la gauche en synthétisant les thèmes du projet et l'initiative dévolue aux acteurs, de la justice distributive, de la décentralisation et de l'importance donnée au local. Leur réussite est assez manifeste pour qu'elles soient intégrées en annexe dans la loi d'orientation de juillet 1989 (*Rapport annexé, L'école au service des élèves et des étudiants, Lutter contre l'exclusion scolaire*).

La formation enseignante – relevant des disciplines scolaires – est un enjeu syndical dans la mesure où ce sujet renvoie au cœur du métier et à l'identité enseignante. Dans son rapport de 1987, Danielle Zay évoque le cas particulier de la formation enseignante en France : « *la formation des enseignants n'est pas un système uniforme et homogène mais un secteur en crise qui a hérité d'une longue tradition universitaire, hiérarchisée et centralisatrice contre laquelle, à tous les niveaux, s'efforcent de percer des contre-modèles qui remettent en cause les habitudes et les mentalités du corps enseignant, de ses représentants et des autorités qui les régissent* »⁴²⁸. Finalement, la formation enseignante – en crise de reconnaissance⁴²⁹ – apparaît comme l'élément fondateur et unificateur de l'ensemble des disciplines mais cette thématique révèle également les tensions disciplinaires au sein du système éducatif français. L'interdisciplinarité est un élément supplémentaire de la prise en compte de la problématique professionnelle.

⁴²⁶ Par exemple, *EL*, n°15 du 23 janvier 1982.

⁴²⁷ Par exemple, *L'Université syndicaliste*, n°18 du 19 février 1982.

⁴²⁸ Zay D., *La formation des enseignants du premier degré en école normale*, Paris, Rapport de recherches, INRP, 1987, n°1, p.21.

⁴²⁹ La crise de reconnaissance se nourrit, à la fois, à l'intérieur des disciplines et par le manque de reconnaissance des autres disciplines scolaires envers la discipline concernée.

Les Trente Glorieuses sont à l'origine d'une « *révolution invisible* »⁴³⁰ des modes de vie, des comportements et des mentalités qui bouleversent l'univers matériel mais aussi mental des Français, en particulier de ses éléments les plus jeunes. Les « sixties », les événements de mai 1968 remettent en cause fortement le modèle traditionnel de société et les valeurs morales anciennes alors que les écoles normales continuent de diffuser leur message socio-moralisateur, hérité de la Troisième République.

Le processus de légitimation syndicale de l'interdisciplinarité demeure donc incertain avec des syndicats avancés sur la question interdisciplinaire et d'autres syndicats beaucoup plus timorés voire réfractaires sur la période étudiée (1967-1988).

⁴³⁰ Fourastié J., *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible*, Paris, Fayard, Pluriel, 1979.

CHAPITRE III - L'INTERDISCIPLINARITÉ, UN RECOURS FACE À LA CRISE DU MODÈLE DISCIPLINAIRE (1967-1988) ?

La pratique de l'interdisciplinarité repose sur une volonté pédagogique de renouveler les disciplines scolaires pour lutter contre l'échec scolaire. La mise en place de dispositifs interdisciplinaires a été encouragée d'abord par la politique d'innovation pédagogique, puis par la montée de l'écologie dans le début des années 1970 et enfin, par le développement de l'informatique pédagogique dans les années 1970-1980. Cette dynamique de l'interdisciplinarité apparaît comme l'un des recours face à la crise de l'école, du système éducatif et de son modèle disciplinaire de la fin des années 1960 à la fin des années 1980.

A. Du renouveau disciplinaire à la nouvelle architecture éducative de l'interdisciplinarité

L'introduction de l'interdisciplinarité a pu répondre à des motivations diverses : la promotion de nouveaux contenus d'enseignement - comme l'informatique ou l'écologie – ou la volonté de renforcer la motivation des élèves par leur mise en activité. Dans tous les cas, la compréhension des liaisons interdisciplinaires suppose, chez les élèves, une maturation intellectuelle suffisante. L'utilisation du premier dispositif – voué à cet objectif – est le dispositif des 10% pédagogique, consacré notamment à l'usage de l'interdisciplinarité dans une logique de construction d'architecture éducative⁴³¹.

A.1. L'introduction timorée de l'interdisciplinarité dans un organe officieux du ministère de l'Éducation nationale

En mai 1970, La revue *L'Éducation*, consacre un numéro aux recherches sur l'interdisciplinarité, dans ses aspects aussi bien institutionnels que pratique. Pour la première fois, le terme « interdisciplinaire » est présent dans le titre d'un dossier.

« En marge de notre temps occupé sans cesse à des problèmes de rythme, de vitesse, de déformations, de mutations, de plasticité, de transferts, de coordinations multiples, l'enseignement « pluridisciplinaire » vit dans le sacro-saint respect de la spécialisation, de la

⁴³¹ « L'ouverture institutionnelle des 10% qui dans les années 1970 offrit l'occasion d'élaborer des projets hors programmes et interdisciplinaires trouva les enseignants fort démunis, faute de moyens sans doute, mais aussi de formation à des styles de pédagogie non conformistes. Les bricolages tentés par les plus militants s'essoufflèrent ou furent vite marginalisés vers les foyers socio-éducatifs. C'est pour relever le défi de cet échec que se formèrent des groupes de recherche (autour de l'étude de milieu remise à l'éducation à l'environnement et autour de la pédagogie de projet, principalement à partir de l'INRP) et que s'est profilée une théorisation de la pratique interdisciplinaire qui a pu, ici et là, profiter du nouveau créneau institutionnel offert par les PACTE et les PAE pour se développer » (*Cahiers pédagogiques n°244-245, Numéro spécial : pédagogie différenciée 2, Dossier : différenciée pédagogie 2 l'interdisciplinarité* par Bernard Xavier René, mai-juin 1986, p.19).

permanence, de la stabilité, de l'objectivité et de l'emploi du temps immuable pour disciplines parallèles et incoordonnées. Plutôt donc que de pluridisciplinarité, c'est « d'interdisciplinarité » qu'il faudrait parler, autrement dit d'une méthode qui soit pratiquement l'inverse de celle qu'impose la tradition de formation des maîtres, d'établissement des services et de découpage des matières à enseigner. Elle devrait multiplier les synthèses entre les disciplines diverses, faire converger les efforts, les techniques d'apprentissage et de recherche, refondre et simplifier les programmes, de manière que se développent l'intelligence et l'invention, plus que l'art fallacieux de la mémorisation temporaire, ou de la reproduction approximative des chefs-d'œuvre magistraux. Il faudrait concevoir la classe non comme une collection d'individus théoriquement identiques et rassemblés pour des raisons administratives dans un lieu donné, afin qu'ils absorbent une quantité déterminée de physique ou de littérature, mais comme un ensemble organique dont les difficultés, les réactions collectives, les expériences, les capacités de compréhension et de création sont incroyablement variables, ce qui interdit à leurs professeurs – travaillant en équipe – des choix de méthodes et d'exercices préalables, sinon très généraux, ou à très court terme, et leur impose des variations singulières dans l'approche de questions identiques »⁴³².

Le temps du soupçon à l'égard des classes de transition correspond exactement à celui de l'espoir investi dans la valeur générale des méthodes actives. Ce renouvellement est caractéristique du tournant des années 1960-1970 dans le cadre d'une problématique de la démocratisation de l'enseignement. Jacques Quignard⁴³³ évoque ce tournant prépondérant :

« Une évidence s'impose : l'enseignement par niveaux ne peut se concevoir que dans le cadre d'une pédagogie d'équipe étroite et constante. Trois liaisons sont indispensables : une première liaison est celle qui, pour une discipline donnée, assure la coordination des niveaux de chaque unité d'enseignement. Le « coordonnateur de niveaux » à la responsabilité de la nature, du rythme et du système d'évaluation de l'enseignement donné dans chacun des groupes de son unité. Il veille, d'autre part à ce que les élèves soient bien à leur place ; une seconde liaison est celle qui – toujours pour une même discipline – permet de coordonner l'action des différentes unités d'enseignement et des classes. Cette liaison est confiée au « coordonnateur de discipline » ; une troisième liaison est celle, enfin, qui doit s'établir entre tous les professeurs de disciplines variées qui s'occupent d'un même élève. Les 75 élèves, par exemple, d'une même unité d'enseignement se répartissant d'une manière diverse entre les niveaux de chaque discipline, il est nécessaire de confier un petit groupe d'élèves à un professeur qui sera en

⁴³² Revue *L'Éducation* n°68, *Recherches interdisciplinaires*, 21 mai 1970, p.22-25.

⁴³³ Chef de la division du second cycle au département de la Recherche pédagogique.

quelque sorte leur tuteur, leur conseiller ou leur guide et se tiendra en contact avec leurs professeurs et leurs parents »⁴³⁴.

Ici, Quignard évoque le rôle de coordination joué par les enseignants référents à tous les niveaux de scolarité afin de garantir à la fois la différenciation et l'homogénéité des contenus scolaires.

Comme le rappelle Louis Legrand dans son article de février 1971, la nouvelle situation de l'école impose une revalorisation de l'activité de l'élève. Pour cela, le système éducatif favorise les activités physiques, manuelles, esthétiques et toutes les disciplines attachées à l'expression personnelle et à la créativité. Les disciplines sont décloisonnées et l'objectif visé intègre « *l'éducation pleine de la personne et du caractère se substituant à la seule formation disciplinaire, intellectuelle* »⁴³⁵.

A.2. L'informatique et l'écologie : un début de collaboration interdisciplinaire, une porte ouverte à l'interdisciplinarité

En 1970, l'Éducation Nationale s'engage dans une première expérience d'introduction de l'informatique dans l'enseignement secondaire⁴³⁶. Cette expérience a été nommée « l'expérience des 58 lycées »⁴³⁷. D'après Daniel Gras⁴³⁸, le déploiement de ce dispositif a familiarisé les enseignants avec le travail en équipe. Ainsi, cette expérience a permis de démystifier l'informatique et d'inciter un certain nombre d'enseignants à utiliser les mêmes supports pédagogiques : « *L'introduction de l'informatique a pu s'effectuer à travers toutes les disciplines, mêmes littéraires, les enseignants ont pratiqué la pluridisciplinarité, et l'utilisation de l'informatique a permis de nouvelles pratiques pédagogiques, permettant notamment une modification de la relation enseignant-enseigné* »⁴³⁹. Une nouvelle source de motivations a donc vu le jour par le biais de l'ordinateur. « L'expérience des 58 lycées » représente un exemple d'introduction d'un outil technologique révolutionnaire, dans une maîtrise pédagogique

⁴³⁴ Revue *L'Éducation* n°78, *L'enseignement par groupes de niveaux*, 22 octobre 1970, p.11-13.

⁴³⁵ Legrand L., « Un nouveau départ », *L'Éducation*, n°94, 25 février 1971, p.12.

⁴³⁶ L'informatique prend son ancrage dans le domaine de l'éducation à partir de l'année 1970 : « *Il est couramment admis que l'introduction de l'informatique dans l'enseignement général français trouve son inspiration dans le séminaire du Centre d'études et de recherches pour l'innovation dans l'enseignement (CERI de l'OCDE, créé en 1968) au Centre national d'études pédagogiques de Sèvres en mars 1970* » (Actes du Séminaire pour « *l'enseignement de l'informatique à l'école secondaire* » organisé par l'OCDE (OCDE/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) avec la collaboration de la Direction de la coopération du MEN. Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, 9 au 14 mars 1970 in Jacques Baudé, *Bulletin de la société informatique de France*, numéro 4, octobre 2014, p. 106).

⁴³⁷ L'appellation trompeuse « d'expérience des 58 lycées » fut donnée après que collègues et lycées aient été séparés (loi de 1975 sur les C.E.S.).

⁴³⁸ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Daniel Gras, le 8 décembre 2016. En effet, l'enseignement de l'informatique, via l'expérience des 58 lycées, a incité différents enseignants de plusieurs disciplines à s'intéresser à un objet commun.

⁴³⁹ Mercouff W., Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire : 1970-1980 in Revue française de pédagogie, volume 63, 1983. pp. 90-91. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_2302_t1_0090_0000_1

adaptée grâce à la formation continue des enseignants : « *Les résultats obtenus sont impressionnants : 45000 élèves, soit un sur deux, et plus de 1 000 enseignants, soit un sur six, ont chaque année utilisé l'ordinateur* »⁴⁴⁰ comme outil pour aider l'enseignement dit traditionnel.

Cette nouvelle expérimentation signale la volonté du ministère de l'Éducation nationale d'entrer dans une démarche de modernisation. Par la même occasion, ce phénomène a entraîné un rapprochement entre professeurs de disciplines différentes qui se sont appuyés sur l'informatique pour fonder des projets pluridisciplinaires :

*« La formation des enseignants ayant été posée comme préalable, l'utilisation de l'ordinateur a permis de nouvelles pratiques pédagogiques (simulation, exploitation de banques de données...) suscitant des motivations nouvelles de la part des élèves. Elle a permis la constitution d'équipes compétentes capables d'innover et notamment de participer à la conception de logiciels disciplinaires en liaison avec la recherche pédagogique. La prise de conscience de la nécessité d'une recherche pédagogique de qualité à l'écoute du « terrain » s'est imposée. L'introduction de l'informatique a pu s'effectuer à travers toutes les disciplines. On peut parler ici de pluridisciplinarité effective et même d'interdisciplinarité pour un certain nombre de démarches »*⁴⁴¹.

Cette pluridisciplinarité est donc une première étape nécessaire à l'instauration progressive de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français, utilisant comme support l'outil informatique.

L'éducation relative à l'environnement s'est imposée mondialement depuis le début des années 1970⁴⁴² comme un concept éducatif capable de développer chez les individus les qualités

⁴⁴⁰ Mercouff W., *Ibid*, 1983, pp.90-91.

⁴⁴¹ Baudé J., *Bulletin de la société informatique de France*, numéro 4, octobre 2014, p. 114.

⁴⁴² En 1977, la première Conférence inter-gouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, tenue à Tbilissi (RSS de Géorgie, URSS) permettait de faire un état des lieux sur les besoins et les priorités en matière d'éducation relative à l'environnement : « *L'alternative est la suivante : ou bien cette éducation relative à l'environnement est conçue comme une matière nouvelle, qui complète les autres disciplines (...). Ou bien alors l'éducation relative à l'environnement est considérée comme une autre manière d'enseigner, interdiscipline qui conduit à une réforme progressive du curriculum. C'est la solution que l'Unesco avait choisie pour faire évoluer ces disciplines fondamentales, comme la biologie (projet-pilote d'amélioration de l'enseignement de la biologie, 1966-1970 : Livre du maître sur la biologie des populations humaines, 1975, 1976). Elle paraît indispensable pour appréhender les problèmes complexes de l'environnement et formuler des solutions. Pour que l'éducation relative à l'environnement puisse se conformer à ses objectifs, elle doit arriver en complément des programmes éducatifs. Il faut envisager les préoccupations concernant l'environnement comme une dimension et une fonction permanente du processus éducatif* » (Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE, Série éducation environnementale, 20, *L'éducation relative à l'environnement : principes d'enseignement et d'apprentissage*, Préface, Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, 1980, p.7).

Plusieurs exemples, y compris des activités pédagogiques, sont développés au regard de l'éducation relative à l'environnement aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire.

(connaissances, habiletés et attitudes) nécessaires à leur engagement dans la préservation de la planète : « *L'écologie est, à elle seule, par son existence même, la démonstration de la nécessité d'une interdisciplinarité scientifique. (...) L'écologiste essaie de briser ce cloisonnement et s'efforce d'obtenir une vue globale*⁴⁴³ ». Cependant, « *Nous pouvons tout de suite affirmer que l'interdisciplinarité comme champ d'étude est encore au stade embryonnaire (...). En fait, ceci manifeste bien l'imaturité relative des fondements théoriques de ce concept* »⁴⁴⁴ dans le milieu de la recherche universitaire.

Rigoureusement, la circulaire n°77-100 du 29 août 1977 évoque les trois principales stratégies d'intégration de l'ERE dans l'enseignement secondaire : l'acquisition de notions de base dans le cadre des différentes disciplines ; l'interdisciplinarité et le croisement des disciplines dans les établissements ; l'incitation à la démarche de projet : « *L'éducation relative à l'environnement ne doit pas être une matière de plus à ajouter aux programmes scolaires existants, mais doit s'incorporer aux programmes destinés à l'ensemble des enseignés, quel que soit leur âge (...). Cette tâche nécessite la mise en application de nouveaux concepts, de nouvelles méthodes et de nouvelles techniques dans le cadre d'effort global qui met l'accent sur le rôle social des institutions éducatives et la création de nouveaux rapports entre tous les partenaires du processus éducatif* »⁴⁴⁵. Fort de ce constat, l'Éducation nationale doit envisager une complémentarité entre les différentes structures et institutions qui la composent.

Dès le départ, l'orientation choisie par l'Éducation nationale a consisté à ne pas ajouter une nouvelle discipline mais plutôt à intégrer la problématique environnementale aux disciplines existantes : « *l'environnement ne peut en aucun cas constituer une nouvelle discipline* » (circulaire de 1977, ministère de l'Éducation nationale). La pluridisciplinarité constitue l'un des premiers aspects de l'intégration de l'ERE dans le système scolaire français, la plupart des enseignements disciplinaires fournissant les connaissances nécessaires à la compréhension de l'environnement. Une brochure de l'UNESCO pose ainsi, en 1980, la nécessité de surmonter les cloisonnements disciplinaires pour aborder les problématiques environnementales :

« En effet, c'est une erreur de croire qu'on résoudra mieux les problèmes en les fragmentant de plus en plus. L'isolement du spécialiste ne lui permet pas de répondre aux interrogations du monde contemporain. La spécialisation reste nécessaire, elle n'est plus suffisante. On a longtemps cru qu'il était possible de faire assimiler le savoir par petits fragments se juxtaposant les uns aux autres pour former ce qu'on appelle une culture. Cela a donné les institutions scolaires actuelles avec leur succession de disciplines dans le temps. Les théories actuelles sur

⁴⁴³ Cuisin M., *Qu'est-ce que l'écologie*, collection Bordas-Connaissances, Paris, éd. Bordas, 1971, p.8.

⁴⁴⁴ Karpinski A., Samson M., Pierre Lamonde (dir.), *L'interdisciplinarité*, Avant-propos, Centre de Recherches Urbaines et Régionales, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, Canada, 1972, p.12.

⁴⁴⁵ Rapport final de la Conférence de Tbilissi. UNESCO, 1977 ; Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE, Série éducation environnementale, 20, *L'éducation relative à l'environnement : principes d'enseignement et d'apprentissage*, Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, 1980, p.30.

l'apprentissage montrent que le savoir ne se juxtapose pas, mais se construit progressivement en un système où chacun des éléments a besoin d'interagir avec tous les autres. L'information nouvelle s'intègre au savoir, non pas en s'y additionnant, mais en réorganisant l'ensemble. L'éducation relative à l'environnement devra alors s'efforcer d'établir une complémentarité structurée de savoir, de savoir-faire et de comportements »⁴⁴⁶.

Plus récemment, les inspecteurs généraux Bonhoure et Hagnerelle (2003) soulignaient dans leur rapport que « *les contenus d'enseignement ne fournissent que des apports ponctuels, disjoints* »⁴⁴⁷. La pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité sont le plus souvent confondues dans la circulaire n°77-300 du 29 août 1977, « *Instruction générale sur l'évaluation des élèves en matière d'environnement* » (BO du 8 septembre 1977, n°31) : « *Cette opération pourra d'ailleurs conduire, lorsque cela est possible, à la réalisation en commun par les élèves et plusieurs enseignants d'un projet d'étude pluridisciplinaire* » ; « *L'éducation à l'environnement s'appuiera sur une découverte concrète du milieu et dans toute la mesure du possible sur un projet interdisciplinaire* ». De surcroît, « *une évaluation permettra de dégager les cohérences et les contradictions, de formuler des propositions concernant les actions nouvelles...* » (conforme à l'action interdisciplinaire). Par l'intermédiaire d'une éducation relative à l'environnement, André Giordan développe des objectifs conceptuels et des objectifs de démarche comprenant la formulation d'objectifs ainsi que les critères de réussite à l'instauration de l'interdisciplinarité, effective dans les établissements⁴⁴⁸.

L'interdisciplinarité apparaît ainsi comme un fondement indispensable de l'éducation à l'environnement. D'un point de vue stratégique, elle ne peut pas se restreindre à un croisement disciplinaire mais doit répondre à un projet éducatif critique, cohérent et signifiant : « *On rejoint ainsi une nécessité générale de la formation des enseignants qui ne s'impose pas seulement en matière d'éducation relative à l'environnement. Les enseignants ne pourront plus être, vu la complexité du processus éducatif, des simples instruments appliquant des directives. Ils doivent être les "éléments-moteur" de la dynamique évolutive car ce sont eux qui sont le mieux à même de juger ou de moduler l'action éducative* »⁴⁴⁹. Le fait de pouvoir varier les types d'enseignement – sensibles aux modifications de chaque contexte d'enseignement – se révèle une option appropriée aux enjeux de l'éducation en 1980.

⁴⁴⁶ Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE, Série éducation environnementale, 20, *L'éducation relative à l'environnement : principes d'enseignement et d'apprentissage*, Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, 1980, p.24.

⁴⁴⁷ Bonhoure G., Hagnerelle M., *L'Éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*. Rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Monsieur le ministre délégué à l'Enseignement scolaire, avril 2003.

⁴⁴⁸ UNESCO-PNUE, Série éducation environnementale, 20, *L'éducation relative à l'environnement : principes d'enseignement et d'apprentissage*, Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, 1980, p.157-169.

⁴⁴⁹ UNESCO-PNUE, *Ibid*, 1980, p.111.

L'interdisciplinarité peut donc vivre dans différents cadres, sous différentes formes d'apparition, dans plusieurs contextes bien distincts, en privilégiant la collaboration *via* la communication entre enseignants.

L'interdisciplinarité s'est tout d'abord concrétisée à travers la transversalité, définie comme une coordination de différentes disciplines en vue d'une vision globale des réalités environnementales : « *L'interdisciplinarité se présente ainsi comme une transversalité qui s'attache à travailler sur les démarches, les opérations ou les manières de raisonner transversales et communes à toutes les disciplines et chacun, dans sa discipline, va manifester les mêmes exigences, valoriser les mêmes comportements et s'efforcer de faire construire les mêmes opérateurs* »⁴⁵⁰. C'est dans cet esprit que l'environnement a été défini comme un thème transversal :

*« Ce que les interdisciplinarités scientifiques ont en commun, ce sont des objets de connaissance à construire et à analyser ; les professeurs, eux, ont deux choses en commun, des contenus, qui peuvent d'une discipline à l'autre être voisins ou complémentaires, et des élèves. (...) Il y a donc des interdisciplinarités scientifiques aux interdisciplinarités pédagogiques une rupture fondamentale : la visée dans un cas est la production de connaissance, dans l'autre la construction de l'élève par l'approfondissement de la connaissance. On retrouve toutefois dans les interdisciplinarités pédagogiques, la distinction des trois niveaux entre lesquels se répartissent les interdisciplinarités scientifiques : une pluridisciplinarité, qui juxtapose l'apport de plusieurs disciplines, une interdisciplinarité instrumentale, qui transporte une discipline un savoir ou une technique empruntés à une autre, enfin une interdisciplinarité, qui vise la même démarche de construction de structures nouvelles par les élèves. Cette définition de l'interdisciplinarité suppose une définition de l'intelligence, inspirée du structuralisme génétique, qui doit être approfondie dans la notion de transfert »*⁴⁵¹.

Il était nécessaire de clarifier les différents types d'interdisciplinarité afin d'identifier les modalités d'application de chacune d'entre elles. L'essor de l'éducation à l'environnement a eu un impact significatif sur le développement de l'interdisciplinarité scolaire, *via* la mise au point de dispositifs pédagogiques et institutionnels nouveaux.

⁴⁵⁰ Cahiers pédagogiques n°244-245, Numéro spécial : pédagogie différenciée 2, Dossier : différenciée pédagogie 2 l'interdisciplinarité par Bernard Xavier René, mai-juin 1986, p.18.

⁴⁵¹ Derouet J-L., Degrés n°2, octobre 1984, dans Cahiers pédagogiques n°244-245, Numéro spécial : pédagogie différenciée 2, mai-juin 1986, p.33.

A.3. 10% pédagogique, une insertion timide de l'interdisciplinarité dans le système éducatif au début des années 1970

Plusieurs dispositifs ont permis d'alimenter l'interdisciplinarité par des chemins plus ou moins détournés⁴⁵². Notamment, le travail indépendant en 1972 et les 10% en 1973 présentaient des objectifs communs, propices à une forme d'interdisciplinarité : donner une place plus grande aux motivations et intérêts des élèves ; dépasser les cadres étroits des programmes disciplinaires ; permettre l'apprentissage de l'autonomie et de la socialisation. Ces deux dispositifs qui s'accrochent à l'interdisciplinarité, effacent petit-à-petit la dimension largement « impositive » de l'enseignement de cette époque⁴⁵³.

Un dossier des *Cahiers pédagogiques* consacré à cette innovation des 10% en 1973 (n°116) suggère quelques orientations possibles : des prolongements pluridisciplinaires de questions au programme (étude d'un roman) ; l'étude du milieu ; la sensibilisation à l'environnement, à partir du milieu local ; la réalisation d'un appareil en technologie, d'une expérience ; la réalisation d'un journal ; l'information professionnelle en liaison avec les problèmes d'orientation ; des études historiques à partir d'archives ; la constitution d'un musée vivant (objets, vêtements, outils). La panoplie de ce dispositif est donc très vaste. En conséquence, cette liste intégrée aux dix pour cent peut aussi bien être une occasion d'explorer d'autres apprentissages, la mise en œuvre de la créativité, une ouverture sur le milieu qu'un moyen de travailler le programme autrement.

Une circulaire⁴⁵⁴ précise alors les modalités des 10% en 1973 : « *On déconseillera l'adoption d'un thème d'ensemble commun à toutes les disciplines, la définition d'un tel thème au niveau du second cycle plus particulièrement, ne peut, dans l'état actuel des recherches, qu'être artificielle* ». Également, il était recommandé que le choix de sujets soit réalisé par des adultes.

Les activités offertes par ces dispositifs sont variées et traduisent souvent un large effort d'imagination et de recherche. Les conséquences bénéfiques de ce renouvellement sont multiples :

⁴⁵² Ces AN évoquent des expériences réalisées dans des établissements scolaires. Après dépouillement, l'interdisciplinarité n'existait que très peu, les traits étaient forcés. Cela ressemble davantage à une première mise en cohérence entre des disciplines comme la mise en valeur du lien entre l'histoire et la géographie : AN 19770580 - Éducation nationale ; Institut pédagogique national (IPN) (1955-1969) - Institut national de recherche et de documentation pédagogique (INRDP) (1970-1976) - Institut national de recherche pédagogique (INRP) (1977-) (1968-1977) : Projet pour un essai d'interdisciplinarité, CES Jean LURCAT Le Haut du Roy-Sarcelles, novembre 1975. Projet de rapport : expérimentation et diffusion dans le système éducatif d'une réforme pédagogique présenté sous la direction de M. GEMINARD, 1974. Études liées à l'introduction d'une structure optionnelle dans les classes de seconde de certains lycées expérimentaux.

⁴⁵³ Dans une étude publiée en 1975 par la Direction des Lycées, le travail indépendant proposé aux lycéens est le plus souvent « *de nature disciplinaire, directif, ponctuel* » et que « *l'interdisciplinarité ne se situait pas encore à ce jour au niveau des faits* ». Voir Michelle Harrari. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. *Informatique et enseignement élémentaire 1975-1996. Contribution à l'étude des enjeux et des acteurs. Éducation*. Université René Descartes - Paris V, 2000.

⁴⁵⁴ Circulaire n° 73-162 du 27 mars 1973 relative à la mise à la disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de 10 %.

l'ouverture sur le monde extérieur (connaissances sur le monde professionnel), le travail en équipe et le découplage des disciplines, les innovations pédagogiques (changement de méthodes, intégration conséquente du travail indépendant, soutien aux élèves en difficulté), les transformations des relations au sein de l'établissement.

Néanmoins, l'interdisciplinarité reste souvent partielle et ne concerne qu'une minorité de professeurs. Certaines disciplines s'y prêtent mieux que d'autres. C'est donc d'abord dans le cadre d'une même discipline, ou bien d'une même division, que le travail en équipe⁴⁵⁵ se développe en faveur des 10%. Ce dispositif a toutefois des effets favorables sur l'ensemble de la communauté pédagogique et administrative, qu'il s'agisse des relations au sein de l'établissement ou de l'établissement avec l'extérieur ou qu'il s'agisse des pratiques pédagogiques, d'un renouveau d'intérêt des élèves pour leurs tâches. Des efforts d'imagination et la liberté d'esprit sont donc des éléments clés à l'élaboration de ces dispositifs : « *Après une période d'observation, de discussions, de tâtonnements, les établissements semblent se mettre à l'heure des 10%. On ne saurait en cette première année d'application, s'inquiéter de la relative modestie du bilan et des pronostics qu'il suggère. Les débuts sont prometteurs à condition que l'action engagée soit pleinement assumée par tous ceux qui peuvent faciliter la tâche des communautés scolaires qui ont entrepris un long effort de rénovation* »⁴⁵⁶. Les professeurs sont ainsi amenés à coopérer davantage, à conforter ou élargir les équipes déjà constituées, à en créer de nouvelles. Première étape d'un processus dynamique qui ne pourra que se développer au cours des décennies futures même si des réserves sont émises : « *cela réduit le temps consacré aux disciplines de base et m'oblige à presser le rythme de travail, ce qui est néfaste aux groupes d'élèves moyens et faibles* »⁴⁵⁷. Les critiques restent identiques dans le temps à cause d'une mise à mal du quota horaire des disciplines majeures ou fondamentales.

Enfin, les dispositifs – mis en lumière ci-dessus – ne remettaient en cause ni les contenus à enseigner ni, somme toute, la façon de les enseigner. Ils avaient pour but de proposer d'autres voies aux élèves. L'architecture d'ensemble du système restait intacte avec le maintien des exercices canoniques, ciment des cours traditionnels. La façon même de dénommer l'action, les « 10% », avait au moins le mérite de la clarté ; les 90% restants ne bougeront pas : « *Quant aux enseignants, le "désarroi" dominait, tandis que le SNES et le SNALC se montraient respectivement réservé et opposé. Le découplage disciplinaire, était-il écrit, s'avérait un échec, les professeurs souhaitent*

⁴⁵⁵ Nous avons bien compris que le modèle disciplinaire était encore prégnant, dans le cadre inchangé du système existant, peu enclin à des transformations fondamentales. : « *En 1972, l'enquête demandée à la Cofremca par la commission présidée par Louis Joxe et chargée d'analyser les raisons du malaise des enseignants du second degré (...) 46% n'organisent jamais de travail en équipe et 34% prétendent consacrer plus de la moitié de leur temps de classe à des travaux d'équipe* » (Prost A., Girault J. (dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle – Itinéraires, enjeux, engagements, 1968 ou la politisation du débat pédagogique*, Publications de la Sorbonne, 2004, p.162).

⁴⁵⁶ Revue *L'Éducation* n°212, Premier bilan des 10%, 16 mai 1974, pages Informations de l'Éducation nationale.

⁴⁵⁷ *Cahiers pédagogiques* n°107, *Enseigner en sixième*, Octobre 1972, p.11.

*majoritairement rester avec leurs élèves afin de maintenir un lien entre les « 10% » et les enseignements habituels »*⁴⁵⁸.

Émanant d'initiatives enseignantes, ou d'orientations données par l'institution⁴⁵⁹, on voit apparaître, dans le courant des années 1970, des espaces propices aux pratiques interdisciplinaires, autour de l'informatique, de l'écologie et du dispositif des 10%. Cependant, la diversité des conceptions relatives à l'interdisciplinarité se reflète dans l'instabilité, et la précarité des dispositifs proposés. La complexité de la tâche fait obstacle à la pérennisation de ces expériences.

B. Les dispositifs interdisciplinaires à l'épreuve des pratiques pédagogiques enseignantes (1974-1980)

En 1975, s'initie une phase pour laquelle les maîtres-mots sont réorganisation, réforme et adaptation. L'interdisciplinarité s'impose petit-à-petit dans les pratiques pédagogiques afin de répondre à l'hétérogénéité croissante des élèves. Seulement, cette interdisciplinarité se situe à la marge du système éducatif et sert à panser les plaies de la crise des méthodes pédagogiques disciplinaires. Les pratiques pédagogiques enseignantes sont donc mises à l'épreuve de l'interdisciplinarité avec les dispositifs qui y sont dédiés sous la présidence de Valérie Giscard d'Estaing.

B.1. La mise en mouvement des pratiques pédagogiques : effervescence sur le terrain et rôle moteur de l'INRDP/INRP

L'interdisciplinarité la plus souvent pratiquée – tant qu'on ne dispose pas d'un outil comme la définition des objectifs – repose sur une « coordination des progressions » à partir d'une confrontation des thèmes traités. À contrario, la spécification d'un ensemble d'objectifs permet de procéder à une programmation des contributions multi-disciplinaires à leur réalisation. L'approche par objectifs de ces problèmes de représentation permet de renverser le processus habituel : à une « mise en commun » des programmes disciplinaires (coordination des disciplines) se substitue une interdisciplinarité descendante, qui procède à partir des objectifs vers les contributions disciplinaires. Néanmoins, il faut se pencher sur le franchissement des étapes intermédiaires, nécessaires à l'atteinte de l'objectif final⁴⁶⁰. Ceci requiert compromis entre les différents acteurs constitutifs des groupes de travail étudiés. Dans les

⁴⁵⁸ Michel Y., L'interprétation de « l'amont » des réformes éducatives : l'exemple de la décennie précédant l'introduction du projet d'établissement dans les collèges français (1973-1983), Université de Caen Basse-Normandie, CERSE (EA 965) ; Grand Symposium : « Réformer l'école, réformer l'enseignement : perspectives historiques sur la démocratisation ». Dir. : Pierre Kahn et Laurent Gutierrez, AREF – Montpellier, 30 août 2013.

⁴⁵⁹ Voir dans la partie I de la thèse.

⁴⁶⁰ *Cahiers pédagogiques n°148-149, Pédagogie par objectifs*, novembre 1976.

comptes rendus d'expérience publiés au sujet du lycée expérimental (voir *supra*), on peut lire le témoignage suivant :

« L'unanimité des membres du groupe de réflexion n'a pas pu se faire sur tous les points pour deux raisons essentielles : d'abord parce que ce groupe était très ouvert et, par conséquent, trop nombreux pour aller rapidement vers une vue commune. Mais le nombre élevé des participants, qui n'a cessé de croître, montrait assez que l'orientation prise par cette étude répondait à de réelles préoccupations. L'autre obstacle à un consensus rapide c'est que, malgré une bonne volonté certaine et des efforts évidents, beaucoup de professeurs engagés dans la recherche étaient sans cesse retenus par l'idée que la discipline qu'ils enseignaient était indispensable à tout élève. Les deux notions sur lesquels reposent tout le projet, l'interdisciplinarité (inséparable de l'approfondissement) et le transfert (inséparable de l'enseignement par objectifs) ne sont pas suffisamment familières pour que l'idée d'option ne soit pas, pour certains maîtres, un déchirement »⁴⁶¹.

L'idée générale de l'INRDP est ici posée de manière simple et reproductible à différentes échelles et à différents contextes d'enseignement entre un enseignement par objectif et un enseignement de type interdisciplinaire.

La logique de diversification des méthodes d'enseignement revient sans cesse dans les discours tout comme la notion de team-teaching portant sur l'interdisciplinarité :

« Une telle perspective de travail impose un va-et-vient entre les disciplines et l'interdisciplinaire : interaction qui suppose que chaque spécialiste domine son programme et soit capable de l'exprimer en termes d'objectifs. Ce questionnement de l'interdisciplinaire par le disciplinaire et inversement, nécessite une possibilité de remise en cause des contenus et des méthodes de chaque spécialiste. Cette interaction n'est possible qu'à deux conditions : il y a une concertation disciplinaire qui, à l'écoute des problèmes interdisciplinaires, améliore l'enseignement de la discipline et précise son rôle dans l'interdisciplinaire ; il y a une concertation interdisciplinaire où chaque discipline est représentée. Tout ceci permettant de réaliser aux deux niveaux un véritable "team-teaching" »⁴⁶².

⁴⁶¹ *Recherches Pédagogiques n°72, Propositions pour un lycée expérimental, Première partie : analyse des travaux – Conclusion, Paris, INRDP, 1975, p.74.*

⁴⁶² Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie, Principes de fonctionnement de l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Collèges, collèges, collèges, INRP, 1983, p.15. Voir davantage dans Collette Cremieux (INRP) et Jean-Louis Ritz (Collège de Sucy en Brie), Vers l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Rapport interne INRP, 1978, p.42-43.*

Cette notion revitalise les réflexions et envisage l'approche interdisciplinaire comme un nouveau défi à relever pour l'équipe enseignante : « *L'équipe réfléchit aux activités interdisciplinaires, à leurs relations avec les disciplines plus qu'elle ne prend le temps de réfléchir à son propre fonctionnement. Disons que cette situation nouvelle pour les enseignants – travailler ensemble, être contraints d'explicitier leurs choix et leurs pratiques – ne fut pas toujours facile. À côté des aspects très positifs du travail solidaire, de la responsabilité collective, il y eut parfois des conflits, des défections* »⁴⁶³. Le changement provoque des débats fructueux – bénéficiant à l'intelligence collective – et, parfois, des oppositions fortes entre les acteurs du conformisme disciplinaire et ceux de la rénovation pédagogique en marche.

B.2. Les expériences interdisciplinaires de Legrand : une recherche interdisciplinaire de qualité inédite ?

Legrand a donc conduit une vaste expérimentation pédagogique⁴⁶⁴ entre la fin des années 1960 et le début des années 1980. À la fin de ces investigations, « *La troisième recherche (1977-1981), dite recherche interdisciplinaire, a ouvert une voie nouvelle dans ces travaux menés en vue de découvrir les modalités pédagogiques les mieux adaptées à la diversité des élèves* »⁴⁶⁵, comparant les résultats de collèges traditionnels et ceux de collèges innovateurs⁴⁶⁶. Le « protocole de Saint Quentin » – s'organise autour de 17 collèges qui proposent notamment la suppression des filières et l'organisation de groupes de niveau-matières⁴⁶⁷.

Le protocole de Saint-Quentin (1970-1977) constitue un terrain préparatoire à l'élaboration d'une forme d'interdisciplinarité. Le protocole de Saint-Quentin⁴⁶⁸ est défini de la manière suivante : « *l'objectif à atteindre est la plus grande individualisation de l'enseignement compatible avec un système nécessairement collectif, en recourant à une action pédagogique qui privilégie l'enfant, ses besoins et ses possibilités, plutôt qu'un contenu notionnel (programme), administré en un temps donné dans un*

⁴⁶³ Cros F., *Ibid*, 1983, p.16.

⁴⁶⁴ Aperçu rapidement dans le chapitre précédent « CHAPITRE II - L'INTERDISCIPLINARITÉ, UNE PRÉOCCUPATION TARDIVE POUR LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES (1967-1988) » et ici plus largement développé.

⁴⁶⁵ Luc C., Roux F., Colin-Michaux M., *Groupements différenciés d'élèves 2 – Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Introduction, Collèges, collèges, collèges, INRP, 1983, p.2.

⁴⁶⁶ Une analyse secondaire de cette expérimentation a été effectuée par Langouët, G. *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF, 1984.

⁴⁶⁷ AN 19890212/8 : Rapport de l'INRP sur l'organisation du travail concernant la recherche sur l'interdisciplinarité, par Michaux-Colin et Mousseau.

⁴⁶⁸ Ce protocole, signé en 1972, a servi de charte à la première phase des travaux de recherche des collèges expérimentaux INRP. Le texte a été publié dans *Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire*, Recherches pédagogiques n°58, INRP, 1973.

ensemble composite de disciplines »⁴⁶⁹. La vision développée propose de développer l'enseignement individuel dans la prise en compte d'un système collectif plus important :

« La structure de Saint-Quentin renforce la parcellisation disciplinaire avec la majorité des activités d'enseignement (domination des programmes) au détriment des situations d'apprentissage (intérêts thématique, objectifs non-cognitifs au sens-strict...). Ceci dit, il va de soi que le nouveau modèle de collège devra intégrer les acquis précédents tout en explorant des objectifs nouveaux. En particulier l'interdisciplinarité n'est possible que si elle s'appuie sur l'analyse des objectifs pédagogiques disciplinaires et sur les techniques d'évaluation correspondantes »⁴⁷⁰.

Il s'agit donc d'aligner les professeurs d'une même matière par bande horaire afin de permettre aux élèves, à la fin de chaque heure, de se redistribuer dans des groupes différents.

Le protocole de Gouvieux devient une expérience approfondie autour de l'interdisciplinarité vers la construction d'un nouveau territoire interdisciplinaire. L'expérience dite « protocole de Gouvieux »⁴⁷¹ reprend ces acquis et développe l'interdisciplinarité ; alors que le premier protocole était plus quantitatif, cette seconde recherche est fondée sur une approche plus qualitative⁴⁷² : *« Enfin, ce qui apparaît comme le principal et ce que qui est la condition nécessaire de ce qui précède, l'habitude des enseignants de travailler en équipes disciplinaires face à un ensemble d'élèves plus nombreux que la division traditionnelle. C'est ce que nous appellerons, faute d'un mot français adéquat pour exprimer la réalité de ce travail collectif : le team-teaching »⁴⁷³*. Cette expérience provoque un véritable changement dans les idées de la profession : *« Pour le team-teaching, on parvient à une modification radicale du système et on obtient un véritable décloisonnement : décloisonnement des disciplines ; la discipline a moins d'importance en soi que les objectifs qu'elle permet d'atteindre en corrélation avec les autres ; décloisonnement des groupes modulés différemment au sein d'un même ensemble suivant les activités ; décloisonnement des décisions »⁴⁷⁴*. En effet, les décisions globales se prennent avec l'accord de

⁴⁶⁹ Astolfi J.P., *Groupements différenciés d'élèves 1 - Structure de l'emploi du temps*, Groupes de niveaux-matières, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.4.

⁴⁷⁰ Astolfi J.P., *Groupements différenciés d'élèves 1 - Structure de l'emploi du temps*, Paliers et modules, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.26-27.

⁴⁷¹ La seconde recherche 1970-1975, appelée généralement recherche sur les groupes de niveaux-matière.

⁴⁷² Thèse de Sylvie Aebischer, *« Mettre l'élève et le management au centre du système » : sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin (1988-1989)*, sous la direction de Jean-Louis Marie, Chapitre 3 – Contribution à une histoire sociale des missions de l'école, Lyon II, octobre 2010, Note de bas de page dans la page 361.

⁴⁷³ Extrait de l'intervention orale de Louis Legrand à l'ouverture du stage de Gouvieux (3, 4, 5 décembre 1975), in *Vers un modèle prospectif de premier cycle secondaire*, INRP, 1975 dans Jean-Pierre Astolfi, *Groupements différenciés d'élèves 1 - Structure de l'emploi du temps*, Groupes de niveaux-matières, Collèges, collèges, collèges, INRP, 1983, p.24.

⁴⁷⁴ Commission de travail (rapporteur : B. Feillens), *Le team-teaching*, in *La recherche dans les CES expérimentaux*, Journées de travail, Dijon, 1974.

l'ensemble des professeurs et du chef d'établissement, et non plus de ce dernier uniquement. L'économie générale du protocole de Gouvieux consiste à rechercher des modalités d'alignement dans les ensembles qui permettent simultanément : « *d'approfondir le travail de type disciplinaire, dans la suite des acquis du protocole de Saint-Quentin ; de mettre en place des structures nouvelles, notamment interdisciplinaires mais aussi tutoriales, rendues nécessaires par les principes exposés ci-dessus* »⁴⁷⁵. La réflexion est donc portée sur les structures dites « de palier » ou « de module » qui permettent chacun à leur tour de privilégier ou non des plages interdisciplinaires pour un enseignement des professeurs de différentes disciplines. Ces structures peuvent selon les établissements se retrouver associées en fonction des besoins et du contexte.

L'interdisciplinarité est partiellement traitée au regard d'une approche logistique en fonction des différents collèges expérimentaux⁴⁷⁶ :

*« L'interdisciplinarité n'est pas une discipline ou une matière nouvelle mais une modalité pédagogique visant à l'efficacité de l'enseignement. Ce n'est ni un but, ni une finalité en soi mais un moyen de permettre à l'élève de mieux se situer dans son cursus scolaire et d'affirmer ses besoins de façon plus globale et plus harmonieuse pour lui que dans le "saucissonnage" des disciplines. Pour les professeurs, cette modalité pédagogique s'est réalisée, d'après ce qui a été fait, dans deux perspectives : remédier aux carences observées chez chaque élève ; "prévenir" l'échec par les méthodes d'approche nouvelles favorisant l'autonomie »*⁴⁷⁷.

B.3. Les expériences Legrand : une mise en perspective interdisciplinaire et un changement de logiciel

L'interdisciplinarité doit servir de complémentarité pour les disciplines et non se placer devant les disciplines :

« Une nouvelle mode se lève à l'horizon pédagogique : celle de l'interdisciplinarité. On pourra s'interroger sur les raisons de cet engouement. L'interdisciplinarité nous paraît relever deux causes finalement complémentaires. L'enseignant, face à des populations nouvelles qui le déconcertent, cherche à sortir de son isolement. Il peut le faire par un renforcement des liens

⁴⁷⁵ Astolfi J.P., *Ibid*, 1983, p.29.

⁴⁷⁶ Astolfi J.P., *Groupements différenciés d'élèves 1 - Structure de l'emploi du temps*, Paliers et modules, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.26-45. Liste des Collèges expérimentaux : Collège expérimental « Calypso » Montreuil Bellay ; Collège expérimental « Pont de Bois » Saint Chéron ; Collège expérimental Sucy en Brie ; Collège expérimental « Jean Lurçat » Sarcelles ; Collège expérimental « Jules Vallès » La Ricamarie ; Collège expérimental « Jean Lurçat » Saint-Denis.

⁴⁷⁷ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 - L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Principes de fonctionnement de l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.14. Voir davantage dans Collette Cremieux (INRP) et Jean-Louis Ritz (Collège de Sucy en Brie), *Vers l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux*, Rapport interne INRP, 1978, p.42-43.

disciplinaires dans la constitution d'équipes parallèles : mathématiciens, scientifiques, littéraires. Ce fut la première tentation, et la plus naturelle, en particulier en phase d'innovation disciplinaire comme ce fut le cas il y a quelques années en mathématiques. La situation d'innovation est génératrice d'angoisse. Plus de manuels, plus de savoir clos et maîtrisé »⁴⁷⁸.

Cette peur du vide nécessite une préparation de gestion de l'innovation pédagogique – préalable à la mise en application – pour perfectionner la conception des dispositifs proposés aux enseignants.

L'approche interdisciplinaire doit essayer de réduire les écarts entre les programmes, les enseignants et l'apprentissage de l'élève :

« La recherche de la sécurité dans l'équipe, et par là-même d'une garantie contre les agressions extérieures, explique très certainement pour une part importante la constitution spontanée d'équipes disciplinaires. Mais ces équipes disciplinaires ne suffisent pas à résoudre le problème nouveau et sans cesse plus aigu posé par le fossé qui sépare les programmes et les instructions, des populations scolaires auxquelles ils sont destinés. L'élève, soudain, existe par son refus du scolaire. Sa réalité psychologique apparaît derrière la façade de l'écolier. La juxtaposition d'activités disciplinaires n'est plus possible dans la mesure où de nombreux élèves refusent désormais de « jouer le jeu »⁴⁷⁹. La complexification croissante des disciplines elles-mêmes, les innovations qui les affectent successivement entraînent des distorsions nouvelles qui ne peuvent plus être cachées par les «manques» qui apparaissent au sein même de chaque discipline et dont l'origine semble imputable aux disciplines voisines. De là la recherche de contacts en vue d'une cohérence intellectuelle ou éducative ; de là la recherche de l'interdisciplinarité (...). Il ne s'agit pas de mieux articuler les disciplines pour l'étude des phénomènes mais de mieux ajuster les différentes disciplines aux besoins d'apprentissage des élèves. Les besoins des apprenants sont prépondérants et les besoins des disciplines à l'égard des disciplines voisines sont ceux qui découlent de la cohérence nécessaire des apprentissages »⁴⁸⁰.

Les enseignants – volontaires pour s'inclure dans ce type d'enseignement – se confrontent à l'épreuve d'une nouvelle pratique d'enseignement. L'interdisciplinarité peut aussi répondre à un large panel de finalités :

⁴⁷⁸ Cros F., *Ibid*, 1983, p.7-8. Voir davantage dans Louis Legrand, *Vers l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux*, Rapport interne INRP, 1978, p.15-23.

⁴⁷⁹ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Principes de fonctionnement de l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.7-8. Voir davantage dans Louis Legrand, *Vers l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux*, Rapport interne INRP, 1978, p.15-23.

⁴⁸⁰ *Ibid*.

« Les analyses qui précèdent montrent assez que l'interdisciplinarité répond, en pédagogie, à des objectifs divers. Il peut s'agir, par elle : d'harmoniser les cursus des différentes disciplines en permettant aux disciplines instrumentales de jouer à temps et pleinement leur rôle ; d'agir sur les prérequis des apprentissages disciplinaires : il s'agit alors d'une pédagogie de soutien dans sa pleine signification psychologique ; de couvrir des objectifs généraux non couverts par les disciplines traditionnelles ; de créer des situations d'apprentissages capables de motiver les élèves et de leur permettre un investissement affectif positif des tâches scolaires »⁴⁸¹.

L'interdisciplinarité correspond à une très grande variété d'intentions à la fois sur les pratiques enseignantes, sur les cursus disciplinaires ou généraux et sur les parcours de formation d'élèves. À chaque expérience des collèges expérimentaux, la synthèse demeure toujours différente même si des points communs sont toujours présents, ici et là : *« Sur bien des aspects l'expérience exige la modification de pratiques anciennes et suscite des blocages : certains collègues sont très réticents à ouvrir leur classe à d'autres collègues et tous éprouvent en concertation de la difficulté à discuter de certaines pratiques pédagogiques d'autres collègues »⁴⁸² ; « Réticences ou hostilité de certaines disciplines pour s'intégrer au dispositif : "il faut être sûr de ce qu'on fait dans sa discipline pour passer à l'interdisciplinarité" »⁴⁸³. Certains enseignants – selon leur personnalité – ont une vision de la transmission pédagogique parfois différente de ce qu'elle engendre dans la mise en application de l'interdisciplinarité. Les disciplines – selon leur constitution – peuvent adhérer plus ou moins au projet interdisciplinaire, à son articulation et à sa réalisation. Toutefois, l'interdisciplinarité reste à la marge du système : *« Enfin le programme pédagogique le plus lourd : l'interdisciplinarité et l'activité disciplinaire ne sont perçues ni par les enseignants ni par les élèves en continuité : l'interdisciplinarité demeure une activité "d'exception" »⁴⁸⁴. Il y a trois grands points à respecter pour accomplir l'interdisciplinarité en milieu scolaire : « En conclusion, les préalables pour un bon fonctionnement de l'équipe interdisciplinaire sont de trois ordres : liés aux formes institutionnelles du protocole ; liés, et c'est là le plus important, à un profond changement d'attitude des collègues après une réflexion collective sur leurs pratiques, impliquant notamment l'idée de prise en charge collective des enfants ; liés à une adaptation du cursus »⁴⁸⁵.**

C'est ainsi qu'une multitude d'expériences interdisciplinaires ont pris place, sous des formats très divers, (exemples d'activités bidisciplinaires et interdisciplinaires, structure des disciplines, organisation du temps élève et enseignant, concertations disciplinaires et interdisciplinaires) dans

⁴⁸¹ Ibid.

⁴⁸² Manesse D., *Compte-rendu du séminaire des professeurs de français*, Document INRP, 1978 ; Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Principes de fonctionnement de l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.20.

⁴⁸³ Manesse D., *Ibid*, 1983, p.20.

⁴⁸⁴ Manesse D., *Ibid*, 1983, p.21.

⁴⁸⁵ Manesse D., *Ibid*, 1983, p.21.

différents collèges, dans le cadre de l'expérimentation dirigée par Louis Legrand entre 1977 et 1980 : Collège Bréart Macon 1978-1979, Collège Calypso Montreuil Bellay 1978-1979, Collège La Queue en Brie Sucy 1978-1979, Collège Berlioz Colmar 1978-1979, Collège Jean Lurçat Sarcelles 1978-1980, Collège Jean Lurçat Saint-Denis 1978-1979, Collège Jean Jaurès Calais 1978-1979, Collège Hector Berlioz Colmar 1978-1979, Collège du Pont du Bois Saint-Chéron 1979-1980, Collège Jean Moulin Villefranche sur Saône 1979-1980⁴⁸⁶. Chaque discipline joue sa partition afin d'éclairer sa discipline au travers du principe d'interdisciplinarité⁴⁸⁷ : « *La concertation interdisciplinaire ne substitue pas à la concertation disciplinaire, mais s'y ajoute suivant des modalités qui peuvent varier. En effet, des actions interdisciplinaires bien conduites se traduisent fréquemment par un approfondissement des disciplines et non par leur négation* »⁴⁸⁸. Le principe disciplinaire – hostile à l'interdisciplinarité – continue de distribuer les cartes de la partie en jouant la partition du pré carré disciplinaire : « *Les enseignants de français reconnaissent ou font reconnaître le caractère transdisciplinaire de certains aspects de « leur » domaine* »⁴⁸⁹ ; *rééquilibrage des disciplines tout en laissant encore apparaître le déséquilibre de la structure traditionnelle* »⁴⁹⁰. La définition d'une interdisciplinarité s'élabore donc petit-à-petit au sein des équipes : « *Cela signifie tout simplement que, au départ, la définition de l'interdisciplinarité n'était pas donnée, qu'elle était à construire dans les équipes à travers les objectifs poursuivis* »⁴⁹¹ lors des différentes expérimentations dans les « collèges expérimentaux ».

Les enseignants sont donc la clé de voûte du système des disciplines et du changement de leurs pratiques pédagogiques. Les conclusions des expériences Legrand vont ainsi dans ce sens. L'interdisciplinarité ne s'invente pas, elle s'apprend : « *En mai 1979, au cours d'un stage national se déroulant à Sèvres, Louis Legrand s'est attaché à montrer que la relation interdisciplinaire dépendait surtout de la méthode pédagogique employée et que l'interdisciplinarité s'avérait souvent nécessaire à un apprentissage véritable* »⁴⁹². L'intervention de Louis Legrand au cours du stage expérimental avait pour objectif de

⁴⁸⁶ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.19-251.

⁴⁸⁷ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Les relations entre l'enseignement disciplinaire et les activités interdisciplinaires, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.67-251.

⁴⁸⁸ Cros F., *Ibid*, 1983, p.70. Voir davantage avec Sèvres, *Interdisciplinarité et apprentissages scolaires dans les collèges* 29,30, 31 mai 1979, p.36-37.

⁴⁸⁹ Manesse D., *Vers un autre collège*, in *Recherches Pédagogiques*, n°118, 1983, p89-90 dans Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Les relations entre l'enseignement disciplinaire et les activités interdisciplinaires, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.73.

⁴⁹⁰ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Quelques activités interdisciplinaires qui se sont déroulées dans les collèges expérimentaux, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.177.

⁴⁹¹ Cros F., *Ibid*, 1983, p.89.

⁴⁹² Cros F., *Ibid*, p.204.

présenter, une série d'activités interdisciplinaires, qui diffèrent aussi bien sur le plan du contenu et des objectifs⁴⁹³, que sur celui des différents modes de regroupement des disciplines :

« Avec l'interdisciplinarité, chaque professeur découvre les autres disciplines avec leurs objectifs, leurs exigences et leurs méthodes propres, ce qui le conduit à modifier ou tout au moins à tenir compte de ces découvertes lors de sa pratique pédagogique. L'existence de l'équipe entraîne une prise en charge cohérente des élèves et une observation plus complète de chacun afin de mieux déterminer ses besoins et ses intérêts. (...) Bien souvent, les enseignants ont l'impression qu'ils ne sont pas préparés à des activités pour lesquelles ils deviennent animateurs, éducateurs, conseillers techniques. Leur formation professionnelle en effet ne les y prépare guère car elle est basée sur une conception ancienne de l'enseignement où le professeur apportait un contenu disciplinaire dans un contexte scolaire favorable, face à un public d'élèves triés, réceptifs à la conceptualisation, à l'abstraction et convaincus de l'intérêt de telles études »⁴⁹⁴.

Comme énoncé précédemment, l'interdisciplinarité influence l'apprentissage de l'élève. L'interdisciplinarité *« élargit la perspective de la pédagogie différenciée déjà ouverte à propos des groupes de niveaux en jouant à la fois sur l'aspect intellectuel et sur l'aspect affectif des élèves »⁴⁹⁵*. Le versant didactique disciplinaire peut même entrer en compte avec les activités interdisciplinaires qui exigent que le professeur enseignant soit *« capable de prendre l'élève dans sa spécificité c'est-à-dire à son niveau de développement cognitif en fonction des compétences et savoirs acquis à son entrée au collège, avec également ses stéréotypes et ses fausses conceptions, avec les attitudes importées de son milieu ; c'est que l'abord interdisciplinaire des disciplines (doit être) systématisé dans les didactiques : analyse des objectifs, techniques d'évaluation, connaissance des diverses situations d'apprentissage constituent une synthèse interdisciplinaire indispensable au pédagogue »⁴⁹⁶*. Finalement, *« En conclusion, les activités interdisciplinaires constituent à la fois un soutien aux élèves en difficultés et permettent aux autres de trouver à travers la diversité des méthodes et de contenus, ce qui leur est nécessaire pour un meilleur développement de leur personnalité et de leurs aptitudes. Ainsi, on peut dire que l'interdisciplinarité entre dans la perspective de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée en ce qu'elle : ancre les apprentissages disciplinaires dans des activités auxquelles les élèves ont*

⁴⁹³ C'est-à-dire l'harmonisation des curricula de plusieurs disciplines sur quelques notions de programmes, sur concepts communs, sur objectifs méthodologiques en envisageant toutes les intersections possibles des programmes, objectifs comportementaux éducatifs généraux, thèmes couvrants.

⁴⁹⁴ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Conclusion – Vers une pédagogie de projet, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.244.

⁴⁹⁵ Cros F., *Ibid*, 1983, p.245.

⁴⁹⁶ Legrand L., *Pour un collège démocratique*, Documentation Française, 1983, p.125 dans Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Conclusion – Vers une pédagogie de projet, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.247.

profondément adhéré aussi bien au plan cognitif qu'au plan affectif ; part des difficultés et obstacles réellement constatés chez les élèves. Ce soutien est alors une relation d'aide individualisée et il porte essentiellement sur les pré-requis ; rend plus cohérents les objectifs des diverses disciplines »⁴⁹⁷. L'interdisciplinarité devient un support complémentaire pour enclencher une nouvelle dynamique de l'élève⁴⁹⁸.

La mise en place du tutorat devient un des éléments parmi d'autres pour répondre aux enjeux de l'interdisciplinarité : *« Avec l'introduction de l'interdisciplinarité, le tutorat permet : l'explication des objectifs et des finalités des activités interdisciplinaires ; le tutorat peut mieux faire comprendre à l'élève le lien entre le travail disciplinaire et le travail interdisciplinaire ; une plus grande possibilité pour l'élève d'exprimer ses centres d'intérêt variable »⁴⁹⁹. Ici, l'interdisciplinarité et le tutorat sont liés : « Le tutorat prend ici toute sa signification d'élément liant des activités interdisciplinaires »⁵⁰⁰. En référence avec de nombreux dispositifs tels que l'aide au soutien, l'accompagnement personnalisé et le travail en équipe entre enseignants apparues lors des réformes du XXI^{ème} siècle, il était envisagé que « Le tutorat et la concertation, devenus moments essentiels d'observation et de réflexion pédagogiques, étaient les éléments de base de notre pratique »⁵⁰¹ d'enseignants.*

B.4. La pédagogie par objectifs : une des clés de diffusion de l'interdisciplinarité

Désormais, après avoir expérimenté différentes situations pédagogiques, des retours reviennent des expérimentations pédagogiques tout azimut : *« On est passé (chez les enseignants) d'un travail quasi individuel classique à un travail d'équipe, mais hautement disciplinaire, avec véritablement très peu de contacts d'une discipline à l'autre, sauf peut-être pour des questions méthodologiques, ce qui est déjà très appréciable »⁵⁰². Les difficultés relevées s'inscrivent sur l'ouverture des disciplines et le choix d'objectifs ciblés et réalisables : « En fin de compte, tout repose sur l'analyse des objectifs, tout dépend d'eux... et si l'on s'achemine vers une pédagogie sur objectifs, on est conduit à envisager la possibilité de décroiser non seulement les niveaux, mais aussi les matières, et d'opérer des transferts. Il en*

⁴⁹⁷ Cros F., *Ibid*, 1983, p.247.

⁴⁹⁸ AN 19890212/6 - Enquête sur l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux : 1979-1980 ; Questionnaires d'enquête auprès des élèves, fin de classes de cinquième, par établissement (collèges expérimentaux et collèges de référence) : 1980 ; Questionnaires en clair : histoire-géographie.

⁴⁹⁹ Colin-Michaux M., Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 4 – Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, Mise en œuvre du tutorat à travers quelques exemples et son apport, Le tutorat : son rôle dans l'interdisciplinarité, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1984, p.54.

⁵⁰⁰ Colin-Michaux M., Cros F., *Ibid*, 1984, p.59.

⁵⁰¹ Monde de l'Éducation, juin 1983 ; Colin-Michaux M., Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 4 – Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, Conclusion, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1984, p.135.

⁵⁰² Entretien P. Marchand en octobre 1983 ; Christiane Luc, Fabienne Roux, Michèle Colin-Michaux, *Groupements différenciés d'élèves 2 – Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Groupes de niveaux-matière et autres groupements, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.25

*résulte des échanges et des flux d'élèves qui conduisent à l'interdisciplinarité et aux objectifs communs à toutes les disciplines, cognitifs et non-cognitifs... »*⁵⁰³. L'interdisciplinarité lie fortement son destin à la pédagogie par objectifs, vitrine potentielle de l'ouverture et des liens bénéfiques entre disciplines.

Dans la même veine, l'interdisciplinarité peut être atteinte lorsque l'équipe enseignante communique – procède par échanges – grâce à des phases de transition et de transaction en faveur d'une dynamique de projet :

*« Un pas de plus est franchi quand l'équipe décide de confronter les points de vue individuels dans le domaine de la pédagogie. Cela peut aller jusqu'à la division du travail dans la préparation de l'enseignement et mieux encore, dans la détermination de projets disciplinaires ou interdisciplinaires répondant aux besoins des apprenants. Ces projets peuvent s'articuler avec les projets d'établissements qui, eux-mêmes, peuvent naître de la confrontation des divers projets émanant des équipes pédagogiques »*⁵⁰⁴.

Après ces multiples retours sur expériences, Louis Legrand confirme également la lourdeur de la discipline dans l'enseignement secondaire au regard des expérimentations pédagogiques : *« Le poids du disciplinaire secondaire s'est sans cesse manifesté au cours de cette expérience et le travail d'équipe des professeurs a sans cesse renforcé cette tendance unificatrice que seule la formation spécifique des maîtres de transition permettait de combattre, un enseignement trop formel conduisant à des décrochages des élèves les plus faibles »*⁵⁰⁵. L'autorité des disciplines entraîne un enfermement disciplinaire qui peut se révéler négatif pour les élèves en plus grande difficulté.

Françoise Cros pointe un élément essentiel de l'approche interdisciplinaire : *« Au cours de la période d'expérimentation de 1977 à 1980, de par son caractère d'innovation à grande échelle (10 collèges répartis dans toute la France y avaient engagé leurs classes de 6^{ème} et de 5^{ème}), l'interdisciplinarité a été l'occasion d'un vaste travail de réflexion, de remise en cause, de tâtonnements, d'erreurs, d'insatisfaction et de grandes satisfactions tout à la fois »*⁵⁰⁶. Ce brassage de réflexion a permis de mieux préparer la mise en application de l'interdisciplinarité. À cet effet, les principes de fonctionnement de l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux sont les suivants :

⁵⁰³ Legrand L., Intervention orale d'ouverture des journées de travail, in *Les mathématiques dans les CES expérimentaux*, Mittelwahr, INRP, 1974 ; Christiane Luc, Fabienne Roux, Michèle Colin-Michaux, *Groupements différenciés d'élèves 2 – Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Groupes de niveaux-matière et autres groupements, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.26.

⁵⁰⁴ Legrand, L., *Pour un collège démocratique, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, La documentation française, 1983 ; Christiane Luc, Fabienne Roux, Michèle Colin-Michaux, *Groupements différenciés d'élèves 2 – Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Groupes de niveaux-matière et autres groupements, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.30-31.

⁵⁰⁵ Legrand L., Unification et différenciation dans l'enseignement : l'expérience des collèges expérimentaux, 1979 ; Christiane Luc, Fabienne Roux, Michèle Colin-Michaux, *Groupements différenciés d'élèves 2 – Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Annexe, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.184

⁵⁰⁶ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Introduction, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.3.

« individualiser au maximum ; soutenir les élèves en difficulté ; rééquilibrer les activités de l'élève ; socialiser par l'usage du travail d'équipe ; développer l'autonomie des élèves, en particulier par la multiplication des occasions d'engagement individuel et d'organisation personnelle de la tâche choisie : dans le choix des sujets d'études, disciplinaires ou interdisciplinaires ; créer les conditions d'un apprentissage réel de l'élève, en développant une collaboration étroite des disciplines autour de ses intérêts et de ses activités personnelles : activités pluridisciplinaires et interdisciplinaires définies par les équipes de professeurs lors de leurs concertations et rencontres-débats avec les élèves ; ouvrir le collège à l'environnement »⁵⁰⁷.

Outre l'aspect organisationnel, l'interdisciplinarité apparaît innovante dans la découverte du savoir pour l'élève :

« Ainsi, l'interdisciplinarité apparaît comme une disposition nouvelle perturbant certes l'organisation du collège traditionnel, dans les emplois du temps, dans l'utilisation de l'espace, dans la distribution des programmes et des tâches respectives. Mais on attend d'elle un rôle fondamentalement nécessaire à tout enfant qui apprend, découvre à travers un désir de savoir c'est-à-dire que, sur une part du temps scolaire, elle privilégie, dans des situations jusque-là inhabituelles, l'enfant apprenant, l'enfant construisant des savoirs à partir de sources variées, l'enfant ouvert au monde, l'enfant capable de travailler en collectivité et solidairement »⁵⁰⁸.

La vision de René Haby corrélée aux expérimentations de Louis Legrand n'a eu que peu d'impact sur les pratiques pédagogiques enseignantes générales. Néanmoins, une mise en mouvement des enseignants et des disciplines s'est enclenchée en laissant l'interdisciplinarité à la marge des dispositifs scolaires. À l'heure du projet socialiste de Mitterrand, ce contexte a permis d'identifier l'interdisciplinarité comme l'une des voies possibles à la gestion de l'hétérogénéité scolaire des élèves.

⁵⁰⁷ Cros F., *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Principes de fonctionnement de l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Collèges, collèges, collèges, Paris, INRP, 1983, p.6.

⁵⁰⁸ Cros F., *Ibid*, 1983, p.6.

C. L'innovation pédagogique au service de l'intensification d'usage de l'interdisciplinarité (1981-1988)

En 1980, Legrand est destitué de ses fonctions à l'INRP par le ministre C. Beullac. Ayant collaboré avec plusieurs ministres précédents, cet homme de convictions socialistes apparaît comme un réformateur institutionnel.

Au milieu des années 1980, « la modernisation du pays » est encore à l'ordre du jour, l'école, via l'enseignement technologique, devant en constituer le « fer de lance »⁵⁰⁹. L'école elle-même est invitée à se moderniser, tant dans ses structures que dans les enseignements qu'elle dispense⁵¹⁰. « *La refondation gaullienne des années 1960, s'achève avec la création du baccalauréat professionnel en 1985* »⁵¹¹ ; cette refondation gaullienne constitue l'un des deux « remaniements profonds » qu'a connus l'école française depuis le début du XX^e siècle (l'autre étant la refondation républicaine des années 1880 à la réforme de 1902)⁵¹².

Le recours à l'interdisciplinarité apparaît dans les dispositifs visant à renforcer l'égalité des chances, et en particulier dans les zones d'éducation prioritaire⁵¹³ (1981-1988).

⁵⁰⁹ Carraz R., « Le fer de lance de la modernisation », Ministère de l'Éducation nationale, *Les lycées de demain. Orientations 1986*, Paris, CNDP/MEN, 1986, p.11-14.

⁵¹⁰ Parallèlement à ce phénomène, un débat est en train de naître à dans le système éducatif : « *On dit de l'école traditionnelle qu'elle est multidisciplinaire parce que ses disciplines se juxtaposent sans lien entre elles et poursuivent chacune leurs propres objectifs de transmission de contenus répertoriés et classés dans des programmes. C'est ignorer que cette multidisciplinarité de façade cache des préoccupations communes à toutes les disciplines. Ne visent-elles pas, en effet, avec la méthode transmissive et impositive, les mêmes objectifs d'éducation qui reflètent ses conceptions et ses projets pédagogiques ?* » (Charlot B., *La mystification pédagogique*, Payot, 1977 dans les *Cahiers pédagogiques* n°244-245, Numéro spécial : *pédagogie différenciée 2, Dossier : différenciée pédagogie 2 l'interdisciplinarité* par Bernard Xavier René, mai-juin 1986, p.17). Bernard Xavier René est Maître de conférences en sciences de l'éducation, en poste au Centre de recherche universitaire interdisciplinaire en sciences de l'éducation, UFRAPS Poitiers en 1989.

⁵¹¹ Prost A., *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2013, p.11.

⁵¹² Belhoste B., « Réformer ou conserver ? La place des sciences dans les transformations de l'enseignement secondaire en France (1900-1970) », Bruno Belhoste, Hélène Gispert, Nicole Hulin (dir.), *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert/INRP, 1996, p.35.

⁵¹³ L'idée émise dans le plan socialiste pour l'éducation était la suivante : « *promouvoir une école inégalitaire pour créer les conditions d'une véritable égalité* ». Dans la même logique, Savary n'hésite pas à transgresser le dogme de l'égalité de tous les citoyens en instituant les « zones d'éducation prioritaires » (circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981), autour du slogan : « *donner le plus à ceux qui ont le moins* », slogan repris par Najat Vallaud-Belkacem pour la constitution des Réseaux d'Éducation Prioritaires dans la réforme du collège 2016 (Vallaud-Belkacem N., site <http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires>, 12 mai 2016).

C.1. Projets d'Action Éducative⁵¹⁴ : en quête d'interdisciplinarité

Alain Savary demande à Louis Legrand de lui faire des propositions afin d'améliorer significativement le fonctionnement des collèges. Un rapport fut publié en 1982 à ce sujet. Dans ce rapport intitulé *Pour un collège démocratique*, Louis Legrand dresse un état des lieux et fait, entre autres éléments, rejaillir les points suivants :

« Le système de juxtaposition des disciplines conjugué avec celui de la classe comme lieu unique d'enseignement fait obstacles à la souplesse d'organisation et renforce l'isolement des partenaires, (...) c'est un frein à l'atteinte par le collège des objectifs qui lui ont été assignés » ; « Il y a contradiction entre la possibilité de tolérer l'hétérogénéité et les programmes nationaux tels qu'ils sont. Il en résulte des procédés visant à rétablir une homogénéité de performances indispensable à l'enseignement collectif de ces disciplines. (...) L'émergence des besoins spécifiques des enseignés et l'apprentissage de l'autonomie nécessaire au choix entre plusieurs activités est rendue impossible » ; « Les élèves s'ennuient, se sentent rejetés, auraient besoin de plus de responsabilité dans le choix de leurs activités qu'ils souhaitent plus actives et plus proches de leurs désirs d'expression et de vie collective ».

Plusieurs aspects, fondamentaux pour l'interdisciplinarité, sont ici développés comme la souplesse des dispositifs, condition requise pour apporter des réponses appropriées à un public hétérogène, et libérer les initiatives personnelles.

L'établissement se caractérise comme un « lieu de vie » où « tous les moments sont des moments d'éducation, de vie ensemble » (Pour un collège démocratique, rapport officiel de 1982). Legrand envisage l'établissement comme une sorte d'organisme, composé de parties interdépendantes, caractérisé par l'interdépendance de ses parties, leur solidarité : des décisions adaptées doivent en assurer l'équilibre.

Plusieurs propositions, en lien avec l'interdisciplinarité, sont formulées dans ce rapport. En premier lieu, la nécessité d'activités interdisciplinaires permettant de « motiver les élèves, de les impliquer dans la construction de leur propre savoir, de donner un sens aux apprentissages et aux acquisitions présentés au collège ». Cette interdisciplinarité se base sur l'existence d'un projet type

⁵¹⁴ Dans les faits, ces Projets d'Actions Éducatives furent fréquemment vécus comme ne s'inscrivant pas réellement dans les enseignements. C'était une action « en plus » ou « à côté de ». Ces projets PAE permettent en effet de pratiquer des activités interdisciplinaires en liaison avec la communauté éducative élargie et avec le soutien d'intervenants extérieurs : « un PAE est fondé sur l'initiative des équipes pédagogiques, sur la participation active des élèves et sur la collaboration des partenaires extérieurs (...) Cette procédure contractuelle est destinée à encourager les équipes d'enseignants volontaires qui, au travers d'un projet concret, rigoureux et cohérent avec les orientations ministérielles, cherchent à enrichir et diversifier leur enseignement et à l'adapter aux besoins spécifiques des élèves » (BO, 8/9/1988).

P.A.E.⁵¹⁵ mais aussi sur les apprentissages eux-mêmes. L'idée d'un « entrecroisement » de plusieurs disciplines est avancée, permettant une appropriation réelle d'un savoir : « *certaines concours de disciplines peuvent faire découvrir aux personnes des zones méconnues de rapprochement et de renforcement des apprentissages* ». Des « *plages interdisciplinaires* » étaient ainsi recommandées. Dans un second temps, l'enseignement disciplinaire⁵¹⁶ est appuyé par une mise en valeur des compétences transférables et de leur utilité dans une perspective sociale⁵¹⁷.

⁵¹⁵ Insérés dans une logique de « *plus grande autonomie des établissements pour prendre en compte les données locales* » (Note de service du 11 Juin 1982), les PAE participèrent ainsi au mouvement naissant de décentralisation du système éducatif, de reconnaissance de l'établissement comme lieu spécifique de pratiques sociales. Car, comme le disait P. Ranjard : « *Pas de projet possible dans l'impuissance, le non-pouvoir. Faire un projet suppose qu'on peut le réaliser (...). Dans une société aussi centralisatrice que la société française et dans un sous-système social aussi hyper-centralisateur que l'éducation nationale, il s'agit d'un saut psychologique dont on aurait tort de sous-estimer le caractère acrobatique* ». D'une manière générale, le bilan des PAE semble mitigé. Si de nombreuses expériences ponctuelles ont vu le jour et ont certainement eu des impacts positifs auprès des élèves, il semble que leur mise en place reste difficile : « *il n'y a pas de plage horaire prévu et ces projets se développent dans le temps de façon pratiquement parascolaire avec un investissement bénévole des enseignants* » (Deleage J.-P., Souchon C., *L'Éducation pour l'environnement et son insertion dans l'enseignement secondaire*, IPE, Paris, UNESCO, 1993).

⁵¹⁶ « *L'interdisciplinarité n'est pas un PAE qui vise de façon très directe soit un projet éducatif d'ensemble, culturel ou d'amélioration du cadre de vie, d'aménagement de lieux facilitant la vie éducative. L'interdisciplinarité est étroitement liée à l'enseignement disciplinaire. Toutefois, la coupure n'est pas aussi nette et les PAE de type I qui visent « à développer une ouverture de l'enseignement cohérente avec ses objectifs et contenus » recouvrent l'interdisciplinarité. (...) Elle ne se confond pas non plus avec le travail autonome ou la pédagogie de projet en ce sens qu'elle les englobe comme méthodes pédagogiques au même titre que d'autres méthodes* » (Cahiers pédagogiques n°244-245, Numéro spécial : *pédagogie différenciée 2, Dossier : différenciée pédagogie 2 l'interdisciplinarité* par Bernard Xavier René, mai-juin 1986, p.18).

« *Les projets de type I sont un moyen de développer une ouverture de l'enseignement cohérente avec ses objectifs et contenus et de faciliter l'interdisciplinarité* » (Note de service n°83-227 du 6 juin 1983 dans B.O. n°24 du 16 juin 1983, p.1967). Les objectifs sont les suivants : « *encourager l'ouverture des établissements sur leur environnement ; combattre les inégalités, donner un rôle actif aux jeunes et favoriser chez eux l'initiative, la créativité et l'innovation, le sens des responsabilités ; aider le travail d'équipe entre les enseignants et entre tous ceux qui peuvent participer à l'activité éducative* » (Ibid, p.1966). En particulier, ils étaient fondés sur la pédagogie de projet, dont Louis Legrand rappela souvent les caractéristiques majeures : valeur affective du sujet d'étude ou de production, de l'activité qui le met en œuvre, explicitation d'objectifs, division du travail discutée par les élèves, anticipation collective des phases de développement du projet avec des réorientations, rôle de régulateur du professeur, aboutissement à une production, à un « chef-d'œuvre ».

Annexe p.2542 dans B.O. n°28 (12 juillet 1984) - Pour les projets de type I : « *L'expérience a montré qu'en diversifiant les approches des savoirs et des pratiques, ils offrent aux élèves davantage de moyens de les approprier et de mieux comprendre les relations entre le concret et l'abstrait, la théorie et la pratique. Ils créent des motivations nouvelles notamment chez les élèves qui pourraient être découragés par des approches exclusivement abstraites ou trop éloignés du monde dans lequel ils vivent* ».

⁵¹⁷ Une spécialiste de pédagogie, Francine Best, est nommée à la tête de l'INRP (1982-1988). Une mission sur la recherche en éducation et en formation apparaît au ministère de l'Éducation nationale et Jean- Pierre Obin, directeur de l'IUFM de Grenoble est nommé chef de cette mission. Ainsi, il importe au sein de l'administration centrale une expérience de terrain en matière de formation des enseignants cherchant à développer une formation pédagogique interdisciplinaire pour les enseignants, du premier comme du second degré (cf. Maryvonne Prévot, *Alain Savary – Le refus en politique*, Paris, La Renaissance du livre, collection « Carrefour de l'Histoire », 2003, p.286-288). Le ministère Savary favorise également d'autres projets expérimentaux, à l'image du lycée de Saint-Nazaire. Cet établissement est précisément cogéré par les élèves et l'équipe pédagogique, dans lequel règnent des relations non hiérarchiques (*Le Monde de l'Éducation, Saint-Nazaire : l'expérience reconnue à la marge*, mars 2007 en édition numérique). Le but était de développer un lieu propice à une pédagogie alternative pour faire redécouvrir l'envie d'apprendre aux élèves en échec scolaire (Archives personnelles de M. Jean-Pierre Obin : « Orientations pour la formation des instituteurs et de professeurs d'enseignement général de collèges », Ministère de l'Éducation, Mission de la formation et de la recherche pédagogique, 2 mars 1984, ref. 840104 / « Demande

En parallèle, le rapport Prost sur les lycées impulse une mise en cohérence disciplinaire et marque un tournant dans la vision de ce que doit être le lycée du XXI^{ème} siècle.

Le diagnostic et ces propositions – énoncés précédemment – seront réutilisés dans le rapport remis au ministre sur *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle* par Antoine Prost, en 1982.

Le groupe de travail – après avoir regretté le recul de l'utilisation des savoirs scolaires dans la vie sociale, économique et professionnelle, le manque de liens établis par les lycéens entre les disciplines – recommande l'idée de « *renforcer la cohérence des études. Elles sont conçues comme une juxtaposition de disciplines et les disciplines comme une suite de chapitres. (...) Comment les lycéens pourraient-ils faire la synthèse de ces savoirs éclatés ? Pour renforcer l'unité des études, pour susciter l'engagement personnel des élèves, il faut donc subordonner aux finalités de chaque formation le choix, l'équilibre et l'articulation des contenus qui la composent. (...) Les disciplines ne sont pas enseignées parce qu'elles auraient le droit de l'être et les lycéens le devoir de le faire mais en raison de l'apport spécifique de chacune, du type de démarche qu'elle requiert, de sa contribution à la formation culturelle, sociale et professionnelle* ». Il s'agit de mettre en valeur les propriétés de chaque discipline pour simplement gagner du sens grâce à l'approche interdisciplinaire *via* une interdépendance des disciplines concernées. Concrètement, il est plus que suggéré que les professeurs collaborent davantage entre eux « *soit pour diriger la réalisation par les élèves de projets faisant appel simultanément à plusieurs disciplines, soit simplement pour dégager l'impact de ce qu'ils enseignent dans d'autres disciplines* ». Les rapporteurs préconisent la réalisation d'un projet individuel par l'élève qui pourrait être pris en compte pour les certifications. Récusant le statut de « *formule pédagogique marginale en retrait des disciplines instituées* », le rapport souligne l'importance d'un tel projet, « *travail personnel de nature interdisciplinaire* », fondé sur une production et la réalisation d'un document qui décrirait l'économie générale de ce projet. En résumé :

« Les études manquent actuellement de cohérence parce qu'elles sont conçues comme une juxtaposition de disciplines, et chaque discipline comme une suite de chapitres. L'un des points essentiels est la définition des contenus disciplinaires propres à chaque section. Ils doivent être définis en fonction des finalités globales de chaque formation. La constitution d'équipes pédagogiques comporte cependant un danger : une forte solidarité des enseignants peut en effet conduire à des projets qui les satisfassent, sans satisfaire pour autant les élèves. Le renforcement des liens entre enseignants doit s'accompagner d'une meilleure prise en compte

d'entrevue », Jean-Pierre Obin, Université Pierre-Mendès France de Grenoble, Institut de formation des Maîtres, lettre à Mme Thérèse Delpech, cabinet du ministre).

des élèves. L'organisation du travail des élèves doit prendre la forme d'un contrat, entre eux et l'équipe pédagogique »⁵¹⁸.

Dans un monde en pleine évolution depuis la fin des années 1960, l'offre d'emploi se spécialise toujours davantage :

« À cette mutation, les transformations contemporaines du marché du travail ont donné un caractère particulier, durcissant et dramatisant la situation. La plus grande spécification des emplois proposés, mais aussi, depuis le milieu des années 1970, l'arrivée à l'âge adulte de générations plus nombreuses dans une situation de récession économique, a exaspéré la compétition à l'intérieur du système scolaire. D'autre part, le décloisonnement souhaitable des différentes disciplines devrait modifier l'enseignement de chacune d'elles. Sans abandonner la spécialisation qui fait leur compétence, il faut que les professeurs collaborent davantage, soit pour diriger la réalisation par les élèves de projets faisant appel simultanément à plusieurs disciplines, soit simplement pour dégager l'impact de ce qu'ils enseignent sur d'autres disciplines ».

Le rapport du groupe de travail national sur les débats du 6 octobre et la poursuite de la consultation nationale des lycées découle sur le fait suivant : *« pour décloisonner les disciplines : introduire dans la formation des enseignants des matières autres que leur spécialité »⁵¹⁹*. L'ouverture des champs disciplinaires de chaque enseignant contraint à développer de nouvelles approches de l'enseignement auprès d'un public en pleine mutation.

Cette constante « innovation pédagogique » permet de monter des projets et d'extirper l'interdisciplinarité des marges du système. Par conséquent, le renforcement des apprentissages en ZEP se nourrit des nouveaux dispositifs avec les réformes dès 1981-1984 : modifications portant sur le parcours scolaire (création de 6èmes d'accueil, création ou renforcement de CPPN, création de classes d'adaptation, création de GAPP), modifications de l'organisation des classes (travail en groupes systématique, organisation de groupes de niveau par matière au collège, dédoublement des classes de 6^{ème} et 5^{ème} pour certaines matières, avec deux enseignants, décloisonnement des disciplines dans les collèges : travail en collaboration par thèmes avec des enseignants de différentes spécialités, interdisciplinarité, liaisons CM2-6^{ème}), interventions proprement didactiques (apprentissage lecture et intensification de la langue écrite, auto-documentation et travail autonome, introduction de l'informatique : mesure spéciale pour ZEP), interventions pédagogiques définies de façon plus

⁵¹⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par Antoine Prost, Novembre 1983, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 1983.

⁵¹⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Ibid*, 1983.

générale (soutien, remise à niveau individuelle, aide personnalisée, aide au travail soir, entraide scolaire, tutorat, suivi systématique des élèves) :

« Il s'agit, en tenant compte des différences individuelles et notamment des rythmes différents dans l'acquisition des connaissances, de conduire à une élévation générale du niveau de tous les élèves. Les groupes de niveau par matière, préconisés par le rapport Legrand, constituent l'une des formes de regroupement permettant de différencier davantage la prise en charge des élèves. Cette méthode n'est pas la seule possible : les regroupements peuvent prendre des formes variées selon la taille du collège et la plus ou moins grande hétérogénéité des élèves. En tout état de cause, le fonctionnement des groupes de niveau par matière, si l'on veut éviter tout risque de reconstitution des filières, exige : 1° un suivi personnalisé des élèves qui plusieurs fois dans l'année, peuvent être appelés à changer de groupe ; 2° un travail collectif des enseignants ; 3° une évaluation rigoureuse et régulière. En outre, il implique qu'il soit circonscrit à des matières où l'écart entre les niveaux de connaissances des élèves est important : français, mathématique, première langue vivante, pour tout ou partie de l'horaire, la classe demeurant la structure pédagogique de base pour les élèves comme pour les professeurs »⁵²⁰.

En effet, nul ne sait de façon certaine ce qui, dans la classe, est vraiment favorable à la démocratisation des apprentissages. Dans ce cadre, Legrand réitère son envie d'utiliser l'interdisciplinarité comme réponse à l'échec scolaire : *« un des obstacles les plus importants à la réussite scolaire pour tous réside dans la nature des disciplines scolaires face à la diversité psychologique des publics enseignés. L'usage de l'interdisciplinarité apparaît comme un moyen de répondre à cette diversité »⁵²¹*. Legrand évoque donc son attachement à prendre en compte l'ensemble du public concerné par l'échec scolaire.

Ainsi, l'interdisciplinarité a été utilisée de manière importante⁵²² pour réduire l'échec scolaire d'une part, et, d'autre part, pour des élèves jugés en une sorte de décrochage scolaire : *« Le rôle du*

⁵²⁰ Réponse du ministre de l'Éducation Nationale à la question écrite n°60377. J.O.A.N. (Q) n°7 du 18 février 1985, p.653.

⁵²¹ Legrand L., *La différenciation pédagogique*, Chapitre – L'interdisciplinarité et la différenciation, Scarabée-Cemea, Paris, 1986, p.137.

⁵²² Legrand met l'accent sur une possible coordination entre les classes de fin de primaire et le début de collège : *« Le principe de l'interdisciplinarité pédagogique est la nécessité, avec des élèves jeunes ou non encore parvenus à la pensée hypothético-déductive, de partir d'ensembles ayant un sens immédiat pour eux et de correspondre à de puissants intérêts »*. En effet, *« L'interdisciplinarité apparaît ainsi comme le moyen d'une différenciation dans la mesure où, en particulier en fin d'école élémentaire et au début du premier cycle secondaire, la plupart des élèves ne sont pas parvenus au stade de la pensée hypothético-déductive formelle. Pour ces élèves-là, l'accès à cette pensée ne peut se faire que de façon inductive, à partir de situations vécues où l'œil, la main, la présence effective de l'autre dans la communication ont une part prépondérante. (...) La tendance classique à l'abstraction déductive est également bien présente dans les formes assez répandues d'interdisciplinarité. C'est le cas lorsque l'interdisciplinarité se fonde sur la détermination d'objectifs communs à plusieurs disciplines : par exemple, lecture de textes, recherche documentaire. Dans ce cas, la coordination des disciplines reste un parallélisme des activités et l'une d'elle peut même préparer de façon classique les usages que d'autres disciplines feront de telle*

pédagogue soucieux de différenciation doit être de trouver et d'exploiter les chemins qui vont du concret complexe aux concepts et aux lois abstraites et générales. C'est pourquoi l'interdisciplinarité pédagogique est une nécessité dans l'école démocratique et ne doit pas être considérée, comme c'est le cas chez les "conservateurs", comme illusion, amusement ou temps perdu »⁵²³.

Les moments de réflexion et les passerelles entre disciplines peuvent manquer dans le second degré. Cependant, le dispositif de formation mis en place en 1984 – en introduisant simultanément une référence explicite aux sciences de l'éducation, un mémoire pédagogique et un module consacré à la recherche – a pris le risque d'insuffler à l'enseignement pédagogique traditionnel des écoles normales, un modèle caractéristique de l'enseignement supérieur⁵²⁴⁵²⁵. L'évolution de l'interdisciplinarité s'oriente donc de plus en plus vers une pédagogie différenciée⁵²⁶ : « *accompagne même, précède ou suit, la logique systémique qui engendre l'émergence d'objets techniques multiples : ceux-ci réagissent sur les mœurs ou l'équilibre social et interagissent avec les structurations intellectuelles* »⁵²⁷. Et cette logique traduit une croissance des liaisons formant des systèmes de plus en plus intégrés, mais suivant des impératifs d'ouverture et de multiplicité conjoints »⁵²⁸. C'est pourquoi la systémie des événements entraîne probablement une volonté croissante d'installer l'interdisciplinarité dans le système éducatif mais aussi bien au-delà des frontières scolaires.

ou telle structure abstraite préalablement explorée » (Legrand L., *La différenciation pédagogique*, Chapitre – L'interdisciplinarité et la différenciation, Scarabée-Cemea, Paris, 1986, p.147-148). Deux façons d'accéder à l'interdisciplinarité correspondent à deux formes de pensée : l'une déductive, l'autre inductive. Ces deux formes se complètent l'une et l'autre dans l'approche interdisciplinaire d'un sujet.

⁵²³ Legrand L., *La différenciation pédagogique*, Chapitre – La diversité des populations scolaires. Apports de la psychologie différentielle, Scarabée-Cemea, Paris, 1986, p.64.

⁵²⁴ Arrêté du 5 Avril 1984 et circulaire n°84.176 du 17 mai 1984 (B.O. n°23 du 7 juin 1984).

⁵²⁵ Dans l'enseignement supérieur, un article d'un groupe de professeurs de médecine et directeurs de laboratoire rappelait la nécessité de « *corriger le cloisonnement excessif de notre système éducatif* », chaque discipline défend « *jalousement son territoire et ses traditions pédagogiques, alors que la pratique scientifique a depuis longtemps fait disparaître ces frontières* » (Empédocle, *Recherche et Médecine : pour un dépassement des clivages politiques* in *Le Monde* du 4 août 1988). Néanmoins, cette prise de risque doit être saluée par la tentative de réconcilier les différents niveaux d'enseignement, primaire, secondaire et supérieur. De plus, comme pour la disciplinarité, une difficulté de l'interdisciplinarité apparaît quand nous nous intéressons au possible décalage entre la culture et l'enseignement : « *Cependant la transversalité entre les disciplines, entre l'école et les lieux où la culture se produit effectivement, ne cesse d'être présentée comme une condition indispensable, pour rendre les jeunes capables de s'adapter à une société dont les savoirs et les techniques muent continuellement* » (Zay D. dans *Cahiers pédagogiques* n°273, Thèmes transversaux, avril 1989, p.34).

⁵²⁶ Chapitre sous le titre *Le collège unique et la différenciation de la pédagogie* par Louis Legrand ; Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, mars 1985.

⁵²⁷ Cf. l'étude de Thierry Gaudin, *Pouvoirs du rêve*, publiée en 1984 par le Centre de recherche sur la culture technique, Neuilly-sur-Seine, p.118. L'auteur analyse les déstabilisations ou grandes mutations du Système technique qui se ressemblent, à peu près simultanément ; elles comprennent quatre transformations fondamentales, qui touchent respectivement les matériaux, l'énergie, la structuration du temps et la relation avec le vivant. À chaque stade, chacune de ces transformations accroît la finesse et la complexité.

⁵²⁸ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, mars 1985, p.5.

C.2. L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire : un recul ou des avancées ?

Le protocole d'accord du 15 février 1983 entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Environnement (BO n°8 du 24 février 1983, p.629) aboutit à l'affirmation suivante : « *L'éducation à l'environnement, par des démarches scientifiques interdisciplinaires, vise à rendre chacun conscient de sa place dans le milieu (...) L'objectif sera moins d'apporter de nouvelles connaissances que de développer des méthodes d'approches interdisciplinaires intégrant une pratique de terrain et des relations avec les organismes et collectivités locales responsables. Il s'agira d'apprendre aux enseignants à se servir de l'éducation relative à l'environnement et de tous les outils qu'elle peut apporter pour diversifier, rénover et concrétiser les enseignements, sans pour autant en surcharger les contenus* ». L'éducation à l'environnement permet donc à l'individu de se situer dans un lien typique : contexte société-EPLE-disciplines-élève. L'environnement est un terrain favorable à la préparation des PAE comme le montrent les différentes expériences menées dans les années 1980⁵²⁹. Lors de l'élaboration de l'éducation à l'environnement dans le cadre des PAE, un problème a surgi :

« L'équipe animatrice avait dévalorisé le cadre scolaire en l'opposant systématiquement au cadre du séjour, survalorisé. (...) Une barrière s'est donc mise en place entre une image négative de l'école et son positif éloigné. (...) Il semble que l'équipe interdisciplinaire n'ait pas fonctionné : une seule approche, dominante, fut imposée à tous et même confortée par une soumission zélée à sa tendance contagieuse au mépris. Certes, la concertation exista, mais sur tout sauf l'essentiel, à savoir la conception de la place de l'école dans la société. Car, dès que cette question se pose honnêtement, personne ne désire plus scier la branche d'où les élèves prennent leur envol vers le monde »⁵³⁰.

Cette situation peut être provoquée dans le cas d'un non-respect du cadre ou des règles nécessaires à l'élaboration d'un projet pluri- voire interdisciplinaire. Dans cet exemple, l'une des disciplines est devenue majoritaire sur les autres et cela s'est ressenti dans le travail collaboratif des enseignants et dans la finalité du projet.

Plus généralement, il est vrai que le fonctionnement de l'Éducation nationale incite les enseignants de différentes disciplines à superposer leurs séquences éducatives liées à l'environnement : « *Aucune discipline particulière ne peut prétendre offrir la solution à ces problèmes complexes. Dans*

⁵²⁹ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée II*, n°118, Chapitre Environnement et différenciation pédagogique, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, juin 1985, p.74-82.

⁵³⁰ Les Amis de Sèvres, *Ibid*, juin 1985, p.80.

la majorité des cas, seule une forme de collaboration interdisciplinaire peut être à la hauteur de la tâche »⁵³¹.

Le milieu des années 1980 participe à la poursuite et à l'amplification de ce mouvement de transformation. Quelques exemples peuvent illustrer cette continuité : l'inscription, dans les programmes de 1985 de « thèmes transversaux » qui doivent « développer les relations entre les différentes disciplines (...) permettre aux élèves d'analyser, selon une vue d'ensemble, les réalités du monde où ils sont appelés à vivre et à agir ». Les thèmes transversaux sont donc l'innovation des programmes de 1985, qui, très axés sur le retour au « disciplinaire », glissaient par là une « respiration » nécessaire⁵³². Contrairement aux PAE⁵³³, cette innovation, dans une période de désenchantement relatif des « pédagogues » après le départ d'Alain Savary du Ministère, est souvent restée porte close et n'a eu qu'un succès d'estime⁵³⁴.

Dès 1985, des thèmes transversaux ont été insérés officiellement au collège, leur choix est établi sur le fait « qu'ils correspondent à de notions et des questions déterminées dont la connaissance est indispensable pour soutenir la réflexion. Ils sont l'occasion d'éprouver la cohérence et la solidité des savoirs. Ils font appel à l'expérience des élèves afin d'en faire apparaître la valeur positive »⁵³⁵. Ainsi les thèmes transversaux permettent également d'aborder un ensemble de comportements moraux, faisant sens pour la collectivité, ce qui fait la nation⁵³⁶. Les thèmes transversaux constituent l'objet de réflexion

⁵³¹ Karpinski A., Samson M., Pierre Lamonde (dir.), *L'interdisciplinarité*, Avant-propos, Centre de Recherches Urbaines et Régionales, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, Canada, 1972, p.5.

⁵³² Dans le cadre de ce dispositif, Louis Legrand fait le constat que « l'étude des thèmes transversaux peut aller d'une coordination minimale, laissant intacte l'autonomie de disciplines simplement juxtaposées, à l'intégration maximale dans la pédagogie » (p.10). De plus, « le dispositif actuel reste très en retrait » des différentes avancées des expérimentations « et se prête à la tendance naturelle à un enfermement disciplinaire de caractère strictement intellectuel sans autre coordination que le choix d'un thème commun. Mais il est vrai que le dispositif expérimenté demandait également une redéfinition des services incluant concertation et tutorat » (Legrand L. dans *Cahiers pédagogiques* n°273, *Thèmes transversaux*, Chapitre, Une disposition officielle à exploiter par Louis Legrand, Avril 1989, p.10-11). Ce changement statutaire des enseignants est aussi un frein à l'instauration de l'interdisciplinarité dans l'enseignement en France.

⁵³³ Les PAE, projets d'action éducative, ciblent le développement de la pluridisciplinarité, la participation des élèves et l'ouverture des collèges et lycées sur l'extérieur (cf. note de service du 24 août 1981 ; cf. Annexe. Entretien réalisé avec un conseiller technique au sein du cabinet ministériel d'Alain Savary (1981-1984), le 21 novembre 2016).

⁵³⁴ AN 20070019/1-20070019/56 - Archives du Conseil national des programmes (1989-2005) : Réflexions globales menées sur des thèmes transversaux et sur les programmes du primaire-collège-lycée-enseignement supérieur.

⁵³⁵ Collèges, programmes et instructions. M.E.N., C.N.D.P., 1985.

⁵³⁶ Le fait de rassembler des classes permet de franchir un premier pas vers l'interdisciplinarité et peut-être de procéder à une certaine forme de co-intervention des enseignants : « Enfin, l'utilisation du regroupement de classes peut faciliter des essais interdisciplinaires. Si la réalisation d'un enseignement interdisciplinaire en continu reste difficile, des séquences discontinues d'interdisciplinarité sont, en effet, utiles pour apporter une variante aux enseignements disciplinaires et pour démontrer aux élèves la convergence nécessaire des apports de multiples matières. (...) De telles organisations seront fortement facilitées par l'application du rapport Legrand sur la Renovation des collèges qui prévoit la responsabilité d'organisation laissée à des équipes de professeurs, pour grouper de façon diversifiée des ensembles d'élèves » (Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Mars 1985, p.23). Nous pouvons remarquer que la mise en place des expérimentations a permis d'inspirer les thèmes transversaux tout en ménageant l'institution école et ses enseignants afin de ne pas les heurter trop fortement dans leurs représentations et usages.

central de l'école « *par les connaissances qu'ils regroupent et confrontent, par les réflexions qu'ils entraînent, par les actions qu'ils suggèrent, ils participent à une éducation qui constitue un des éléments fondamentaux d'une société démocratique* »⁵³⁷. Fait signifiant, la présence d'interdisciplinarité est notifiée dans les pédagogies par objectifs menées lors d'expérimentations pédagogiques dans les années 1985⁵³⁸.

Des recherches interdisciplinaires sont en cours de réalisation dans la décennie 1980. Dans les activités interdisciplinaires instituées dans les collèges expérimentaux et animées par Louis Legrand⁵³⁹, l'interdiscipline est souvent repoussée dans les marges de l'emploi du temps, avec des contenus précis dont les « retombées » dans les enseignements disciplinaires n'étaient pas toujours contrôlées et maîtrisées : « *Une des difficultés majeures révélées par les études psychologiques est le décalage existant entre les attentes des préadolescents et des adolescents présents au collège et la nature des activités qui leur sont offertes* »⁵⁴⁰. De même, certaines disciplines s'effacent au profit de sujets transversaux au service des disciplines artistiques. Ce dispositif sonne le glas des raisonnements binaires où, d'un côté il y aurait la discipline et de l'autre la transversalité rejetée plutôt à la périphérie⁵⁴¹. Dans ce contexte, le rôle de la recherche en éducation, tout comme les modalités d'application de l'interdisciplinarité font débat :

« Le colloque sur la recherche en éducation organisé par le ministère de l'éducation nationale s'est ouvert le 23 septembre à la Sorbonne. Cette manifestation, qui doit réunir pendant deux jours plus de 2 000 chercheurs, enseignants, responsables d'entreprises, de syndicats, d'associations... a pour but de réfléchir sur tous les aspects de la formation scolaire, professionnelle, sociale, culturelle... et d'aider le gouvernement à dégager les grands axes de la recherche pour les années à venir (le Monde du 18 septembre). M. Hubert Curien, ministre de la recherche et de la technologie, a souhaité que la recherche dans ces domaines soit mieux organisée, qu'elle fasse une place plus grande à l'interdisciplinarité et définisse plus clairement les rôles respectifs de la recherche fondamentale et de l'expérimentation sur le terrain. Il a suggéré la création d'un "nouveau cadre institutionnel pour la recherche en éducation", tout en soulignant que cette évolution des structures devait reposer sur une analyse des missions à remplir à long terme et ne pas se limiter "à modifier le statut de tel ou tel organisme" »⁵⁴².

⁵³⁷ Collèges, programmes et instructions. M.E.N., C.N.D.P., 1985.

⁵³⁸ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée II*, n°118, Chapitre Une proposition de travail pour l'équipe pédagogique : l'interdisciplinarité par objectifs, par Denise Bénaquin (Professeur au Collège de Sèvres), Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Juin 1985, p.23-44. ; voir annexe thèse pp.746-747. Une première réflexion sur les contenus est portée : par exemple, la lecture des consignes trouvant écho dans toutes les disciplines scolaires.

⁵³⁹ Legrand L., *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, C.E.M.E.A., 1986.

⁵⁴⁰ Legrand L., *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1983, p.103-105.

⁵⁴¹ Cros F., *Cahiers pédagogiques n°273, Thèmes transversaux*, Avril 1989, p.12.

⁵⁴² Article (édition numérique) *Le Monde, Mieux organiser la recherche*, 24 septembre 1985.

Cette prise en compte sérieuse dans le milieu institutionnel de l'Éducation nationale qui communique sur un évènement d'ampleur, en l'occurrence, un colloque orienté vers la mise en valeur de l'interdisciplinarité en fonction de la diversité des champs d'application.

Le rapport « Éducation et Société demain – À la recherche des vraies questions » est l'aboutissement de la mission confiée en 1987 à Jacques Lesourne par le ministre de l'Éducation Nationale d'alors, René Monory. Cette mission avait pour objet « de formuler les questions essentielles qu'il convient de poser à moyen et à long terme, pour préparer l'avenir de notre pays » (R.Monory) :

« (...) L'ambition du rapport de M. Jacques Lesourne n'est pas mince. Mais l'ampleur de son travail, la richesse de sa réflexion sont à la hauteur du sujet. En trois cents pages d'une grande densité, nourries d'une multitude de références bibliographiques, il nous livre une vision panoramique des maladies actuelles de l'école et du paysage agité dans lequel elle va devoir survivre et se développer au cours des prochaines décennies. Au collège, l'objectif est d'encourager le travail en équipe ; développer des procédures d'évaluation et des possibilités de stages en entreprise ou même de dérogation à l'obligation scolaire jusqu'à seize ans pour certains jeunes, rebelles au système. Un crédit de formation correspondant au coût de leurs études jusqu'à dix-huit ans leur serait attribué. Au lycée, le but est de redéfinir les formes d'excellence auxquelles préparent les différentes séries du bac afin de limiter la domination de la série C ; promouvoir l'interdisciplinarité et personnaliser les études, tendre vers une réduction du volume des heures de cours »⁵⁴³.

Ce rapport constitue une avancée supplémentaire de l'interdisciplinarité tant dans sa valorisation que dans son application au sein du système éducatif français. Les hétérogénéités dans le système scolaire français sont nombreuses et croissantes, comme le souligne la déclaration de la Revue Les Amis de Sèvres en 1985 : « Dans le cas des enseignants, le cloisonnement des disciplines et leurs compétitions périodiques viennent encore accroître ces hétérogénéités au moment où elles sont appliquées, de façon aléatoire et plus ou moins improvisée, aux hétérogénéités des élèves et des environnements »⁵⁴⁴. Ainsi, la création en 1987 des Quatrièmes et Troisièmes technologiques qui ont pour finalité « d'accueillir les élèves attirés par un enseignement moins abstrait (...) qui désirent apprendre autrement (...). Leur originalité est de prendre appui sur un enseignement technologique important permettant la mise en œuvre de projets techniques dans le cadre d'un projet pédagogique global »⁵⁴⁵. Il s'agit ainsi, dans ces classes, de partir de l'activité de l'élève pour fonder les apprentissages, d'élaborer des projets techniques pour motiver les élèves et leur faire intégrer les compétences générales et les connaissances.

⁵⁴³ Article (édition numérique) *Le Monde*, *Les réflexions de M. Jacques Lesourne (économiste)*, 16 décembre 1987.

⁵⁴⁴ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Mars 1985, p.7.

⁵⁴⁵ Bonnichon G., Martina D., *Organiser des parcours diversifiés - Chapitre 1, L'histoire et le sens des parcours diversifiés*, Chemins de Formations, Paris, Éditions Magnard, 1998, p.28.

De grandes capacités transversales « applicables à toutes les disciplines » sont ainsi caractérisées : s’informer, analyser, traiter/réaliser, apprécier/contrôler, communiquer. De la même manière, des « compétences méthodologiques » sont explicitées comme la prise des notes et la gestion du temps. Dix ans avant les parcours diversifiés, étaient dans le détail décrits les objectifs et les modalités de fonctionnement d’une classe à dominante : « *Ainsi, la cohérence des activités interdisciplinaires mises en œuvre ne réside pas dans la perfection technique à mettre en évidence certaines différences, à les faire s’exprimer, mais à découvrir au cours de la réalisation du projet les différences qu’ils convient de gérer pour le mener à bien. Sans projet pédagogique, il n’a pas de réelle pédagogie de la différence* »⁵⁴⁶. L’idée de projet est assumée pour permettre une diversification appropriée aux besoins de chacun.

C.3. Le modèle disciplinaire français entre artifices ou réalités

Roger-François Gauthier écrit un pamphlet avec *Querelles d’école – Pour une politique des contenus d’enseignement* en tant qu’administrateur général au sein de la DGESCO, et ose se prononcer sur le travail effectué dans cette institution⁵⁴⁷ :

*« Jamais on n’a effectué une démarche toute simple qui consisterait à se poser, dans l’ordre, deux questions : quelles connaissances un bachelier doit-il avoir acquises ? quelles disciplines faut-il construire pour qu’elles se chargent de l’enseignement de ces connaissances (l’esprit humain aimant apprendre selon une certaine rationalité) ? Au lieu de cela, on a préféré procéder par affirmations : voici la liste des disciplines enseignées, chaque discipline est chargée de définir ses programmes »*⁵⁴⁸.

Il soulève des dysfonctionnements importants quand il élargit son discours à la problématique de l’Inspection Générale et au-delà de cette institution : « *L’affaire serait simple si les seules féodalités du royaume étaient les Inspections générales : ces feudataires-là sont des vassaux du ministre qui peut toujours les rappeler à leur devoir d’obéissance* »⁵⁴⁹ s’ajoutent aussi « les ‘associations de spécialistes’, en premier lieu, c’est-à-dire un certain nombre d’associations regroupant les professeurs d’une discipline donnée. Elles ont un peu la même logique que l’Inspection générale : un slogan qui pourrait être « touche pas à ma discipline » et une incapacité à se fédérer pour autre chose que pour monter la garde au cas où l’une d’elles serait contestée. C’est ainsi qu’il existe une conférence des présidents de l’ensemble de ces associations qui communique en général au ministère des idées qui,

⁵⁴⁶ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Christine Barré – De Miniac et Françoise Cros, Association des amis de Sèvres, Centre international d’études pédagogiques, n°1, Mars 1985, p.77

⁵⁴⁷ Expression de Pierre Arnaud, extrait de son ouvrage *Les savoirs du corps*, Coll. Médecine et société, Lyon, 2003.

⁵⁴⁸ Gauthier R-F., *Querelles d’école – Pour une politique des contenus d’enseignement*, « Des disciplines jalouses de leur territoire », Paris, Serdimap, 1988, p.32.

⁵⁴⁹ Gauthier R-F., *Ibid*, 1988, p.40.

pour être l'objet d'un consensus, ont perdu dans la généralité l'intérêt qu'elles auraient pu constituer »⁵⁵⁰. Dans la même veine, « un certain nombre de personnages éminent, universitaires, professeurs au Collège de France, académiciens qui souvent ont de l'enseignement secondaire une connaissance un peu ancienne, interviennent aussitôt auprès des députés, à Matignon et, surtout, à l'Élysée »⁵⁵¹. Ainsi, l'auteur du pamphlet nous décrit succinctement les organes résistants à tout changement à la fois, externe et interne, afin de privilégier l'immobilisme ambiant de la machine Éducation nationale.

Selon Gauthier, l'interdisciplinarité ne peut arriver comme un élément salvateur, elle doit être préparée, mesurée en fonction de programmes, de formation d'enseignants, finalités de l'école⁵⁵²:

« L'erreur fut sensiblement la même du côté de l'interdisciplinarité : il est sans doute passionnant de jeter des ponts entre les différentes disciplines, de faire collaborer différents professeurs, mais pour que la chose soit profitable aux élèves, à tous les élèves et pas seulement aux deux ou trois meilleurs, il faut qu'ils aient eux-mêmes effectivement et solidement intégré la méthode et les résultats des disciplines qu'il s'agit de rapprocher ; ces rapprochements interdisciplinaires, toujours difficiles à établir, ne devront pas être laissés à la seule improvisation de quelques professeurs de bonne volonté mais devront d'abord être l'objet de réflexions et de quasi-programmes de la part de ceux qui font autorité dans ces matières »⁵⁵³.

Pour réaliser les liens nécessaires entre disciplines, Gauthier énumère trois façons de répertorier les rapprochements interdisciplinaires efficacement : « répertorier les outils dont l'enseignement relève d'une discipline donnée mais qui sont utilisés très tôt en dehors de cette discipline (...), les concepts qui sont enseignés et utilisés par plusieurs disciplines avec des fonctions et des sens qui tantôt se recouvrent, tantôt divergent (...), les méthodes qui ne sont enseignées dans aucune discipline mais utilisées par toutes »⁵⁵⁴. Dans le but d'instaurer durablement l'interdisciplinarité au sein du système éducatif, Gauthier finalise ce dispositif en développant l'aspect préparatoire c'est-à-dire une organisation adaptée à la formation des enseignants⁵⁵⁵, à la logistique des programmes et aux finalités de l'école.

En 1987, René Monory crée une Direction de la Prospective et de l'Évaluation, premier organe de l'Éducation nationale ayant pour fonction de penser le système, de réfléchir à son évolution.

⁵⁵⁰ Gauthier R-F., *Querelles d'école – Pour une politique des contenus d'enseignement*, « Des disciplines jalouses de leur territoire », Paris, Serdimap, 1988, p.40.

⁵⁵¹ Gauthier R-F., *Ibid*, 1988, p.40.

⁵⁵² Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Roger-François Gauthier, le 9 janvier 2017.

⁵⁵³ Gauthier R-F., *Querelles d'école – Pour une politique des contenus d'enseignement*, Gérer la transmission des savoirs : définir tous les rôles », Paris, Serdimap, 1988, p.116.

⁵⁵⁴ Gauthier R-F., *Ibid*, 1988, p.118.

⁵⁵⁵ Article (édition numérique) *Le Monde*, *L'exemple vient des champs*, 23 juin 1988. Voir annexe de la thèse pp.748-749.

Confronté à diverses résistances, cet effort reste encore très majoritairement limité à un niveau d'analyse quantitatif⁵⁵⁶. Dans son ouvrage *L'école en mutation*, Charlot évoque un problème de société et non une problématique spécifique au milieu scolaire : « *ce n'est pas l'école qui est en crise, c'est la société en mutation, à travers des contradictions sociales fortes et des luttes idéologiques radicales* »⁵⁵⁷.

La connaissance du monde s'est donc progressivement spécialisée en secteurs de plus en plus étroits. Cette nécessité est induite certainement à la fois par l'accroissement des connaissances et par la diversification des techniques et des moyens d'investigation. Par conséquent, les cloisonnements disciplinaires – qui tendent à une ségrégation des matières – ont été soutenues par l'apparition et la reproduction de jargons spécifiques parfois décontextualisés par rapport aux attentes des acteurs généraux, à la fois, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

Au cours du XXI^{ème} congrès International de Psychologie à Paris, la conclusion du discours inaugural de Paul Fraise, Président en exercice, prend alors tout son sens : « *L'avenir appartient aujourd'hui à ceux qui feront appel à des tâches ouvertes et non pas fermées, à des situations ambiguës à solutions multiples, où le plan expérimental prendra en compte la recherche des processus d'élaboration et la fixation des solutions* »⁵⁵⁸. En ce lieu, cette orientation vise le futur et l'aboutissement du processus engendré par les différents vecteurs de propagation de l'Éducation nationale.

L'innovation pédagogique des années 1980 et la recherche des dispositifs pour l'égalité entre les élèves a favorisé la diffusion de l'interdisciplinarité et son appropriation, à moyen terme, pour le corps enseignant du secondaire. La pédagogie différenciée a eu un rôle fondamental dans le déploiement de l'interdisciplinarité, perçue comme l'un des recours aux effets de la crise du modèle scolaire et disciplinaire français⁵⁵⁹.

⁵⁵⁶ Crozier M., *La crise de l'intelligence*, Essai sur l'impuissance des élites à se réformer, Paris, Seuil, 1998.

⁵⁵⁷ Charlot B., *L'école en mutation*, Paris : Payot, p.263, 1987.

⁵⁵⁸ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Mars 1985, p.5.

⁵⁵⁹ En outre, l'interdisciplinarité scolaire a vraisemblablement pris son envol au moment de la question de la pédagogie différenciée par le numéro spécial n°2 des *Cahiers Pédagogiques* n°244-245 en 1986 : « *La pédagogie interdisciplinaire, la pédagogie de projet et de contrat sont des entrées privilégiées. Par la richesse et la diversité des situations. Par la sollicitation de toutes les dimensions de la personne. En resituant au savoir son sens, en l'articulant aux motivations, en sollicitant les choix et les initiatives, elles tentent de recréer une dynamique à double effet. D'un côté, en enracinant le détour théorique dans une pratique implicite, elles veulent favoriser l'accès à l'abstraction et à la pensée formelle à partir de l'action. Elles veulent fonder, à partir de la pratique et des détours obligés par le théorique, un passage progressif au souci culturel par l'éclosion de goûts et d'intérêts* » (p.26). Ce numéro des *Cahiers Pédagogiques*, publié en 1986, traite pour la première fois, en profondeur la question relative à l'interdisciplinarité tant sur les domaines de la recherche que sur les domaines de l'enseignement scolaire. Pour approfondir notre réflexion sur la place de l'interdisciplinarité au milieu des années 1980 : « *Nous sommes en présence de deux mouvances : une pédagogie cloisonnée à objectifs communs, visant essentiellement le cognitif, une pédagogie décloisonnée et complexe qui s'ordonne autour de la notion de projet pour laquelle l'éducation est aussi indispensable que le savoir* » (p.59).

L'enfant - acteur de ses apprentissages⁵⁶⁰ reste un des aspects importants de l'innovation pédagogique du moment. Cependant, cette philosophie éducative semble évidemment incompatible avec les usages de l'Éducation nationale, en dépit du texte de la loi datant de 1989 dont les termes sont pourtant proches de ses idées. Dans son article premier, il est stipulé que : « *L'éducation et la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ».

Le service public de l'éducation s'adapte avec un temps de latence qui s'accroît en raison d'une diversification imparfaite et plus hétérogène que jamais par rapport à l'offre scolaire proposée.

En procédant ainsi, A. Savary paraît s'inscrire dans le mouvement de « célébration de la réforme » mais la consultation sur une grande échelle de l'ensemble des acteurs concernés dans les collèges et les lycées au cours de plusieurs journées banalisées constitue une réelle nouveauté⁵⁶¹. Cependant, il est aussi vrai que le vote d'importants moyens supplémentaires permet d'harmoniser, mieux que précédemment, le discours et la réalité. Peut-on alors, parler de « consensus éducatif » droite/gauche, sorte de compromis ?

« *À sa manière, Alain Savary permet à la gauche de prendre acte de ce que ses appareils n'avaient pas cessé de nier : les grandes réformes réalisées par les gouvernements de droite s'inspiraient, sur des points essentiels, des revendications traditionnelles de la gauche. Ce que la gauche avait conçu, la droite l'a inscrit dans la loi et la tâche de la gauche sera d'achever l'œuvre scolaire de la cinquième République* »⁵⁶². Ce jugement n'est pas dépourvu de fondement dans la mesure où l'action entreprise par le nouveau pouvoir vise à donner aux idéaux démocratiques leur efficacité, donc à avancer jusqu'à son terme la logique de certaines réformes antérieures se réclamant de l'égalisation des chances. Cette configuration prouve que la situation doit être stable pour ne pas s'orienter vers une rupture idéologique et une pratique radicale.

Le processus de légitimation pédagogique de l'interdisciplinarité instaure une nouvelle structuration des disciplines pour rendre adaptable l'interdisciplinarité aux différents terrains d'investigations sur la période étudiée (1967-1988). En effet, la première sous-partie révèle le travail effectué sur les disciplines pour aboutir – par l'intermédiaire de l'informatique, de l'écologie et du

⁵⁶⁰ Comme le développement de l'élève dans le parcours scolaire.

⁵⁶¹ De même, les thèmes généraux – de la justice à l'école, de la lutte contre l'échec, les décisions de maintenir le cap de la classe de seconde et de donner une extension à la pédagogie du projet – fortifient l'orientation antérieure de la politique éducative.

⁵⁶² Raynaud P., « L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif », *Pouvoirs*, septembre 1984, n°30.

dispositif des 10% – aux premiers usages de l’interdisciplinarité. Dans un second temps, le processus de légitimation pédagogique de l’interdisciplinarité s’affine à l’épreuve des pratiques pédagogiques enseignantes sous la forme d’expérimentations interdisciplinaires (1974-1980). Enfin, le processus de légitimation pédagogique de l’interdisciplinarité s’affirme en s’intensifiant au gré de l’innovation pédagogique, des rapports édités⁵⁶³ et des dispositifs conçus dans les années 1980.

⁵⁶³ Il s’agit de mener une politique de grands rapports concernant plusieurs points cruciaux du système éducatif : la commission Soubré sur la « *décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires* » (Rapport remis en 1982) ; la commission de Peretti sur « *la formation des personnels de l’Éducation nationale* » (Rapport remis en février 1982, Paris, La Documentation française) ; la commission Legrand sur les transformations nécessaires au collège (Rapport « Pour un collège démocratique », Paris, La Documentation française, janvier 1983), la commission Prost sur l’avenir des lycées (Rapport « Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle », Paris, service d’information du MEN, décembre 1983) ; la commission Jeantet sur l’enseignement supérieur.

PARTIE 3 – UNE LEGITIMITE EN PROGRES EN CONTEXTE DE DEMOCRATISATION QUALITATIVE DE L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1989-2018)

Cette partie 3 étudie le processus de « pédagogisation » de l’interdisciplinarité en France depuis la fin des années 1980. Le propos s’intéresse en particulier au sens donné aux savoirs dispensés qui pour beaucoup d’élèves apparaît comme « lointaine ».

Ce manque d’utilité éprouvé par l’élève⁵⁶⁴ met en exergue le paradoxe d’une institution qui dispense – en ce début de la période historique d’étude – des savoirs détachés de la vie sociale mais qui tient parallèlement un discours permanent sur la formation d’un citoyen autonome et lucide⁵⁶⁵.

L’interdisciplinarité représente alors une voie en cours de légitimation qu’Edgar Morin incarne pour partie. Comme, il le souligne savoir interdisciplinaire et politique doivent entrer en dialogue :

« Nous ne pouvons pas faire abstraction de la dimension politique, si nous voulons comprendre notre monde et notre temps, si nous voulons agir sur nos destins et sur le destin. (...) La politique jette le plus grand défi à la connaissance. La politique est une chose générale qui requiert des idées générales dans un monde où les connaissances générales sont insuffisantes parce que générales, et les connaissances spécialisées insuffisantes parce que spécialisées. La politique concerne tous les domaines de la connaissance de l’homme et de la société, alors que ces connaissances sont à la fois balbutiantes, cloisonnées, trompeuses »⁵⁶⁶.

Dès lors, la politique est conditionnée par divers types d’actions liés à l’éducation des futurs citoyens dans une société donnée, et il semble temps en cette fin de la décennie 1980, après une vigoureuse action en faveur de la démocratisation qualitative initiée par le ministère Savary, de franchir une nouvelle étape. L’idée d’interdisciplinarité prend donc d’emblée une forme particulière⁵⁶⁷. Elle ne s’envisage plus

⁵⁶⁴ Texte paru dans Le Figaro par Jean Fourastié, L’enseignement du français : pédagogie et expérimentation, 6 octobre 1971.

⁵⁶⁵ La Loi d’orientation sur l’éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989) place l’élève « au centre » du système éducatif. La Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école et le décret du 11 juillet 2006 instaure le socle commun des connaissances et des compétences. En 2013, la loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République, modifie l’intitulé du socle commun en ajoutant le terme « culture ». Fixé par le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, le nouveau socle entre en application dès la rentrée 2016.

⁵⁶⁶ Morin E., *Pour sortir du XXème siècle*, Introduction – Le défi du politique, Éditions Fernand Nathan, 1981, p.9-10.

⁵⁶⁷ Rapport sur l’expérience de travail indépendant de groupe pratiquée au lycée d’État mixte de Rueil (1973-74), Compte-rendu de l’expérience du travail indépendant au lycée d’État Mixte Jehan-Ango à Dieppe (30 avril 1975), *Deux ans d’interdisciplinarité dans le second cycle moderne et classique 1971-1973*, au lycée de Sèvres autour de la biologie, des sciences physiques et de la technologie (dossier constitué pour le Centre International d’Études pédagogiques de Sèvres par les professeurs du Groupe d’Études et de Travaux interdisciplinaires : Mme André Splinder – professeur de Biologie-Géologie, Melle Micheline Blumeau – professeur de Sciences Physiques et Mr

comme juxtaposition de savoirs disciplinaires autour d'un travail, mais comme modalité d'organisation pédagogique et didactique visant l'association de différentes disciplines en vue d'un projet partagé pouvant servir au-delà des murs de l'école.

Cette acception de l'interdisciplinarité gagne en légitimité politique et se signale au travers de mesures partiellement appliquées à la fin des années 1990 dans un contexte européen et français d'affirmation croissante d'une sorte de libéralisme éducatif⁵⁶⁸.

Dès lors, non sans tension et controverses, les dispositifs interdisciplinaires prennent une place plus marquée dans la formation professionnelle initiale et continue des enseignants⁵⁶⁹.

CHAPITRE I - DES POLITIQUES SUPRANATIONALES ET NATIONALES EN FAVEUR DE L'INTERDISCIPLINARITÉ (1989-2018).

Dans sa phase hypercentralisatrice⁵⁷⁰ qui perdure jusqu'à la décennie 1980, l'Éducation nationale connaît une altération de son processus décisionnel. En effet, des phénomènes d'évitement entre administrations et services internes, le manque de communication entre pôle de l'information et pôle de la mise en œuvre et la pluralité des conceptions et enjeux des différentes réformes de divers acteurs – internes telle l'Inspection générale et externes telles les associations de spécialistes ou syndicats –, limitent de fait les transformations concrètes de l'acte d'enseignement⁵⁷¹. Ces innovations ont des « alibis » pédagogiques : « lutter contre l'ennui », « lutter contre l'échec scolaire », « innover ». De fait, les experts ont trouvé un angle d'attaque réclamé depuis longtemps : l'interdisciplinarité, confronté au cloisonnement étanche des disciplines (Bourdieu et Gros, 1989) où la juxtaposition ne constitue pas en elle-même un projet éducatif clairement identifiable (CNP, 1994).

Dans ce premier chapitre, nous souhaitons montrer que la promotion de l'interdisciplinarité s'organise selon une approche progressiste au cours des années 1990. Cette forme de renouveau éducatif et pédagogique s'ancre dans les politiques scolaires conduite par le Ministère Bayrou⁵⁷² puis Allègre⁵⁷³. Lors de la décennie suivante, l'Union européenne accentue son influence sur les politiques scolaires nationales dans le but de préserver la compétitivité européenne au plan mondial. Dès lors, l'accentuation

Louis Albert – professeur de Technologie avec la collaboration du service d'Études et Liaisons Pédagogiques, E.L.P., n°51, mai 1974).

⁵⁶⁸ Organisation de coopération et de développement économiques, *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*, Paris : OCDE, 1992.

⁵⁶⁹ IUFM, ESPE. Selon la loi du 16 juillet 2019 pour une école de la confiance, les ESPE sont nommées « instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation » (Articles 43 à 47 de la Loi no 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance).

⁵⁷⁰ Hatzfeld, H. La décentralisation du système éducatif : les régions à l'épreuve. *Politiques et management public*, vol. 9, n° 4, 1991. pp. 23-49.

⁵⁷¹ Mons, N. Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, volume 146, 2004. pp. 41-52.

⁵⁷² Notamment le « Nouveau contrat pour l'école » dans le BOEN n° 25 du 23 juin 1994.

⁵⁷³ Spécifiquement la réforme des lycées « Organisation des travaux personnels encadrés en classe de première » dans le BOEN n°9 du 2 mars 2000.

d'une vision libérale de l'éducation contribue à instiller la notion de compétence et d'interdisciplinarité au sein de l'enseignement français avant un retrait partiel du volet interdisciplinaire à la fin de la décennie 2010.

A. *L'interdisciplinarité dans le système éducatif français à l'heure des logiques mondiales progressistes (1989-1996)*

La loi d'orientation de 1989⁵⁷⁴ affirme la centralité de la prise en compte de l'élève dans le processus d'apprentissage. En ce sens, elle offre aux promoteurs de l'interdisciplinarité un contexte institutionnel favorable à leur dessein.

La notion reste toutefois défendue de façon distincte en fonction des acteurs en place. Ainsi, sans définition et délimitation institutionnelle, la notion reste floue et sujette à interprétation. Il convient maintenant d'identifier son contour.

A.1. La Loi d'orientation de 1989 et la commission Bourdieu-Gros : la place de l'élève au centre et le prolongement des réflexions disciplinaires et interdisciplinaires

La Loi d'orientation de 1989 préconisait la mise en place d' « *une indispensable réflexion en profondeur sur les contenus de l'enseignement et des programmes* ». Il s'agissait d'assurer à tous les jeunes « *l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue* », notamment en favorisant l'insertion des institutions et des programmes dans une nouvelle époque, pour une population de plus en plus éloignée de la culture scolaire. Comme l'indique l'article 13 du premier projet de la loi d'orientation de 1989, qui stipule que : « *Pour préparer des femmes et des hommes critiques, actifs, capables d'innover et de s'adapter aux évolutions nouvelles, il est décidé de procéder à une modernisation des contenus d'enseignement de manière à donner une place importante dans les heures scolaires à l'approche pluridisciplinaire, aux études dirigées et pratiques. L'objectif est de promouvoir un enseignement où l'élève interroge, questionne, réfléchit par lui-même, où il est guidé dans son apprentissage* »⁵⁷⁵. À cet effet, l'enseignement pluridisciplinaire est plébiscité pour éveiller et adapter l'élève aux enjeux du nouveau monde qui se profile, comme l'a soulignée Sylvie Aebischer qui pointait le rôle essentiel du ministère Jospin⁵⁷⁶ dans la mise en œuvre de l'interdisciplinarité sur le double volet des pratiques et de la recherche :

« Comme on peut le constater, l'ensemble de la réflexion subordonne les connaissances enseignées à l'école à leurs modalités d'apprentissage. Pourtant cette réorganisation des apprentissages est aussi

⁵⁷⁴ La Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

⁵⁷⁵ CAC 2002 0356, article 1, Première version du projet de loi d'orientation, 19 décembre 1988, article 13.

⁵⁷⁶ Thèse de Sylvie Aebischer, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* » : *sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin (1988-1989)*, sous la direction de Jean-Louis Marie, Chapitre 1 - « La nouvelle politique de l'école » du Ministère Jospin au prisme entre pédagogie et management, Lyon II, octobre 2010, p.107.

pensée comme l'occasion de mettre en adéquation savoirs enseignés et recherche. Il s'agit aussi pour l'équipe Jospin de montrer que ces disciplines figées sont désuètes et ne correspondent pas aux évolutions des connaissances. Tout un pan du travail du ministère Jospin consiste à réfléchir aux adaptations des découpages disciplinaires pour mieux correspondre aux recherches actuelles qui évolueraient vers plus d'interdisciplinarité. Cette volonté de penser l'enseignement pour les élèves mais aussi en fonction du plus haut niveau scientifique est sans doute une des originalités du ministère »⁵⁷⁷.

L'inscription renforcée et renouvelée de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français a pour mission alors de réunir les chercheurs et les praticiens de l'enseignement afin de repenser précisément sa mise en œuvre dans le contenu des programmes⁵⁷⁸.

Ce besoin urgent de concrétisation des nouvelles orientations en la matière est perceptible à travers deux mesures, d'une part, la commande d'un rapport au Collège de France sur l'enseignement - dit rapport Bourdieu-Gros⁵⁷⁹ et d'autre part la tenue dans la foulée des premiers colloques régionaux à l'automne 1989. Cela se traduit également dans la loi par la création du Conseil National des Programmes (CNP) institué à l'article 6, « *composé de personnalités qualifiées* » qui « *donne des avis et adresse des propositions* » concernant « *l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires, leur adaptation au développement des connaissances* »⁵⁸⁰.

Ainsi en 1988, la commission Bourdieu-Gros est chargée de réfléchir aux contenus de l'enseignement et d'exposer les causes de l'échec scolaire des élèves comme le précise l'extrait suivant :

« Elle est composée d'une douzaine de membres dont la plupart président par ailleurs des "missions de réflexions" par grandes disciplines⁵⁸¹. Elle reçoit pour mission de "procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces

⁵⁷⁷ Thèse de Sylvie Aebischer, *Ibid*, p.107.

⁵⁷⁸ CAC 2004 0313, article 2, « Document Joyeux », p. 39 : « *Conçue ainsi l'élaboration des programmes est une opération de grande ampleur qui ne peut être animée que par une personnalité de haut niveau, dominant sa discipline et ayant montré des capacités et de l'intérêt pour les problèmes de l'enseignement. Il doit être entouré d'autres spécialistes mais aussi par des enseignants de tous les niveaux* ».

⁵⁷⁹ Bourdieu P., Gros F., *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, 8 mars 1989.

⁵⁸⁰ Le rapport annexé reprend plus précisément encore l'argumentaire que nous avons mis en évidence : « *Une réflexion en profondeur sur les contenus de l'enseignement et les programmes est aujourd'hui indispensable. L'école doit intégrer l'évolution des sciences et des techniques qui constitue un élément déterminant pour élaborer les contenus des disciplines et le choix des programmes. Ces derniers doivent également tenir compte des besoins liés au développement personnel des élèves et à leur insertion sociale et professionnelle, des résultats des recherches sur l'éducation et sur l'évolution des emplois ainsi que de l'évaluation des résultats obtenus avec les programmes antérieurs* ». Titre « Une réflexion sur les contenus de l'enseignement ».

⁵⁸¹ Pierre Bergé (physique), René Blanché (Sciences de la Terre et de l'univers), Jacques Bouveresse et Jacques Derrida (philosophe), Jean-Claude Chevallier – auquel est adjoint Jean Janitzat (français, littérature, langues vivantes et anciennes), Hubert Condamine (biologie), Didier Dacunha-Castelle (mathématiques), Philippe Joutard (histoire, géographique et sciences sociales), François Mathey (chimie). La commission de réflexion comporte en outre Pierre Baqué et Edmond Malinvaud.

savoirs''. La commission définit sept grands principes qui doivent présider aux grandes orientations de la transformation progressive des contenus de l'enseignement ; et elle insiste sur l'importance des enseignements propres à développer les modes de pensée fondamentaux (déductif, expérimental, historique, réflexif et critique). Une consultation nationale est décidée et engagée. Une note ministérielle du 18 octobre 1989 précise les objectifs de cette consultation : *Le système éducatif doit mener sur lui-même et sur ses méthodes une réflexion qui s'organise, se construit, autour de l'élève dans toute sa spécificité : rythmes d'apprentissage différents, enseignement qui décloisonne les disciplines et permette à l'élève de trouver son chemin dans les apports de savoirs multiples méthodes d'enseignement diversifiées qui abordent la transmission des connaissances de manière vivante. À ces préoccupations doivent s'ajouter les réflexions sur l'adaptation des programmes aux évolutions des sciences et des techniques et sur l'organisation des filières d'enseignement pour permettre la diversification des voies d'excellence''*. Une des interrogations majeures de la consultation nationale porte sur *'la diversification des parcours''* (en relation avec la réduction du nombre de filières). On ne peut pas dire que l'orientation donnée par le ministère soit clairement celle de l'unification, et encore moins celle de la recherche prioritaire du *'minimum culturel commun''*... »⁵⁸².

Cette commission met en avant deux facteurs principaux favorisant l'échec scolaire : en premier lieu, l'absence « *d'assimilation réfléchie et critique des modes de pensées fondamentaux* » et secondement des carences dans la « *maîtrise des technologies du travail intellectuel* ». Dans le second cas, la commission prévoit que l'enseignement laisse davantage de place aux techniques de communication, à l'utilisation des banques de données, à la recherche documentaire, à la préparation d'un manuscrit ou encore à l'usage de l'informatique. La volonté de sortir d'une définition étroite des disciplines scolaires est donc un des axes forts de la nouvelle politique éducative et scolaire engagée. Pourtant, malgré la vitalité du projet et des injonctions au changement ces recommandations vont – faiblement – inspirer les propositions ultérieures du Conseil national des programmes de novembre 1990, puis la rénovation des lycées mise en place à la rentrée 1992.

La circulaire de novembre 1994 affirme davantage une spécificité des métiers de l'enseignement en lien avec la spécificité disciplinaire de chaque enseignant. Le terme de « formation générale » a disparu pour être remplacé par deux périphrases : « *Les formations non exclusivement centrées sur l'enseignement des disciplines* » d'une part, « *les domaines de formations autre que disciplinaires* » d'autre part.

En ce sens, différents enseignements sont marqués d'une forme d'interdisciplinarité au sein du système éducatif français. Au début des années 1990, avant même l'instauration du Nouveau Collège, des prédispositions s'inscrivent exactement dans la même logique tant en lycée (création des modules)

⁵⁸² Lelièvre C., *L'école « à la française » en danger ?*, Nathan pédagogie, 1996, p.181-183.

qu'en collègue⁵⁸³. Dans la brochure éditée par la Direction des Lycées et Collèges en Septembre est évoqué un « *parcours spécifique pour arriver à la classe de Troisième fondé sur des démarches d'accès aux savoirs qui se concrétisent dans des pratiques pédagogiques spécifiques* ». De façon pragmatique, de nombreuses pistes sont suggérées, parmi lesquelles « la classe à dominante » disciplinaire. Cette approche entendait faire « *appel à la motivation de l'élève (élément indispensable à la poursuite de sa formation) en lui proposant des activités différentes* ». Par semaine, plusieurs heures leur sont ainsi réservées qui permettent le déploiement aux côtés « *des contenus traditionnellement enseignés, des contenus nouveaux (informatique, astronomie)* ».

Progressivement, les textes pensent, dans son intégralité, la formation à l'interdisciplinarité dans les métiers de l'enseignement.

A.2. Le CNP, organisme consultatif du MEN : l'interdisciplinarité entre propositions institutionnelles et le travail de « l'entre disciplinaire »

Le Conseil national des programmes (CNP), qui réunit une vingtaine de personnalités autour de son président⁵⁸⁴, le philosophe Luc Ferry⁵⁸⁵, recevait la mission de produire, en amont, un texte de cadrage censé « orienter » le travail des groupes⁵⁸⁶. Ce texte d'une quarantaine de pages, intitulé « Idées directrices pour les programmes du collège », a été soumis aux douze groupes techniques disciplinaires (GTD) en décembre 1994, avant d'être rendu public⁵⁸⁷. L'initiative mérite d'être saluée car les experts des disciplines avaient l'occasion de se référer à une plate-forme commune dessinant de grandes orientations en matière de contenus d'enseignement. Pour que le projet éducatif du collège soit « clairement identifiable », le CNP souhaite alors que les experts élaborent « un socle commun de compétences et de connaissances » exigible à la fin de la scolarité obligatoire et que les spécialistes des différentes disciplines travaillent ensemble, « non dans une vague interdisciplinarité de principe » mais de façon explicite, inscrite et repérable dans les programmes. « *Nos programmes, souligne le CNP, devraient afficher une volonté politique, au vrai sens du terme, c'est-à-dire traduire les choix fondamentaux que notre société considère comme nécessaires à la formation de ses enfants. Dans l'état*

⁵⁸³ La mise en place des classes de quatrième d'Aide et de Soutien est réalisée en 1991.

⁵⁸⁴ Composition du CNP en annexe ; voir Heurdier, L. Le Conseil national des programmes (1990-2005). *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 11-22, 2019.

⁵⁸⁵ Luc Ferry a présidé le Conseil national des programmes de 1992 à 2002, année de sa nomination comme ministre de l'Éducation nationale.

⁵⁸⁶ Ces AN sont le début d'une réflexion générale de l'éducation sur la cohérence des contenus disciplinaires : AN 19970515/1-19970515/9 - Éducation nationale ; Services directement rattachés au ministre de l'Éducation ; Conseil national des programmes (1984-1995) : Organisation et fonctionnement, réflexion sur les programmes, orientation sur les contenus des formations assurées par les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), 1984-1995 ; Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995.

⁵⁸⁷ Ces AN constituent les réflexions générales de l'éducation suivant la logique du socle commun : AN 20070285/1 - 20120058/19 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1989-2006) : Grandes orientations : rénovation des sciences et enseignement scientifique en sections littéraires - Mise en place des programmes : Sciences physiques et chimie et Sciences et vie de la terre (SVT).

actuel (...), la logique disciplinaire tend à prévaloir de façon excessive. Elle impose alors ses propres choix sans que personne ait vraiment voulu le résultat global qui apparaît ». De ce fait, l'idée générale de la réforme annoncée par le ministre de l'Éducation nationale François Bayrou consiste à permettre une différenciation des parcours comme au lycée, et cela – sans remettre en question le principe du « collège unique » – à autoriser des options supplémentaires pour les uns, des dispositifs de remise à niveau pour les autres :

« En septembre 1994, le ministre de l'Éducation nationale François Bayrou avait indiqué que les futurs programmes des collèges devaient être 'recentrés sur l'essentiel', 'allégés', et qu'il convenait de rechercher 'les meilleures cohérences possibles entre les disciplinaires'. Il invitait, dans cette perspective, le Conseil national des programmes à mener une réflexion destinée à 'préciser les savoirs essentiels' ainsi qu'à étudier 'l'organisation des champs disciplinaires' en vue de parvenir à des propositions susceptibles 'd'orienter le travail des groupes techniques disciplinaire' »⁵⁸⁸.

Pour sortir d'un cloisonnement trop strict des disciplines, incompatible avec toute volonté d'allègement des programmes, le rapport suggère que le travail des experts s'organise autour de trois grands « pôles disciplinaires » : « l'expression » (français, langues étrangères et, pour partie, mathématiques), « la connaissance de l'homme » (histoire, histoire des arts et de la littérature, apports culturels des langues étrangères) et « la connaissance du monde » (démarche expérimentale, enseignement scientifique et technique). L'humilité de ces propositions dévoile bien la difficulté à préparer le travail considérable requis pour permettre une harmonisation des contenus d'enseignement au niveau collège. Pour preuve, l'exemple de la matière histoire-géographie où deux disciplines sont associées dans notre modèle éducatif avec un seul et même enseignant dans chaque établissement français, mais dont les programmes institutionnels n'ont pas été conçus en complémentarité l'un avec l'autre⁵⁸⁹. Le Conseil national des programmes a travaillé dans le sens de la « construction d'une culture commune », autrement dit, d'un « socle commun de connaissances et de compétences à transmettre au collège⁵⁹⁰ ». Dès lors, le CNP participe – en jouant son rôle consultatif – à orienter les contenus disciplinaires pour une meilleure cohérence d'ensemble et à construire un référentiel commun⁵⁹¹ pour toutes les disciplines du système éducatif français.

⁵⁸⁸ Lelièvre C., *L'école « à la française » en danger ?*, Nathan pédagogie, 1996, p.184.

⁵⁸⁹ *Le Monde*, Article de Christine Garin, *Le Conseil national des programmes plaide pour un nouveau « projet éducatif » au collège*, 16 mars 1995 (édition numérique).

⁵⁹⁰ *Idées directrices pour les programmes du collège*, rapport du Conseil national des programmes, décembre 1994, p.3.

⁵⁹¹ Hoc J. M., Toward a cognitive approach to human-machine cooperation in dynamic situations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54, pp. 509- 540, 2001 ; voir également, De Terssac, G. & Chabaud, C. Référentiel opératif commun et fiabilité. In J. Leplat & G. de Terssac (Eds.), *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*, Toulouse : Octarès, pp. 111-139, 1990

A.3. L'écologie, les parcours diversifiés et les TPE respectivement une voie d'expression, une incursion réglementaire au collège et une invitation institutionnelle obligatoire à l'interdisciplinarité

L'écologie prend part au développement de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français en regroupant différents champs disciplinaires autour de la réalisation de projets. Comme le précise le groupe de travail interministériel constitué à l'occasion : « *Le référent à une ERE car trop morcelée dans chaque discipline est (...) dénoncé comme dangereux dans la mesure où il peut contribuer à renforcer le cloisonnement ; la notion de champ disciplinaire ou de domaine (à partir de l'énoncé de thèmes transversaux et globaux) est un axe de coopération préférable* »⁵⁹². Concrètement, cela permet que chaque thème puisse être étudié via l'exposé d'un groupe d'élèves, en présence d'enseignants de diverses disciplines. Cette nouvelle disposition de travail impose de fait l'existence d'une équipe pédagogique coordonnée et d'un suivi régulier du dossier « environnement » dans le cas présent : « *À cet égard, la meilleure solution semble être de réserver un onglet du cahier de textes à l'environnement et d'y noter avec régularité le travail effectué, la discipline concernée, les éléments d'évaluations proposés et surtout le travail demandé aux élèves* » (extrait de programme, 1999)⁵⁹³. Pour un degré plus avancé d'interdisciplinarité, les enseignants peuvent aussi inscrire leur action éducative dans une pédagogie de projet.

L'ancrage nécessaire de l'Éducation Relative à l'Environnement (ERE) dans une pédagogie de projet est en effet régulièrement soulignée par les autorités éducatives. Il s'agit de poser des règles spécifiques dans le but de développer une interdisciplinarité positive et construite, plutôt qu'un dispositif dépourvu de sens et d'objectifs. Par exemple, le Conseil national des Programmes juge que l'intégration de l'ERE dans le système scolaire passe « *par la réalisation de projets alliant action et réflexion, débordant le cadre traditionnel des apprentissages en nécessitant souvent des sorties hors des lieux scolaires* »⁵⁹⁴.

L'UNESCO a révélé la place grandissante de chaque discipline dans une approche de complémentarité d'enseignement. Ainsi, la mise en place de projets permet de fédérer plusieurs disciplines : « *la pluridisciplinarité structurelle d'une thématique environnementale nécessite de juxtaposer l'apport de chaque discipline et de pratiquer une démarche véritablement interdisciplinaire. L'ERE ne peut alors s'exprimer que dans le cadre de projet pédagogique global* »⁵⁹⁵. Pour l'UNESCO,

⁵⁹² Propositions du groupe de travail interministériel « environnement-éducation nationale », 1990.

⁵⁹³ Le programme de collège (1999) des disciplines sciences de la Vie et de la Terre et de physique-chimie sur l'approche environnementale.

⁵⁹⁴ Giolitto P., Clary M., *Éduquer à l'environnement*, Hachette Éducation, 1994. Extrait du Argos, n°35, *L'interdisciplinarité pour une éducation à l'environnement vers un développement durable* par Cécile Debart-Fortin et Yves Girault, p. 26, septembre 2004. DOI : <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=32232#N6>

⁵⁹⁵ Boillot-Grenon F., « Les Enjeux et les fondements de l'éducation relatifs à l'environnement », in *Les Aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*, André Giordian, Yves Girault, UNESCO, 1994, pp.56-65.

le thème de l'éducation à l'environnement doit obligatoirement être doté d'un projet large afin de définir les contours et les composants de l'interdisciplinarité à réaliser pour un périmètre d'existence suffisamment large.

Les parcours diversifiés – expérimentés en 1995-1996 dans le mouvement de la rénovation du collège – du niveau cinquième - sont présentés dans un *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* de mai 1996. Ces parcours diversifiés sont considérés comme une incursion réglementaire de l'interdisciplinarité au niveau collège.

L'interdisciplinarité est un aspect essentiel du dispositif et les textes encouragent en particulier les disciplines à « faible horaire » à s'y investir. L'horaire du parcours – une à deux heures détachées dans la semaine, sur un trimestre, un semestre ou toute l'année – peut rarement, pour des raisons de coût, être assuré par deux personnes. Dans de nombreux cas, les contenus ou projets ont été proposés par un enseignant seul, en fonction de ses aptitudes et de ses goûts. Dans ces conditions, les évaluations sont décevantes⁵⁹⁶ et peu nombreuses⁵⁹⁷. L'épineuse question des « moyens » est donc laissée à l'appréciation de chaque établissement, en particulier pour gérer les temps de travail en équipe.

Comme l'indique la brochure de 1996, *Vers le nouveau collège* publiée par la Direction des Lycées et des Collèges, « toute l'architecture de la rénovation des collèges repose sur la nécessité de conjuguer objectifs communs et diversifications (...). Il s'agit d'abandonner l'illusion de l'uniformité pour offrir réellement à tous les élèves la possibilité de s'approprier les éléments d'une même culture, d'emprunter les détours nécessaires et de mettre en œuvre les démarches appropriées aux particularités des élèves ». D'un cycle à l'autre, l'importance des « complémentarités et cohérences entre les disciplines » est soulignée. Pour la première fois dans l'histoire du système éducatif, des brochures présentent les programmes mais aussi les liens entre les disciplines, les points de convergence pour indiquer l'unité des apprentissages.

Les parcours diversifiés permettaient d'apporter des moyens pour poursuivre les fins du collège unique. En effet, le texte du Bulletin Officiel instituant « les parcours diversifiés » dans toutes les classes de cinquième à la rentrée 1997, commençait d'ailleurs par en rappeler l'ambition : « *Le collège a vocation à scolariser l'ensemble des élèves issus de l'école élémentaire et à leur dispenser une formation commune dont les objectifs et les contenus sont définis par des programmes d'enseignement nationaux s'imposant à tous* » (B.O. n°10, 6 mars 1997). À la suite, une nuance est apportée directement : « *Pour que cette ambition soit réaliste, il est indispensable que les établissements puissent prendre en compte la diversité des élèves et disposent d'une marge d'initiative leur permettant d'offrir aux élèves des modalités d'apprentissage adaptées à leurs besoins* ». Les parcours diversifiés offrent d'autres modalités d'enseignement au service du collège unique. En effet, un début de prise en acte se

⁵⁹⁶ Le rapport international publié par l'OCDE s'intitule *Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001).

⁵⁹⁷ Toutefois, un nouveau rapport enseignant-élève s'instaure dans ce dispositif, bénéfique à tous.

dessine avec une diversité à laquelle il faut désormais faire face⁵⁹⁸. L'organisation des parcours diversifiés relève du choix de chaque établissement. De plus, la circulaire n°97052 du 27 février 1997 énonce clairement quelques principes qui en donnent « la philosophie » : « *donner du sens à la formation et faire saisir aux élèves la finalité des apprentissages* ». Ces activités s'inscrivent dans des heures d'enseignement à part entière et ne sont pas confondues avec les activités périscolaires ou de soutien qui existent déjà.

Ainsi, les parcours diversifiés relèvent aussi de la volonté de fédérer toutes les énergies disciplinaires au cœur même des structures pédagogiques⁵⁹⁹. Les textes indiquent que « *les parcours peuvent être construits, par exemple, pour l'année dans une classe à dominante organisée autour d'un projet ancré sur une ou plusieurs disciplines, ou bien en ateliers trimestriels ou semestriels, ou bien encore en journées banalisées* » (BO n°10, du 6 mars 1997). La question du réinvestissement se pose et le pont qui se rapporte à la connaissance, à son intégration et son utilisation reste à construire. À cet effet, la prise en compte de la situation pédagogique initiale reproduit cette mesure en l'adaptant sur d'autres terrains d'application afin que l'élève retrouve des repères de réussite. Le travail interdisciplinaire prend alors ici tout son sens, notamment par le transfert de connaissances voire de compétences.

« Le collège des années 2000 »⁶⁰⁰ prévoit pour les élèves de quatrième « *la fabrication d'un projet impliquant plusieurs disciplines* », facilité par le fait qu'en « *classe de cinquième, dans les parcours diversifiés, l'élève aura déjà mis en place les bases d'un travail autonome (...) dans une approche pluridisciplinaire (...). Il aura également pris l'habitude de travailler avec plusieurs enseignants et de construire des passerelles entre les enseignements* »⁶⁰¹. Dans les directives nationales, le supplément du BO n° 23 du 10/06/1999 relatif au collège des années 2000 est à ce propos intéressant. Ce texte invite au regroupement des disciplines expérimentales : « *Il s'agit de donner la possibilité à l'équipe enseignante de regrouper une partie des horaires des disciplines mettant en œuvre une démarche expérimentale : Sciences de la Vie et de la Terre, Technologie et Physique-Chimie, sans modifier le volume horaire de chacune d'elles* »⁶⁰². Ce même supplément introduit la notion de « travaux

⁵⁹⁸ « Parcours diversifiés : l'école unique en trompe l'œil ? » in Jean-Louis Derouet et François Dubet (dir.), *Le collège, état des savoirs*, Paris, Nathan, 2000.

⁵⁹⁹ Castany J., Supplément collège : les parcours diversifiés, dans *Cahiers pédagogiques* n°366, *Quand les élèves posent problème*, Septembre 1998, p.63.

⁶⁰⁰ Par exemple, le texte d'orientation présente les mesures pour « Le collège des années 2000 » (supplément au BO n°23 du 10 juin 1999), nous repérons à plusieurs reprises l'expression « projets pluri-disciplinaires » (p.7, 18, 22), mais aussi celle de « pratique pédagogique interdisciplinaire » (p.41) sans être assuré d'une différence de signification à apporter aux deux expressions. Suivant ce mouvement, dans la *Charte pour l'École du XXIème siècle*, le texte insiste de « *hiérarchiser les savoirs et savoir-faire autour de quelques objectifs-clés qui donnent sens et continuité à l'ensemble des notions, afin d'éviter la dispersion des efforts, l'absence de continuité des activités qui est une des causes majeures des difficultés scolaires* ».

⁶⁰¹ *Collège pour l'an 2000*, Supplément au BO n°23 du 10 juin 1999.

⁶⁰² Objectifs : permettre aux élèves de prendre conscience de la complémentarité des démarches d'observation et de réalisation développées en Sciences de la Vie et de la Terre, Technologie et Physique-Chimie ; développer conjointement chez les élèves le raisonnement scientifique et les compétences expérimentales. Modalités : mettre

croisés » pluridisciplinaires en 4^{ème}, les moyens utilisés étant ceux des parcours diversifiés prévus pour cette classe et faiblement mis en place. Le BOEN n° 25 du 29 Juin 2000 revient sur les parcours diversifiés et les travaux croisés qui « *ont pour principal objectif de mettre en place des pratiques interdisciplinaires qui donnent plus de sens aux apprentissages et permettent aux élèves de percevoir la cohérence des différents programmes d'enseignement proposés au collège. Ils offrent également aux professeurs la possibilité de pratiquer des méthodes pédagogiques originales. Ils constituent, au cycle central, un moyen de motiver les élèves* ». Il est ainsi demandé que chaque collège mène au moins une expérience de travaux croisés pour 2000-2001, qui puisse concerner « *soit une classe entière, soit un regroupement temporaire d'élèves issus de plusieurs classes* »⁶⁰³. Les propositions de l'IGEN⁶⁰⁴ en faveur de l'interdisciplinarité demeurent de cette nature⁶⁰⁵ dès la 6^{ème} et la 5^{ème} :

« Afin de ménager les transitions entre enseignements du premier degré et du second degré, nous proposons, dans l'esprit du BOEN spécial n° 23 du 10 juin 1999, la création de deux champs interdisciplinaires au niveau des deux premières années du collège : un champ « sciences » et un champ « humanités » regroupant sciences expérimentales et technologie pour le premier, lettres, histoire-géographie et éducation civique pour le second. Les programmes de ces champs seraient par définition interdisciplinaires et l'enseignement pourrait être assuré à terme par un seul enseignant ayant suivi une formation continue lui conférant, après attestation par les corps d'inspection, une monovalence élargie couvrant les contenus du champ. Une période transitoire devrait être envisagée où des enseignants de disciplines différentes auraient à se partager le programme concerné. Cette notion de monovalence élargie pourrait trouver une dimension supplémentaire dans la possibilité donnée à chaque enseignant de changer de

en place dans chaque collège une réflexion commune des enseignants des Sciences de la Vie et de la Terre, Technologie et Physique-Chimie sur leurs programmes respectifs et les relations qu'ils entretiennent ; définir les emplois du temps de ces disciplines en fonction des projets pédagogiques élaborés par les enseignants (regroupements des heures de cours sur une période ; plages horaires communes pour des observations, des recherches, des réalisations ; interventions conjointes des enseignants).

⁶⁰³ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.12-13.

⁶⁰⁴ Le rapport de l'IGEN de 1997 soulignait déjà : « *le paradoxe de la polyvalence, conçue comme une démarche globale d'enseignement qui met les apprentissages de l'élève au cœur de l'activité du maître, en établissant, sur fond de compétences disciplinaires, un réseau de connexions interdisciplinaires et transdisciplinaires, est que, d'une part, elle est conçue comme une caractéristique de l'école primaire qui permet à la fois d'assurer sa spécificité, de sauvegarder son originalité et de résister à une concurrence extérieure de plus en plus menaçante, mais que, d'autre part, et simultanément, elle est sinon inexistante, du moins à peu près invisible, aussi bien dans la réflexion théorique et l'offre de formation de l'institution que dans les pratiques professionnelles des maîtres* » (Rapport annuel de 1997 de l'Inspection Générale, chapitre 1 : « La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire », p.59). Par la suite, le rapport de l'Inspection Générale au sujet de l'interdisciplinarité évoque le fait suivant : « *Après des années d'implicite, l'interdisciplinarité est nommément citée, convoquée à plusieurs niveaux par la "doctrine" officielle, sans ambiguïté* » (Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.13). Ainsi, l'apparition de l'interdisciplinarité s'impose concrètement au sein des instances éducatives et scolaires à la fin des années 1990, et, au début du XXI^{ème} siècle.

⁶⁰⁵ D'un côté, les disciplines « humanités » ; de l'autre côté, les disciplines « scientifiques ».

discipline, ce qui se fait très peu souvent actuellement (physique appliquée - sciences physiques par exemple) »⁶⁰⁶.

Se différenciant d'une incursion réglementaire de l'interdisciplinarité au niveau collège, les TPE se présentent comme une invitation institutionnelle indispensable à l'interdisciplinarité⁶⁰⁷ au niveau lycée et comme la préparation à l'enseignement supérieur⁶⁰⁸. Il est réglementairement demandé aux enseignants de lycée de mettre leur discipline en synergie avec une autre matière et d'intervenir ainsi auprès d'une même classe. Il s'agit d'installer un élément qui bouscule quelque peu la culture pédagogique des enseignants, même si la chose en elle-même est loin d'être – pour beaucoup de professeurs – nouvelle. Le changement réside essentiellement la matérialisation des services de couplages disciplinaires. Ainsi deux rapports successifs présentent l'état et les différents objectifs assignés au renouvellement culturel interdisciplinaire des enseignants :

« Le travail en équipe peut être disciplinaire (vertical, horizontal), interdisciplinaire, se situer au niveau de l'établissement ou à l'extérieur. L'enseignant n'est pas dans une équipe, mais dans des équipes. Toutes les formes de ce travail en commun doivent être organisées de façon à rendre possible la capitalisation des travaux et le retour sur investissement »⁶⁰⁹ et « le travail interdisciplinaire vise notamment à montrer les “ passerelles ” entre divers domaines (lecture de documents d'histoire, de sciences, ...), présenter des notions dans une continuité des apprentissages (de l'album à la lecture d'un roman) ou des sujets permettant des approches distinctes et cependant complémentaires (travaux croisés, TPE, PPCP, projet d'écriture au cycle 3, préparation d'un exposé, d'un “ défi-lecture ”, d'un "défi-mathématiques") »⁶¹⁰.

⁶⁰⁶ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.47.

⁶⁰⁷ Les TPE offrent aux élèves une occasion de mener à bien une réalisation concrète (dossier, vidéo, affiche, page sur la toile Internet, maquette, présentation publique), d'enrichir leur savoir et d'apprendre à structurer par eux-mêmes leur pensée. Ils sont invités à délimiter par eux-mêmes le sujet, à mobiliser des ressources variées – les TPE doivent croiser au moins deux disciplines – et à travailler en équipe et tirer profit des indications et avertissements que leur donnent leurs enseignants. Partant d'une liste de thèmes définie au niveau national, les TPE concernent toutes les filières du lycée. Cependant, les listes de thème diffèrent selon les filières.

Contrairement aux TIPE, les sujets de TPE sont, dans un premier temps, pensés à être définis et délimités par les enseignants, avant d'être proposés aux élèves. Ceux-ci, doivent avoir la possibilité de choisir parmi les sujets. Le projet s'effectue alors en trois phases : une phase d'appropriation et de délimitation du sujet par les élèves ; une phase de réalisation de l'étude laquelle doit comporter une recherche documentaire ; une phase de formalisation et de communication. Le projet est mutualisé à des dispositifs pédagogiques comme la tenue d'un « carnet de bord » individuel par l'élève ; la réalisation d'une présentation écrite ; une production concrète collective dans laquelle il doit être possible d'identifier la contribution personnelle de chacun ; une présentation orale.

⁶⁰⁸ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Didier Dacunha-Castelle (Conseiller spécial du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie de 1997 à 2000), le 9 décembre 2016.

⁶⁰⁹ Rapport Bancel, *Rapport sur les conditions de travail et de vie des enseignants de lycée*, avril 1999.

⁶¹⁰ Rapport de mission remis à Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale, par Michel Bornancin (Professeur des universités et Recteur d'académie), *La formation des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*, Section Les contenus de formation initiale des fonctionnaires stagiaires, janvier 2001, p.24.

Il est indiqué dans ce rapport que la formation des enseignants doit tenir compte des deux versants : l'un disciplinaire, l'autre interdisciplinaire et transversale : « *Compte tenu de la formation universitaire (licences disciplinaires) des professeurs stagiaires et des exigences des concours d'accès aux métiers de l'enseignement (épreuves du concours), les contenus de formation s'inscrivent dans deux logiques essentielles : une approche disciplinaire, une approche interdisciplinaire et transversale* »⁶¹¹.

Cet argumentaire fait écho à une cascade d'éléments limitant la portée de la mise en œuvre : l'emploi du temps élève-enseignant ou le *melting-pot* de disciplines qui se suivent sans autre nécessité que le hasard des services des professeurs, lesquels services sont déjà difficiles à effectuer. Ainsi, il faut bien relever que : « *Le problème de l'interdisciplinarité : celle-ci est davantage proclamée dans le cadre d'un souci d'affichage que réellement pensée* »⁶¹². La question de « l'entrée dans le complexe »⁶¹³ devrait être l'esprit de la définition des enseignements comme la contextualisation des savoirs, la *reliance* de savoirs partiels, la recherche des concepts et des raisonnements communs à toute activité humaine de connaissance à la sortie du lycée. Quant à elle, la logique gouvernementale s'inscrit dans un contexte curriculaire, assortie d'une réflexion globale autour du socle commun.

A.4. CNRS, un organisme de recherche à la pointe du rayonnement international de l'interdisciplinarité

Dans les dix années qui suivent 1995, et plus spécifiquement dans les premières années de la décennie 2000 à la faveur d'un mouvement mondial, la politique gouvernementale tend à réduire son caractère providentiel pour s'affirmer comme plus managérial et promouvoir l'engagement d'acteurs perçus comme plus libres et innovateurs.

Plus grand organisme public français de recherche, le CNRS se lance officiellement dans le chantier de l'interdisciplinarité. Pour la première fois de son histoire, le CNRS signe avec le ministère de la recherche un « contrat d'action pluriannuel ». Cette procédure s'inscrit dans le cadre de la loi sur l'innovation de 1999, qui autorise la conclusion de contrats quadriennaux d'objectifs entre l'État et les organismes publics de recherche, dont la plupart ont déjà ratifié de tels documents. Elle marque également la finalisation de la réflexion lancée, un an auparavant, par la directrice générale du CNRS,

⁶¹¹ Rapport de mission remis à Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale, par Michel Bornancin (Professeur des universités et Recteur d'académie), *La formation des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*, Section Les contenus de formation initiale des fonctionnaires stagiaires, janvier 2001, p.22.

⁶¹² AN 20110004/96 – Contribution de François Dubet, *TPE : une interdisciplinarité proclamée mais qui reste à mettre en œuvre* in Observatoire national des programmes et des pratiques SNES-FSU – Supplément au n°531 de l'US, 27 octobre 2000, p.2-3.

⁶¹³ « *Une des bases de la psychologie cognitive nous montre qu'un savoir n'est pertinent que s'il est capable de se situer dans un contexte et que la connaissance la plus sophistiquée, si elle est totalement isolée, cesse d'être pertinente. La réforme que j'envisagerais n'a pas pour but de supprimer les disciplines, au contraire, elle a pour but de les articuler, de les relier, et de leur donner une vitalité et une fécondité* » (Morin E., *Articuler les savoirs. Textes choisis. Quels savoirs enseigner au lycée*. MEN, 1998).

Geneviève Berger, et son président, Gérard Mégie, pour bâtir un projet d'établissement en vue d'affirmer la volonté de nouveauté. En effet, la Cour des comptes pointait récemment « l'absence de stratégie » du CNRS⁶¹⁴. Il y est stipulé que « *Ce contrat montre clairement que l'établissement a su réagir et se donner les moyens de faire face aux défis scientifiques de demain* », commente le ministre de la recherche, Roger-Gérard Schwartzberg. Celui-ci n'y voit cependant que « *le début d'un processus de rénovation* » et une première évaluation sera faite début 2003. Mot clé de ce document de 46 pages, l'interdisciplinarité est portée au rang d' « *ardente obligation* » pour le CNRS. Le premier organisme de recherche français – 26 000 agents, 2,4 milliards d'euros de budget – est multidisciplinaire, puisqu'il couvre l'ensemble des domaines scientifiques et souhaite « *dépasser le cloisonnement et la structuration en champs disciplinaires, fruits d'un découpage des sciences hérités des siècles précédents* »⁶¹⁵.

Cet exemple montre comment les systèmes scolaires des pays de l'OCDE ont été marqués depuis la fin des années 1980 par des mutations d'ampleur⁶¹⁶ en lien avec le « tournant néolibéral »⁶¹⁷ qui touchent l'ensemble des secteurs de l'action publique. Parmi ces réformes s'imposent de façon massive à partir des années 1990, de nouveaux outils quantitatifs de régulation des politiques publiques, en particulier les évaluations standardisées des acquis des élèves⁶¹⁸.

L'expression de « Vingt Piteuses »⁶¹⁹ a été utilisée pour caractériser la période échelonnée entre 1975 et 1995 au cours desquelles l'État est entré dans une phase structurelle d'hésitations sans opérer pour autant de véritable rupture. Dans un contexte de bouleversement profond, l'État français déploie une école qui hésite en matière de conception et de déploiement de dispositifs voulus comme prioritaires telles que la différenciation, la reconnaissance individualisée et la localisation destinées à interroger – de manière critique – la standardisation, l'universalisation, la centralisation : « *Rapprocher les disciplines pour proposer aux élèves des apprentissages cohérents* » (MEN, 1996). Tel est l'objectif visé de l'Éducation nationale à la fin du XXème siècle pour réduire l'échec scolaire et le décrochage dans les établissements scolaires français⁶²⁰.

⁶¹⁴ *Le Monde*, 1^{er} et 6 février, 1999.

⁶¹⁵ *Le Monde*, Article de Pierre Le Hir, *Le CNRS définit l'interdisciplinarité comme une « ardente obligation »*, 24 mars 2002 (édition numérique).

⁶¹⁶ Maroy C., *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?*, *Sociologie et Société*, 40(1), 31-55, 2008 ; Mons N., *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF, 2007.

⁶¹⁷ Jobert B., *Le tournant néo-libéral en Europe : idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris : L'Harmattan, 1994.

⁶¹⁸ Mons N., *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Série Thématique, Eurydice, Bruxelles, 2009.

⁶¹⁹ Inventée par des journalistes en écho à celle de Jean Fourastié.

⁶²⁰ AN 20110004/121 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Définition des actions pour les nouveaux enjeux éducatifs (1998-2007) - Réflexion générale sur

Bien que la Commission européenne n'ait pas compétence en matière scolaire, des orientations idéologiques circulent entre experts, issus d'organismes internationaux (OCDE, Banque mondiale, UNESCO)⁶²¹, et des résultats comparatifs chiffrés majoritairement produits par ces mêmes organismes exerçant une influence de moins en moins négligeable au fil du temps sur les politiques nationales⁶²². À cet effet, mesures et classements prescrivent le traitement des questions éducatives à l'échelon international, et – à la faveur de la mondialisation – se consolident comme les outils incontournables des politiques nationales. La sphère scolaire dispose toujours d'une autonomie relative mais des déterminants structurels s'imposent sur les politiques qui la concernent. C'est pourquoi, il se développe de plus en plus de comportements stratégiques d'évitement de certains établissements, de choix calculés des meilleurs investissements en termes de filières et d'options, par lesquels, profitant d'assouplissements de la carte scolaire et d'une concurrence relative entre établissements. Les comportements des classes moyennes et supérieures infléchissent la politique scolaire plaçant leur enfant dans une position favorable de réussite⁶²³.

La politique scolaire implique l'action consciente entreprise en matière d'éducation par les représentants temporaires (élus) et permanents (administrateurs) de l'État⁶²⁴, corrélée à une production d'effets. Ces effets sont tantôt conformes aux attentes tantôt indésirables, glissant sur la perversité des mesures prises en décalage radical avec les espérances – du moins celles qui ont été affichées initialement dans des intentions⁶²⁵ –.

l'enseignement (2000-2005) Réflexion menée par un groupe d'expert chargé de produire un texte pédagogique sur les enseignements qui ont une dimension interdisciplinaire et les conditions les plus favorables à l'apprentissage des élèves : « *Ces nouvelles pratiques résultant tout autant des impulsions du système que de l'initiative individuelle et collective de professionnels attentifs aux nouvelles missions de l'école et aux besoins des élèves, leur diversité concerne : des modalités de travail en interdisciplinarité (travail d'équipes pluridisciplinaires, codisciplinarité et coanimation de séquences)* » Rapport d'étape du groupe d'expert « Nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation », présidé par J. Losfeld, recteur de l'académie de Nancy-Metz, 28 juin 2001, p.4.

⁶²¹ Organisation de coopération et de développement économiques, & Organisation for Economic Co-operation Development. *Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur Un défi international*, 2004.

⁶²² De leurs côtés, au début des années 1990, Nico Hirtt et Gérard de Séllys montrent des chefs d'entreprise membres de l'ERT (*European Round table*), qui se réunissent régulièrement à Bruxelles pour envisager des stratégies marchandes de l'école via le secteur des nouvelles technologies (De Séllys G. et Hirtt N., *Tableau noir : résister à la privatisation de l'enseignement*, Anvers, EPO, 1998).

⁶²³ Van Zanten A., « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements secondaires » in Fassin D., Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, la Découverte, 2006. Du même auteur, Agnès Van Zanten, *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

⁶²⁴ Par secteur : des collectivités territoriales, en étant plus ou moins réactive à un ensemble d'interventions, provenant des divers acteurs sociaux (partis, groupements d'intérêt, familles) avec des déterminants structurels qui leurs sont propres, notamment économiques et sensibles à des influences idéologiques internationales.

⁶²⁵ Pour autant, le sociologue Jean-Pierre Le Goff voit dans le discours pédagogique moderniste des préconisations systématiques autour de la mise en place d'outils d'évaluation des compétences et des thématiques de l'autonomie et du contrat, qualifié de « barbarie douce » rapprochant l'école de l'entreprise : « *Le rôle des enseignants se rapproche de celui d'un prestataire de services en savoirs et connaissances utiles à ses usagers avec "obligation de résultat"*. *La qualité de la prestation se mesure de plus en plus au degré de satisfaction des usagers qui tendent de fait à être considérés, à l'instar de ce qui se fait dans les autres "services publics", comme des clients* » (Le Goff J.-P., *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 1999, 2003, p.56).

La loi d'orientation de 1989, l'éducation à l'environnement, l'organisation du CNP et le CNRS agencent l'architecture de l'interdisciplinarité et soutiennent les dispositifs à l'échelon du secondaire avec les dispositifs comme les parcours diversifiés et les TPE, respectivement en collège et en lycée. À l'heure des logiques mondiales, l'interdisciplinarité progresse au travers de la compétitivité scolaire dans le système éducatif français dès la décennie 1990.

À partir de la fin des années 1990, les dispositifs présentent les avantages du dépassement de la logique scolaire, fondée majoritairement sur le disciplinaire. Affirmant cette orientation scolaire, les politiques ministérielles ont mis en avant la compétitivité scolaire comme le cœur du projet d'éducation républicain.

B. La compétitivité scolaire comme ressort d'une ambition libérale et soutien à l'interdisciplinarité (1997-2011)

Le projet de réussite scolaire des élèves s'inspire depuis trois décennies d'une culture de l'évaluation venue du secteur privé. Une politique affirmée de reddition de compte⁶²⁶ impose ce principe au plan européen et conduit à la « hiérarchisation » des différents systèmes nationaux d'éducation. La France ne déroge ici en rien à la règle, et les multiples études de l'OCDE ou plus tardivement du CNESCO reflètent l'ère nouvelle qui s'ouvre alors. Ainsi, les rapports révisés entre l'école et l'État conduisent le système éducatif français à rechercher au-delà d'une simple logique d'intégration sociale, culturelle et citoyenne de l'élève, l'acquisition de savoirs et de compétences utiles à son intégration économique.

Ainsi, la compétitivité de l'entreprise traverse les murs de l'école pour mieux préparer l'individu aux exigences du monde du travail. L'interdisciplinarité profite de cette situation inédite et favorise le déploiement de divers dispositifs dans l'enseignement secondaire français qui répondent du souci européen de favoriser l'emploi en s'appuyant sur un réformisme éducatif, par ailleurs contesté par certains mouvements militants⁶²⁷. Paradoxe de cette situation, les dispositifs interdisciplinaires ne sont que rarement évalués par l'institution et par les autres corps constituant le panorama scolaire.

B.1. Promotion de la performance scolaire et politique de l'interdisciplinarité

Successivement aux TIPE (Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés)⁶²⁸, à partir de 1999-2000, une série de nouvelles activités pédagogiques et de nouvelles modalités de travail en lycée et collège se

⁶²⁶ Impulsée par les conséquences des enquêtes internationales (PISA, PIRLS).

⁶²⁷ Développée lors de la partie 3, chapitre II.

⁶²⁸ Les TIPE (1996) sont créés dans les classes préparatoires par plusieurs membres (A. Boissinot, Directeur des Lycées et Collèges, X. Darcos, Doyen de l'IG de l'EN, C. Forestier, Directeur Général des Enseignements

mettent progressivement en place : Travaux Personnels Encadrés au lycée TPE ; TIP au lycée technique ; Projet Pluridisciplinaire de l'Enseignement Professionnel (PPEP) au lycée professionnel et Travaux croisés au collège⁶²⁹. « Un lycée pour le XXIème siècle »⁶³⁰ ouvre alors possiblement une ère où, pour la première fois, une véritable plage de travail pluridisciplinaire se met en place.

C'est bien comme volonté de réduire la reproduction sociale que Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale, a confié au Conseil national des programmes « *la mission d'une réflexion sur ce que doit être la culture scolaire partagée aux différents niveaux de leur parcours* »⁶³¹, notamment en « *aménageant des rencontres permettant d'éviter le cloisonnement entre les différentes disciplines et entre les différents niveaux d'enseignement* ». Cette « *perspective interdisciplinaire* », centripète, matérialisée par la mise en place des travaux personnels encadrés au lycée et des travaux croisés au collège, est « *indispensable pour mettre en relation les savoirs dans le cadre plus large du projet éducatif* », afin de dépasser « *l'opposition artificielle entre savoirs et pédagogie, contenus et méthodes* ». C'est donc par le biais de ce projet éducatif renouvelé que se construit l'interdisciplinarité en France à l'orée du XXIème siècle.

Bien que recommandée par les textes officiels, l'interdisciplinarité est encore mal positionnée⁶³², à la fois dans les textes, aux formations et concours de recrutement des personnels d'éducation et d'enseignement et dans l'esprit des enseignants même.

Citons par exemple, le cas du concours interne de recrutement de professeurs des écoles dont les textes fondateurs de 1993 stipulent, qu'il convient d'attacher comme critère d'appréciation le

Supérieurs). Ces acteurs ont été sollicités pour créer un dispositif répondant aux besoins économiques des grandes sociétés du nouvel ordre mondial *via* l'excellence des classes préparatoires.

⁶²⁹ Pour les textes officiels voir : Lettre du Ministre de l'Éducation nationale aux recteurs, 6 décembre 1999 : « Expérimentation des TPE durant l'année scolaire 1999-2000 », BO n°3 du 20 janvier 2000, BO n°9 du 2 mars 2000. Selon Lebeaume et Magneron, les constats de Barré de Miniac et Cros (1984, p.96) qui notent « *un foisonnement débridé de tentatives d'activités non disciplinaires allant du camp de jeunesse à des études très structurées et abstraites* » (Barré de Miniac C., Cros F., *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques. Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges, de 1978 à 1980*. Paris : INRP, 1984) sont voisins de ceux des analyses des parcours diversifiés ou des commentaires concernant les « Travaux Croisés » ou les « Itinéraires de Découverte » (Lebeaume J., Magneron N., *Itinéraires de découverte au collège : à la recherche des principes coordinateurs*, *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, p.101-118).

⁶³⁰ Néanmoins, dans son rapport sur la consultation et le colloque *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?*, publié en mai 1998, Philippe Meirieu demande que le « lycée favorise l'approche interdisciplinaire ou pluridisciplinaire d'objets complexes ainsi que de questions ou problèmes qui figurent au programme de plusieurs disciplines. L'intervention de deux enseignants, de disciplines différentes, avec un même groupe d'élèves peut être organisée dans cette perspective. Cette possibilité offerte aux enseignants est prise en compte dans leur service » (principe 20). De plus, il préconise (principe 27) que soit créée « une épreuve sur dossier interdisciplinaire, regroupant au moins trois approches d'un même thème à travers trois champs disciplinaires différents, dont obligatoirement le français ».

⁶³¹ Discours de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, « Refonder la politique d'élaboration des programmes », Collège de France, 29 novembre 2000.

⁶³² Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Joël Lebeaume, le 7 décembre 2016 : « *Il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité à l'école primaire puisqu'il n'y a pas de disciplinarité donc il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité* » soulevant que c'est une erreur conceptuelle de parler d'interdisciplinarité au primaire.

« caractère pluridisciplinaire de la programmation proposée » présentée par le candidat à l'épreuve écrite⁶³³. Or, manifestement, si l'on se reporte aux définitions proposées plus loin dans ces actes, c'est plutôt d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité que veut parler le texte officiel, ce qui montre bien à quel point ces notions ne sont pas encore clairement unifiées dans tous les esprits. En 1996, un dictionnaire de pédagogie remarque : « ces approches lexicographiques sont encore bien vagues et varient selon les auteurs »⁶³⁴. Pour autant, l'interdisciplinarité doit officiellement trouver sa place dans les « compétences » requises du professeur d'école⁶³⁵ et du professeur des lycées et collèges⁶³⁶. Cette bascule incite les enseignants à appréhender au mieux l'interdisciplinarité.

L'interdisciplinarité peut être caractérisée par une recherche d'efficacité éducative et scolaire, d'une certaine façon par son potentiel de « performance »⁶³⁷ : « l'interdisciplinarité est perçue comme une pratique essentiellement « politique », c'est-à-dire comme une négociation entre différents points de vue pour finalement décider d'une représentation considérée comme adéquate en vue d'une action »⁶³⁸. De surcroît, l'interdisciplinarité ne peut, comme tout concept scientifique, faire l'unanimité sémantique et conceptuelle. Néanmoins, la communauté scientifique – proche de l'UNESCO – s'accorde à le définir comme « la coopération de disciplines diverses qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs »⁶³⁹. La compréhension fondamentale de l'interdisciplinarité est évoquée par un spécialiste québécois de la question située au niveau de la pratique enseignante : « Soyons clair immédiatement : il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité, c'est-à-dire sans un contenu cognitif formalisé et sans des dispositifs instrumentaux et procéduraux qui lui sont reliés »⁶⁴⁰. Les pratiques interdisciplinaires, sont aussi « porteuses d'un sens fort pour les élèves car elles combattent le cloisonnement disciplinaire et aident les élèves à relier les savoirs »⁶⁴¹. Cette approche, si ce n'est conception, implique donc une praxis enseignante bien arrimée au projet de réussite scolaire de l'élève justifiant le déploiement d'une politique renouvelée de la nation en la matière à laquelle les enseignants devront impérativement être formés et préparés.

⁶³³ BO n°5, 4 février 1993, p.340.

⁶³⁴ Voir article « Interdisciplinarité », in Arénilla *et al.*, *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 1996.

⁶³⁵ BO n°45, 8 décembre 1994, p.3298 sqq.

⁶³⁶ BO n°22, 29 mai 1997, p.1571 sqq.

⁶³⁷ Rapports des journées d'études par l'INRP, Vers l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Evry, 10-11 octobre 1978, Interdisciplinarité et apprentissages dans les collèges par l'INRP, avril 1979, Pédagogie de Projet et interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux par l'INRP, 20-22 novembre 1979.

⁶³⁸ Fourez G., *La construction des sciences. Les logiques des interventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1992, 2^e éd.

⁶³⁹ D'Hainaut L., *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, Paris, Unesco, Division de sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, 1986.

⁶⁴⁰ Lenoir Y., *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions Éditeurs, 2014.

⁶⁴¹ Blanquart F. Walkowiak C., *Réussir l'école du socle : en faisant dialoguer et coopérer les disciplines*, Cahiers pédagogiques, ESF : Éditeur, Paris, 2013.

Ainsi en mai 1997, en ce qui concerne la formation générale des enseignants du secondaire, paraît dans le Bulletin officiel (n°22), un texte précisant la mission du professeur : après avoir rappelé l'importance de la « *connaissance de la discipline* », le texte encourage « à repérer des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche » puis souligne que le professeur « a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et des autres disciplines, ainsi qu'avec le professeur documentaliste⁶⁴². Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes ». Il y est également dit (BO du 29 mai 1997) que l'enseignant est « préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets » ou encore qu'il a le souci de confronter ses démarches dans une perspective d'harmonisation et de cohérence avec celle de ses collègues et « de faire percevoir à l'élève la relation fonctionnelle forte entre les savoirs scolaires et leurs centres d'intérêts »⁶⁴³.

Cette promotion de la performance scolaire de l'interdisciplinarité a traversé des injonctions ministérielles énoncées précédemment afin d'encourager chaque enseignant à devenir acteur de l'établissement pour construire une interdisciplinarité scolaire.

B.2. L'interdisciplinarité : le politique à la recherche de l'efficacité disciplinaire et de l'équilibre budgétaire

À partir des années 2000, le concept de performance⁶⁴⁴ a donc investi le champ de l'éducation en France, envahissant discours, recommandations et orientations de l'institution. La loi organique relative aux lois de finance (LOLF) – dispositif de régulation reposant sur le contrôle du budget – influence tous les domaines de l'action publique d'État, éducation comprise⁶⁴⁵. Par la mise en œuvre de la LOLF, la performance est ainsi devenue un instrument déterminant du renouvellement des pratiques enseignantes au sein des établissements du premier degré. Si cette évolution, au-delà de la sémantique, interroge la fonctionnalité des savoirs construits par les élèves au terme de la scolarité obligatoire, la question des résultats aux évaluations internationales ou celle du coût de la scolarisation sont posées.

⁶⁴² *Rencontres pédagogiques*, n°29, Exploiter l'information au CDI – une activité transdisciplinaire, INRP, 1991. Ce numéro de revue par l'intermédiaire de son titre nous rappelle l'importance accordée au CDI dans un EPLE pour la place et le statut qui est le sien au travers de projets interdisciplinaires voire transdisciplinaires par son activité dynamique.

⁶⁴³ Rossi D., « Si Porquerolles devenait un manuel scolaire », plongée subaquatique » in Valéry V., *EPS : du savoir à la citoyenneté*, CRDP d'Aix-Marseille, 2001.

⁶⁴⁴ La performance exprime en effet avant tout un résultat objectivable tournée vers la recherche d'efficacité par rapport à un but précis. La notion de performance renvoie traditionnellement à une production d'une certaine valeur, en fonction de l'individu et de la population donnée.

⁶⁴⁵ Bouvier A., *LOLF : réflexions sur les débuts de sa mise en œuvre à l'Éducation nationale*, Créteil : Scéren, 2008.

Ce pilotage par objectifs n'est pas nouveau en soi, il s'inscrit dans la lignée du paradigme de l'efficacité, présent en France depuis les années 1980⁶⁴⁶, mais la focalisation sur la réussite scolaire effective prend un tour nouveau et l'instauration d'une véritable culture du résultat introduit dès lors un nouveau rapport à l'enseignement, dont les conséquences sont vives sur la pratique enseignante. Les savoirs enseignés doivent répondre à des compétences visées, ce qui favorise alors possiblement une certaine confusion pour le corps enseignant, sommé en quelque sorte de réviser l'économie générale du travail disciplinaire. Les contenus des connaissances individuelles généralement implicites n'entraînent pas un savoir partagé entre champs disciplinaires pourtant communes. Losfeld⁶⁴⁷ le souligne: « *toute connaissance ne peut que prendre appui sur ce qui a été fait ou dit auparavant, qu'on l'intègre ou qu'on le rejette (...) toute connaissance, par le fait même qu'elle prend appui sur la prise en compte de "documents" antérieurs, leur lecture et leur exploitation, est individualisée* ». Dès lors, la spécialisation disciplinaire, doit faire en sorte de répondre de façon intégrée à une volonté institutionnelle croissante de meilleure prise en compte de l'interdisciplinarité.

L'approche de gouvernance publique dont la LOLF⁶⁴⁸ est le principal levier vise donc une recherche d'efficacité en termes acquisitions des élèves, relevant d'un « système de production » de connaissances, de compétences et d'attitudes. La notion de réussite, dont s'inspire le législateur, peut se subdiviser ici en trois segments selon St Amant et Bouchard : réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale. Ainsi, la réussite scolaire renvoie : « *à l'atteinte d'objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés. C'est à dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire* » (St Amant, 1993). Quant à la réussite éducative, elle renvoie « *à l'atteinte d'objectifs liés au processus, d'acquisition, d'attitudes, de comportements et de valeurs* » (Bouchard, St Amant, 1996). Elle est donc la résultante du processus de socialisation scolaire. D'autre part, la réussite sociale suppose une correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société : « *renvoie à celui ou celle qui acquiert certains savoirs définis, ainsi que certaines valeurs et attitudes qui vont lui permettre de s'insérer socialement et de participer pleinement aux transformations sociales* » (Bouchard et St Amant, 1996). L'État s'appuie sur la réussite scolaire de l'élève pour forger une économie nationale. Ainsi, l'interdisciplinarité peut être conçue comme un débouché pour certains

⁶⁴⁶ L'ouvrage-programme du ministère de l'Éducation de 1984 à 1986, J-P. Chevènement, s'intitule *Apprendre pour entreprendre* (1985). Son successeur au ministère, de 1986 à 1988, R. Monory est issu du monde de l'entreprise est également très attaché à faire entrer l'éducation dans une logique d'efficacité managériale, comme en témoigne son projet de création d'une école de formation des cadres de l'Éducation nationale.

⁶⁴⁷ Losfeld G., « Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique » - in : Actes du Congrès INFORCOM 90 (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix) *La recherche en information-communication : l'avenir*. Aix-en-Provence : Université de Provence, 1990, pp.161-166.

⁶⁴⁸ D'autre part, la LOLF est votée en 2001 par le parlement, en remplacement de l'ordonnance du 2 janvier 1959 qui régissait les finances de l'État. Entrées en vigueur au 1er janvier 2006, les dispositions techniques mettent en place les règles d'élaboration et d'exécution du budget de l'État. La référence à un socle commun de compétences et de connaissances à l'issue de la scolarité obligatoire participe de ce processus d'évaluation du système éducatif et de mise en application de la loi d'orientation de 2005.

élèves en échec scolaire et d'épanouissement pour les élèves en réussite dans le système éducatif français depuis la fin des années 1990.

L'analyse circonstanciée conduite sur ce sujet, souligne qu'une crise de l'usage et de la transmission des savoirs est présente⁶⁴⁹, par la remise en cause de l'immutabilité des objets du savoir, et, en conséquence, de l'universalité de la science⁶⁵⁰ : « *D'un côté, la pédagogie de rénovation semble être l'héritière de la pédagogie traditionnelle. Elle en assure, en effet, la continuité de deux façons : par le système d'enseignement multidisciplinaire et par la poursuite d'objectifs communs à toutes les disciplines* »⁶⁵¹, et la vérité est subordonnée aux normes de la discussion intersubjective, mais en même temps, la complexité des savoirs actuels est telle – fonction de leur rapide obsolescence – que les disciplines doivent prendre appui sur les croisements disciplinaires. De ce constat découle le nécessaire développement chez l'élève, des compétences transversales pensées comme plus adaptées à la construction en contexte d'évolution socio-économique rapide en vue d'une autonomie de l'élève et de son insertion professionnelle.

Performance et interdisciplinarité sont donc intimement liées dans cette approche éducative repensée des décennies 1990-2000. Si la promotion de la performance et l'interdisciplinarité scolaire visent à instaurer, en somme, une école plus juste et plus équitable ; alors la question de leur efficacité ne peut se poser que dans le cadre de politiques globales à la fois durables et négociées⁶⁵². Imposées par les politiques d'éducation, elles modifient les références des professionnels et les codes qui leur permettent de se comprendre. Elles contraignent chaque acteur/enseignant à mettre en question son système de références et à entrer dans un processus d'acculturation. L'adaptation au changement du corps enseignant s'annonce comme le facteur-clé de la transformation des pratiques collectives. Ce changement conceptuel et fonctionnel marque une rupture radicale dans les croyances enseignantes et doit à ce moment-là de l'histoire du système éducatif français s'imposer par : la preuve, la justice et le sens.⁶⁵³

La capacité de l'enseignement disciplinaire à former les futurs citoyens, revient à en contester la légitimité. Les orientations de la politique de réforme de l'école, et tout particulièrement de

⁶⁴⁹ Accentuée par la fracture sociale en France au milieu des années 1990. Le (discours fondateur de la campagne présidentielle de Jacques Chirac en est un exemple (le 17 février 1995) : « *La jeunesse française exprime son désarroi. Une fracture sociale se creuse dont l'ensemble de la Nation supporte la charge. La "machine France" ne fonctionne plus. Elle ne fonctionne plus pour tous les Français* ».

Voir également, Guilluy, C. (2010). *Fractures françaises*. Paris (France): F. Bourin, 186 p.

⁶⁵⁰ Frelat-Kahn B., « Une déclinaison post-moderne : crise de la scientificité, crise de la citoyenneté », in *Culture républicaine, citoyenneté et lien social, Actes du colloque de Dijon*, CNDP, 1997.

⁶⁵¹ *Cahiers pédagogiques* n°244-245, Numéro spécial : *pédagogie différenciée 2, Dossier : différenciée pédagogie 2 l'interdisciplinarité* par Bernard Xavier René, mai-juin 1986, p.17.

⁶⁵² Perrenoud P., *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF. 2002.

⁶⁵³ Les réactions des enseignants aux dispositifs récents en lien avec une gouvernance fondée sur la performance témoignent de ces écarts entre politique éducative et activité quotidienne de gestion des apprentissages.

l'enseignement secondaire, nécessite que : « *le savoir se constitue (désormais) en spirale, l'interdisciplinarité, parce qu'elle permet de revenir plusieurs fois sur une même chose en l'abordant sous des angles différents avec des personnes différentes, offre des « entrées » multiples aux élèves et favorise ainsi considérablement les apprentissages* »⁶⁵⁴. Finalement, l'ensemble de ces orientations traduit la volonté de changer en profondeur l'organisation de l'activité de l'école – l'enseignement – et de changer la nature même de cette activité. Tout y traduit l'idée que cette activité et son organisation scolaire systématique sont désormais inadéquates aux réquisits de la citoyenneté. Dans le prolongement, la crise culturelle que traverse l'école peut s'entendre comme une crise de l'organisation scolaire-disciplinaire⁶⁵⁵.

B.3. Un rapport de l'IG, un tournant institutionnel dans la prise en compte de l'interdisciplinarité en France

L'année 2000 voit un rapport de l'Inspection générale consacré à l'interdisciplinarité être édité. Il représente un vrai point d'étape dans le mouvement général de la réforme. En effet, il pose ouvertement la question de l'état des pratiques enseignantes et des modalités de réformes de la formation des enseignants. Que faire en somme pour rendre le renouveau éducatif et scolaire politiquement souhaité effectif ?

Son rapporteur Jean-Yves Daniel précise dès l'introduction du document les limites du système scolaire dans lequel : « (...) *l'organisation disciplinaire est au cœur de son existence, de ses missions, de son fonctionnement et de son évolution, il était naturel que l'inspection générale se confrontât à cette problématique. Non pas pour constater une fois de plus la faible pratique interdisciplinaire de l'École, mais pour faire sans arrière-pensée l'état de la réflexion en son sein, en confronter les résultats à sa pratique propre et surtout à la réalité du terrain* »⁶⁵⁶.

Plus loin, il souligne :

« Souvent évoquée, parfois convoquée dans les recommandations ministérielles comme forme de collaboration entre les disciplines, l'interdisciplinarité reste une pratique peu développée et source de polémiques, ainsi qu'une notion mal comprise et souvent interprétée de façon

⁶⁵⁴ Legras J-M., Colloque A.P.S. et interdisciplinarité, 7, 8, 9 mars 1985 dans *Cahiers pédagogiques* n°244-245, Numéro spécial : *pédagogie différenciée* 2, mai-juin 1986, p.35.

⁶⁵⁵ Des revues nourrissent aussi le débat autour du thème devenu incontournable, depuis au moins 1980, de la crise de l'école ou de l'éducation, sur un mode savant - *Revue française de pédagogie* (« La pédagogie et les savoirs : éléments de débat », Débat : Denis Kambouchner / Philippe Meirieu, n°137, 2001, pp.5-16) -, culturel (*Le Débat, Esprit*), professionnel militant (*Les cahiers pédagogiques*), grand public - *Le monde de l'éducation* - (Mensuel créé dans la mouvance du quotidien *Le Monde* en 1974 et qui a cessé sa parution en 2008). Elles y occupent toutes des positions différenciées (cf. Giol F., *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2009). Danilo Martuccelli peut estimer que les ZEP procèdent « d'une politique publique à mi-chemin entre l'égalité et l'équité », qu'elles « opèrent une synthèse de l'équité différentialiste et de l'égalité républicaine » (Martuccelli D., « Les contradictions politiques du multiculturalisme », in Wieviorka M. (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1996, pp.62-72).

⁶⁵⁶ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, Introduction, 2000, p.4.

approximative. Les procès d'intention auxquels elle donne lieu sont vifs. Certains voient en elle le moyen de fragiliser et de déstabiliser les enseignants, contraints de s'exposer hors de leur champ de compétence, et d'être soumis à la pression d'un groupe des collègues et aux consignes plus ou moins impérieuses de la hiérarchie »⁶⁵⁷.

En ce sens, certains enseignants pourraient être heurtés, selon leurs sensibilités, par un procédé parfois vague et confus : *« L'interdisciplinarité serait alors l'apologie d'une sorte de pédagogie et de méthodologie générales, la préférence donnée au développement de compétences transversales sur l'acquisition de contenus de savoir. Les autres perçoivent, dans le rejet de l'interdisciplinarité, un conservatisme routinier et frileux, le refus de prendre en compte les difficultés et les aspirations des élèves, et une méconnaissance finalement profonde de la nature même de la connaissance »⁶⁵⁸. Ainsi, l'interdisciplinarité – contrairement au rassemblement préconisé – diviserait les différents enseignants de chaque discipline voire même à l'intérieur des disciplines. Ce rapport nous apporte une information cruciale sur la légitimité de nos recherches et de nos propos : « Il n'y a en fait jamais eu, à notre connaissance, d'enquête nationale sur les pratiques interdisciplinaires »⁶⁵⁹.*

Le rapport confirme que les dispositifs interdisciplinaires restent à la périphérie des préoccupations du système éducatif : *« Globalement, le constat qui peut être fait est que, au sein d'une collaboration entre disciplines réputée marginale, les actions interdisciplinaires, c'est à dire relevant de la définition introductive, sont rares et ponctuelles même si on peut penser qu'elles ne sont pas toutes connues, en particulier des corps d'inspection »⁶⁶⁰. La mise en place de l'interdisciplinarité se construit essentiellement sur l'impulsion d'enseignants désireux de rechercher de nouvelles propositions pédagogiques :*

« Certains enseignants peuvent avoir une certaine appréhension devant ce qu'il faut bien parfois appeler une audace. Les actions ne sont recensées qu'à l'occasion de visites, d'inspections, d'enquêtes, de séances d'information. Elles semblent être plus le fruit au départ d'affinités personnelles, qui rencontrent l'adhésion de la direction de l'établissement, que d'un besoin pédagogique suscité par une directive nationale : ainsi, les modules de première et de seconde, l'option sciences expérimentales en première S, l'enseignement scientifique pour littéraires et économistes sont des échecs à l'aune d'une interdisciplinarité souhaitée et possible. Le foisonnement d'initiatives, de démarches spontanées, multiformes, généralement non reconduites et changeantes, s'inscrit plus facilement dans une logique de PAE à durée de

⁶⁵⁷ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, I Éclaircissements sémantiques, 2000, p.5.

⁶⁵⁸ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, I Éclaircissements sémantiques, 2000, p.5.

⁶⁵⁹ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.10.

⁶⁶⁰ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.11.

vie limitée et d'inspiration pluridisciplinaire. En tout état de cause, ce foisonnement ne touche qu'une minorité d'élèves et de professeurs. Il reste à constater quel est l'impact d'autres décisions institutionnelles comme les parcours diversifiés au collège, et la présente enquête a pour but d'y jeter un premier regard »⁶⁶¹.

L'Inspection Générale met en avant l'implication et l'engagement du politique dans la création de dispositifs institutionnels et sur les pratiques à vocation interdisciplinaire. La formation continue trouve une nouvelle voie afin de former les enseignants à la nouvelle complexité du métier d'enseignant : « *Quoi qu'il en soit, il est évident que la formation continue est sans doute l'outil le plus important qui soit à la disposition des académies pour promouvoir l'interdisciplinarité et qu'en retour, si les académies peuvent être appelées à jouer un rôle irremplaçable en ce domaine, c'est bien parce que la formation continue est largement de leur ressort »⁶⁶². Toutefois, il est évident que cette formation continue nécessite un développement plus important pour répondre à la demande croissante de l'utilisation institutionnelle de l'interdisciplinarité⁶⁶³.*

Quant à l'évaluation des dispositifs interdisciplinaires, elle serait difficilement mesurable pour différentes raisons : « *elle serait de deux ordres : « interne », par une équipe restreinte au sein de chaque établissement qui émettrait un avis sur la pertinence des actions ; « externe », par les corps d'inspection qui, en concertation avec les personnels de direction, apprécieraient le choix des thèmes, les processus méthodologiques mis en œuvre lors des actions engagées et les résultats obtenus »⁶⁶⁴. Dans la mesure où l'évaluation constitue un élément difficilement saisissable, cela rend la tâche encore plus ardue :*

« En fait, l'évaluation est certainement un point faible car les actions sont le fruit d'équipes volontaires mais isolées et on ne peut parler véritablement d'évaluation interne sauf à l'identifier au seul accord du chef d'établissement. De même, en ce qui concerne les corps d'inspection territoriaux, leur fonctionnement essentiellement disciplinaire ne favorise ni l'appréciation a priori, ni l'évaluation a posteriori, cette dernière paraissant de plus fortement liée à la contingence de visites d'inspection individuelle »⁶⁶⁵.

Dans le cadre de cette nouvelle approche éducative, les finalités se sont appuyées sur des objectifs liés à une individualisation des contenus dispensés aux élèves :

⁶⁶¹ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.11.

⁶⁶² Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.16.

⁶⁶³ La prescription et les coûts des formations sont ici des enjeux primordiaux de développement de l'interdisciplinarité scolaire.

⁶⁶⁴ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.16.

⁶⁶⁵ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.16-17.

« Cette meilleure intégration des élèves, révélée notamment par une baisse de l'absentéisme, est de toute façon fondamentale pour certains collègues « difficiles » qui voient avec beaucoup d'intérêt ce type d'action, et avec beaucoup d'inquiétude leur disparition. Cette inquiétude est en particulier celle des enseignants. Ils sentent trop bien leur marginalité actuelle, qu'ils mesurent à l'énergie (parfois qualifiée de farouche) qu'ils doivent déployer pour lancer, puis pour renouveler, ce qui reste fondamentalement une expérience. S'ils sont en général sans réserve sur ce qu'ils en retirent pour eux-mêmes, ils sont plus nuancés quant aux acquis intellectuels à long terme des élèves. Les actions sont éphémères et se situent de façon ponctuelle à l'intérieur d'un cursus qui les ignore »⁶⁶⁶.

En conséquence, les enseignants utilisent ponctuellement cette pédagogie dans un certain contexte d'enseignement afin de faire sortir les élèves en difficulté du cadre traditionnel pour mieux les y replonger par la suite.

La conclusion du rapport précise la logique à suivre dans l'application de nouveaux dispositifs avec la prise en compte du pouvoir politique qui décide et ordonne :

« In fine, la décision appartient au ministre de l'éducation nationale. Comme l'exemple des TPE et celui des PPCP le montrent, des signes forts peuvent venir de lui qui montrent que l'interdisciplinarité est susceptible de trouver une place digne de l'intérêt qu'elle représente pour l'éducation des jeunes. Car l'interdisciplinarité n'est pas un objectif en soi, instrument de liaison d'un savoir qui se reconnaîtrait comme seule fin, mais un des moyens de rendre l'École mieux à même de remplir ses missions, qui sont celles de l'éducation, intellectuelle, physique et morale que le pays lui demande pour ses enfants »⁶⁶⁷.

L'engagement du politique est prépondérant aussi bien dans l'agencement que dans l'instauration des dispositifs pédagogiques, des formations et des représentations du métier d'enseignant. *Terra Nova*⁶⁶⁸, *think-tank* et association française fait ainsi référence à l'imposition des réformes successives – proches de l'utilisation de l'interdisciplinarité – par le gouvernement français : « Cet état de la gouvernance des programmes est critiquable (...) ; il contourne l'établissement scolaire en oubliant qu'il doit être le lieu de l'élaboration fine, à la fois pour que les disciplines s'entendent sur un curriculum d'établissement et

⁶⁶⁶ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.21.

⁶⁶⁷ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.51.

⁶⁶⁸ Proche du centre gauche et progressiste, *Terra Nova* fédère un réseau de centaines de spécialistes dans diverses spécialités, issus de la haute fonction publique, du monde académique, du monde de l'entreprise ou du milieu associatif. La diffusion des idées de *Terra Nova* se traduit par un contact direct avec les responsables politiques et une présence active dans les médias.

parce que c'est à ce niveau que se tisse l'interdisciplinarité »⁶⁶⁹. Parallèlement à cette idée, Jean-Yves Daniel s'interrogeait lui-même au début des années 2000 :

« De plus, on peut se demander si l'interdisciplinarité peut être décrétée, de même que le savoir ne peut être systématisé. N'y aurait-il pas là un obstacle à la recherche et à la création ? L'interdisciplinarité ne peut sans doute pas être un objectif en soi, a fortiori planifié. Elle doit évoquer un horizon global, mais non totalitaire, de la connaissance universelle. Elle ne peut être un formalisme, mais une logique de la découverte, une ouverture réciproque, une communication entre les domaines du savoir, une fécondation mutuelle. Elle ne peut être un nouveau moule encadrant pensée et imagination »⁶⁷⁰.

Donc, l'interdisciplinarité soulève une complexité comme une problématique qui ne peut pas se résoudre d'une manière unilatérale dans le domaine de l'éducation⁶⁷¹ :

« Ce que je viens d'évoquer à l'instant c'est le savoir social, sous son aspect le plus moderne, qui se constitue. Mais je le répète, à l'École, il s'agit d'un savoir spécifique, reconstitué. Et l'interdisciplinarité paraît bien nécessaire pour donner une cohérence et une harmonie indispensables à des apprentissages plus efficaces. De plus, on sait bien, même si on peut le regretter, qu'une évolution scolaire est d'autant mieux réalisée qu'elle comporte un aspect national et réglementaire. Alors ne faut-il pas décréter d'une certaine façon l'interdisciplinarité à l'École, en mariant logique de programme et logique de projet ? »⁶⁷².

Jean-Yves Daniel espère articuler le projet et le programme afin développer une certaine dynamique autour de l'interdisciplinarité par l'Inspection générale, tout en évitant des enjeux de pouvoirs ou des querelles futiles :

« Je souhaite pour ma part que notre réflexion soit libre, sans arrière-pensée. Que l'Inspection générale, contrairement à l'image que d'aucuns lui prêtent bien facilement et à dessein, montre

⁶⁶⁹ Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.70.

⁶⁷⁰ Annexe du rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

⁶⁷¹ Fort de ce constat, le rapporteur effectue un bref retour historique sur les différentes entreprises réalisées au nom de l'interdisciplinarité : *« Par ailleurs, on constate historiquement que les tentatives de franchissement des frontières ont été le fruit de petits groupes d'experts ayant des ambitions précises relatives à des besoins apparus dans des disciplines existantes : tel a été le cas des Encyclopédistes, des marxistes, des historicistes allemands, des philosophes du Cercle de Vienne, des structuralistes modernes, par exemple »* (Annexe du rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* en 2000 par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016).

⁶⁷² Annexe du rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

sa capacité à réfléchir à des questions qui sont au cœur de ses missions et de son organisation. Qu'elle montre, ce faisant, qu'une réflexion responsable sur l'interdisciplinarité ne peut faire l'économie des spécificités du monde scolaire et de ses objectifs, et que l'autorité scientifique et pédagogique qui est la sienne est bien nécessaire pour faire œuvre pertinente en ce domaine »⁶⁷³.

Le rapport de l'Inspection Générale des années 2000 a été un élément précurseur à la réforme du collège en 2016 par l'éclairage des différents contextes d'enseignements et de la nécessaire production de dispositifs interdisciplinaires par le « bas ». Ce rapport restera comme le fondement d'une des premières réflexions d'un des corps traditionnels et disciplinaire de l'Éducation nationale, en l'occurrence, de l'Inspection Générale⁶⁷⁴.

B.4. La fonctionnalité de l'interdisciplinarité : des performances à court terme et des finalités du curriculum à long terme

Un nouveau questionnement émerge quant à la dimension politique du curriculum⁶⁷⁵ dans la perspective de l'interdisciplinarité. Structurés et institutionnalisés sous la forme de programmes d'études prescrits, les contenus du curriculum se présentent comme le produit d'un ensemble de processus de décision à l'occasion desquels peuvent se manifester des conflits d'intérêts et des enjeux de pouvoir. La question fondamentale est ici celle de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration et la publication des programmes, des plans d'études, et la manière dont sont organisés et harmonisés ces phénomènes de contrôle dans les différentes étapes de construction⁶⁷⁶. Un curriculum

⁶⁷³ Annexe du rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

⁶⁷⁴Après mon entretien, Agathe Cagé m'explique l'importance du travail de l'IG et de son rôle prépondérant depuis le rapport sur l'interdisciplinarité des années 2000. Ici, je mets en avant un extrait de l'entretien avec Agathe Cagé (Directrice adjointe du cabinet auprès de la ministre Vallaud-Belkacem (octobre 2016 - février 2017) : « *on pense l'interdisciplinarité comme travail en commun entre les disciplines qui sont vraiment le point d'entrée, c'est un choix par rapport à des débats qui sont anciens notamment depuis les années 2000 à l'Inspection Générale, ce qu'on fait du transdisciplinaire ou on fait vraiment de l'interdisciplinaire* ».

⁶⁷⁵ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Roger-François Gauthier (Membre du Conseil Supérieur des Programmes depuis octobre 2013 et inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche depuis 2000), le 9 janvier 2017.

⁶⁷⁶ Le curriculum est défini par Roger-François Gauthier et Agnès Florin comme « *nom donné à une prescription pédagogique plus large que le programme, en ce sens qu'elle vise l'ensemble de l'expérience d'apprentissage de l'élève, et qu'elle intègre l'apport des différentes disciplines, des différents niveaux d'enseignement, mais aussi de la façon dont les élèves sont évalués, les examens organisés et les professeurs formés. Elle peut être construite au niveau national (curriculum national) comme au niveau de chaque école (curriculum d'établissement), même si c'est dans le respect d'un curriculum national. On peut citer par exemple deux modalités de construction d'un curriculum : un socle commun est défini à partir d'un ensemble de connaissances et de compétences attendues à telle étape d'un cursus scolaire, sur lesquelles pourront être construits des développements ultérieurs (nouvelles études, spécialisations, vie personnelle, activité professionnelle) ; ou un tronc commun consiste à définir les apprentissages qui doivent être ceux de tous les élèves, qui par ailleurs peuvent de façon facultative ou optionnelle suivre d'autres enseignements que ceux consacrés au tronc commun* » (Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès

scolaire est un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par un individu sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée, autrement dit, « *l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves* »⁶⁷⁷. Par extension, la notion désignera un parcours prescrit par une institution scolaire⁶⁷⁸, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en cursus.

Les matières scolaires deviennent des enjeux dans le curriculum en France⁶⁷⁹. Une des caractéristiques morphologiques essentielle du savoir scolaire réside dans son organisation sous forme de matières (ou discipline) d'enseignement douées d'une forte identité institutionnelle et entre lesquelles existent des frontières tranchées⁶⁸⁰.

À ce niveau, la question de l'organisation de l'emploi du temps et de l'équilibre entre les différentes activités⁶⁸¹ est une question d'ordre essentiellement pédagogique, qui ne met pas en jeu à proprement parler l'identité professionnelle de l'enseignant. Cela diffère dans l'enseignement secondaire, où les enseignants sont formés et recrutés sur une base disciplinaire – et – où la question des délimitations de territoires apparaît comme véritablement cruciale pour la survie de la discipline. Le problème se pose de façon particulièrement visible et donne lieu à une intense dramatisation dans les pays où le curriculum fait l'objet d'une élaboration et d'une gestion au niveau politique central, comme le cas français⁶⁸².

Comme le confirme Renaud d'Enfert, « *La structuration des savoirs scolaires en disciplines, via notamment la spécialisation des enseignants, correspond aussi à la construction d'un "système"* »

Florin, 27 mai 2016, p.9-11. Voir les définitions du savoir, savoir scolaire, discipline, pratiques sociales et connaissances dans l'article de la revue).

⁶⁷⁷ Définition OCDE sur le curriculum, Lebeaume J., Conférence du socle commun au collège, Institut Français de l'Éducation, Lyon, octobre 2015.

⁶⁷⁸ Et non un parcours effectivement réalisé.

⁶⁷⁹ Comme l'explique André Chervel (op. cit.), la confusion entre « matières » et « disciplines » dans le vocabulaire de l'éducation est relativement récente. Traditionnellement, le mot « discipline scolaire » ne désignait que la police des établissements et la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre. Actuellement, il semble que les deux termes de « discipline », et de « matière » sont souvent utilisés indifféremment, avec cependant une nuance de sens : le terme de « matière » est plus neutre, plus populaire, plus « scolaire » et plus « primaire », alors que celui de « discipline » s'applique davantage aux niveaux supérieurs du cursus et implique toujours une idée d'exercice intellectuel et de formation de l'esprit.

⁶⁸⁰ Cette compartimentation peut correspondre à des nécessités épistémologiques et didactiques ou si elle résulte de motivations sociales. L'histoire de l'enseignement révèle l'instabilité, la diversité des découpages possibles entre les matières selon les époques, les types et les niveaux d'enseignement, en même temps que quelques constantes générales, comme par exemple la distinction entre « matières littéraires » (*trivium*) et « matières scientifiques » (*quadrivium*) (cf. Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Paris, Seuil, 1948, rééd. 1981, t.1, p.265).

⁶⁸¹ Thèse de Alain Garcia, *Education et discipline au collège*, sous la direction de François Dubet, soutenue le 8 janvier 2013 dans l'École doctorale Sociétés, politique, santé publique (Bordeaux).

⁶⁸² « *On n'a pas idée de ce qu'est l'égoïsme disciplinaire. Chaque discipline s'estime propriétaire d'un champ de savoir dont elle n'accepte de discuter avec aucune autre* », remarque R-F. Gauthier, qui souligne la difficulté du système éducatif français à se penser en « termes systémiques » du fait précisément de ces phénomènes d'autodéfense catégorielle (cf. *Querelles d'écoles. Pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, Serdimap, 1988, p.36).

au sein duquel les disciplines qui le composent ne sont pas simplement juxtaposées : constituant chacune une pièce du curriculum, elles sont interdépendantes et hiérarchisées »⁶⁸³. Dans cette optique de curriculum⁶⁸⁴, les raisons de la résistance de nombreux enseignants aux innovations⁶⁸⁵ supposent une atténuation ou une modification des clivages entre les matières : « *Les matières scolaires sont des communautés sociales parmi lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité* »⁶⁸⁶ (p.101). La stratification des savoirs scolaires – ou culture scolaire – revêt une signification directement politique parce qu'elle met en jeu des rapports de pouvoir et de domination aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions éducatives.

La culture scolaire – conforme à la tradition disciplinaire – renvoie plus généralement à la fonction de transmission de connaissances qui est attribuée institutionnellement à l'école :

*« C'est l'entrée dans la culture qui nous confère une identité, une mémoire, une place dans le monde, c'est-à-dire aussi l'accès à une possibilité d'interprétation et d'échange, alors qu'on peut au contraire se représenter la raison comme un principe d'émancipation individuelle par rapport à toute grandeur d'héritage, le refus de toute vérité ou de toute valeur reçues, une exigence universelle d'examen critique, une puissance de séparation et de rupture »*⁶⁸⁷.

La culture scolaire se définit à travers des configurations disciplinaires – sous forme de routines –, des programmes d'études cumulatifs et progressifs, des modes typiques de présentation de connaissances, d'évaluation des compétences et de sanction des acquis, des recettes cognitives⁶⁸⁸ et des rituels spécifiques, toutes formes et toutes pratiques qui obéissent à des contraintes fortes de « didactisation ».

⁶⁸³ D'Enfert R., dans Regards croisés n°20, *Revue de l'Institut de recherches de la FSU*, Dossier Disciplines et interdisciplinarité, *Les disciplines scolaires aux XIXe et XXe siècles : structuration et reconfigurations*, octobre-novembre-décembre 2016, p.18.

⁶⁸⁴ Cf. Tanguy L., « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue Française de Sociologie*, vol. 24, n°2, avril-juin 1983, p.227-254.

⁶⁸⁵ Marsollier, C. Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation ». In: *Recherche & Formation*, N°31, 1999. Innovation et formation des enseignants, sous la direction de Françoise Cros. pp. 11-29. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1564>

⁶⁸⁶ Musgrove F., « *The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum* » (p.101), in Keer J-F. (éd.), *Changing the curriculum*, London, University of London Press, 1968, p.96-109.

⁶⁸⁷ Forquin, J-C. « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner ». *Revue Française de Pédagogie*, 135, 2001, pp.131-144.

⁶⁸⁸ AN 20110004/122 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Participation au programme « École et sciences cognitives » sur le thème « Des connaissances naïves au savoir scientifique » (2000-2005). Documents de travail, notes manuscrites, comptes-rendus de réunion, courriels et correspondance - Étude menée par Andrée Tiberghien, membre de l'UMR GRIC (Unité mixte de recherche - Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives) de l'équipe COAST (Communication et Apprentissage des Savoirs Scientifiques et Techniques) et membre du CNRS et de l'université de Lyon 2. L'influence des sciences cognitives est fondamentale dans l'ouverture de l'élève sur le monde des connaissances avec une information traitée dans le quasi-instantané : « cognition située » au travers de la discipline physique (« physique-chimie »).

« *L'accroissement du savoir et le pullulement des signes, noieront les esprits dans l'insignifiance s'ils ne sont pas soutenus par cette pédagogie remontante, cette recherche simplifiante, cette épuration continuelle du superflu* ». ⁶⁸⁹ De plus en plus, les enseignants semblent dépossédés de toute fonction initiatique, réduits à un rôle de prestataires de services sur le marché des certifications. C'est pourquoi, il est envisagé que la notion de « culture scolaire » devienne elle-même de plus en plus problématique dans le traitement de l'interdisciplinarité.

Si les disciplines sont un élément fondamental du système scolaire ⁶⁹⁰, les contradictions qui existent entre les savoirs scolaires « segmentés » qu'elles proposent et le « monde réel » non disciplinaire, fait de relations, de complexité et de globalité, ont souvent été relevées. L'interdisciplinarité est apparue comme une nécessité pour donner du sens aux apprentissages scolaires face aux savoirs scolaires, pourvus d'un « *ensemble de connaissances juxtaposées dans des disciplines et empilées dans des programmes, un bien précieux qui s'accumule comme un capital culturel et s'évalue sur une échelle quantitative* » ⁶⁹¹.

L'école reste opposée à la nécessité de redéfinir les formes et les objets de ce que Yves Chevallard appelait lors du colloque « Défendre et Transformer l'École pour tous » un *pacte national d'instruction* ⁶⁹². En effet, la crise ici touche tous les secteurs de l'éducation, et également, ses principes fondamentaux : « *On peut bien sûr imaginer une "école interdisciplinaire", mais elle constituerait un système tout différent, soumis à des lois bien différentes de celles qui régissent notre système d'enseignement actuel* » ⁶⁹³. Pour exemple, François Dubet le soulignait en s'exprimant sur les allégations de l'ère Allègre avec étonnement : « *des réformes aussi modestes, une once de pluridisciplinarité, un zeste d'instruction civique, un ajustement de programmes aux pratiques réelles, un inflexionnement de la formation des professeurs ont plongé le monde de l'école dans une querelle théologique sur la nature de la République et ont mis des centaines de milliers de manifestants dans la rue* » ⁶⁹⁴. La levée des boucliers autour des TPE en donne une récente illustration, à défaut d'être nouvelle.

⁶⁸⁹ Domenach J.-M., *Ce qu'il faut enseigner : pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, Paris, Seuil, 1989, p.38.

⁶⁹⁰ Allieu-Mary, N., *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, Thèse, Lyon: Université Lumière - Lyon II, 283 pages, 1998. Cf. annexe p.750.

⁶⁹¹ Charlot, B., *L'école en mutation*, Paris, Payot, ^[1]_[SEP]p.205-206, 1987.

⁶⁹² Chevallard Y., *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*, Colloque « Défendre et Transformer l'École pour tous », Marseille, 3-4-5 octobre 1997, CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille.

⁶⁹³ Chevallard Y., Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_programmes_et_la_transposition_didactique.pdf

⁶⁹⁴ Dubet F., « Les mille mensonges de l'école », *Le monde des débats*, septembre 2000, p.8.

« L'école doit forcément sélectionner, au sein de la culture globale, une culture partielle qu'elle considère exemplaire et porteuse d'avenir »⁶⁹⁵. La problématique des programmes fait référence aux représentations de l'avenir de notre société⁶⁹⁶. De surcroît, elle renvoie chacun, enseignant, parent, à ses responsabilités de citoyen et à la responsabilité du monde pour le futur de l'être humain. L'interdisciplinarité est – quant à elle – prise en tenaille entre une évolution des contenus vers les compétences et le besoin de s'extirper des disciplines pour apparaître et se maintenir dans les préoccupations des grandes instances scolaires.

L'entrée effective de la compétitivité au sein du système éducatif a donc ouvert une brèche favorable à l'insertion de l'interdisciplinarité dans les différentes strates de l'enseignement secondaire français. Ce double processus instaure un nouveau schéma scolaire et éducatif dans le paysage français. L'enseignement secondaire français s'ouvre progressivement vers une ambition libérale exigée – tout en maintenant l'instruction disciplinaire⁶⁹⁷ – face aux défis du monde professionnel à venir.

C. Vers l'uniformisation européenne et française de l'interdisciplinarité scolaire (2012-2018)

Depuis une vingtaine d'années, les systèmes d'enseignement de nombreux pays sont engagés dans des transformations profondes de leurs politiques éducatives. À la suite d'une promotion de l'autonomie des établissements scolaires et d'un processus de décentralisation, de nouveaux outils sont conçus de façon à piloter et réguler « à distance » des performances des établissements et des acteurs scolaires au niveau local⁶⁹⁸.

L'interdisciplinarité s'appuie sur le déploiement de la compétence scolaire comme élément structurant l'architecture de formation de l'élève. Elle allie ainsi le monde professionnel et le monde scolaire. L'interdisciplinarité se déploie alors *via* des expérimentations ou des dispositifs divers de la fin des années 2000 à la fin des années 2010. Le souci de l'employabilité – ou l'articulation entre le domaine scolaire et le domaine professionnel – soutient la mobilisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français.

C.1. L'interdisciplinarité développée en contexte mondialisation étendue au système éducatif français et européen

Cette sous-section intègre des connaissances sur le volet politique de la France et de l'OCDE au filtre des politiques institutionnelles de convergence éducative. Nous décrivons essentiellement leur applications trans-partisane dans le cadre français. À des degrés et selon des modalités divers – mais de

⁶⁹⁵ Tardif M., *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1996, p.11.

⁶⁹⁶ Careil Y., *École libérale, école inégale*, Paris, Syllepse, 2002.

⁶⁹⁷ Voir la transmission des connaissances disciplinaires, en référence à la culture scolaire française traditionnelle.

⁶⁹⁸ Auduc, J., *Le système éducatif français aujourd'hui [de la maternelle à la terminale]*. Vanves (France) : Hachette éducation, 2020.

façon de plus en plus nette – les États deviennent des « *États évaluateurs* »⁶⁹⁹ qui mettent en place des systèmes d'indicateurs nationaux leur permettant de « *piloter* » le système et de mieux « *réguler* » les processus et le fonctionnement des écoles ou des entités de gestion scolaire de niveau intermédiaire⁷⁰⁰.

Le but visé consiste à améliorer l'efficacité éducative, à réduire les inégalités ou les écarts de performance selon les origines sociales ou culturelles – tendre vers l'équité – et enfin contrôler les coûts c'est-à-dire améliorer l'efficience. L'école est ainsi de plus en plus soumise à une obligation de résultats et de performance⁷⁰¹ : « *L'interdisciplinarité est un moyen précieux pour permettre à tous les élèves d'accéder, à travers la diversité des disciplines, aux capacités qui seront déterminantes dans leur réussite personnelle ; c'est aussi l'occasion privilégiée d'introduire à l'école la démarche inductive, celle qui va de l'objet, de la situation vécue – qui peuvent être appréhendés par l'élève mais ne se laissent pas réduire à une approche strictement disciplinaire – aux concepts* »⁷⁰². Cependant, la question de l'initiative posera toujours la problématique de la diffusion des innovations que ce soit à la base grâce aux transformateurs et créateurs institutionnels ou au sommet par les voies de la réforme et de la démarche incitative.

À l'heure de la mondialisation des communications⁷⁰³, de la culture et des échanges au sein de laquelle s'exercent des processus d'adaptations et d'acclimations locales des politiques, des dispositifs et des pratiques de formations, le monde doit être envisagé selon chaque pays émergent ou influent comme une « *entité significativement autonome et historiquement distincte* »⁷⁰⁴. Les interdépendances que tissent les processus d'internationalisation indiquent en tout point les tendances « *universalisantes* »⁷⁰⁵ et conceptions des sociétés contemporaines. Comme le soulignent Tardif, Lessard et Gauthier (1998), cette convergence internationale repose sur le constat suivant :

« la vaste majorité des réformes de la formation des enseignants et les tentatives récentes pour professionnaliser l'enseignement proviennent d'abord des États-Unis. Elles sont reprises

⁶⁹⁹ Neave G., On the cultivation of quality, efficiency and enterprise : an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23 (1-2), 1988, pp. 7-23.

⁷⁰⁰ Dutercq, Y., & Maroy, C., *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (Perspectives en éducation & formation). Louvain-La-Neuve (Belgique) : De Boeck supérieur, 2017.

⁷⁰¹ L'interdisciplinarité parvient à se hisser dans les mœurs et les pratiques enseignantes françaises (développée en partie 3 dans le chapitre III).

⁷⁰² *Cahiers pédagogiques* n°244-245, *Numéro spécial : pédagogie différenciée 2*, Éditorial par Philippe Meirieu, mai-juin 1985, p.1.

⁷⁰³ Appadurai, Arjun Appadurai, & Appaduari. *Globalization* (Public culture books). Durham: Duke University Press. 2001.

⁷⁰⁴ Lessard C., Lenoir Y., Martin D., Tardif M. & Voyer B., *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*, Étude réalisée pour l'ADEREQ, Montréal : CRIFPE, 1999, p.5-6. Par exemple, l'universitarisation de la formation à l'enseignement et la professionnalisation du métier d'enseignant.

⁷⁰⁵ Tardif M., Lessard C., Gauthier C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Perspectives internationales. Paris : Presses universitaires de France, 1998.

ensuite par la plupart des autres pays, avec des décalages chronologiques plus ou moins importants et des adaptations à des contextes sociaux particuliers à chacune des sociétés »⁷⁰⁶.

Or, la réussite d'une innovation passe par la possibilité de sa généralisation future. Si l'expérimentation ne constitue qu'une étape, la transposition et la généralisation d'innovations caractérisent un autre type de défi, exigeant sans doute davantage de patience et d'investissement de la part des États, établissements, enseignants qui s'y engagent à différentes échelles de responsabilité. En effet, au-delà des conceptions, ce sont en définitive les dynamiques collectives, le développement de pratiques coopératives et de réseaux qui importent⁷⁰⁷. Comme le note Golring (2000), la France est un modèle marquant distinct des autres modèles d'éducation dans le monde : « *la mission de l'école n'est pas de remédier à l'inégalité sociale, mais de former des citoyens capables de penser par eux-mêmes pour fonder une société affranchie de l'ignorance et des liens serviles* »⁷⁰⁸.

Le terme « refondation » apparaît déjà en 2007⁷⁰⁹, source d'inspiration pour la « refondation de l'école » de Vincent Peillon sous le quinquennat de François Hollande en 2012. Sur le fond du discours, ce plaidoyer en faveur de la culture générale, incite à développer les liens entre disciplines pour faire éclore une combinaison de savoirs sous le couvert de l'interdisciplinarité « *très tôt dans notre*

⁷⁰⁶ Tardif M., Lessard C., Gauthier C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Perspectives internationales. Paris : Presses universitaires de France, 1998, p.10 dans Yves Lenoir., Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux Etats-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 2002, p.91-128. Voir également les travaux de Régis Malet : *La formation des enseignants comparée identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne* (Komparatistische Bibliothek Band 17). Frankfurt am Main (Allemagne): P. Lang. 2008.

⁷⁰⁷ Fablet D., Des équipes coopératives pour une école populaire, *Le nouvel éducateur*, n°149, Chapitre *Innover dans le domaine éducatif*, Institut coopératif de l'École moderne, mai 2003.

⁷⁰⁸ Goldring M., *Voie royale, voie républicaine. La formation des élites en France et en Grande-Bretagne*, Paris : Syllepse, 2000, p.9

⁷⁰⁹ Dans son rapport, le Haut Conseil de l'Éducation (HCE), intitulé « Les expérimentations réalisées dans le cadre des projets d'école ou d'établissement », publié mardi 20 décembre (succinct de quinze pages) souligne la confusion faite entre « l'expérimentation », laquelle suppose d'être cadrée et évaluée, et « l'innovation », plus spontanée : « *Les enseignants innover quotidiennement de manière ponctuelle et modeste, que ce soit en organisant un voyage linguistique ou en préparant un projet mêlant plusieurs disciplines*, observe M. Bouvier (Membre du Haut Conseil de l'Éducation (de 2005 à 2011). *Pourtant, l'article 34 est peu mobilisateur* ». Pour s'en saisir, il faut obtenir l'autorisation du recteur. Une expérimentation doit entrer dans un projet d'école ou d'établissement et, à ce titre, être validée par le conseil d'école ou d'administration. Son contenu est lui aussi encadré. Il peut être encadré sur « *l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers* », précise la loi de 2005. Une fois le projet validé, les « expérimentateurs » ont l'obligation de fixer des « indicateurs » pour évaluer, chaque année, les effets de leur action. In fine, la loi prévoit qu'une expérimentation a une durée de vie de cinq ans maximums. Au regard de ces contraintes, les enseignants préfèrent souvent mener leurs innovations dans l'ombre de l'institution, dissuadés par la charge de travail et l'investissement nécessaires, voire par la crainte d'« *une perte de liberté* », comme le souligne le Haut Conseil. « *Fatigué de voir l'or se transformer en plomb* », Jean-Michel Blanquer, le directeur de l'enseignement scolaire du ministre Luc Châtel, défend un tout autre bilan : « *L'expérimentation est l'une des grandes nouveautés de l'école. Depuis 2005, un très long chemin a été parcouru* ».

enseignement »⁷¹⁰ et surtout en complément de l'approfondissement de chaque discipline. Un basculement se profile à l'horizon car – à la suite de l'application du socle commun de 2005 par Fillon – l'interdisciplinarité est la marche à suivre pour le gouvernement situé à droite de l'échiquier politique sous la présidence Sarkozy.

C.2. L'Enseignement Intégré de Science et Technologie : l'innovation empreint d'interdisciplinarité dans les collèges français

Le dispositif de l'EIST avait déjà catalysé l'interdisciplinarité dans le système éducatif français avant la marche à suivre décrite dans la sous-section précédente. Après la publication de rapports par l'Académie des sciences et l'Académie des technologies, une réflexion est donc menée avec le ministère de l'Éducation nationale sur la possibilité de maintenir la science et la technologie en un seul enseignement au milieu des années 2000, en conservant la démarche d'investigation qui a fait ses preuves en primaire à la fin des années 1990. En ce sens, le rôle de l'ouvrage *L'enfant et la Science – L'aventure de La main à la pâte* par Charpak, Léna, Quéré consiste à intégrer ce dispositif progressivement au collège à la suite de l'expérimentation réalisée au primaire : « *Enfin, les enfants pour qui nous avons voulu travailler arrivent désormais au collège : notre ambition nouvelle est d'aider ce dernier – et ses maîtres – à transformer son enseignement scientifique et technique* »⁷¹¹.

L'Enseignement Intégré de Science et Technologie (EIST) est expérimenté au niveau de la classe de 6^e et 5^e dans une cinquantaine de collèges français entre 2006 et 2010⁷¹² : « *C'est pour y montrer que, moyennant certaines conditions, un changement profond de l'éducation scolaire n'est pas hors de portée, celui-là même que notre société ne cesse d'appeler de ses vœux (par exemple lors de la*

⁷¹⁰ Le Monde, *L'intégralité de la "lettre aux éducateurs" de Nicolas Sarkozy*, 4 septembre 2007 (édition numérique). Voir annexe pp.751-759.

⁷¹¹ Charpak G., Léna P., Quéré Y., *L'enfant et la Science – L'aventure de La main à la pâte*, Prologue, Odile Jacob, Paris, octobre 2005, p.12.

⁷¹² Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Pierre Léna, le 12 janvier 2017 : l'élément déclencheur de la prise de conscience des personnalités politiques est imminente en 2009, au moment où Luc Châtel est le premier ministre de l'Éducation nationale à prendre sa part de responsabilités sur le classement de PISA : « *nous ne sommes pas à la hauteur et d'ailleurs, nos enquêtes de la DEPP montrent la même chose* ».

Consultation nationale sur l'école en 2004) »⁷¹³⁷¹⁴. L'informatique – outil pédagogique – s'intègre pleinement au sein de l'EIST et du système éducatif dans les années 2000 : « *L'informatique ne peut être ignorée : son enseignement au collège ne doit pas être celui de la "science informatique", qui est affaire de spécialistes. La création et la mise en œuvre du Brevet informatique & Internet dès l'année 2000 a représenté un premier pas significatif et excellent. Au-delà, nous souhaitons que les élèves soient conduits à utiliser, pratiquement dans toutes les matières, les outils informatiques aussi bien que les outils plus traditionnels* »⁷¹⁵. De toute évidence, le quinquennat de Nicolas Sarkozy poursuit un changement opéré⁷¹⁶ avec le prolongement et l'affirmation du dispositif.

À la suite d'un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, ce modèle est étendu à une centaine de collèges en 2014. L'expérimentation de main à la pâte se présente comme une pratique interdisciplinaire hautement symbolique dans le paysage éducatif français même si marginale au sein de l'enseignement du second degré. Elle s'inscrit dans la plus vaste expérimentation des Enseignements Intégrés des Sciences et des Technologies en classe de 6^{ème}-5^{ème}⁷¹⁷. L'enseignement intégré est décrit comme modèle « *interdisciplinaire, qui propose une conception plus globale et plus cohérente de la science et technologie, se déclinant en diverses disciplines étroitement liées par leur méthode commune d'une part (la rationalité scientifique), leur objet d'autre part (le monde et ses*

⁷¹³ Charpak G., Léna P., Quéré Y., *L'enfant et la Science – L'aventure de La main à la pâte*, Prologue, Odile Jacob, Paris, octobre 2005, p.11. De surcroît, l'extrait du Rapport Bach-Sarmant alimente toujours les discussions en 2004 : « *À l'issue de ses études au collège, l'élève doit s'être construit une première présentation globale et cohérente du monde dans lequel il vit. Il doit pouvoir apporter des éléments de réponse simples mais cohérents aux questions : "Comment est constitué le monde dans lequel je vis ? Quelle y est ma place en tant qu'individu ? Quelles y sont mes responsabilités" Toutes les disciplines concourent à l'élaboration de cette représentation, tant par les contenus d'enseignement que par les méthodes mises en œuvre. Les sciences expérimentales, la géographie et la technologie apportent une représentation globale de la nature et du monde construit par et pour l'homme. Les mathématiques, qui se nourrissent, entre autres, des problèmes posés par la recherche d'une meilleure compréhension du monde, fournissent les outils généraux qui permettent d'exprimer de nombreux éléments de cette connaissance* ». Dans la même logique, le rapport préconise que « *dans les classes de 4^{ème} et 3^{ème}, la poursuite des matières traditionnelles actuelles, par leurs professeurs spécialisés, s'impose, visant à l'approfondissement des connaissances. Cependant, un recours accru à l'observation, à l'expérimentation, aux liens avec les autres disciplines du curriculum, grâce aux thèmes de convergence déjà évoqués, est fortement désirable. On s'attachera, en particulier, à établir de fréquentes références à l'histoire des sciences, dans leur contexte intellectuel et social, ainsi qu'aux questions éthiques que se posent sciences et techniques. On insistera, à l'aide d'exemples concrets, sur la fertilisation croisée de ces deux disciplines. Chaque fois que possible, on soulignera l'extraordinaire connivence qui lie le monde des mathématiques (nombres, fonctions élémentaires, géométrie, repères, statistiques) et celui des sciences de la nature, la physique en particulier* ».

⁷¹⁴ In Charpak G., Léna P., Quéré Y., *L'enfant et la Science – L'aventure de La main à la pâte*, Vers le collège, Odile Jacob, Paris, octobre 2005, p.207.

⁷¹⁵ Charpak G., Léna P., Quéré Y., *L'enfant et la Science – L'aventure de La main à la pâte*, Vers le collège, Odile Jacob, Paris, octobre 2005, p.208. Cependant, comme le note Véronique Foucat (AN 20110004/96) : « *Ces thèmes n'ont pas rencontré l'adhésion du pôle des humanités et ont suscité des questionnements au sein du pôle des sciences* » Véronique Foucat (professeur agrégé DESCO), à l'attention de M. Patrick Gérard (directeur de l'enseignement scolaire), M. Cuisinier (chef du service des formations), 14 décembre 2004.

⁷¹⁶ Socle commun en 2005 et instauration expérimentale de l'EIST en 2006.

⁷¹⁷ « *Afin de décloisonner l'approche des sciences et des technologies au collège pour redonner du sens à l'enseignement et faciliter la liaison CM2-sixième, une expérimentation d'un enseignement intégré de science et de technologie (EIST), mise en œuvre par l'Académie des sciences, l'Académie des technologies et le ministère, est conduite depuis 2006 en classe de sixième et cinquième* ».

phénomènes, l'action de l'homme sur lui) »⁷¹⁸. Une réflexivité sur l'histoire des savoirs semble alors constituer une entrée intéressante dans les EIST : « *La présentation de l'histoire de l'élaboration des concepts, en mobilisant les ressources de toutes les disciplines concernées, constitue un moyen efficace d'aborder la complexité : la perspective historique contribue à donner une vision cohérente des sciences et des techniques ainsi que de leur développement conjoint* »⁷¹⁹. Ce dispositif suit une logique de fusion des disciplines scientifiques au collège pour ensuite être redistribué dans les domaines d'application des champs disciplinaires tels que la SVT, la technologie et la physique-chimie à la sortie de la classe de 5^{ème} : « *La précieuse excellence disciplinaire des professeurs s'ouvre ici à l'interdisciplinarité pour le plus grand bénéfice des élèves* »⁷²⁰.

Ce dispositif sera coordonné et accompagné par l'équipe « *La main à la pâte* » puisque plusieurs similarités apparaissent dans la réforme du collège de 2016. Malheureusement, la confusion et l'indétermination hiérarchique des objectifs ralentissent l'efficacité des dispositifs à réaliser une interdisciplinarité réelle et concrète au sein du système éducatif français⁷²¹.

C.3. De l'intégration de l'interdisciplinarité à l'internationalisation de la compétence

« L'irrésistible ascension du terme de compétence » (Romainville, 1996)⁷²² et le mouvement en cours en faveur de l'interdisciplinarité impulsent la recherche notamment sur les évolutions des pratiques enseignantes évoquées dans la charte des programmes respectivement en 1991 et en 2014⁷²³ : « *Le programme détermine chaque fois le niveau de compétence visé, en donnant une liste de tâches*

⁷¹⁸ Fascicule Science & technologie au collège, Dans le sillage de La main à la pâte, *Un EIST au collège 6^{ème} et 5^{ème}*, Guide de découverte, 2011, p.26.

⁷¹⁹ Extrait de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école – MENE n°0502158C, circulaire n°2005-156 du 30 septembre 2005 dans fascicule Science & technologie au collège, Dans le sillage de La main à la pâte, *Un EIST au collège 6^{ème} et 5^{ème}*, Guide de découverte, Annexes, 2011, p.87.

⁷²⁰ Fascicule Science & technologie au collège, Dans le sillage de La main à la pâte, *Un EIST, un choix possible au collège, Un résumé pratique du guide de découverte*, 2011, 4^{ème} de couverture.

⁷²¹ Cf. annexe. Entretien réalisé avec Pierre Léna, le 12 janvier 2017 : « *l'inscription de l'ambition interdisciplinaire dans les programmes tels qu'ils sont écrits est un échec de la question sur l'interdisciplinarité au sein du système éducatif français* ».

⁷²² Romainville M., « L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation ». *Enjeux*, n° 37-38, 1996, p. 132-142.

⁷²³ « *Comme le souligne Roger-François Gauthier (Gauthier R-F., Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques, Paris, UNESCO, 2006), le mot « compétence » n'a pas la même signification dans les différentes langues des pays européens. On retrouve dans le modèle KSC [Knowledge (savoirs) – Skills (aptitudes) – Competences (compétence)] adopté en 2008 dans le Cadre européen des certifications (CEC), la distinction que font les anglo-saxons entre aptitude et compétence : l'aptitude est la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre un problème (en distinguant les capacités cognitives – utilisation de la pensée logique, intuitive et créative – et les capacités pratiques fondées sur la dextérité à utiliser des méthodes, matériels ou instruments) ; la compétence correspond à la capacité d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles (en termes socio-relacionnels) pour intégrer les contingences de l'environnement dans des situations de travail ou d'études : elle est directement en lien avec la prise de responsabilité, l'autonomie, la possibilité de faire face à l'imprévu* » (Rapport de l'IGEN - n° 2010-111 octobre 2010 sur l'Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et seconds degrés (sur la période 1998-2009), Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du gouvernement, Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2010).

que les élèves devront être capables d'accomplir »⁷²⁴ et « par compétence, on entend ici la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe »⁷²⁵.

Au-delà de ses aspects polémiques et polysémiques, la notion de compétence renvoie à une mobilisation – en situation – d'un ensemble de ressources pour agir à bon escient (Perrenoud, 1994, 1997)⁷²⁶. Le rapport du recteur William Marois du 17 juillet 2009 préconise d'investir cette compétence au regard des évolutions du métier, particulièrement dans le second degré, « à travailler avec ses collègues des autres disciplines dans le cadre de l'interdisciplinarité »⁷²⁷. Ce rapide panorama permet de montrer l'évolution de la professionnalité⁷²⁸ enseignante. Par ailleurs, le travail en équipe, absent des premiers référentiels, se trouve renforcé notamment par l'apparition de ces nouveaux dispositifs. Ce dernier n'en demeure pas moins une difficulté majeure du métier, peu abordée en formation initiale comme en formation continue⁷²⁹, il est pourtant un rouage essentiel de la mise en œuvre de

⁷²⁴ 13 novembre 1991. B.O. n°8 du 20 février 1992.

⁷²⁵ Charte des programmes du 3 avril 2014. Entre-temps, l'INRP avait donné une définition de la compétence : « la compétence mobilise un ensemble de ressources multiples permettant de résoudre une tâche ». Postiaux N., Bouillard P. & Romainville M., Référentiels de compétences à l'université, *Recherche et formation*, n°64, 2010, p.15-30. Nous nous en tiendrons à une définition donnée par Jean-Claude Forquin (*Ecole et culture*, Le point de vue des sociologues britanniques, de Boeck, 1989) : « une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont les contenus s'organisent dans les cursus » (Thèse de Roger-François Gauthier, « *Malgoverno* » éducatif et questions curriculaires en France - *Fil rouge sur travaux (1985-2010)* pour le doctorat en 70^{ème} CNU, Dir. : André. D. Robert, soutenue le 25 janvier 2011 à l'Université Lumière Lyon 2, UMR Éducation & politiques, p.72).

⁷²⁶ Perrenoud P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994. Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1997. La pratique professionnelle étant le « lieu essentiel » pour repérer la compétence (Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éd. d'Organisation, 1997).

Importée dans le système éducatif, la notion de professionnalité apparaît en France avec la loi d'orientation de juillet 1989 (Ministère de l'Éducation nationale, « Loi d'orientation sur l'éducation ». Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 31 août 1989, spécial n° 4). Dans un article intitulé « Autour du mot "professionnalité" », Catherine Mathey-Pierre et Raymond Bourdoncle analysent le caractère « fondamentalement ambigu et instable » de ce terme, « parce qu'il est lié à la fois à l'évolution des techniques de production et à celle des rapports sociaux dans l'organisation du travail » ; voir Mathey-Pierre C. & Bourdoncle R., « Autour du mot "professionnalité" », 1995, p. 137.

⁷²⁷ Marois W., « Le recrutement et la formation des maîtres ». Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale et Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009.

⁷²⁸ Le rapport Bancel définit la professionnalité comme l'ensemble des compétences du « professionnel enseignant » s'organisant autour de trois pôles de connaissances : celles relatives aux disciplines et aux savoirs académiques, celles portant sur la gestion des apprentissages renvoyant à des savoirs pédagogiques généraux, interdisciplinaires et celles relatives au système éducatif (Bancel D., « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres ». Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1989). Pourtant, le cahier des charges de la formation des enseignants, publié en janvier 2007, définit la professionnalité enseignante (Demailly, 1987, cité par Mathey-Pierre C. & Bourdoncle R., « Autour du mot "professionnalité" », 1995, p. 144) autour de dix compétences, parmi lesquelles le travail en équipe, dans lequel le professeur doit « être capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment dans le domaine de la programmation des enseignements » (Ministère de l'Éducation nationale, « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 4 janvier 2007, n° 1).

⁷²⁹ Beillerot J., Blanchard-Laville C. & Mosconi N., *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 2000. ; Carnus M.-F. & Terrisse A., « Les interactions didactiques dans un dispositif

l'interdisciplinarité. Cette nouvelle professionnalité enseignante apparaît au cœur de ces dispositifs à caractère « *bi, inter ou pluridisciplinaires* » via la construction de projet⁷³⁰. En conséquence, cette forme de professionnalité enrichit fortement l'interdisciplinarité dans les pratiques enseignantes et le développement du travail en équipe⁷³¹.

Les débats – suscités par les évolutions des systèmes éducatifs de tous les pays – deviennent les lieux de tensions en contexte de massification et de démocratisation de l'enseignement par la prolongation de la scolarité⁷³². À la faveur de ce mouvement, les technologies de l'information et de la communication (TIC) se déploient à l'École. Les technologies nouvelles prennent donc une place capitale dans l'intégration de l'interdisciplinarité au sein du système éducatif français et dans l'internationalisation de la compétence.

C.4. Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires et le Diplôme National Brevet 2017 : l'édification obligatoire statutaire de l'interdisciplinarité au collège

Cette sous-section s'intéresse à la mise en place des EPI⁷³³ et au nouveau DNB 2017 dans une acception politique. Depuis le début des années 2010, le politique s'empare de la question de l'interdisciplinarité en appliquant des mesures essentielles à son instauration obligatoire et statutaire au collège. En 2016, l'introduction des EPI dans l'enseignement secondaire français impose une profonde adaptation de la communauté enseignante sans nier l'exigence disciplinaire :

« En effet, qui pourrait être intellectuellement opposé à l'interdisciplinarité ? Toutefois, tous les spécialistes savent que l'accès à l'interdisciplinarité passe par un préalable : la bonne maîtrise disciplinaire. En somme, l'interdisciplinarité n'est possible et réaliste qu'à partir du moment où ex ante, il y a une bonne maîtrise des fondements disciplinaires, sinon, le pédagogue construit sur des sables mouvants et les connaissances finissent par être englouties par le dit mouvement au lieu de permettre une progression de l'acquisition des connaissances »⁷³⁴.

interdisciplinaire : une étude de cas d'un itinéraire de découverte (IDD) en EPS et géographie ». Communication présentée à la 8e biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 2005.

⁷³⁰ Crindal A., « À propos du projet ». *Les cahiers Innover et réussir*, n° 9, 2005, p. 5-7.

⁷³¹ Romainville M. dans *Cahiers pédagogiques* n°476, *Travailler par compétences*, Chapitre *Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce*, novembre 2009.

⁷³² En Grande Bretagne, le courant visant à substituer l'intégration à la compartimentation des matières, un système de contenus ouverts à un curriculum cloisonné fondé sur une hiérarchie des disciplines, a pris de l'importance depuis plusieurs décennies, même si l'on voit poindre des inflexions. Faut-il établir une relation avec les propos de David Blunkett, ministre britannique de l'Éducation et de l'Emploi de GB, dans une interview au journal *Le Monde* en novembre 1997, qui voit dans le système français « une solide tradition en matière d'éducation, grâce à l'existence de programmes nationaux, à l'implication des familles et à une vision claire de l'enjeu qui consistait à offrir à tous une occasion de réussir plutôt que de créer des divisions entre ceux qui peuvent atteindre l'excellence et les autres » ?

⁷³³ Le dispositif des EPI est analysé dans le Chapitre III de cette partie 3.

⁷³⁴ Le Huffington Post (site web), *Autonomie, responsabilité et évaluation pour contrer l'échec de la gauche en matière éducative* par Patrick Hetzel, dimanche 5 juin 2016.

La question sous-jacente est donc sans doute celle du passage d'un enseignement disciplinaire transmissif à un apprentissage de connaissances, de compétences et d'attitudes portés par le sens que confère l'élève. L'instauration des EPI à la rentrée scolaire 2016 reste conflictuelle en l'absence de consensus politique sur le sujet et des difficultés de mise en œuvre rencontrées par le corps enseignant⁷³⁵. Dans une tribune⁷³⁶ du 5 juin 2015, « *Pour un collège de l'exigence* » signée par trois anciens ministres de l'éducation : messieurs Bayrou, Chevènement, Ferry, et deux philosophes, messieurs Onfray et Bruckner : « *Nous n'acceptons pas l'affaiblissement des disciplines au profit d'une interdisciplinarité floue, sans contenu défini, dont les thèmes sont choisis selon le mode et l'air du temps, imposés autoritairement et uniformément par le ministère, conduisant au "zapping" pédagogique* »⁷³⁷. En outre, la conflictualité s'exerce également sur deux autres notions au cœur de la réforme, la compétence et les éducations à⁷³⁸. Une même rhétorique est à chaque fois à l'œuvre, mettant en avant l'affaiblissement des savoirs scolaires au nom de la préparation des jeunes aux exigences de la vie sociale et de l'accès des élèves à la complexité croissante du monde⁷³⁹.

Une expérience, précédant cette conclusion, a été réalisée par des chercheurs en 2007 dans un collège : « *le co-enseignement apparaît donc dans ce sens comme un moteur de l'interdisciplinarité* »⁷⁴⁰ et « *l'école a été pensée comme un monde séparé des familles et des lieux de vie. Il faudrait maintenant tisser des liens qui ont du sens. L'idée de coéducation énonce la volonté de ne plus séparer le monde de l'École de la société civile. Elle tend à reconnaître l'apport de tous les acteurs d'un territoire à*

⁷³⁵ À décharge, « *Une réforme, surtout dans l'Éducation nationale, ne fait jamais l'unanimité* », a déclaré mardi 15 septembre 2015, la ministre de l'Éducation sur France Info. Mais « *elle a été adoptée et elle sera appliquée* » de manière « *globale, parce que nous devons repenser en même temps les contenus, les pratiques d'enseignement et l'organisation pédagogique pour répondre aux enjeux du collège de 2016, qui devra mieux enseigner les savoirs fondamentaux, former à d'autres compétences et assouplir le fonctionnement quotidien pour sortir de l'uniformité et s'adapter à la diversité des besoins des élèves* » (Vallaud-Belkacem N., *Collège. Mieux apprendre pour mieux réussir*, MEN, www.education.gouv.fr dans Évelyne Barratier, Gilles Grosson, *EPI : quels enjeux ?*, Canopé éditions, mai 2016, p.22).

⁷³⁶ Appel à signer la pétition adressée au Président de la République sur le site internet : <http://pouruncollegedelexigence.fr>.

⁷³⁷ Develay M., « Réforme du collège », *L'interdisciplinarité constitue une voie d'excellence*, dans L'actualité vue par le CRAP, 9 septembre 2015.

⁷³⁸ Ce phénomène a pris de l'ampleur depuis le début des années 1990 et a marqué l'esprit des concitoyens sur les problématiques interdisciplinaires du milieu scolaire : « *C'est cette même lucidité, loin des nostalgies et des idéologies, qui nous a conduit à mettre les nouveaux programmes en phase avec la société et les apprentissages d'aujourd'hui. L'accent mis sur les croisements entre enseignements dès les premières années de la scolarité est une chance ! Ces liens explicites entre les disciplines participeront de la consolidation des apprentissages par leur mise en résonance. Ils répondent à la nécessité d'appréhender et de comprendre la complexité de notre monde, comme la nouvelle dimension numérique des programmes* » (Interview dans *Le Monde*, le 18 septembre 2015). Le discours de Najat Vallaud-Belkacem a la volonté d'associer l'école française avec les enjeux du monde contemporain actuel pour former l'élève dans son parcours de formation, propre à chacun.

⁷³⁹ Morin E., Ibid.

⁷⁴⁰ Kammerer B., Buty C., Robinault K. & Niccolai G.P., « Étude de pratiques enseignantes dans une situation de co-enseignement bidisciplinaire au collège ». Communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, 2007.

l'éducation des enfants »⁷⁴¹. Preuve en est, le gouvernement s'est appuyé sur un ou plusieurs dispositifs de cette forme pour proposer la réforme du collège en septembre 2016⁷⁴² même si le co-enseignement n'apparaît pas systématiquement dans le budget accordé et dans les pratiques enseignantes⁷⁴³.

Selon le gouvernement Valls, les évaluations nationales et internationales⁷⁴⁴ ont montré que le collège aggrave la difficulté scolaire et cristallise les « *défauts de notre système éducatif* ». C'est pourquoi, il est stipulé dans le BO n°11 du 26 novembre 2015 que « *L'élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes (...) Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l'expérience de regards différents sur des objets communs. Tous les professeurs jouent un rôle moteur dans cette formation, dont ils sont les garants de la réussite* »⁷⁴⁵.

Le nouveau DNB 2017 fait le lien avec les EPI et poursuit l'institutionnalisation de « l'interdisciplinaire » jusqu'à la certification à la fin du collège. Dans la continuité des EPI, le brevet des collèges profite d'un nouveau « lifting » où des épreuves écrites s'allongent de 7 heures à 8 heures dans la nouvelle version, réparties sur deux journées. L'entourage de la ministre Vallaud-Belkacem évoquait deux nouvelles épreuves faisant la part belle à l'interdisciplinarité, dans le sillage de la réforme du collège : l'une « *à dominante scientifique* » regroupant les mathématiques, la biologie, etc. L'autre « *à dominante littéraire* » mélangeant français, histoire-géographie, enseignement moral et civique

⁷⁴¹ Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, *Pour une école innovante*, Synthèse des travaux du Cniré 2014-2016 par l'ensemble de ses membres sous la présidence de Françoise Sturbaut, présidente par intérim 26 septembre 2016, p.26.

⁷⁴² Ainsi, un autre dispositif a été aussi mis en place dès la rentrée 2011, cette étude s'est déroulée dans les collèges pendant trois ans. Le curriculum prescrit étant absent dans l'enseignement intégré de science et technologie (EIST), les auteurs évoquent un curriculum référent – textes des programmes des trois disciplines –, un curriculum potentiel – décidé par les enseignants des trois disciplines en fonction du curriculum référent –, un curriculum co-produit – transformation effective du curriculum potentiel sous forme de fiches d'activités – et d'un curriculum effectif, celui effectué finalement en classe par les acteurs.^[SEP] Les résultats de cette étude indiquent que les enseignants se sont ré-appropriés le curriculum co-produit selon leur spécialité disciplinaire. Néanmoins, la collaboration entre enseignants n'a pas été très constructive car les enseignants ont sélectionné « *le plus petit dénominateur commun aux trois disciplines* ». À cet égard, l'EIST n'amène pas vraisemblablement à un élargissement de la spécialité disciplinaire de l'enseignant. Ainsi, le résultat de ce projet décourage pour une mise en place généralisée de la réforme du collège. (Fortin C., Lasson C. & Coquidé M., « Une étude de cas de l'enseignement de l'énergie : Variations de contenus dans l'enseignement intégré de science et technologie au collège ». in Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine (dir.). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p.37-50, 2013). Durant l'année scolaire 2011-2012, ce sont plus de 400 collèges qui expérimentent ce dispositif (en suivant la même démarche d'investigation que le dispositif « La main à la pâte » en primaire).

⁷⁴³ Idée développée dans la partie 3, chapitre III, section C avec des enquêtes de la DEPP.

⁷⁴⁴ DEPP, TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ?, Note d'information^o23, juin 2014.

DEPP, TALIS 2013 – La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays, Note d'information^o22, juin 2014. Le terme « Formation continue » a été retenu dans la version française des questionnaires, pour *Teacher professional development* en anglais, employé plus largement pour désigner l'ensemble des activités ayant pour but de développer les connaissances et compétences individuelles, le savoir-faire et autres caractéristiques d'un enseignant.

⁷⁴⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, MEN, www.education.gouv.fr.

(EMC). Toutefois souhaitant éviter la critique de la mise en place d'un nouveau brevet « contre » les disciplines, le ministère préfère conserver des épreuves bien distinctes. Dans la logique des compétences, le nouveau brevet des collèges version 2017⁷⁴⁶ restera le « *premier examen national de la scolarité des élèves français* ».

Ce ne sont donc plus les disciplines en tant que telles qui sont évaluées mais bien les compétences transversales de l'élève dans ces huit champs⁷⁴⁷ à l'issue de la classe de 3^{ème}. De plus, l'influence de l'enseignement supérieur sur l'enseignement secondaire doit être aussi pris en considération : « *L'enseignement supérieur, depuis quelques années, pratique pourtant de plus en plus l'interdisciplinarité et développe à la fois des unités d'enseignements d'exploration au sein des cursus, et des licences centrées sur deux disciplines*⁷⁴⁸ »⁷⁴⁹. L'interdisciplinarité serait en mauvaise position car plusieurs pays européens sont réticents à l'application réelle et concrète de l'interdisciplinarité : « *la question de l'interdisciplinarité est jugée partout importante, mais rares sont les systèmes qui l'ont vraiment mise en œuvre* »⁷⁵⁰. C'est pourquoi, ces phases d'accélération et de décélération successives sont présentes dans le modèle français liés à un contexte politique, économique plus ou moins en faveur d'une révolution du disciplinaire qui compose notre système éducatif.

⁷⁴⁶ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Agathe Cagé (Directrice adjointe du cabinet et conseillère auprès de la ministre, en charge du premier degré, du second degré, de l'éducation prioritaire, des programmes et de l'évaluation des élèves), le 8 décembre 2016 : « *Un collège unique qui ne doit pas être un collège uniforme, pour faire travailler autrement les collégiens* ».

⁷⁴⁷ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015).

⁷⁴⁸ 215 bi-licences sont habilitées par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁷⁴⁹ Rapport sur les Propositions pour une évolution du baccalauréat établi par Laurent Buchaillat Inspecteur des finances, Matthieu Olivier Inspecteur adjoint des finances, Rémi Steiner Ingénieur en chef des mines, Marc Fort Inspecteur général de l'éducation nationale, Paul Mathias Inspecteur général de l'éducation nationale, Roger-François Gauthier Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Stéphane Kesler Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche en décembre 2011 sous l'Inspection générale de l'éducation nationale N° 2011-117, l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche N°2011-117, l'Inspection générale des finances N° 2011-M-048-02, le Conseil général de l'industrie, de l'énergie et des technologies N° 2011-21-CGIET-SG, p.23.

⁷⁵⁰ Rapport sur les Propositions pour une évolution du baccalauréat établi par Laurent Buchaillat Inspecteur des finances, Matthieu Olivier Inspecteur adjoint des finances, Rémi Steiner Ingénieur en chef des mines, Marc Fort Inspecteur général de l'éducation nationale, Paul Mathias Inspecteur général de l'éducation nationale, Roger-François Gauthier Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Stéphane Kesler Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche en décembre 2011 sous l'Inspection générale de l'éducation nationale N° 2011-117, l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche N°2011-117, l'Inspection générale des finances N° 2011-M-048-02, le Conseil général de l'industrie, de l'énergie et des technologies N° 2011-21-CGIET-SG, page 4 de l'annexe 3, p.128 du rapport.

Conclusion

Les politiques scolaires⁷⁵¹ s'intègrent aux politiques publiques que l'on peut définir de manière savante comme « *le produit d'un processus social, se déroulant dans un temps donné, à l'intérieur d'un cadre délimitant le type et le niveau des ressources disponibles à travers des schémas interprétatifs et des choix de valeurs qui définissent la nature des problèmes publics posés et les orientations de l'action* »⁷⁵². Bien que disposant d'une relative indépendance par rapport au législateur qui a – d'après la constitution – seulement compétence pour « les principes fondamentaux », le ministre français de l'Éducation nationale ne possède pas ce qu'on appelle le pouvoir réglementaire car il est soumis au contrôle des instances consultatives⁷⁵³. Ces fondements peuvent amener à comprendre la manière dont les grandes réformes, conçues comme des projets de refonte globale de l'institution scolaire, ou d'un de ses aspects – par exemple le lycée ou le collège –, rencontrent des difficultés pour s'imposer ou pour être de façon bien différente au final⁷⁵⁴.

L'essor de la compétence scolaire a permis de solliciter davantage le politique sur l'application de l'interdisciplinarité en proposant des dispositifs au cœur du système éducatif. Les expérimentations ou dispositifs menés ont mis en avant la plus-value que constitue l'interdisciplinarité des années 2000 à

⁷⁵¹ La spécificité de l'éducation française se veut être le gardien d'un traditionalisme, protecteur du système disciplinaire : « *En France, c'est vrai, il est profondément conservateur, une vision qui repose largement sur une vision très idéalisée du passé. Les études internationales nous montrent bien pourtant que les systèmes qui ont su assurer une bonne liaison primaire-collège réussissent mieux. Or, c'est la raison d'être du socle. En France, on entre dans les questions pédagogiques par la philosophie politique, alors qu'ailleurs on est plus pragmatique, on part du niveau et des capacités des élèves. En ce qui concerne les programmes, j'estime qu'il ne faut pas vouloir faire de révolution copernicienne. L'important est d'agir petit à petit et dans la durée. Il faut sortir des débats tranchés, faire des programmes qui donnent davantage de marge de manœuvre aux enseignants dans les classes* » (Le Point, Interview de Alain Boissinot suite à sa démission de la présidence du Conseil National des Programmes, propos recueillis par Marie-Sandrine Sgherri, le 11 juin 2014). Plusieurs observateurs estiment que le basculement libéral ou néolibéral de l'école a déjà eu lieu : « Ainsi, la communauté européenne et l'OCDE poursuivent la mise en place d'un modèle éducatif fondé sur l'employabilité, sur la compétitivité, sur la concurrence dans le cadre du marché international. L'adaptation de ce modèle à l'interdisciplinarité implique une interdisciplinarité qui est fondamentalement utilitariste et pragmatique » (Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Yves Lenoir, le 6 janvier 2017).

⁷⁵² Duran P., *Penser l'action publique*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1999 cité par A. van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 2004, p.25.

⁷⁵³ Le Conseil National des Programmes (CNP) ou le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) ou le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) selon l'époque concernée. Cf. dans l'annexe de la thèse (entretiens d'acteurs politiques). Échanges par voie dématérialisée avec Xavier Darcos (Ministre de l'Éducation nationale (18 mai 2007 au 23 juin 2009) sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Auparavant, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, auprès du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche auprès de Luc Ferry (7 mai 2002 au 30 mars 2004) et conseiller (1993), puis directeur (1994) de cabinet de François Bayrou au ministère de l'Éducation nationale), le 25 janvier 2017 : « *La question de l'interdisciplinarité relève des pratiques pédagogiques. (...) La résistance de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français était institutionnelle* ».

⁷⁵⁴ Une difficulté grandissante se fait ressentir par les propos d'une enseignante recueillis par Gilles Baillat, résumant un dilemme majeur : « *c'est bien de voir l'élève travailler dans différentes matières, mais c'est difficile pour l'enseignant d'être performant dans toutes les disciplines* » (Baillat G. et Andrieux G., *Interdisciplinarité à l'école primaire : des discours aux pratiques*, 2005 dans Aline Becker, Pierre Garnier, *Regards croisés n°20*, Revue de l'Institut de recherches de la FSU, Dossier Disciplines et interdisciplinarité, *Les disciplines au cœur de la polyvalence à l'école primaire*, octobre-novembre-décembre 2016, p.35).

la fin des années 2010. La concurrence sur le marché économique oriente le système éducatif à intégrer l'interdisciplinarité⁷⁵⁵ dans le parcours de formation de l'élève en France.

Le processus de légitimation politique de l'interdisciplinarité prend forme durablement au cours de la période étudiée grâce à des dispositifs renouvelés et obligatoires le plus souvent (1989-2018). En effet, la première sous-partie soulève les enjeux nationaux de l'interdisciplinarité – face ou en accord – avec les logiques mondiales progressistes. Dans cette veine, le processus de légitimation politique de l'interdisciplinarité s'accroche au phénomène de compétitivité scolaire comme ressort d'une ambition libérale dans la deuxième sous-partie. Enfin, le processus de légitimation politique – favorable lors des temps de gouvernance socialiste – se confond avec l'ensemble des gouvernements successifs lors de l'application du socle commun, de connaissances et de compétences en 2005 dans ce destin croisé par d'autres systèmes éducatifs supranationaux. Ainsi, l'interdisciplinarité – au sens politique du terme – aurait trouvé une troisième voie, celle de l'intérêt général pour la formation d'un élève répondant aux nouveaux enjeux de l'employabilité du XXI^{ème} siècle.

Selon Christian Laval, la mutation de l'école d'institution en organisation⁷⁵⁶ – sous l'effet de nombreuses dispositions réformatrices – de plus en plus vouée à la mesure de résultats et de performances est le signe le plus manifeste d'un processus de néolibéralisation en marche. La résultante convient à formuler que *« l'école néolibérale désigne un certain modèle scolaire qui considère l'éducation comme « un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique » si elle « est orientée par les réformes en cours vers les objectifs de compétitivité qui prévalent dans l'économie globalisée »*⁷⁵⁷ alors l'éducation est fortement emprunt à l'économie mondiale⁷⁵⁸.

Ainsi des ministres annoncent, par exemple, l'avènement de « l'école du XXI^{ème} siècle » (Cl. Allègre) ou du « collège de l'an 2000 » (S. Royal), la « troisième grande révolution de l'école moderne » (L. Chatel) ou encore la « refondation de l'école » (V. Peillon). Cette posture visionnaire et transformatrice semble répondre à un « air du temps » suivant lequel le moment historique de transformations profondes et accélérées se produit dans les domaines scientifiques et technologiques, mais rejaillit aussi sur les horizons de valeur et de normes collectives (« individualisme croissant », « crise de l'autorité », « crise du politique »). De leur côté, un certain nombre de travaux de sciences humaines et sociales, sur un autre registre, expriment et alimentent cette perception et cette interrogation

⁷⁵⁵ Utilisée à bon escient dans le monde professionnel.

⁷⁵⁶ Laval C., *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, pp.322-323, 2004. « L'organisation moderne est économique et technique », alors que l'institution engage la définition d'un bien commun posé comme supérieur aux intérêts individuels.

⁷⁵⁷ Op. cit., p.7 et 9.

⁷⁵⁸ La recherche de productivité apparaît importante dans le milieu de l'enseignement dans la mesure où un article *Le Monde* y est dédiée (Article de Béatrice Gurrey, *Une note interne plaide pour une meilleure « recherche de productivité »*, 2 février 1996, édition numérique).

collectives portant d'amples bouleversements et transformations à l'œuvre⁷⁵⁹. La ou les « mutation(s) » (Charlot, 1987 ; Fournier & Troger, 2005 ; Bruno, Clément & Laval, 2010), le « déclin » (Dubet, 2002), la « crise » (Mauss, 2006), le « renoncement » (Ben Ayed, 2010), le « changement » (Prost, 2013) sont traités par des sociologues et historiens pour point de départ de la description et de l'analyse du système éducatif. La multiplicité et la variété de ces termes suggèrent une difficulté à produire une lecture déterminée et partagée de l'École actuelle⁷⁶⁰.

Au regard des facteurs mondiaux, l'éducation, le savoir et les politiques publiques sont entremêlés selon les institutions : « *Plusieurs instances internationales, dont au premier chef l'UNESCO⁷⁶¹, se sont en effet attachées à définir l'éducation et les savoirs comme un bien commun* »⁷⁶² ; « *nécessite donc un processus inclusif de formulation et de mise en œuvre des politiques publiques* »⁷⁶³. Le texte de l'UNESCO conclut que « *la création des connaissances, leur contrôle, acquisition, validation et utilisation sont communs à tous les êtres humains en tant qu'effort collectif social* » et que « *la gouvernance de l'éducation ne peut plus être séparée de la gouvernance du savoir* »⁷⁶⁴. Savoir et éducation sont intimement liés. Il s'agit de rechercher la projection et l'interaction de ses notions dans l'enseignement en France d'un point de vue syndical et pédagogique.

D'où la nécessité de réfléchir intensivement à cette question et de réinventer une culture scolaire à la fois mobilisatrice – et – en prise sur les réalités et les besoins du XXIème siècle par Florence Robine :

« Reste encore à s'interroger, à mon sens, sur le contenu des enseignements, sur les savoirs à transmettre et à construire, en phase avec les objectifs posés visant tout à la fois au développement d'une citoyenneté éclairée et à l'appréhension intelligente d'un monde scientifiquement et technologiquement aussi avancé. Les problématiques mondiales auxquelles les jeunes vont devoir faire face dans les années qui viennent requièrent à l'évidence des savoirs plus complexes et davantage décloisonnés que ceux que nous enseignons encore majoritairement dans nos écoles, dans nos lycées et dans nos universités. La formidable, mais redoutable puissance de la science entraîne de nouvelles responsabilités, d'ordre éthique, social, politique. La montée des obscurantismes, l'affrontement grandissant entre savoirs et

⁷⁵⁹ Morin E., *La tête bien faite repenser la réforme, réformer la pensée* (L'histoire immédiate). Paris (France) : Éditions du Seuil, 1999.

⁷⁶⁰ En 2016, la France reste toujours ancrée dans ses positions historiques : « *Les résultats illustrent qu'en dépit de convergences, le poids disciplinaire plus accentué en France conduit à privilégier l'acquisition de connaissances venant en appui des comportements et des valeurs visés* » (Tutiaux-Guillon N., Spirale – Revue de Recherches en Éducation n°58, *Des disciplines scolaires en mutation ? Regards croisés France – Québec... et ailleurs*, octobre 2016, p.5).

⁷⁶¹ UNESCO, « Repenser l'éducation ? Vers un bien commun mondial », 2015.

⁷⁶² Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.27.

⁷⁶³ UNESCO, « Repenser l'éducation ? Vers un bien commun mondial », 2015.

⁷⁶⁴ UNESCO, « Repenser l'éducation ? Vers un bien commun mondial », 2015.

croyances, nécessite à l'évidence une vraie dimension épistémologique à l'enseignement scientifique et plus encore à la formation des maîtres, ainsi qu'une inscription dans l'histoire des idées et dans l'histoire tout court »⁷⁶⁵.

⁷⁶⁵ Robine F. dans Revue Internationale d'Éducation, Sèvres, n°51, *Dossier - Un renouveau de l'enseignement des sciences*, Introduction – Réformer l'éducation scientifique : une prise de conscience mondiale, Centre International d'Études Pédagogiques, septembre 2009, p.34).

CHAPITRE II - DE L'ATTENTISME À LA MODERATION SYNDICALE EN CONTEXTE DE PROMOTION POLITIQUE DE L'INTERDISCIPLINARITÉ (1989-2018)

La problématique de la culture scolaire fait partie intégrante des enjeux syndicaux sur la période étudiée. Cet état de fait révèle des tensions sur l'identité disciplinaire des enseignants et des débats sur l'ouverture potentielle de leur champ de compétences respectif. La tradition et le conformisme disciplinaire restent prégnantes auprès de la majorité des syndicats enseignants à la décennie 1990 et au début du XXI^{ème} siècle (1989-2004). Les syndicats apaisent leurs discours à l'apparition d'une nouvelle exigence de compétences enseignantes à l'aube des années 2000. L'utilisation progressive de l'interdisciplinarité dans les pratiques pédagogiques rend le syndicalisme majoritaire à l'écoute du réformisme éducatif en cours⁷⁶⁶ (2005-2018).

A. Une prise de distance peu assumée avec la tradition disciplinaire (1989-2004)

Dans ce contexte réformateur des années Jospin, le SNES essaie d'apporter un soutien – en même temps – sur le temps de formation des enseignants, sur la maîtrise de sa discipline, condition *sine qua non* à l'application de l'interdisciplinarité. En conséquence, le syndicat revendique l'élévation du niveau de recrutement de tous les enseignants, passant progressivement à la maîtrise universitaire⁷⁶⁷ suivie d'un an de formation pédagogique. Rejetant la polyvalence, la revendication de ce haut niveau de culture disciplinaire – autrement dit, la maîtrise de la « *richesse interne* » d'une discipline – provoque, selon le SNES, la naissance possible d'une coopération ou d'un travail interdisciplinaire. Le SNES peut ainsi concilier ses appels au travail en équipe et son attachement à une formation académique. Dans ce projet, il n'y a finalement que le maniement d'un langage innovateur en matière de pédagogie qui semble – à première vue – renouveler la doctrine pédagogique du SNES⁷⁶⁸.

À l'orée des années 1990, l'ensemble des syndicats sont attachés à la tradition disciplinaire comme leurs syndiqués, autrement dit des enseignants associés à une discipline spécifique établie. La question de l'interdisciplinarité demeure un sous-bassement des discussions syndicales mais l'heure est à la résolution de la problématique de l'échec scolaire – croissant – des années 1990⁷⁶⁹.

⁷⁶⁶ Après l'application du socle commun de connaissances et de compétences en 2005 (Loi Fillon).

⁷⁶⁷ Correspondant à 4 années d'études dans l'enseignement supérieur, équivalent M1.

⁷⁶⁸ Thèse de Sylvie Aebischer, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* » : *sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin (1988-1989)*, sous la direction de Jean-Louis Marie, Chapitre 4 – Les conditions sociales de Félicite du projet réformateur dans le monde politique et syndical - analyse d'une configuration sociale, Lyon II, octobre 2010, p.526-527.

⁷⁶⁹ Therme P., *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive* (2e éd., ed., Pratiques corporelles). Paris (France) : Presses universitaires de France, 1996.

A.1. Une interdisciplinarité éloignée des sujets de préoccupations entre l'éclatement de la FEN et le dessin du nouveau paysage syndical enseignant après 1992

Cet éclatement de la FEN bénéficie à la redistribution des forces syndicales en présence et à la prévision d'un changement facilité envers les politiques scolaires françaises. Les organisations syndicales peuvent se regrouper en trois puis quatre – après 1992 – groupes distincts d'organisations syndicales d'enseignants en France (Syndicat des enseignants, SE-Unsa, Syndicat général de l'Éducation nationale, Sgen-CFDT, Syndicat national des enseignements du second degré, Snes-FSU, Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC, SNUipp-FSU).

Les problématiques scolaires qui se dessinent à la fin du XXème siècle, font référence à la dimension internationale, et particulièrement à la dimension européenne, même si la Commission européenne n'a pas compétence en matière de politique éducative. Dans un temps court – en quelques années, la FSU est devenue la fédération la plus influente dans le paysage syndical enseignant. Dès lors, entaché par des prescriptions européennes, le foyer même de l'élaboration de la politique syndicale, au travers du congrès, n'est plus qu'un élément de prise en compte parmi tant d'autres de la vision sociologique des syndicats. Ces différences facettes du syndicalisme enseignant dessinent un phénomène social singulier. Le syndicalisme enseignant se distingue des autres syndicalismes par un rayonnement plus important, semble-t-il, à s'emparer sur le mode de l'expertise des questions du métier et à élaborer des politiques scolaires. Ce phénomène, décrit précédemment, joue un rôle indéniable dans une démocratie, en l'occurrence dans l'élaboration de projets de réforme scolaire orientés vers la démocratisation. Généralement, les différentes facettes révèlent dans le fait syndical enseignant, d'un organisme bien vivant et doté d'un avenir encore prometteur, sous certaines conditions. Loin de nuire à cet avenir favorable, la posture – critique par nature, mais bienveillante – de la recherche y participe⁷⁷⁰ malgré les marques de contestation et de stagnation du taux syndicalisation observées à l'orée du XXIème siècle.

Le disciplinaire est un sujet à part entière pour les organisations syndicales et révèle les tensions politiques du moment. Comme le montre André Robert, l'organisation de l'institution de l'Éducation nationale et des statuts des agents de la fonction publique ne favorise pas – ou du moins en partie – l'évolution des pratiques enseignantes :

« L'objection selon laquelle « la formation d'une sorte de corps intermédiaire de spécialistes (...) ne facilite pas nécessairement l'autonomie des personnels eux-mêmes »⁷⁷¹, n'est qu'en partie recevable dans la mesure où, tant au niveau des contrôles administratifs (directions, inspections) que de la représentation syndicale, les agents assurant la médiation avec la base

⁷⁷⁰ Philippe Corcuff caractérise ainsi « l'épistémologie ordinaire du syndicalisme » (Corcuff P., « Éléments d'épistémologie ordinaire du syndicalisme », *Revue française de science politique*, vol.41, n°4, août 1991).

⁷⁷¹ Geay B., *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 1997, p.24.

sont issus de la culture enseignante et s'en réclament très majoritairement (...). Mais il est vrai que par ailleurs l'organisation bureaucratique de l'institution scolaire, dont beaucoup se satisfont parce qu'elle leur ménage des positions d'indépendance et de repli dans des « niches », ne favorise pas les initiatives et la créativité qui sont aussi des caractéristiques de l'autonomie. Dans la même perspective, on notera que les nouvelles incitations à modifier le temps de présence dans l'établissement, à participer à l'élaboration de projets, à travailler collectivement entre collègues et avec des partenaires extérieurs, à gérer autrement des classes devenues de plus en plus hétérogènes sont souvent vécues comme des atteintes au statut, alors qu'elles pourraient être des occasions d'accroître l'autonomie collective de véritables professionnels, n'attendant pas passivement des directives venues d'en haut mais capables d'inventer localement les réponses aux problèmes posés par des publics scolaires différenciés »⁷⁷².

Ainsi, les enseignants doivent trouver le juste équilibre afin d'être acteur de leurs pédagogies et, en même temps, s'appuyer sur une institution forte répondant aux attentes de ses protagonistes. Malgré l'éparpillement au XX^{ème} siècle – l'ancienneté du syndicalisme enseignant, et parfois des organisations syndicales elles-mêmes – a contribué à la transmission de véritables cultures professionnelles préconçues.

Dans la perspective des législatives de mars 1993, l'influence du fondateur de l'association *Créateurs d'école*⁷⁷³ – le polytechnicien et énarque Guy Bourgeois⁷⁷⁴ – s'est faite ressentir dans la plateforme élaborée par les deux principaux partis de droite RPR et UDF, réunis sous le sigle UPF⁷⁷⁵ pour la campagne électorale.

Dans la perspective d'obtenir un consensus sur la question des contenus disciplinaires à enseigner, l'ex-collaborateur de René Monory vise la construction d'un accord discipline par discipline. Récusant implicitement le CNP, il préconise un débat public sur les contenus disciplinaires en rassemblant autour de l'Inspection Générale – pivot de l'entreprise – des experts, des universitaires, des scientifiques. En arrière-plan, Guy Bourgeois⁷⁷⁶ conclut implicitement par un acte de foi dans un discours spontané les difficultés rencontrées sur ce terrain des contenus, généralisable à l'ensemble du domaine éducatif. Ces propositions fabriquent la matrice d'une vision « néolibérale » de l'école, dont les acteurs politiques vont se rapprocher ou s'en éloigner au sein du ministère de l'Éducation nationale à la période suivante

⁷⁷² Robert A.D., *Actions et décisions dans l'Éducation nationale, Un itinéraire de recherche*, L'Harmattan, Collection Éducation et Formation – Série Thèses et travaux universitaires, 1999, p.106-107.

⁷⁷³ Parmi les autres fondateurs, Dominique Antoine et Xavier Darcos.

⁷⁷⁴ Dont les propositions sont parues en septembre 1992.

⁷⁷⁵ Union pour la France.

⁷⁷⁶ Ancien directeur adjoint du cabinet de René Monory en 1986, fondateur d'une boîte à idées pour l'école avec Roger Mezin et Philippe Nemo : l'association « Créateurs d'écoles ».

(2005-2018). Par idéologie néolibérale, la priorité universelle est donnée au marché et à la concurrence, la réduction du rôle protecteur de l'État, l'introduction d'une compétition généralisée à toutes les sphères de la vie humaine⁷⁷⁷.

À partir de tables rondes décentralisées et de journées banalisées incluant usagers, syndicats, administration, organisées autour de quatre grands thèmes – missions et contenus de l'école, école et société, métiers de l'éducation, vie des établissements – est élaboré un « Nouveau contrat pour l'école » constitué de 158 décisions annoncées officiellement le 16 juin 1994 à la Sorbonne. Le SNES en sort relativement satisfait⁷⁷⁸. C'est en 1996 qu'apparaît le Nouveau contrat pour l'école qui manifeste la volonté de « rapprocher les disciplines pour proposer aux élèves des apprentissages cohérents » (CNDP, 1996, p.3). En premier lieu, des objets nouveaux apparaissent dans certaines disciplines. Dans un second temps, la volonté d'une mise en cohérence des champs disciplinaires est appuyée. En dernier lieu, des compétences générales dont l'acquisition doit être effectuée dans le cadre des différentes disciplines, sont exprimées.

Un an plus tard, à l'horizon d'un calcul politique, le président Jacques Chirac prend la décision de dissoudre l'Assemblée nationale et de procéder à des élections législatives anticipées (les 25 mai et 1^{er} juin 1997). Ce scrutin se conclue sur une défaite électorale ; autrement dit, par une victoire de la gauche unie sous le nom de « gauche plurielle », au nom de laquelle Lionel Jospin est appelé à former le nouveau gouvernement. Une nouvelle alternance, inédite, s'installe rapidement, en l'occurrence, un Président de droite lié à un gouvernement de gauche.

Le 4 juin 1997, le Premier ministre Lionel Jospin nomme ministre de l'Éducation nationale, de la Technologie et de la Recherche, son ancien conseiller de 1989 à 1992⁷⁷⁹, Claude Allègre, scientifique réputé⁷⁸⁰ et controversé, connu pour son activisme réformateur et son caractère emporté⁷⁸¹. Évidemment, la personnalité du ministre rayonne car lui reviennent les plus grandes responsabilités avec un maniement de l'art de la communication peu probant, voire une certaine forme de provocation. Dans le prolongement ministériel, une autre forte personnalité du parti socialiste, Jack Lang, est amené à assurer la gestion du ministère de l'Éducation nationale jusqu'à la fin de la législature (2000-2002). En matière éducative, le gouvernement Jospin veille donc à renouer avec les orientations et ambitions du ministère Jospin huit ans auparavant, concrétisées par la loi de 1989. En ce sens, les programmes de

⁷⁷⁷ « Le néolibéralisme est précisément le déploiement de la logique du marché comme logique normative, depuis l'État jusqu'au plus intime de la subjectivité ». cf. P. Dardot, C. Laval, *La nouvelle raison du monde, Essai sur la société libérale*, Paris, La Découverte, 2009, p.21.

⁷⁷⁸ Voir *L'Université syndicaliste*, n°341, 24 juin 1994, « L'empreinte des personnels », p.6 et sq.

⁷⁷⁹ Allègre est un ami de jeunesse de Jospin. Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Didier Dacunha-Castelle (Membre de la Commission de réflexion présidée par Pierre Bourdieu sur les contenus en 1989 ; Président du Conseil National des Programmes de 1990 à 1993) le 9 décembre 2016.

⁷⁸⁰ Prix Crafoord de géologie en 1986, avec l'Américain G.-J. Wasserburg ; médaille d'or du CNRS en 1994.

⁷⁸¹ Au dernier moment, une ministre déléguée à l'enseignement scolaire est adjointe à son ministère, Ségolène Royal, avec laquelle va se déclarer une guerre de territoire souterraine, puis visible pour le grand public.

2002, sous le ministère Jack Lang reprennent cette structuration : « *ainsi reliés, les différents apprentissages peuvent se transformer de manière plus cohérente en une véritable culture* »⁷⁸².

A.2. L'ère Allègre en faveur de l'interdisciplinarité à tout prix

Le déroulement ainsi établi, les spécificités et mises en application des dispositifs se précisent. Dans les premières semaines d'existence du gouvernement, Claude Allègre est omniprésent dans les différents médias. Le 24 juin 1997, présentant son programme d'action, il proclame qu' « *il faut dégraisser le mammoth* » que constitue l'administration de l'Éducation nationale, phrase qui lui restera associée – avec son aspect de caricature et les menaces dont elle peut se révéler porteuse en matière d'emplois – pendant toute la durée du ministère.

Dès leur prise de fonctions, les ministres ouvrent d'important chantiers et prennent des décisions pour signifier dans les faits la rupture avec l'ère Bayrou qu'ils considèrent marquée par la connivence avec les syndicats et l'immobilisme⁷⁸³. Tandis que les nouveaux baccalauréats s'instaurent depuis juin 1995, Claude Allègre surprend de nouveau en annonçant une consultation sur les lycées conçue pour préfigurer une énième réforme en novembre 1997.

La consultation nationale nommée « *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* » sert de support à un débat pour favoriser les échanges et l'émergence d'idées nouvelles. Lors du colloque conclusif tenu à Lyon les 28 et 29 avril 1998, Philippe Meirieu expose – à partir des synthèses académiques – un ensemble de 49 principes, regroupés en 12 chapitres, qui fonde la base de son rapport d'étape à l'intention du ministre, en vue de réformer le lycée. Parmi ceux-ci, le développement de l'interdisciplinarité est avancé – notamment par le biais d'un dossier réalisé par les élèves – et des stages en entreprise :

« La culture doit être élargie à de nouveaux domaines : à côté de la culture littéraire et artistique et d'une culture scientifique de base – à lier à une ouverture sur la technologie –, il faut intégrer une "troisième culture", faite de l'initiation juridique prévue par le rapport et de l'enseignement des réalités économiques sociales et politiques ; cette culture des sciences humaines dispensée qu'à une partie des élèves alors qu'elle est indispensable à la compréhension de notre temps (...). Mais il ne s'agit pas d'introduire autant de disciplines nouvelles, et il faut admettre que le lycée n'a pas à former des spécialistes des sciences, du droit, de l'histoire. Dans cette perspective, (...) il faut surtout repenser l'organisation de l'enseignement et les relations entre les disciplines. Le rapport Meirieu met l'accent sur l'interdisciplinarité, qui ne se traduit pas simplement par la présence de plusieurs professeurs

⁷⁸² Paget D., *Collège commun, Collège humain*, Éditions Syllepse, Paris, 2014, p.167.

⁷⁸³ Ségolène Royal déclare vouloir « agir contre les corporatismes et les pesanteurs », ne plus vouloir « faire de cogestion », *Libération*, 9 décembre 1997.

à un même cours. C'est sans doute par la réalisation de projets interdisciplinaires que l'on résoudra cette difficulté »⁷⁸⁴.

Ce soutien de la part d'un connaisseur de l'éducation permet l'éclosion de l'interdisciplinarité et de ses dispositifs dans le système éducatif français. Cependant, Claude Allègre n'annonce aucune information à propos de l'épreuve sur dossier pluridisciplinaire suggérée par Philippe Meirieu en fin de première : « Une épreuve sur dossier personnel interdisciplinaire (principe 27 du rapport Meirieu), présenté en fin de première, est une étape dans la recherche de formes d'évaluation non scolaire »⁷⁸⁵. De plus, le ministre ne reprend pas non plus les propositions de modification du service des enseignants :

« Le rapport Meirieu souhaite (principe 35) une redéfinition de la fonction des professeurs agrégés ; en attendant, il leur assigne un service de 14 + 3 heures au lieu des 15 + 4 heures des certifiés. Nous appartient-il en tant que mouvement pédagogique, de nous prononcer sur la place des agrégés dans le système éducatif – ce qui dépasse du reste le débat sur le lycée - ? En tout cas, on peut s'étonner, avec le rapport, qu'une responsabilité comme celle de professeur principal fasse l'objet d'une rémunération double pour les agrégés par rapport aux capésiens (page 22). Cette disparité est à interroger de la même manière que la disparité des traitements et des services des fonctions strictement identiques »⁷⁸⁶.

De ce fait, les statuts différents entre enseignants peuvent poser problème pour l'uniformisation des pratiques enseignantes et du travail en équipe.

La consultation lycéenne devient donc une prérogative d'un dispositif interdisciplinaire sans heurts avec le SNES sous le Ministère Allègre. Les retombées politiques de ces mesures provoquent une accélération de l'épreuve de force avec le SNES qui, outre cela, reproche tous azimuts le risque de « lycée light » aux contenus appauvris – du fait de la réduction des horaires et des options – et signale l'éviction progressive des agrégés, cantonnés aux classes terminales ou poussés vers les premiers cycles universitaires. Pour la rentrée 1998, ce syndicat se prépare à une grève importante car elle permet d'associer des mécontentements de divers secteurs. À l'opposé, un article de *Le Monde* annonce « qu'aucun enseignant ne semble opposer farouchement à l'interdisciplinarité, mais beaucoup d'entre eux expliquent qu'elle ne peut se développer qu'à condition de créer « un temps de réunion sur le temps

⁷⁸⁴ Le CRAP – *Cahiers pédagogiques*, Après le Colloque de Lyon (janvier 1998) dans *Cahiers pédagogiques* n°366, *Quand les élèves posent problème*, Septembre 1998, p.1.

⁷⁸⁵ Le CRAP – *Cahiers pédagogiques*, Après le Colloque de Lyon (janvier 1998) dans *Cahiers pédagogiques* n°366, *Quand les élèves posent problème*, Septembre 1998, p.3.

⁷⁸⁶ Le CRAP – *Cahiers pédagogiques*, Après le Colloque de Lyon (janvier 1998) dans *Cahiers pédagogiques* n°366, *Quand les élèves posent problème*, Septembre 1998, p.3.

de service »⁷⁸⁷. La question des services est donc éminemment une problématique à prendre en compte lorsque l'application de l'interdisciplinarité fait débat dans les établissements scolaires. Les réponses des lycéens au questionnaire qui leur a été adressé sont plus évidentes qu'inattendues dans une société en crise. Inquiets et apparemment solitaires face à leur avenir, ils ont, vis-à-vis du lycée, des attentes considérables dans les enseignants :

« Enfin, le thème de l'interdisciplinarité, préoccupation majeure d'Edgar Morin, n'a pas inspiré c'est le moins que l'on puisse dire les élèves. 74 % d'entre eux n'ont pas répondu à la question sur la manière de rapprocher les savoirs. Canalisant eux-mêmes les risques de démagogie de la consultation, ils laissent ce sujet aux enseignants, les mieux à même, selon eux, de réfléchir sur le contenu des savoirs. Les professeurs, de leur côté, se disent convaincus que les relations entre les disciplines contribuent à la qualité de la formation »⁷⁸⁸.

L'interdisciplinarité *« dotée d'un coefficient identique dans toutes les filières, cette épreuve donnerait lieu à une soutenance orale devant un jury. Elle symbolise tous les principes qui ont guidé M. Meirieu : interdisciplinarité, travail personnel de l'élève, valorisation de l'oral et culture commune. Autre moyen pour promouvoir la démocratie au lycée : rendre les parcours de formation plus lisibles. Cette volonté de clarification s'appliquerait en particulier aux lycées professionnels (LEP), qui seraient organisés en trois champs d'activité, « services », « production », « artisanat et métiers d'art ». Ainsi, les LEP rejoindraient-ils un schéma d'organisation plus proche de celui des lycées généraux et technologiques. Les filières de ces derniers ont été simplifiées en 1991, réduisant le nombre de baccalauréats de vingt-six à sept. Si M. Meirieu est parvenu à recueillir un si large assentiment sur son projet de réforme, c'est sans doute parce que ses propositions tendent à dessiner un lycée plus républicain, plus démocratique, en un mot, plus juste. Reste à savoir si tous les ingrédients de la réussite d'un tel projet sont réunis. Rien de concret ou d'opérationnel n'est dit sur l'allègement des programmes et l'évolution du contenu des savoirs, pourtant conditions sine qua non d'une véritable réforme »⁷⁸⁹.*

Ainsi, l'uniformisation et l'équité entre filières est recherchée avec l'intronisation d'une épreuve orale devant un jury. Cette épreuve résulte d'un travail personnel sur une approche interdisciplinaire, seul ou en groupe. Cette consultation lycéenne a également servi de légitimation politique de l'interdisciplinarité

⁷⁸⁷ *Le Monde*, Article de Sandrine Blanchard, *Les profs jugent le lycée*, 6 mars 1998 (édition numérique).

⁷⁸⁸ *Le Monde*, Article de Sandrine Blanchard, *Les lycéens et les enseignants se rejoignent pour réclamer un allègement des programmes*, 29 avril 1998 (édition numérique).

⁷⁸⁹ *Le Monde*, article de Blanchard Sandrine et Gurrey Beatrice, *Les principaux leviers du projet de réforme Meirieu, Claude Allègre engage une profonde réforme des lycées*, jeudi 30 avril 1998, p. 8.

mais ce processus en est ressorti affaibli à cause de la vision d'ensemble des syndicats et des élèves eux-même⁷⁹⁰.

A.3. Le mandat de Ségolène Royal : une affirmation du politique à instituer l'interdisciplinarité au niveau du collège

Ségolène Royal entend mettre en œuvre « le collège pour tous et pour chacun ». Elle aussi consulte les enseignants et rend public le rapport sans complaisance de François Dubet, qui souligne l'ampleur du malaise des enseignants face à la gestion de l'hétérogénéité des élèves et de l'échec scolaire. La ministre déléguée prône l'aide individualisée, l'interdisciplinarité et « *la qualité de vie dans la maison collège* ».

Selon la méthode déjà expérimentée à propos des lycées, Ségolène Royal, insère la perspective d'une nouvelle réforme le 12 novembre 1998, lors d'une réunion à laquelle ont été conviées les organisations syndicales représentatives des enseignants et des chefs d'établissement, et des fédérations de parents d'élèves. La ministre déléguée à l'enseignement scolaire déclare ultérieurement mettre en place une consultation nationale pour engager le débat sur le thème « Quel collège pour l'an 2000 ? ». Dans cette logique de réforme, le collège pourrait connaître sa plus grande réforme. Néanmoins, « *ce n'est surtout pas une énième réforme* »⁷⁹¹, s'empresse de justifier Ségolène Royal à la presse, en présentant, lundi 14 décembre 1998, les nombreux rapports qui assistent le lancement officiel du chantier sur le collège. Plusieurs éléments sont sollicités tels que le bilan du suivi des établissements et une enquête sur la sixième établis par l'inspection, une synthèse sur la réforme Bayrou, l'audit sur les collèges de François Dubet (Le Monde du 9 juillet 1998) et une bibliographie sur les adolescents. Également, deux comités y sont associés, un comité de pilotage animé par le sociologue François Dubet et comprenant une autre sociologue, Marie Duru-Bellat, ainsi que l'IGEN Alain Bergounioux et l'IGAENR Roger-François Gauthier ; un comité consultatif où siègeront, à côté des représentants des associations syndicales et des parents d'élèves, des membres de l'administration centrale et des personnes qualifiées, comité auquel le CNDP sera présent. Quatre grands objectifs y sont adjoints comme l'acquisition de savoirs et de méthodes de travail, la construction de comportements durables de respect mutuel, la préparation d'un projet de poursuite d'études, la lutte contre les difficultés par une pédagogie « *adaptée à chacun* ». Le mot, pour réussir ce collège idéal, est l'« *interdisciplinarité* ». À savoir, la conséquence du « *travail en équipe* » est prônée depuis tant d'années.

Dominique Lassarre, représentante de la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN), synthétise toute la lassitude de ceux qui observent le collège unique depuis des années, ressentie par la majorité des participants :

⁷⁹⁰ Référence aux élèves qui ont répondu (ou partiellement) aux questionnaires.

⁷⁹¹ *Le Monde*, Ségolène Royal lance officiellement un grand débat sur le collège par Béatrice Gurrey, 16 décembre 1998.

« Cette concertation longue, lourde, complète, est sans doute nécessaire pour ceux qui ont manqué les épisodes précédents. Mais nous n'avons pas besoin d'une réflexion supplémentaire. La décision sera nécessairement politique et elle ne se fera pas plus dans le consensus qu'hier. Comme nombre de ses collègues syndicalistes, elle « redoute surtout le statu quo ». Par ailleurs, Mme Lassarre a relevé un oubli « fondamental » dans le texte d'orientation proposé par Ségolène Royal et François Dubet. « Que dit-on de la motivation des jeunes, de leur désir ou de leur absence de désir de se servir de l'école pour grandir ? Que gagne-t-on à bien travailler au collège ? C'est cette motivation qui conditionne les apprentissages ». Michel Deschamps, secrétaire général de la Fédération syndicale unitaire (FSU), qui s'est réjoui du partenariat « qui n'est pas la cogestion », instauré par Mme Royal dans le pilotage de ce dossier, s'est inquiété pour sa part du « nombre à nouveau grandissant de jeunes qui sortaient du système éducatif sans diplôme »⁷⁹².

Ainsi, les syndicats montrent leurs réticences à mener une nouvelle réflexion dans le cadre des collèges. En ce sens, l'article *Le Monde* indique que les élèves s'engagent dans le travail au travers des motivations personnelles de chacun, condition *sine qua non* à un quelconque travail disciplinaire ou interdisciplinaire.

Le 25 mai 1999, Ségolène Royal précise les mesures qu'elle conserve pour le Collège de l'an 2000, en s'adossant sur certaines conclusions du rapport. Des outils pédagogiques se mettent en place comme les travaux dits croisés en quatrième, l'enquête, l'expérience ou la création en troisième du livret de compétences pour substituer le bulletin trimestriel. Dans la troisième partie des mesures proposées par Ségolène Royal, figure la création d'un « professeur coordinateur ». Cette mesure reprise dans le projet de lycée expérimental par Legrand prévoyait « une équipe de 10 professeurs, de disciplines différentes, qui constituerait une équipe professorale interdisciplinaire, qui prendrait en charge cette unité pédagogique. Un professeur coordinateur en serait l'animateur »⁷⁹³. Chargé de favoriser le travail en commun des professeurs d'un même niveau (sixièmes, cinquièmes, etc.), il est supposé « faciliter les relations entre la direction et l'ensemble des enseignants ». Il fait partie d'un « conseil pédagogique qui assure avec le chef d'établissement l'animation pédagogique du collège ». Dans la pratique, cette disposition n'a que peu de possibilité d'expression puisque son financement repose sur le bon-vouloir des établissements qui devront procéder à des redéploiements dans leur « dotation horaire globale ».

⁷⁹² *Le Monde*, Article de Béatrice Gurrey, *Ségolène Royal lance officiellement un grand débat sur le collège*, 16 décembre 1998 (édition numérique).

⁷⁹³ Recherches Pédagogiques n°72, *Propositions pour un lycée expérimental*, Première partie : analyse des travaux – Section D : Un projet de lycée expérimental – Chapitre 2 : Structure de l'établissement, INRD, 1975, p.68.

De plus, il s'agit aussi de rendre le corps enseignant plus perméable à l'introduction d'une forme nouvelle de hiérarchie⁷⁹⁴.

Un bilan s'impose sur la période concernée, Claude Allègre apparaît comme un « *modernisateur* » ayant eu la volonté d'introniser les principes et les techniques du mouvement management public⁷⁹⁵ dans l'école. Cela a eu pour conséquence de troubler son discours – néanmoins truffé de références républicaines traditionnelles – qui révèle donc deux aspects fortement antithétiques. Sans avoir été dénué de tout résultat, ce volontarisme multidirectionnel a – au contraire – accru les incertitudes et n'a pas réussi à décrire la cohérence du sens unitaire dont l'institution scolaire et ses différents acteurs ont besoin dans un monde qualifié d'incertain par plusieurs analystes⁷⁹⁶.

A.4. Le ministère Lang : la formation des enseignants disciplinaires et le maintien des TPE entre affaire budgétaire et décision déguisée d'un retour au calme syndical

Astreint par la pression de la rue à « lâcher » Claude Allègre, le 27 mars 2000, Lionel Jospin mobilise à nouveau celui qui a déjà exercé ces fonctions au début de la décennie, Jack Lang. Ce dernier est explicitement chargé d'une mission de déminage, avec cette fois le titre simplifié de ministre de l'Éducation nationale :

« Tout, ou presque, ce que le milieu éducatif compte d'innovateurs pédagogiques « organisés » était convié, mardi 23 mai 2000, au ministère de l'éducation nationale. En annonçant, le 27 avril, la création d'une agence de l'innovation, le ministre, Jack Lang, avait donné un premier gage aux enseignants désireux de « travailler autrement » dans les établissements scolaires. Le cas le plus édifiant est celui de l'association Déclic (développement expérimental de collèges lycées d'initiative citoyenne), créée en 1997 en banlieue parisienne et qui compte aujourd'hui 200 adhérents, enseignants et parents. Fondé sur la pédagogie Freinet, le projet Déclic se propose de « former des citoyens », en s'appuyant sur « l'interdisciplinarité, la diversité des rythmes, le tutorat ». Les collégiens seraient répartis par niveaux et non par classes. L'association se dit prête à accueillir une petite centaine d'élèves à la rentrée. Reste à trouver les locaux. Un autre projet est susceptible de démarrer assez rapidement : celui de l'association La Bouture, montée à l'initiative de deux enseignants grenoblois, il y a quatre ans. À l'origine, ils souhaitaient créer un « lycée élitare pour tous », destiné aux décrocheurs du lycée. Faute d'avoir pu le monter, ils ont mis leur expertise au service des villes qui s'intéressent au coût social du décrochage scolaire. Le projet parie sur la transdisciplinarité, l'alternance et

⁷⁹⁴ *Le Monde*, Article de Béatrice Gurrey, *Les mesures de Ségolène Royal visent à mieux gérer la diversité des élèves du collège*, 26 mai 1999 (édition numérique).

⁷⁹⁵ Derouet J.-L., « L'administration de l'EN : l'école de la République face au nouveau management public » in A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

⁷⁹⁶ Prost A., Bon A., « Le moment Allègre (1997-2000) », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, 2011/2, n°110, pp.123-145.

le parrainage. L'agence de l'innovation devra veiller à la diffusion des expériences réussies et au repérage des innovations plus discrètes. Sauf à réitérer l'erreur commise avec les lycées expérimentaux ouverts dans les années 80 : une expérience limitée, confidentielle et sans aucun effet sur le système éducatif »⁷⁹⁷.

Cet article se réfère à des pratiques situées en périphérie de l'Éducation nationale – par des associations d'enseignants et de personnes bienveillantes – à la recherche de solutions pour résoudre les maux du système éducatif français. Des centres de réflexion participent – en marge de l'institution – au renouvellement de nouvelles méthodes d'apprentissage. À cet effet, Jack Lang ouvre le débat intellectuel et pédagogique sur l'apport de solutions nouvelles à l'échec scolaire.

Le ministre Lang se positionne dans une logique d'apaisement du débat scolaire, surtout auprès des enseignants qui ont été chamboulés vigoureusement par son prédécesseur : « *Il faut arrêter de bousculer les enseignants de collège* ». Fort de cette conviction, le ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, a déplacé – en retrait – la rénovation du collège engagée par Ségolène Royal à la rentrée 1999. Une circulaire publiée le 29 juin recadre les priorités sur lesquelles le ministère veut insister pour l'année scolaire 2000-2001. Cinq orientations générales sont confirmées comme l'aide individualisée, la maîtrise des langages, les dispositifs fondés sur l'interdisciplinarité, l'enseignement de la technologie et l'apprentissage de la citoyenneté.

La formation disciplinaire des enseignants demeure une affaire budgétaire sous le Ministère Lang. Le ministre Jack Lang prend ainsi ses distances avec les quarante mesures qu'avait préconisées Mme Royal – alors ministre déléguée à l'enseignement scolaire – après la consultation effectuée sous la houlette du sociologue François Dubet, et qui dressait un portrait sans concession des maux du collège (*Le Monde* du 25 mai 1999). Ces mesures qui, « *prises isolément ont recueilli l'approbation des enseignants* », ont néanmoins « *suscité le scepticisme, parfois le doute* », indique un rapport d'étape – non publié – de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale sur « *la mise en place de la réforme des collèges* ». Selon ce document, l'absence de hiérarchisation des objectifs aurait provoqué « *un certain effet catalogue qui a déconcerté les enseignants* ». Un défaut de pilotage de la part des inspecteurs d'académie ainsi qu'un manque de formation continue des enseignants ont fini de compliquer, et de clôturer l'instauration des mesures. Résultat connu – certaines d'entre elles – pourtant envisagées comme des avancées importantes, ont été peu mises en pratique :

« La formation continue pourrait être conçue annuellement sous la forme d'un séminaire disciplinaire de trois ou quatre jours, dans des centres de formation proches, et de plusieurs

⁷⁹⁷ *Le Monde*, Article de Stéphanie Le Bars, *Le ministère de l'éducation nationale apporte son soutien aux « innovateurs pédagogiques »*, 24 mai 2000 (édition numérique).

journées d'études pédagogiques interdisciplinaires dans chaque établissement. (...) Les séminaires et les journées d'études auraient notamment pour objet : d'assurer des modalités efficaces de concertation et de réassurance entre les enseignants ; de présenter des expériences didactiques originales et des innovations diverses ; d'expérimenter des techniques de travail en groupe multiples et renouvelées, utilisables dans les classes ; de mettre à l'épreuve des processus et des instruments d'évaluation formative et sommative variés ; de faire élaborer des outils pédagogiques multiples ; d'exercer à construire des objectifs spécifiques variés, s'ajustant, pour des groupes hétérogènes de jeunes, sur les objectifs généraux énoncés par des programmes ; d'effectuer la mise au point d'échanges interculturels ; de préparer l'affinement et la mise à jour de projets pédagogiques disciplinaires ou interdisciplinaires »⁷⁹⁸.

L'association Les Amis de Sèvres participe également à mettre en lumière les symptômes du mal français sur la formation enseignante : « *Dans les nombreuses occasions où il a été donné de conduire de tels séminaires ou des journées d'études dans des établissements, on a constaté la reprise de confiance des enseignants en eux-mêmes et en leur profession* »⁷⁹⁹. Les travaux croisés, destinés à favoriser le travail interdisciplinaire et à donner un sens aux apprentissages en classe de 4^{ème}, sont quasiment nuls. Seuls 18 % des établissements interrogés s'y sont attelés. Il faut préciser que le SNES, principal syndicat présent dans les collèges, n'est guère partisan de l'interdisciplinarité : « *À ce niveau d'enseignement, les disciplines ne sont pas encore assez maîtrisées* », justifient ses responsables. Également, alors que les travaux croisés devaient être généralisés à la rentrée dans toutes les classes de 4^{ème}, ils ne seront expérimentés que dans une seule classe par établissement. Les discussions qui s'amorcent devraient s'interroger sur la pertinence du collège unique : « *Les postures idéologiques adoptées depuis 1975, date de création du collège unique, doivent être revues* », confie un proche de M. Lang. La « sortie » de Jean-Luc Mélenchon, ministre délégué à l'enseignement professionnel, le 2 juin 2000 devant les parents d'élèves de la PEEP – « *du collège unique, il faut retenir l'immense ambition humaniste, mais unique ne veut pas dire uniforme* », avait-il déclaré – a donné le signal d'une remise en cause de ce concept écorné⁸⁰⁰.

La seule piste citée par le ministre de l'Éducation Nationale afin d'aborder ce dossier complexe est le précédent que constitue le dispositif récemment annoncé pour l'école primaire. Le collège version Lang ne devrait donc pas échapper à la « *reconnaissance de la diversité des intelligences* »⁸⁰¹, qu'il a

⁷⁹⁸ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Mars 1985, p.18-19.

⁷⁹⁹ Les Amis de Sèvres, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Mars 1985, p.19.

⁸⁰⁰ AN 20070285/4 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (2002-2006) : Option de la « Découverte professionnelle » et expérimentation dans les collèges en classe de troisième.

défendu le 20 juin 2000 pour le premier degré. La réflexion devait aussi avoir lieu sur le niveau d'orientation des collégiens, la création de passerelles entre les différentes voies de formation et l'organisation du collège en cycles. Les « *idées structurantes* » pourraient être échangées avec les organisations syndicales d'ici à la fin de l'été⁸⁰². En conséquence, les questions sur la pertinence et sur l'intelligence concrète – à développer en théorie ou en pratique – sont à éclaircir : « *L'intelligence n'est plus alors la capacité à résoudre les problèmes que nous poserait un monde extérieur à nous, mais celle de pénétrer un monde partagé* ». ⁸⁰³

Le maintien des travaux personnels encadrés (TPE) constitue donc un premier acte sur le chemin d'un retour au calme syndical par Jack Lang. Dans le cadre d'une journée d'étude du 29 janvier 2001, un membre du groupe d'experts chargé des « Nouvelles modalités d'enseignement » soulève les résistances et les interrogations :

*« Projet d'établissement : bénéfiques de l'interdisciplinarité mais problème de sédimentation des dispositifs, à s'adresser souvent à des élèves saturés ! Efficacité de ces pratiques très contrôlée dans les établissements (...) Projet pluridisciplinaire : peuvent transformer en profondeur : participation à une réflexion épistémologique, imposent le travail en équipe, classe différente avec les élèves dans la construction des savoirs. Mais très gourmande en temps et énergie pour les élèves et les enseignants : peut-être ajouté une nouvelle matière »*⁸⁰⁴.

Ainsi, l'interdisciplinarité fait réagir le système à différents niveaux que ce soit dans les groupes de réflexion, les groupes d'experts ou les décideurs politiques et éducatifs. Toutefois, en janvier 2001, les TPE sont généralisés en classe de première, en 2001-2002 et sont introduits en classe terminale à titre facultatif – épreuve facultative au baccalauréat selon des modalités provisoires d'évaluation⁸⁰⁵ – plusieurs syndicats dont le syndicat majoritaire, le SNES, étant initialement opposés au caractère obligatoire de l'exercice.

Au niveau du collège, après un nouveau rapport⁸⁰⁶ qui lui a été remis en mars 2001, c'est en janvier 2002 que le ministre annonce « *les nouvelles mesures d'application de la réforme* », qui entrent en vigueur à la rentrée suivante, après que des décrets soient parus en février, les Itinéraires de découverte (IDD) au collège, analogues aux TPE du lycée. Sous la houlette de deux ou plusieurs

⁸⁰² *Le Monde*, Article de Stéphanie Le Bars, *Jack Lang révisé à la baisse la réforme du collège*, 14 juillet 2000 (édition numérique). Voir annexe pp.760-761.

⁸⁰³ Varela, F., *Connaître les sciences cognitives*, Paris : Seuil, 1989, p.113.

⁸⁰⁴ AN 20110004/121 - Claude Rebaud (Proviseur), Groupe d'experts chargé des « Nouvelles modalités d'enseignement » lors de la Journée d'étude du lundi 29 janvier 2001 (IMG_1794). Dans la présentation des sources, possibilité de prendre connaissance d'une partie de la contribution provisoire du groupe d'expert chargé des « Nouvelles modalités d'enseignement ».

⁸⁰⁵ En 2002-2003, les TPE seront généralisés en classe terminale, restant une épreuve facultative mais mieux valorisée (coefficient 2).

⁸⁰⁶ Joutard P., *Rapport sur l'évolution du collège*, 7 mars 2001, MEN.

enseignants volontaires travaillant en interdisciplinarité, les élèves sont invités à faire des parcours qui supposent la mobilisation de connaissances venues de divers horizons et la mise en œuvre d'activités diversifiées autour d'un thème transversal relevant des programmes. Lors de sa conférence de presse de rentrée, lundi 4 septembre 2000, Jack Lang a tenu « à tirer un coup de chapeau aux enseignants, injustement attaqués », ces dernières années : « Je souhaite placer cette rentrée sous un autre signe : celui de la sérénité retrouvée et du dialogue renoué », insiste-t-il dans son « message de confiance aux serviteurs de l'école de la République ». Il ajoute : « On ne transforme pas l'école contre ses professeurs ». Avec ce message contre les « professionnels du dénigrement », implicitement destiné à son prédécesseur, le ministre de l'Éducation espère solder un passé récent vécu comme un traumatisme par le milieu enseignant. Jack Lang n'a pas lu le livre de Claude Allègre⁸⁰⁷. Ce dernier écrit qu'il avait « quelques craintes » que son successeur « ressuscite Bayrou », M. Allègre fait finalement « confiance » à Jack Lang pour mener les réformes, comme il l'a affirmé, dimanche 3 septembre 2000, sur France 2⁸⁰⁸ :

« Tout ce qui concerne l'enseignement secondaire est, en France, une affaire nationale. C'est donc un ministre, à Paris, qui continue à décider comment, à quel rythme et selon qu'elles modalités, fournir un enseignement digne de ce nom aux enfants de ce pays, de la classe de sixième à celle de troisième incluse. Cela fait partie de ce qu'on appelle « l'exception française ». Elle a pour avantage d'assurer, autant qu'il est possible, l'égalité des chances que la République doit à tous les citoyens. Et pour inconvénient, comme le soulignait Claude Allègre, de rendre difficile l'application uniforme de mesures décidées d'un bureau parisien, loin du terrain. Une circulaire, publiée le 29 juin, donne les cinq orientations générales proposées par Jack Lang pour l'année scolaire 2000-2001 : l'aide individualisée, la maîtrise des langages, l'interdisciplinarité, l'enseignement de la technologie et l'apprentissage de la citoyenneté »⁸⁰⁹.

Jack Lang semble avoir réalisé, avec succès, son entreprise de reconquête du monde et de l'électorat enseignant, après le douloureux épisode précédent. Jack Lang a aussi pu agir grâce à l'appui de Lionel Jospin, ce dernier lui ayant apporté le soutien financier nécessaire pour crédibiliser toute action en matière éducative. En huit mois, le ministre Lang a obtenu un budget comportant des créations d'emplois de fonctionnaires, fait inédit depuis dix ans, ainsi qu'un plan pluriannuel de recrutements attendu depuis onze ans⁸¹⁰. Contraint pendant trois ans d'affirmer que « lorsqu'on a un projet, les moyens suivent », et s'affichant comme un bon élève face à la discipline budgétaire gouvernementale, le prédécesseur de

⁸⁰⁷ Allègre C., *Toute vérité est bonne à dire, Propos d'un homme libre*, Paris, Robert Laffont, 2000, 309 p.

⁸⁰⁸ *Le Monde*, Article de Sandrine Blanchard et Nathalie Guibert, *Jack Lang se pose en réformateur à l'écoute des enseignants*, 4 septembre 2000 (édition numérique).

⁸⁰⁹ *Le Monde*, *La méthode Lang*, 15 juillet 2000 (édition numérique).

⁸¹⁰ Pourtant, Claude Allègre l'appelait de ses vœux.

Jack Lang a été déchu parce qu'il entendait « réformer à moyens constants ». La croissance économique retrouvée et la mobilisation des enseignants ont eu raison du gel de l'emploi public. Allègre parti, c'est à Lang que revient l'annonce de ce plan « sans précédent » tant attendu par les syndicats d'enseignants. Jack Lang récolte désormais les fruits du travail de son prédécesseur. Ce dernier a permis l'ouverture de brèches telles que la marche forcée sur les nouvelles technologies, la déconcentration de la gestion des personnels enseignants, le principe de l'aide individualisée aux élèves et l'appel à l'interdisciplinarité dans l'enseignement :

« Jack Lang a présenté, la semaine dernière, le nouveau dispositif d'élaboration des programmes scolaires. Groupes en lieu et place des GTD, nouveaux présidents de groupes, nouvelle répartition des tâches : outre les changements que nous avons déjà annoncés (voir La lettre de l'éducation n°317 et 323), le ministre a aussi signalé la création d'un groupe d'experts atypique, chargé de réfléchir "aux nouvelles modalités d'enseignement". Présidé par Joseph Losfeld, recteur de l'académie de Nancy-Metz, ce nouveau groupe aura la charge de produire des documents destinés à tous les personnels, enseignants comme non-enseignants (...) De manière générale, ils veilleront à préciser les modalités du "travailler ensemble" : le travail en équipe pour les personnels et la vie en communauté (apprentissage de la citoyenneté et des règles démocratiques) pour les élèves »⁸¹¹.

Le paysage syndical modelé par Claude Allègre a facilité le travail du ministre Lang. L'UNSA-Education (ex-FEN) et le SGEN-CFDT, pro-réformes, ont eu de mauvais résultats lors des dernières élections professionnelles. Quant au SNES-FSU, il demeure largement majoritaire chez les enseignants du secondaire – lié à son combat contre Claude Allègre – qui lui a fait perdre des milliers d'adhérents et lui impose de reconstituer ses forces. Même si Claude Allègre reste à la marge – avec une pacification réussie – le débat sur l'avenir du système éducatif demeure omniprésent. Tous les partis politiques s'accordent pour considérer l'éducation comme l'un des grands sujets des futures campagnes électorales. Si les manifestations enseignantes ne sont plus d'actualité, le malaise de l'école demeure : quels savoirs enseigner ? Comment répondre à la panne de la démocratisation de l'école ? Comment faire face à la marchandisation des moyens d'accès à la connaissance ?⁸¹²

Lionel Jospin reste en retrait sur l'éducation à l'approche des présidentielles de 2002 et Jack Lang soulage les tensions politiques et syndicales entretenues par son prédécesseur, Claude Allègre. En cette période de grandes incertitudes politiques et syndicales, les réformes s'appliquent sans trouver une uniformisation totale sur le territoire français.

⁸¹¹ *Le Monde*, « Jack Lang nomme des experts des nouveaux modes d'enseignement », La lettre de l'éducation n°325, 4 décembre 2000.

⁸¹² *Le Monde*, Article de Sandrine Blanchard et Nathalie Guibert, *Education : la pacification, et après ?*, 12 janvier 2001 (édition numérique).

In fine, Jack Lang a entrouvert une multitude de chantiers, qu'il a menés en cherchant des accords mutualisés avec les personnels, sans les brusquer et, en ajustant sa politique pour davantage de cohérence. Même si les blessures causées à la profession dans les trois premières années de la législature ne sont pas complètement guéries, comme en témoignent les intentions de votes des enseignants en faveur de Chevènement, candidat concurrent de Lionel Jospin à la présidentielle de 2002, et toujours dépositaire d'une conception traditionnelle de l'École. Allègre, Lang, Chevènement, tous trois ont occupé la fonction de ministre de l'Éducation nationale car leurs positions respectives attestent – une fois de plus – les différences de méthode d'une part, les divergences de fond d'autre part, de la gauche en matière éducative⁸¹³.

Un projet juste qui n'a pas tenu ses promesses : serait-ce le cas du collège unique ? Vingt-cinq ans après la volonté giscardienne d'unifier l'« école moyenne », l'égalité des chances demeure au cœur du débat éducatif où le collège reste décisionnaire dans le destin scolaire des élèves. L'acte de naissance du collège unique est inscrit dans l'article 4 de la loi du 11 juillet 1975, plus connue sous le nom de « loi Haby » :

« Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts ».

Un peu plus loin, l'article 7 précise que « des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés ». Qui aujourd'hui pourrait contester l'esprit de ce texte ? Culture commune, diversité des talents, prise en compte de l'hétérogénéité, tous les enjeux actuels avaient déjà été exprimées en 1975 : « La question - non résolue - d'une définition d'une culture commune scolaire peut, seule, donner sens à l'ambition du collège unique », estime, Claude Lelièvre, professeur à l'université Paris-V. « En l'absence d'une clarification » sur les compétences et les connaissances qui doivent constituer « le socle commun d'une génération », cet historien de l'éducation considère que « la voie est ouverte davantage à l'approfondissement des différences culturelles qu'à leur affaiblissement »⁸¹⁴.

⁸¹³ Pour l'ensemble de la période 1989-2002, voir les deux notes de synthèses de Jacky Beillerot et Sandrine Collette ; « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002) » in *Carrefours de l'éducation*, n°15 et 16, 2003. La deuxième partie (n°16) contient une chronologie détaillée (pp.171-181).

⁸¹⁴ *Le Monde*, article de Blanchard Sandrine, *La réforme du collège unique, Il y a vingt-cinq ans, la réforme Haby repoussait l'orientation en fin de troisième*, jeudi 29 mars 2001 (édition numérique).

B. Le syndicalisme majoritaire à l'écoute du réformisme éducatif (2005-2018)

Au début du XXI^{ème} siècle, le cap vers les compétences est affiché lors de l'apparition du socle commun de connaissances et de compétences en 2005 sous le ministère Fillon.

L'état de la situation scolaire pousse donc les syndicats à être à l'écoute de nouvelles propositions orientées vers l'employabilité et l'adaptabilité au monde professionnel. Dès lors, l'interdisciplinarité est fortement privilégiée dans les dispositifs scolaires qui prennent davantage de place. Différents changements s'opèrent donc – à la fois – dans la réception de la réforme par le milieu syndical et l'utilisation qui en est faite par le milieu pédagogique.

La modération syndicale et corporative s'oriente vers une nouvelle réorganisation des rôles et des places de chaque acteur du système éducatif français. En effet, l'interdisciplinarité irrigue les réflexions syndicales et pédagogiques – de l'enseignement secondaire – afin de répondre à l'échec scolaire – croissant – année après année.

B.1. Un soutien syndical de taille contre la mise en péril des TPE sous le ministère Fillon

Les TPE sont supprimés – dans la perspective de la présentation du projet de loi consécutif aux travaux de la commission Thélot, en novembre – par François Fillon. Cette suppression ne concerne que l'option au baccalauréat en classe de terminale, étant conservé en classe de première. Un bouc émissaire pour un dispositif initialement conçu comme un double levier de réforme du lycée et qui risque de glisser vers un supplément pédagogique sans grande épaisseur. Ce dispositif devait ajouter une plus-value dans la formation de l'élève respectivement sur une ouverture des disciplines et du monde et, sur une préparation à l'enseignement supérieur *via* le travail personnel et la recherche documentaire. Nonobstant les contestations de nombreux territoires de l'opinion enseignante et intellectuelle⁸¹⁵ – en dépit de l'avis négatif du CSE le 2 décembre 2004 – un arrêté daté du 9 décembre est publié au JO du 17 pour ratifier cette suppression.

Une forme de révolution douce prend le pas insidieusement sur un désamorçage des fondements du dispositif initial⁸¹⁶. Il s'agit aussi d'une réforme portée en 1998 par Claude Allègre, ministre blâmé par le corps enseignant. Lors de la montée des mouvements anti-Allègre, en 1999, les TPE sont prêts à être supprimés mais le successeur Lang finalisera le travail – début 2000 – en s'exprimant sur leur maintien et leur généralisation.

Une problématique persiste – en l'occurrence – celle de la formation enseignante et son approche autour de la question interdisciplinaire. Les ministres Lang puis Ferry avaient donc pris la

⁸¹⁵ Une pétition de 12000 signataires pour leur maintien réunit notamment les noms de F. Dubet, A. Touraine, G. Charpak ; plusieurs syndicats d'enseignants et de lycéens, plusieurs associations pédagogiques et fédérations de parents y sont favorables.

⁸¹⁶ Alors que le SNES-FSU, majoritaire dans l'enseignement secondaire, s'était prononcé sur des propositions comparables en inventant les TIE (travaux interdisciplinaires encadrés) quelques mois préalablement avant l'instauration des TPE.

décision de poursuivre la généralisation au début des années 2000. Jean-Paul de Gaudemar, ex-recteur d'Aix-Marseille, à l'époque directeur de l'enseignement scolaire, hésite même entre les termes « enthousiasme » et « état de grâce » pour décrire l'accueil des TPE sur le terrain⁸¹⁷. Cet acteur y voit un modèle d'innovation : « *Nous n'avons pas produit trop de textes réglementaires pour laisser une vraie liberté au terrain* ». L'Éducation nationale affiche la statistique selon laquelle les TPE en terminale seraient massivement transformés : « *dans 95 % des cas* », en heures de révisions du bac.

Le texte sera soumis au CSE qui relève donc « *malgré l'intérêt pédagogique croissant qu'ils suscitent, les TPE sont ressentis en terminale comme une surcharge de travail l'année de l'examen* » et leur suppression qui « *se traduira pour les élèves et leurs professeurs par un allègement de leur charge globale de travail au profit de la préparation de l'examen* », soit 72 heures par an. Ce temps précieux a pour objectif de minimiser le budget de l'Éducation nationale – en diminution – dans le final des arbitrages budgétaires qui oriente l'ambition de la loi d'orientation Fillon. À quelques jours de l'annonce de cette loi, certaines organisations voient néanmoins un signe fort dans la suppression des TPE en terminale. La fédération FCPE des parents d'élèves dénonce « *une décision scandaleuse, un renoncement pédagogique, un non-sens éducatif au mépris des efforts entrepris depuis quatre ans par les jeunes et les enseignants* ». Pour le Syndicat des enseignants (SE-UNSA), « *François Fillon ne se contente plus de surfer sur la vague rétro, il planifie la régression, et les TPE, seule innovation pédagogique d'importance depuis dix ans au lycée, vont être engloutis, sacrifiés sur l'autel du bachotage* ». Si l'évaluation du ministère est juste⁸¹⁸, il semble surtout que les enseignants opposés aux TPE en sortent vainqueurs, en refusant d'appliquer cette réforme sur le terrain. En ce sens, ces derniers n'avaient pas réussi à imposer leur vision par la voie syndicale. Pour autant, ils ont remporté la mise au rencart d'une nouvelle approche du savoir, désormais condamnée au statut d'accessoire pédagogique marginal.

Les arguments développés par le ministre s'élaborent comme un mixte assez singulier et révélateur de ses orientations notamment par un sacrifice d'une innovation pédagogique, et donc un gage donné aux conservateurs (l'association *Sauver les lettres*⁸¹⁹ se félicite). En sous-terrain, apparaît la volonté de concilier avec les faveurs du SNES, syndicat oppositionnel puissant, qui s'est imposé avec hostilité aux TPE lors de leur création en 1999 et de leur validation comme option en 2002. En effet, l'analyse précise de la capacité syndicale est forte dans le changement de positions, au gré du contexte politico-pédagogique. Le SNES peut également se placer en tant qu'habile défenseur de dispositions

⁸¹⁷ *Libération*, 21 décembre 2000.

⁸¹⁸ Pour rappel, 95 % des TPE sont justement transformés, en terminale : « en séances de bachotage ».

⁸¹⁹ Collectif de professeurs apparu en 2000 au moment des luttes contre la politique de C. Allègre et occupant des positions traditionalistes en matière d'enseignement en général, d'enseignement du français en particulier.

rejetées jadis – en l’occurrence – un co-secrétaire du SNES, Roland Hubert⁸²⁰, déclare habilement à l’AFP : « *L’ensemble de la communauté éducative est contre la suppression des TPE, donc le ministère doit l’entendre. On ne peut pas continuer à gérer l’Éducation nationale en traitant les innovations pédagogiques avec cette légèreté* »⁸²¹.

Le SNES est en permanence tiraillé entre la sauvegarde des disciplines et la mise en place de dispositifs interdisciplinaires, nourries par les disciplines elles-mêmes⁸²². Constance Blanchard, présidente de l’UNL se soulève également contre la suppression des TPE dans un article *Le Monde* : « *Je ne pense pas que les TPE soient pris pour de la récréation. Ils prennent beaucoup de temps et demandent un réel investissement. Par contre, les heures réservées dans l’emploi du temps ne sont pas toujours utilisées à bon escient. Les TPE permettent l’apprentissage d’un travail pluridisciplinaire, grand absent de notre système pédagogique. Ils permettent aussi d’apprendre la gestion d’un calendrier, le travail en groupe et l’autonomie vis-à-vis des enseignants* »⁸²³. Dès la fin de l’année 2004, le ministre a réuni contre lui un front composé d’enseignants et de lycéens opposés à cette mesure, mais aussi – faisant converger leurs analyses – critiques des restrictions budgétaires et des suppressions de postes, et plus largement en l’absence de véritable ambition et même d’orientations néolibérales néfastes du projet de loi. Les chercheurs s’affilient avec les contestataires, soucieux de ce qui se prépare dans l’enseignement supérieur et de la recherche. Plusieurs manifestations sont portées (7 décembre 2004, 20 janvier, 4 février 2005), avec l’intention de reprendre l’offensive après l’échec relatif de 2003, parfois en dénonçant la « vision libérale » de l’école que porte le gouvernement en place.

Autrement dit, au moins depuis les années 1970, des tentations et tentatives (néo)libérales ont balisé plusieurs projets de réforme sans jamais atteindre une réalisation complète pour diverses raisons. Par la suite, un basculement s’opère pendant le quinquennat de Nicolas Sarkozy en plusieurs secteurs de l’administration publique et de l’Éducation nationale.

B.2. L’illusion syndicale et des prises de position variées du SNES à l’encontre de l’interdisciplinarité

Cette sous-section met en avant les différentes prises de position du SNES-FSU et de ses acteurs, porteurs de courants et de visions différentes du système éducatif et de l’interdisciplinarité dans la formation de l’élève en France.

⁸²⁰ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Roland Hubert, le 2 février 2017 : « *Le SNES n’a jamais été opposé à l’interdisciplinarité... quoi qu’on en dise, on n’a jamais été opposé à l’interdisciplinarité (...) donc on a toujours été pour l’interdisciplinarité mais accrocher aux disciplines* ».

⁸²¹ Agence France Presse, 1^{er} décembre 2004.

⁸²² AN 20110004/96 – Réunion Pôle sciences, 10 novembre 2004 : « *SNES : pas de remarque négative, beaucoup d’intérêt pour trans(pluri)disciplinaire* ».

⁸²³ *Le Monde*, Chat modéré par Franck Colombani et Stéphane Mazzorato : interview de Constance Blanchard, présidente de l’Union nationale lycéenne (UNL), *Réforme Fillon : que veulent les lycéens ?*, 18 février 2005 (édition numérique).

La question de développer l'esprit critique des élèves fait évidemment parti de l'émergence et de l'application progressive de l'interdisciplinarité dans une logique disciplinaire : « *L'activité intellectuelle disciplinaire est indispensable à la construction de savoirs* »⁸²⁴. En effet, Denis Paget (co-secrétaire général du SNES) en 2001 annonce qu'il :

*« faudrait introduire dans les programmes scolaires du secondaire un peu d'historiographie, amener les élèves à réfléchir sur ce qu'est écrire l'histoire, sur ce qu'est un récit historique, à réfléchir aux différents types de récits qui ont été élaborés. Voilà un domaine sur lequel le SNES est absolument seul à penser (...). Il est vrai que le travail sur les disciplines est plus proche des enseignants, je dirais qu'il n'est pas complètement déconnecté de tout ce qui peut être relatif aux sciences de l'éducation »*⁸²⁵.

Il précise sa pensée en développant une réflexion sur le lien entre les disciplines et l'orientation des élèves : « *On sait depuis longtemps que plus la différenciation des curricula est précoce, plus le système est sélectif ; or le but de la loi Fillon consiste à différencier précocement les parcours, à demander aux élèves d'avoir choisi ou accepté, bien avant la seconde, un projet de formation professionnelle* »⁸²⁶. Cette différenciation se marquerait par « *une hiérarchie des disciplines presque individuelle parce que fortement liée au projet de l'élève* »⁸²⁷ dans son parcours, dans son dossier scolaire et dans son brevet de fin de troisième. Denis Paget pointe un élément essentiel du mal enseignant :

*« Les enseignants souffrent considérablement de ce parasitage du sens par la valeur d'usage (et d'usure !) des disciplines et des savoirs scolaires. Une étude récente des questionnaires lycéens de 1998⁸²⁸ montre à quel point par exemple les mathématiques et la physique sont reléguées en fin de palmarès des disciplines du point de vue de l'intérêt que leur portent les lycéens, ce qui ne les empêche pas d'espérer entrer nombreux en filière scientifique quitte à choisir ensuite des études plus proches de leurs centres d'intérêt, vers la finance ou le commerce... »*⁸²⁹.

⁸²⁴ Devin P. dans Regards croisés n°20, *Revue de l'Institut de recherches de la FSU*, Dossier Disciplines et interdisciplinarité, Le Chantier Disciplines : un projet syndical de questionnement des disciplines et de l'interdisciplinarité, octobre-novembre-décembre 2016, p.10.

⁸²⁵ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Entretien avec des dirigeants syndicaux : Denis Paget (co-secrétaire général du SNES), mai 2001, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.49-50.

⁸²⁶ Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Avant-Propos, Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, p.10.

⁸²⁷ Thélot C., *Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'École*, La documentation française, octobre 2004, p.82.

⁸²⁸ Establet R. et alii, *Radiographie du peuple lycéen*, ESF, 2005.

⁸²⁹ Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Chapitre Une culture scolaire en crise ?, Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, p.32.

De surcroît, le débat sur la culture scolaire ou sur la culture commune – que tout enfant scolarisé doit recevoir à l'issue de sa formation – revient au centre des enjeux politico-éducatifs :

« *La FSU et ses syndicats enseignants opposent la revendication d'une "culture commune" à l'instauration d'un "socle commun" de connaissances, de compétences et de comportement tel que le prévoit maintenant la nouvelle loi sur l'éducation. Cette opposition ne date pas d'aujourd'hui, tant elle est constitutive des débats sur l'éducation depuis l'après-guerre* »⁸³⁰. Enfin, « *La culture scolaire est nécessairement un compromis ambigu entre la commande externe et la vie interne des disciplines scolaires qui obéissent aussi à des contingences spécifiques liées à leur nature, aux élèves, mais aussi aux professeurs qui ont une formation, des objectifs, leur propre relation à la connaissance. S'ajoutent à ces contingences, celles de l'institution : le moment où l'on introduit, telle ou telle discipline, tel ou tel savoir, les conditions de l'enseignement, l'existence ou non d'examens. Il faut enfin compter avec la vie même des disciplines scolaires, le lien qu'elles ont avec la recherche, le savoir savant, l'enseignement supérieur, le monde des métiers et professions* »⁸³¹.

Denis Paget dresse le constat suivant sur la situation programmatique de l'enseignement du second degré : « *L'élaboration des programmes ces quinze dernières années relève, d'une manière ou d'une autre, d'une forme d'expertise qui entre en contradiction avec une construction démocratique. La loi Jospin de 1989 voulait rompre avec l'omnipotence de l'Inspection générale en lui laissant l'évaluation et en confiant l'élaboration des programmes au Conseil national des programmes. Dans les faits, cette logique n'a jamais été poussée à son terme. (...) Le rôle du Conseil national des programmes n'a jamais été très clair : véritable bureau d'étude des réformes – y compris structurelles – sous la présidence de Didier Dacunha-Castelle, il est rapidement devenu, présidé par Luc Ferry, un simple organisme consultatif pour des programmes fabriqués en dehors de lui* »⁸³².

Didier Dacunha-Castelle prend position et tient un rôle fondamental dans l'intronisation progressive de l'interdisciplinarité au cours des années 1990 : « *Il n'y a probablement aucune discipline indispensable pour un élève de 17ans* »⁸³³. En ce sens, le déplacement du rôle pour la construction des programmes – dès le début des années 1990 – s'opère par des groupes disciplinaires jusqu'à la mise en place de la réforme des programmes du collège par cycles d'enseignement avec l'accompagnement de ressources

⁸³⁰ Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Chapitre Les conceptions du savoir qui s'affrontent, Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, p.77

⁸³¹ Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Chapitre Quelles critiques de l'état actuel de la culture scolaire ?, Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, p.97.

⁸³² Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Chapitre Qui doit décider ?, Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, p.133

⁸³³ Dacunha Castelle D., président du CNP, dans un entretien pour la FCPE, 1991 in De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire construire des savoirs*, Partie 4 : Mettre en relation, Ouvrage publié sous la direction de Jean-Pierre Obin, Hachette Livre, 1996, p.165

disciplinaires dans le but de valider les domaines du socle commun. Ce profond glissement déstabilise les enseignants formés sur une logique disciplinaire :

« *La création du Haut conseil de l'éducation par la récente loi Fillon, détrônant le Conseil national des programmes de la loi de 1989, a été relativement peu critiquée. Et pourtant, cet organisme permet d'installer un contrôle par le pouvoir politique en place puisque ses neuf membres sont presque tous nommés par les présidents de la République, de l'Assemblée nationale et du Sénat. C'est la première fois dans l'histoire de notre école que les programmes scolaires dépendront à ce point du politique, au détriment du pluralisme des approches et du professionnalisme des enseignants* »⁸³⁴. Cependant, « *Des acteurs de l'ancien Conseil national des programmes (qui exista aux termes de la loi de 1989 de 1990 à 2005) avaient pourtant déjà noté il y a 20 ans qu'en France, mais c'est sans doute le cas ailleurs aussi, les contenus à enseigner ne s'imposaient plus aux élèves et aux enseignants "avec le sceau de l'évidence indiscutable" de naguère et "ne résultaient plus d'un argument d'autorité, mais constituaient légitimement un objet de débat"* »⁸³⁵.

Paget observe donc cette période de flottement entre logique disciplinaire et interdisciplinaire avec des avis déterminés à imposer un système :

« *Étrangement dans les pôles disciplinaires, la seule référence qui soit faite à la transversalité et celle caractérisant l'éducation physique et sportive comme discipline transversale... c'est-à-dire non intégrable au pôle des sciences et techniques ni aux autres pôles... Pour étayer ce constat, nous rappelons les propos de Christian Merlaud, membre à l'époque du Conseil national des programmes, qui déclarait alors lors d'une rencontre-débat à la FSU : nous prônes les pôles disciplinaires. En fait nous nous sommes aperçus (les membres du Conseil national des programmes) qu'il n'y a pas de construction de savoirs qui ne passe pas par les discipline". Il ajoutait ultérieurement : le Conseil national des programmes s'est (par ailleurs) posé la question : les mathématiques font-elles partie des sciences ? La réponse a été positive pour une partie Conseil, négative pour une autre* »⁸³⁶.

⁸³⁴ Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Chapitre Qui doit décider ?, Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, p.134-135.

⁸³⁵ Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.6.

Ce rapport, rédigé par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, est également le fruit d'un groupe de travail composé de André Canvel ; Laurence Cornu ; Joël Lebeaume ; Laurence Loeffel ; Luisa Lombardi ; Isabelle Robin ; Philippe Tournier ; Philippe Watrelot.

⁸³⁶ Paget D. (dir.), *Aventure commune et savoirs partagés : l'école*, Annexes, Paris : Éditions Syllepse, Nouveaux Regards, 2006, 2006, p.177-178.

Le rôle de l'EPS est ici, tout-à-fait significatif des enjeux des disciplines. Cette discipline est transversale mais non intégrée aux autres disciplines. Cette disposition soulève un paradoxe présent sur le système éducatif et ses disciplines. C'est pourquoi, « *Le thème de l'interdisciplinarité, du tissage de liens de cohérence, de sens entre disciplines est l'un des thèmes forts de la réflexion syndicale* »⁸³⁷. Denis Paget insiste : « *il n'est de pratiques interdisciplinaires possibles que si les démarches et approches de chaque discipline sont bien identifiées* »⁸³⁸, ce qui suppose un travail de recherche didactique important. À cet effet, le dossier de la Revue Regards croisés de l'Institut de recherches de la FSU intitulé Disciplines et interdisciplinarité – en fin d'année 2016 – soulève plusieurs questionnements fondamentaux : « *L'interdisciplinarité est-elle autre chose que le transversal des années 1990 ? L'interdisciplinarité n'est-elle pas le plus souvent de la pluridisciplinarité ?* »⁸³⁹. Dans cette lignée, la FSU n'est donc pas opposée à l'interdisciplinarité mais l'affirmation de ce principe est assortie d'une réserve : « *l'interdisciplinarité ne peut se construire dans une conception qui n'aurait qu'elle-même comme projet. Ce qui signifie que c'est avant tout la cohérence des programmes qui doit construire les liens interdisciplinaires* »⁸⁴⁰. Il s'agit, ici, de mettre en lumière les différentes problématiques, contradictions et interrogations du SNES-FSU et de ses différents courants liés à l'évolution du système éducatif permettant une meilleure visibilité de l'interdisciplinarité dans la formation de l'élève en France.

B.3. Le SGEN-CFDT : un syndicat voué au réformisme interdisciplinaire

Le SGEN-CFDT a été l'un des syndicats les plus actifs concernant la recherche sur l'interdisciplinarité au début des années 1990. En effet, André Robert s'est penché assez précisément sur cette question :

« Pour approfondir notre recherche, nous avons choisi de ne retenir que le concept d'interdisciplinarité parce que nous voulions vérifier si ce concept avait été « porté » par le SGEN-CFDT avant d'être institutionnalisé dans la création des TPE, des IDD et des PPCP. Nous avons recherché tous les mots associés au concept interdisciplinarité. Nous avons d'abord exploré les Dossiers, pensant que ces écrits coordonnés par la « commission

⁸³⁷ Paget D. (dir.), « Contenus et programmes d'enseignement », in *Université syndicaliste*, supplément au n°484 du 16 janvier 1999 in Romian H., *Pour une culture commune : de la maternelle à l'université*, Chapitre Des problématiques complexes - Transformer l'école et la culture scolaire Institut de recherches de la FSU sous la direction d'Hélène Romian, Hachette Éducation, 2000, p.537.

⁸³⁸ Paget D. (dir.), « Contenus et programmes d'enseignement », in *Université syndicaliste*, supplément au n°484 du 16 janvier 1999 in Romian H., *Pour une culture commune : de la maternelle à l'université*, Chapitre Des problématiques complexes - Transformer l'école et la culture scolaire Institut de recherches de la FSU sous la direction d'Hélène Romian, Hachette Éducation, 2000, p.537.

⁸³⁹ Regards croisés n°20, *Revue de l'Institut de recherches de la FSU*, Dossier Disciplines et interdisciplinarité, octobre-novembre-décembre 2016, p.8.

⁸⁴⁰ Devin P. dans Regards croisés n°20, *Revue de l'Institut de recherches de la FSU*, Dossier Disciplines et interdisciplinarité, Le Chantier Disciplines : un projet syndical de questionnement des disciplines et de l'interdisciplinarité, octobre-novembre-décembre 2016, p.9.

sociopédagogique » laisseraient apparaître plus fréquemment des idées innovantes. Nous avons aussi noté le nom des chercheurs reconnus cités dans ces Dossiers. Puis nous avons fait le même travail dans toutes les rubriques de la revue : Notes de Lecture, Invités, Actualité, Initiatives, pour voir si cette idée a bien constitué pendant ces années une préoccupation du SGEN-CFDT »⁸⁴¹.

Après cette revue d'effectifs autour des travaux portés sur l'interdisciplinarité, le SGEN-CFDT a donc fortement utilisé dans ses discours la notion d'interdisciplinarité afin de construire une nouvelle politique d'éducation :

« Cette recherche fait apparaître les relations que ce syndicat entretient avec le monde de la recherche en éducation, en prenant l'exemple des moyens par lesquels il véhicule, dans son principal outil de diffusion, un concept généralement considéré comme innovant dans le paysage éducatif, l'interdisciplinarité (...). Nous pouvons retrouver la trace d'idées-forces, concrétisées parfois dans les mesures ministérielles (par exemple, la philosophie qui a présidé à la création des ZEP, des TPE et des IDD) »⁸⁴².

C'est pourquoi, le SGEN-CFDT s'est consacré à l'interdisciplinarité : « nous avons finalement retenu pour cette étude le seul concept d'interdisciplinarité. Il s'agit donc observer comment ces idées, notamment celle d'interdisciplinarité, circulent dans la revue *Profession Éducation* pendant les années 1990 à 2000 »⁸⁴³. En effet, il s'agissait pour le SGEN-CFDT de construire une nouvelle profession qui mette au premier plan l'interdisciplinarité. Le cloisonnement dans les disciplines renvoie aux problèmes de communication dans la société. Il est donc nécessaire d'avoir une vision globale pour traiter les problèmes éducatifs⁸⁴⁴.

Cette étude menée par le SGEN-CFDT analyse – notamment au travers d'un exemple – l'interdisciplinarité ou un mode de circulation dans une revue syndicale d'un concept innovant travaillé par la recherche en éducation. Dans cette logique, la revue *Profession Éducation* – organe de diffusion pour tous les adhérents, acteurs du système éducatif – du SGEN-CFDT rend des comptes rendus d'expériences d'interdisciplinarité, dans une intention surtout pratique. La question de la mise en œuvre

⁸⁴¹ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Le SGEN-CFDT, l'innovation pédagogique et la recherche, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.231-232.

⁸⁴² Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Le SGEN-CFDT, l'innovation pédagogique et la recherche, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.215-219

⁸⁴³ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Le SGEN-CFDT, l'innovation pédagogique et la recherche, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.224.

⁸⁴⁴ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Le SGEN-CFDT, l'innovation pédagogique et la recherche, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.232-233.

de ce concept reste entière car elle suppose une nouvelle éthique du métier d'enseignant, une nouvelle professionnalité⁸⁴⁵.

L'idéologie centrale de ce syndicat est ici défendue *via* la transformation de l'école par la transformation des métiers de l'éducation. En limite des discours, l'investigation souhaitée serait d'interroger des militants et des adhérents, mais aussi des enseignants non syndiqués, en vue de connaître et d'analyser l'impact de ces écrits : que deviennent les savoirs de la recherche dans les pratiques professionnelles elles-mêmes ?⁸⁴⁶ C'est en ce sens que l'on a étudié principalement lors de notre travail de recherche l'aspect politique, comme le soutient le philosophe G. Fourez⁸⁴⁷ : « *l'interdisciplinarité est perçue comme une pratique essentiellement "politique", c'est-à-dire comme une négociation entre différents points de vue pour finalement décider d'une représentation considérée comme adéquate en vue d'une action* »⁸⁴⁸.

B.4. Une mise en application des EPI discutée sous le gouvernement Valls entre l'hétérogénéité des débats et crise du politique

D'après l'arrêté ministériel du 19 mai 2015, dans l'article 3, II, b : « *les enseignements pratiques interdisciplinaires permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective* ». Sans renoncer à la nécessaire transmission, l'école doit assumer – en plus du face-à-face dominant – la posture d'un enseignant davantage aux côtés des élèves. Cette disposition doit être appliquée pour mieux les observer et les conseiller, pour favoriser leur prise d'initiative et leur coopération. Les EPI peuvent devenir des nouveaux leviers pour des disciplines qui se trouvent en perte de vue dans le système éducatif français telles que les mathématiques : « *Pour préparer l'avenir des mathématiques et le devenir de*

⁸⁴⁵ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Frédéric Sève (Ancien secrétaire général du SGEN-CFDT de mai 2012 à décembre 2016), le 2 février 2017. Le SGEN est partisan d'un cursus curriculaire pour l'élève : « *il faut que je sois en capacité de construire des parcours adaptés aux visées des élèves* ».

⁸⁴⁶ Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Le SGEN-CFDT, l'innovation pédagogique et la recherche, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.234-237. Voir annexe thèse pp.762-763.

⁸⁴⁷ Fourez G., *Alphabétisation scientifique et technique, Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, in *Questions pédagogiques*, 1999, p.296.

⁸⁴⁸ Dans le cas de l'EPS, le SNEP souhaite se saisir de la question interdisciplinaire au travers de sa revue devenue depuis référence pour les enseignants d'EPS, *Contre Pied* : « *Dès le deuxième numéro, l'analyse montre la volonté d'engager une nouvelle démarche réflexive articulant pratique et théorie. Le SNEP souhaite ainsi se faire le pourvoyeur d'une "nouvelle méthode d'analyse" en vue de théoriser les pratiques en s'appuyant sur une approche interdisciplinaire* (Ce principe est clairement énoncé par J. Rouyer dans son éditorial « Esprit de suite », *Contre Pied*, n°2, février 1998, p.1). *La collaboration de l'enseignant et du chercheur devient alors une constante des articles afin de préciser l'enseignement de l'EPS, ses fondements et la nature des compétences à développer* » (Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, La recherche à « Contre Pied » par Michaël Attali, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.325-326). Cette articulation théorie-pratique mène le combat d'assembler la recherche avec les cours effectués afin d'être au plus proche des attentes enseignantes, notamment celui de la perspective interdisciplinaire de la discipline Éducation Physique et Sportive.

*l'informatique dans le secondaire*⁸⁴⁹, *il faut soutenir la réforme du collège, car elle permet d'ouvrir les disciplines* »⁸⁵⁰. L'interdisciplinarité fait valoir des disciplines en perte de vitesse pédagogique : « *Interdisciplinarité signifie échange et coopération, et entraîne une valorisation des disciplines. Mais si la pluridisciplinarité est un outil de valeur pour donner plus de sens aux mathématiques, la forme d'enseignement associée aux pratiques (le mot est essentiel) interdisciplinaires est encore plus importante* »⁸⁵¹.

Dans la perspective de l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'organisation du système éducatif, l'agir collectif échappe à toute modélisation rationnelle et linéaire. Il provoque des sujets, des objets, des conceptions pédagogiques, des règles de fonctionnement, des valeurs, des rêves et des ambitions de voir, au-delà des déterminismes, une école plus favorable à l'épanouissement des élèves au cours de leur scolarité. De plus, le CNIRÉ poursuit dans la même voie : « *fabriquer de la coopération n'est pas une fin en soi mais un moyen de mieux entrer dans les apprentissages, de mieux apprendre à faire société. Elle peut aussi se mettre au service de la formation des enseignants et établir des liens entre établissements et partenaires locaux* »⁸⁵². Le cas français comporte une spécificité qui tient en une double acception : le contrôle des connaissances sur le plan des disciplines et l'acquisition de compétences sur le plan curriculaire.

« La comparaison des prescriptions curriculaires qui régissent les systèmes éducatifs européens révèle d'emblée une spécificité du cas français : la France est le seul pays européen (parmi

⁸⁴⁹ Dacunha-Castelle D., *À propos de l'informatique et de l'interdisciplinarité*, *Bulletin de l'APMEP*, n° 520, 2016, pp. 417-421.

⁸⁵⁰ *Le Monde*, Article de Didier Dacunha-Castelle (Mathématicien, ancien président du Conseil national des programmes), *L'enseignement des mathématiques doit s'appuyer sur l'interdisciplinarité*, 02 juin 2015 (édition numérique).

⁸⁵¹ *Le Monde*, Article de Didier Dacunha-Castelle (Mathématicien, ancien président du Conseil national des programmes), *L'enseignement des mathématiques doit s'appuyer sur l'interdisciplinarité*, 02 juin 2015 (édition numérique). Deux formules sont présentes dans l'arrêté suivant, d'une part, l'autonomie supplémentaire accordée aux EPLE et, d'autre part, une nouvelle forme d'enseignement, l'interdisciplinarité : le décret et l'arrêté relatifs « *à l'organisation des enseignements au collège* » publiés au *Journal officiel* mercredi 20 mai fixent une entrée en vigueur de la réforme « *à compter de la rentrée scolaire 2016* ». Cette version des textes correspond à celle qui avait été adoptée le 10 avril à la majorité du Conseil supérieur de l'éducation, la principale instance consultative placée auprès du ministère. Dans un premier temps, le principal point de crispation auprès de la communauté enseignante réside dans l'autonomie accordée aux établissements. Les textes prévoient de laisser 20 % de liberté aux collèges sur leur emploi du temps afin de développer, comme ils le souhaitent, soit des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), soit de l'accompagnement personnalisé, soit des travaux en petit groupe. Cette autonomie est présentée par le ministère comme un moyen d'encourager l'initiative et l'innovation dans les équipes. Certains enseignants y voient plutôt un principe libéral, redoutant que des « *pouvoirs accrus* » soient donnés aux chefs d'établissement. Dans un second temps, les professeurs sont invités à mettre en place des projets communs autour de huit thématiques : « *Corps, santé, bien-être et sécurité* », « *Culture et création artistiques* », « *Transition écologique et développement durable* », « *Information, communication, citoyenneté* », « *Langues et cultures de l'Antiquité* », « *Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales* », « *Monde économique et professionnel* » et « *Sciences, technologie et société* ». Les élèves devront en suivre au moins deux par an, et au moins six de la 5^{ème} à la 3^{ème}.

⁸⁵² Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, *Pour une école innovante*, Synthèse des travaux du Cniré 2014-2016 par l'ensemble de ses membres sous la présidence de Françoise Sturbaut, présidente par intérim 26 septembre 2016, p.11.

ceux qui ont été comparés⁸⁵³) dans lequel coexistent, d'une part, un texte élaboré au niveau national d'inspiration curriculaire (le socle commun), et, d'autre part, des programmes d'enseignement détaillés, élaborés, eux aussi, au niveau national »⁸⁵⁴.

Denis Paget, membre du Conseil supérieur des programmes soulève le problème de la cohérence entre les différentes instances de l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, Direction Générale de l'enseignement scolaire, Conseil supérieur des programmes⁸⁵⁵ :

« Dans ce contexte, les relations entre le disciplinaire au sens strict et l'au-delà des disciplines (parcours divers, inter-, pluri- trans- disciplinarité, éducation générale...) méritent examen. La naissance des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) et leur structuration en 8 thématiques n'ont guère fait l'objet d'une justification étayée sur des expérimentations et des recherches. Au moment même où le CSP travaillait à la rénovation des programmes et commençait notamment à réfléchir à des « croisements entre enseignements », ces EPI sont apparus comme l'innovation majeure de la réforme des collèges sans explicitation de ce qu'ils pouvaient apporter ou non à une amélioration du niveau des élèves et en particulier des plus faibles, sans clarification non plus de la nature même de cette interdisciplinarité affichée, pas plus d'ailleurs de ce que pouvait être le côté « pratique » de ces enseignements »⁸⁵⁶.

Ces enjeux de pouvoir entre institutions ne sont pas bénéfiques à la compréhension du système pour les enseignants et les élèves. Également, la multiplication provoque diverses influences parfois incohérentes les unes avec les autres.

Le panorama de réception de la réforme à la rentrée 2016 est décrit par le SNPDEN – principal syndicat des chefs d'établissement – qui avance des ordres de grandeur : 60 % des collèges mettront en œuvre la réforme « *sans grand enthousiasme, par devoir* », selon Michel Richard, secrétaire général adjoint ; « *un quart l'appliquera plus volontiers car elle s'inscrit dans la continuité de leurs pratiques - la pédagogie par projet, l'interdisciplinarité ; et 15 % seront d'irréductibles villages Gaulois, des collèges où les enseignants feront le service minimum* »⁸⁵⁷ . Surtout, la réforme induit une évolution de la culture professionnelle enseignante et, par voie de conséquence, transformant les pratiques : « *On passe d'un*

⁸⁵³ Il s'agit notamment de : l'Angleterre, la Belgique francophone, l'Écosse, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, l'Italie et la Suède. Entretien avec Luisa Lombardi, auteur de l'étude comparative en cours, non encore publiée.

⁸⁵⁴ Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.44.

⁸⁵⁵ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Denis Paget, le 10 janvier 2017.

⁸⁵⁶ Article de Denis Paget dans l'Institut de recherche de la FSU, *Savoirs, compétences, disciplines, transversalité, interdisciplinarité, socle commun, culture commune*, 13 janvier 2017.

URL : <http://institut.fsu.fr/Savoirs-competences-disciplines-transversalite-interdisciplinarite-socle-commun.html>

⁸⁵⁷ *Le Monde*, *La réforme du collège à l'épreuve de la rentrée* par Aurélie Collas, 30 août 2016.

*« système qui encourageait le travail individuel, le cloisonnement des disciplines, à un système qui incite au travail collectif. C'est un vrai changement de perspective »*⁸⁵⁸, observe Frédéric Sève⁸⁵⁹. Autant de bouleversements qui nécessiteront du temps. Comme le rappelle l'historien Claude Lelièvre : *« Dans l'éducation, les réformes sont toujours lentes et se mettent en œuvre à géométrie variable. On ne pouvait pas imaginer que tout serait en place à la rentrée, d'un coup de baguette magique, parce que la Rue de Grenelle l'a décrété ! »*⁸⁶⁰ Najat Vallaud-Belkacem fait en revanche valoir que *« 700 000 journées de formation ont été organisées l'an dernier pour aider les enseignants à s'approprier la réforme »*⁸⁶¹. Là où une partie des équipes reste récalcitrante, *« des formateurs et des inspecteurs seront dépêchés »*⁸⁶² afin de surmonter les obstacles. La ministre n'a *« aucun doute »*⁸⁶³ quant à la tenue des EPI. Principalement, l'objectif premier de l'intronisation des EPI consiste à préparer les élèves qui choisissent l'EPI comme objet de l'épreuve d'orale obligatoire dans la nouvelle version du brevet en vigueur en 2017⁸⁶⁴. La trajectoire institutionnelle – qui se dessine en faveur des compétences – devient un facteur à valeur pédagogique en vogue depuis le début du XXI^{ème} siècle :

*« Ainsi le « socle » a été transformé dans son statut et ses contenus : il n'est plus un programme-bis minimal à côté des programmes disciplinaires plus complets. Il est devenu la définition même de la culture commune à laquelle tous les élèves doivent avoir accès. Ses 5 domaines ne correspondent pas à des disciplines précises ; toutes contribuent à chacun d'entre eux même si certains domaines relèvent davantage de certaines disciplines. (...) Ce socle constitue donc la boussole de tous. Il est à noter que ce socle n'a pas fait l'objet de critiques majeures »*⁸⁶⁵.

Les EPI auraient donc émergé pour répondre à l'écart de plus en plus important en termes d'inégalités sociales et scolaires du système éducatif français : *« Lorsque l'on parle inégalités scolaires, on entend souvent que les élèves de classes populaires arrivent à l'école avec des manquements et qu'ils gardent ce handicap. Avec ce travail, je montre que les écarts se creusent au fil des parcours. Certains*

⁸⁵⁸ *Le Monde, La réforme du collège à l'épreuve de la rentrée* par Aurélie Collas, 30 août 2016.

⁸⁵⁹ Secrétaire général du SGEN-CFDT de 2012 à 2016

⁸⁶⁰ *Le Monde, La réforme du collège à l'épreuve de la rentrée* par Aurélie Collas, 30 août 2016.

⁸⁶¹ Ibid.

⁸⁶² Ibid.

⁸⁶³ Ibid.

⁸⁶⁴ Les notions d' « organisation », de « dispositifs », comme le disait Olivier Noblecourt, directeur adjoint du cabinet de la ministre Vallaud-Belkacem, le 12 janvier 2016 : *« Qu'est-ce que c'est que cette réforme ? C'est en fait un changement de l'organisation des enseignements au collège. Ni plus, ni moins »* (L'Humanité, Tribune Idées, Les Humanités se rebiffent... S'il faut sauver les langues anciennes, c'est d'une situation à venir ! Sortir par le haut Rendez aux enseignants leur métier ! Vous rendez-vous compte ? Maintenant, comment sauver les enseignements du grec et du latin ?, mardi 22 mars 2016).

⁸⁶⁵ Article de Denis Paget dans l'Institut de recherche de la FSU, *Savoirs, compétences, disciplines, transversalité, interdisciplinarité, socle commun, culture commune*, 13 janvier 2017.

URL : <http://institut.fsu.fr/Savoirs-competences-disciplines-transversalite-interdisciplinarite-socle-commun.html>

chercheurs en ont eu l'intuition. Mais cela n'avait jamais été démontré, chiffres à l'appui. Or on le voit ici très nettement au niveau local. Ce ne sont pas les écarts de début de sixième que l'on retrouve en fin de parcours. Loin de les résorber, l'école française creuse les inégalités »⁸⁶⁶.

Ce fossé d'inégalités scolaires impose une nécessaire responsabilisation du milieu syndical à guetter les innovations pédagogiques efficaces et à être l'écoute des propositions du politique. Cet état rend de la souplesse dans les mécanismes de réforme scolaire – en partie – mutualisée et négociée avec les syndicats majoritaires, notamment, le SNES-FSU et le SGEN-CFDT⁸⁶⁷. Bien entendu, ces discussions sont toujours l'objet de discours aiguisés des référents syndicaux afin d'obtenir des avancées majeures face aux acteurs politiques en exercice.

L'interdisciplinarité est une modalité pédagogique qui nourrit évidemment les débats rue de Grenelle – parfois au premier plan mais souvent en arrière-plan – selon les contextes politiques et scolaires⁸⁶⁸. Néanmoins, l'interdisciplinarité souhaitée – depuis le début du XXI^{ème} siècle – démontre une volonté conjointe du politique et des syndicats majoritaires à fédérer des dispositifs obligatoires flexibles, adaptés à chaque établissement scolaire dans l'enseignement secondaire français (2005-2018).



Parmi les changements des plus notables, il est nécessaire d'observer – depuis les années 1990 – un vaste mouvement de décentralisation qui accorde davantage d'autonomie et de responsabilité aux établissements et aux acteurs de la base. En effet, l'implantation de nouvelles approches curriculaires – cycles d'apprentissage, programmes par compétences, vision constructiviste, introduction des TICE – concentre l'essor de nouvelles politiques éducatives et de nouveaux modes de régulation – imputabilité, obligation de résultats, évaluation par standards⁸⁶⁹ – comme une plus grande ouverture et responsabilisation vis-à-vis des communautés et territoires locaux⁸⁷⁰.

L'interdisciplinarité tire bénéfice de cet alignement des planètes pour s'imposer petit-à-petit dans le milieu syndical comme l'un des recours à l'échec scolaire. Ces conditions d'application peuvent

⁸⁶⁶ Entretien Joanie Cayouette-Remblière dans le café pédagogique 12 septembre 2016 :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/09/12092016Article636092606567575827.aspx>

Voir cf. Joanie Cayouette-Remblière, « *L'école qui classe* », PUF, 2016, 273 p.

⁸⁶⁷ Les autres syndicats sont dans l'opposition permanente en revendiquant le statut de l'enseignant ou en prônant le retour des élites dans l'enseignement, basé sur le modèle de la III^{ème} République.

⁸⁶⁸ Cf. Annexe. Entretien réalisé (le 8 décembre 2016) avec Agathe Cagé - conseillère auprès de la ministre, en charge du premier degré, du second degré, de l'éducation prioritaire, des programmes et de l'évaluation des élèves depuis avril 2014 (sous Hamon avril 2014 – août 2014).

⁸⁶⁹ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec un Responsable pédagogique de la formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine, le 27 mars 2017. Par ses propos, l'acteur indique que l'évaluation des dispositifs interdisciplinaires doit se développer essentiellement par le fait suivant : « *partir d'un état diagnostic plus abouti, vraisemblablement une couche d'évaluation en cours de travail une seule fois et une évaluation finale* ».

⁸⁷⁰ Où la demande d'une implication accrue est demandée par les parents dans l'école et l'apprentissage.

être débattues au cours de la période mais son intérêt – toujours victime de représentations primaires d'une minorité – est en voie de légitimation syndicale⁸⁷¹.

⁸⁷¹ Somme toute, cette situation recherche-syndicat autour de notions pédagogiques et didactiques depuis les années 1980 « suppose en préalable la définition d'un champ universitaire spécifique pour la recherche en éducation (1967), un délai de montée en puissance de celle-ci, de conquête d'une visibilité et d'une reconnaissance de sa crédibilité auprès de la profession elle-même, enfin l'existence de « besoins objectifs » liés à l'exercice du métier dans les conditions du processus accéléré de démocratisation, appelant de nouvelles réponses théoriques et pratiques » (Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages, Conclusion*, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.375).

CHAPITRE III - UNE NOUVELLE VOIE EN FAVEUR DE LA LEGITIMATION DES DISPOSITIFS INTERDISCIPLINAIRES (1989-2018)

Ce travail de thèse souhaite également décrypter les représentations du métier d'enseignant ainsi que les mises en œuvre à vocation interdisciplinaire qui en découlent⁸⁷².

L'interdisciplinarité prend une place grandissante dans les expérimentations, les expériences et les connaissances au sein du monde de l'éducation depuis la fin des années 1980. Cette dynamique résulte d'une longue maturation finalisée dans la création des IUFM, structure commune de la formation et de l'unification enseignante. Le processus de légitimation pédagogique de l'interdisciplinarité se renforce avec cette création des IUFM et la multiplication des dispositifs interdisciplinaires dans les différents niveaux d'enseignement secondaire (1989-2002). Cette conjoncture pédagogique⁸⁷³ demeure propice à l'utilisation de l'interdisciplinarité de masse selon une grande variété de champs d'applications (2003-2011). Cette organisation structurelle impose son rythme dans l'application de l'interdisciplinarité et dans la conception du métier d'enseignant axée prioritairement sur la citoyenneté de l'élève (2012-2018)⁸⁷⁴. Le rôle de l'interdisciplinarité s'affirme de plus en plus comme l'un des recours à la réussite scolaire face à l'échec possible du modèle disciplinaire en France.

A. *Socle de la construction d'un enseignement interdisciplinaire et profusions des dispositifs (1989-2002)*

Le socle de la construction d'un enseignement interdisciplinaire s'est donc organisé et pédagogiquement autour de la formation enseignante et la création des IUFM en 1989. La formation enseignante devient alors un levier premier à partir duquel l'interdisciplinarité s'exprime dans des dispositifs variés que ce soit au collège ou au lycée.

⁸⁷² Avant d'entrer au cœur de cette nouvelle partie du sujet, un dispositif peut se définir de la manière suivante : « un cadre organisé et explicite d'interventions durables et clairement finalisées » (Chartier A.-M., Le dispositif entre usage et concept. *Hermès*, 25, 1999 dans Aster n°39, *Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances*, Chapitre Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances par Claudine Larcher et Alain Crindal, Recherches en didactique des sciences expérimentales, INRP didactique des disciplines, 2004, p.3). Autrement dit, ce qui « émerge de la rencontre entre un document médiatique, un récepteur ayant construit une posture cognitive a priori et les conditions de leur rencontre » (Thomas F., Dispositifs narratif et argumentatif : quel intérêt pour la médiation des savoirs ? *Hermès*, 25, 1999 dans Aster n°39, *Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances*, Chapitre Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances par Claudine Larcher et Alain Crindal, Recherches en didactique des sciences expérimentales, INRP didactique des disciplines, 2004, p.4).

⁸⁷³ Parcours diversifiés et travaux croisés au collège, TIPE dans les classes préparatoires, TPE au lycée, IDD, Histoire des arts, EPI au collège pour ne citer qu'eux.

⁸⁷⁴ La réforme du lycée en 2018 et en 2019 a suscité des résistances et des débats dans le milieu enseignant notamment avec le mouvement des « stylos rouges », dépassant le cadre syndical classique connu jusqu'alors.

A.1. L'IUFM, un regroupement de la formation disciplinaire enseignante pour fonder un corps unifié

René La Borderie a écrit dans les colonnes du Monde en 1989, que « *le bon enseignant des temps à venir devrait être à la fois un bon spécialiste de la discipline et un bon généraliste* »⁸⁷⁵. Toutefois, « *Si, à l'heure actuelle, l'interdisciplinarité semble ne plus être la préoccupation majeure des enseignants, elle apparaît cependant à travers la pédagogie différenciée, en ce qu'elle se centre sur les processus même d'apprentissage et permet ainsi, par sa démarche propre, une meilleure appropriation des savoirs et savoir-faire fournis par les disciplines* »⁸⁷⁶. L'auteur de cette citation apporte son soutien à l'interdisciplinarité et à sa mise en application. En effet, celle-ci permet d'améliorer le processus d'apprentissage de chaque discipline.

Les nouveaux aspects de l'activité enseignante favorisent, avec la création d'IUFM, Instituts universitaires de formation des maîtres, une optique d'unification des corps enseignants - dont le projet remonte notamment au plan Langevin-Wallon : « *les actions de formation (...) comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement* ». C'est pourquoi, le Conseil national des programmes est chargé d'adresser des propositions au ministre « *sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances* ». De ce fait, la transversalité est choisie pour répondre à cet enjeu de formation : « *Parler de transversalité, c'est insister sur le fait, que dans cette opération, chacun doit pouvoir compter avec l'autre pour escompter réussir* »⁸⁷⁷.

Renouant avec le cours des années 1981-1984, cette nouvelle institution prive de ses anciennes prérogatives l'Inspection Générale, à laquelle de nombreux acteurs du système, dont des hauts fonctionnaires⁸⁷⁸, reprochent l'immobilisme et sa conception protectionniste de chaque discipline. Les IUFM constituent un tournant dans la vision de la formation enseignante :

« Le statut social et l'identité professionnelle, qui reposaient sur une culture faite de hauts savoirs, se voient menacés entre autres par une restructuration de la formation à l'enseignement, par l'introduction d'autres façons de concevoir l'apprentissage et par le

⁸⁷⁵ Le Monde, « Être enseignant demain », 28 janvier 1989.

⁸⁷⁶ Cros, F., *Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité*, in Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 11, INRP, p.35, 1987.

⁸⁷⁷ Imbert A.-M. dans les *Cahiers pédagogiques* n°273, Thèmes transversaux, Avril 1989, p.7.

⁸⁷⁸ Gauthier R.-F., *Querelles d'écoles*, Paris, Serdimap, 1988, p.30.

déplacement de la transmission d'un patrimoine culturel à une adaptation aux exigences de la vie contemporaine »⁸⁷⁹.

À partir du rapport Bourdieu-Gros⁸⁸⁰ de mars 1989, le prolongement de la réflexion sur les contenus d'enseignement apparaît nécessaire et bénéficiera des compétences des personnalités nommées au CNP, avec le maintien de programmes nationaux⁸⁸¹. Au niveau de l'organisation pédagogique, l'ensemble de la scolarité s'organise en cycles, assurant par leur articulation, une véritable continuité des apprentissages.

La création des IUFM en 1989 (grâce à l'impulsion du colloque d'Amiens 1968, rapport de Peretti⁸⁸²) met donc fin à la forte résistance d'une tradition « *intellectualiste, aristocratique et hiérarchique* »⁸⁸³ établissant une relation inverse entre prestige social des enseignements et formation au métier, en réponse au constat de François Jacob :

*« Un aspect me déroutait dans l'enseignement du lycée. C'était le cloisonnement des disciplines, l'isolement de chaque matière. Les élèves allaient de classe en classe comme s'ils exploraient un archipel. Comme s'ils visitaient une suite de pays dirigés chacun par un maître qui se désintéressait totalement de ce qui se passait ailleurs (...) Chaque discipline ne fonctionnait en circuit fermé, en ignorant les autres. Aux élèves de se débrouiller pour construire leur petit univers et lui trouver de la cohérence. À chacun sa synthèse s'il en éprouvait le besoin »*⁸⁸⁴.

Chercheur biologiste français, François Jacob évoque le morcellement et la parcellisation des disciplines dans le deuxième cycle du secondaire, le lycée. En réalité, au sein des IUFM, l'enseignement des disciplines demeure intact comme la formation générale qui reste commune à tous les enseignants du type d'un enseignement de sciences humaines⁸⁸⁵, équivalent à 10% de l'horaire global des étudiants. Soumis par les circonstances à des impératifs d'urgence et confrontés à la nécessité de faire collaborer

⁸⁷⁹ Lenoir Y., Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 2002, p.110.

⁸⁸⁰ *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, MEN, 1989.

⁸⁸¹ AN 19970515/1-19970515/9 - Éducation nationale ; Services directement rattachés au ministre de l'Éducation ; Conseil national des programmes (1984-1995) : : Conseil National des Programmes (CNP) : Organisation et fonctionnement, réflexion sur les programmes, orientation sur les contenus des formations assurées par les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), 1984-1995 ; Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995.

⁸⁸² De Loye Paul. Peretti (André de), prés. – *La formation des personnels de l'Éducation nationale. Rapport au ministre de l'Éducation nationale sur...* in: *Revue française de pédagogie*, volume 64, 1983. pp. 95-98. DOI : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_64_1_2309_t3_0095_0000_2

⁸⁸³ Léon A., *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980, p.231.

⁸⁸⁴ Jacob F., *La statue intérieure*, Paris, Seuil, 1987, p.72. François Jacob est un chercheur en biologie français. En 1965, il est récompensé du prix Nobel de physiologie ou médecine.

⁸⁸⁵ Cf. le n°13 de *Recherche et formation* (INRP, 1993) consacré à la formation commune et dans ce numéro l'article de Robert, A. et Terral, H., « La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective ».

des personnels – longtemps – séparés par des intérêts corporatifs et culturels divergents, les nouveaux instituts, placés dans une position unique par rapport à la logique universitaire, n'échappent pas aux difficultés initiales que connaissent toutes les organisations⁸⁸⁶. En 1992, plusieurs rapports élaborés⁸⁸⁷ prouvent que ces instituts – fondements de la nouvelle formation professionnelle – sont largement perfectibles.

A.2. L'IUFM ou la précarité des fondements interdisciplinaires

La création des IUFM, entre 1989 et 1991, est promue comme une nouvelle tentative de conciliation entre les savoirs universitaires et les réalités pratiques du terrain, comme un essai de remédiation aux critiques multiples qui s'étaient développées à l'égard à la fois des CPR et des écoles normales depuis les années 1950. Elle se soumet en même temps à quelques idées fortes : « *premier principe : la formation et le recrutement des enseignants du premier et du second degré à partir de la licence ; deuxième principe : la formation unifiée des enseignants et troisième principe de base : l'interaction explicite des différents degrés qui doivent concourir à la formation des jeunes enseignants* »⁸⁸⁸. Les IUFM sont une tentative de solution à un état de crise des formations. Les années 1980 ont un rôle central – à la fois – dans la rénovation de la réflexion sur la formation des enseignants et dans le contexte de risque de pénurie des candidatures voire de transformations rapides de la fonction enseignante.

Le contexte de création des IUFM est inhérent à la crise aiguë de recrutement⁸⁸⁹. Le ministère s'aperçoit que le recrutement exponentiel d'enseignants – pour faire face à la croissance des années 1960 – ne permet pas d'essayer la seconde vague de croissance⁸⁹⁰, suscitée par l'objectif de 80% d'une

⁸⁸⁶ Cf. Crozier et Friedberg, *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

⁸⁸⁷ Rapports de l'Académie des sciences, du Sénat, de l'Inspection générale.

⁸⁸⁸ Beillerot J., « Les enjeux sociaux et éducatifs de la construction des IUFM », SPIRALE, *Revue de didactique et de pédagogie*, École normale de Lille, n°8, octobre 1992, numéro sur la formation des maîtres, pp. 7-18.

⁸⁸⁹ Après ses références nationales, rappelons certaines dispositions de la circulaire du 23 mai 1995 qui décrit la mission du professeur : « *Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'Éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques... Au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées... Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes* ». En ce sens, les enjeux de l'unification et de la professionnalisation de la formation doivent être égales au niveau de la qualification dans le corps unique des « professeurs ». Cette unification est une ancienne revendication des syndicats du premier degré qui a ses origines dans la revendication de l'École unique, développée dès les lendemains de la Grande Guerre par les Compagnons de l'Université nouvelle (cf. Les Compagnons, *L'Université nouvelle, Les Cahiers de Probus*, Premier cahier de l'Association nationale pour l'organisation de la démocratie, Paris, Fischbacher, novembre 1918).

⁸⁹⁰ Départs en retraites des enseignants recrutés jusqu'alors.

classe d'âge au niveau du baccalauréat (1985), va exiger des postes supplémentaires. La manœuvre à effectuer consiste « (à) attirer, former et retenir des enseignants de qualité », dans un contexte de « risque de pénurie d'enseignants »⁸⁹¹. À la rentrée 1988, un séminaire s'appuie sur un document⁸⁹² écrit par le conseiller spécial de Lionel Jospin (ministre de l'Éducation nationale), en la personne de Claude Allègre, au travers du titre : *Faire du neuf avec du vieux. Un programme pour adapter notre éducation aux temps futurs*. La question des contenus d'enseignement, « source principale de dysfonctionnement de notre système éducatif » (p.33), prend une place importante car « les programmes scolaires (surtout au niveau du secondaire) sont encombrés et surchargés. L'enseignement extensif a pris le pas sur toute autre forme ». En outre, il s'agit de « penser le problème globalement et non par cycle. Ceci se traduit notamment par la mise en place de comité de programmes verticaux allant de l'école maternelle à l'université ». (p.33). Allègre indique que « les programmes resteraient nationaux : il s'agirait surtout de programmes d'objectifs et de programmes-cadres dans lesquels pourraient se développer l'innovation pédagogique. Leur conception relèvera d'une commission dont la composition sera modifiée périodiquement statutairement. Elle ne serait plus confiée aux inspecteurs généraux » (p.31). Il poursuit son idée : « ces programmes allégés seraient définis d'abord par leurs objectifs. Les contenus seraient définis comme des cadres dans lesquels les initiatives pédagogiques pourraient se développer » (p.37). Selon Allègre, ces comités de programmes verticaux, animés par « une personnalité de haut niveau, dominant sa discipline et ayant montré des capacités et de l'intérêt pour les problèmes d'enseignement », doivent être construits d'autres personnalités de spécialités différentes mais aussi « d'enseignants actifs de tous les niveaux (...) connus pour leur excellence pédagogique », « un ou deux inspecteurs généraux pour assurer leur continuité » : « Exercice de praticiens, la confection des programmes devra rester aux mains des praticiens » (p.39).

Cette ouverture du statut des enseignants est liée à une complémentarité des différents profils dans la construction programmatique des différents niveaux d'enseignement. Lors de ce séminaire, un consensus émerge sur l'allègement des programmes, « leur lourdeur et leur non-interdisciplinarité est un non-sens scientifique » ajoute Daniel Bancel. Cette preuve manuscrite prouve toute la difficulté des personnalités concernées par cette réunion à traduire dans les faits une quelconque relation et articulation entre les responsables disciplinaires de chaque programme.

L'enseignement comme métier subit une évolution, à la fois, dans le statut et dans les représentations au début des années 1990. L'idée d'une formation commune – reprise dans le *Plan Langevin-Wallon* de 1947 – est marquée par sa lenteur d'apparition car les résistances corporatives sont

⁸⁹¹ Cros F. et Obin J-P., *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, MEN, La Documentation française, 2003, pp.39 et suivantes.

⁸⁹² 60 pages dactylographiées - AN 20040313/2.

fortes. Ainsi, l'idée d'une formation commune s'ajoute à l'idée d'unification du corps professoral⁸⁹³. La conception des missions de l'enseignant évolue, autour d'une nouvelle définition de ses tâches professionnelles⁸⁹⁴.

Cet « idéal type » du bon professeur tel qu'il survient dans la circulaire du 23 mai 1997, fait de l'enseignant des débuts du XXI^e siècle, un « homme-orchestre », aux missions diversifiées qui – tout en diffusant des savoirs importants et des savoir-faire fondamentaux – prend part aussi à la réduction de la « fracture sociale »⁸⁹⁵, au nom de l'égalité des chances. Dans cette lignée, il œuvre au renforcement de l'égalité entre garçons et filles, organise une orientation réfléchie, propage l'idéal laïque et démographique dans la jeunesse en formant le citoyen de demain, puis s'associe activement à la définition des objectifs fixés dans le projet de son établissement à nouer de multiples contacts extérieurs : « *Professionnaliser, c'est d'abord reconnaître que, si la fonction enseignante repose sur les savoirs, elle requiert une technicité de la transmission de ses savoirs, leur seule maîtrise ne garantissant pas ou plus la qualité de l'enseignement* »⁸⁹⁶. L'affirmation, dans les dernières décennies du XX^e siècle, des approches liées à la didactique, en particulier aux didactiques des diverses disciplines, renouvelle aussi le questionnement et place la question de la réforme de la formation des enseignants au cœur des débats.

Une formation générale transdisciplinaire est maintenue, qui – dès le départ – provoque des résistances dans l'articulation avec le reste de la formation de seconde année dans les IUFM⁸⁹⁷. Les

⁸⁹³ La circulaire du 23 mai 1997 sur les missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique et en lycée professionnel procède à un retour sur cette diversification majeure de la fonction enseignante désormais définie autour de trois axes majeurs⁸⁹³ :

- « *Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif* » par le respect des lois en vigueur qui doivent œuvrer à l'égalité des chances, à donner du sens aux apprentissages mais aussi contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif en participant et en mettant en œuvre les innovations nécessaires ;

- « *Exercer sa responsabilité dans la classe* », ce qui suppose certes de connaître sa discipline, son épistémologie, sa didactique mais aussi de maîtriser les processus de son apprentissage scolaire, de savoir « *conduire sa classe* » et de travailler à développer la pluridisciplinarité ;

- « *Exercer sa responsabilité dans l'établissement* » enfin, en ayant le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, en participant à l'élaboration d'un projet d'établissement, en travaillant avec les équipes enseignantes, en établissant un dialogue avec les familles mais aussi les partenaires extérieurs (cf. Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale, n°22, 29 mai 1997, circulaire du 23 mai 1997 sur les missions du professeur exerçant en collège, LEGT et LP).

⁸⁹⁴ Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, Québec, Presses de l'Université Laval, 2000.

⁸⁹⁵ Élément cité dans la partie 3 chapitre 1.

⁸⁹⁶ Lang V., *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999, pp.20-21.

⁸⁹⁷ L'échec des formations communes lors du lancement des IUFM (Comité National d'Évaluation, 2001) témoigne également de l'ambivalence de la volonté de décloisonnement face à l'organisation disciplinaire à la fois épistémologique et sociale : « *apparaît ainsi une troisième orientation liée à la formation des formateurs en IUFM : les changements des modes de travail au sein des établissements. A la lumière de ce qui précède, on peut l'explorer de plusieurs façons. En premier lieu par la place croissante que peuvent ou doivent prendre les coopérations interdisciplinaires et le travail collaboratif entre formateurs. Notamment pour l'invention, l'expérimentation, l'analyse et l'évaluation de ces formes pédagogiques spécifiques, en présentiel ou à distance, au sein desquelles les technologies jouent un rôle clé. Et pour la conception et la mise en œuvre des ressources pédagogiques qu'elles nécessitent, des réseaux de diffusion qui les structurent* » (Rapport de mission remis à Jack

enseignants rejettent cet enseignement car ils le jugent trop éloigné de leurs préoccupations en classe. La critique principale des IUFM prend la forme de l'abandon de l'identité disciplinaire et du déclin des savoirs. Pour autant, dans la nouvelle vision éducative qui doit être approuvée : « *enseigner, c'est faire face à la complexité* »⁸⁹⁸. Maîtriser la complexité relève désormais du métier d'enseignant pour affronter les limites de sa propre discipline.

Une première question pourrait concerner la fonction du curriculum comme opérateur de sélection et de transmission culturelles⁸⁹⁹. Dans les sociétés fortement scolarisées, la scolarisation ou l'emboîtement des apprentissages fondamentaux dans des programmes d'études hautement institutionnalisés effectuent l'essentiel – ou du moins une très grande partie – du travail de transmission intergénérationnelle de la culture. De ce fait, l'école est en mesure d'être investie d'une responsabilité majeure de maintien de la continuité des générations à travers la transmission des savoirs et des symboles dans lesquels une société reconnaît les bases de son identité.

L'IUFM se construit dans un rapport de force permanent entre les partisans des savoirs et ceux des pédagogies :

*« L'opposition entre les savoirs et la pédagogie est l'une de ces fausses querelles qui alimentent périodiquement le débat public sur les positions éducatives en France. Qu'on ne puisse pas bien enseigner ce qu'on ne sait pas bien, ce qu'on ne maîtrise pas intellectuellement, c'est là une évidence qui ne devrait pas avoir besoin d'être rappelé avec insistance et théorisée de façon savante, tellement elle est triviale et primordiale... Autre vérité primordiale et triviale, symétrique et complémentaire de celle évoquée ci-dessus : il ne suffit pas de bien savoir quelque chose pour savoir bien l'enseigner, c'est-à-dire pour savoir le faire comprendre et le faire apprendre »*⁹⁰⁰.

Autrement dit, un point d'équilibre était à trouver entre l'héritage d'un passé centralisateur, la spécificité scolaire française d'une part, et la nécessité de l'adaptation aux conditions d'une économie moderne dans un contexte européen. D'autre part, un parallèle peut être réalisé entre exigences d'une différenciation accordée aux inégales positions des enfants devant l'école d'un côté, et maintien d'une

Lang par Pierre Caspar, Professeur au CNAM – Chaire de formation des adultes, *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*, Section Intégrer les technologies et leurs effets, mars 2002, p.24).

⁸⁹⁸ Perrenoud P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 2^{ème} édition, 1999, p.17.

⁸⁹⁹ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Didier Dacunha-Castelle (Membre de la Commission de réflexion présidée par Pierre Bourdieu sur les contenus en 1989 ; Président du Conseil National des Programmes de 1990 à 1993) le 9 décembre 2016.

⁹⁰⁰ Forquin J-C., « Savoirs et pédagogie », *Recherche et formation*, numéro 13, pp. 9-24.

approche unifiée des problèmes éducatifs de l'autre⁹⁰¹. Cette citation pose le cadre de la place de l'école dans la formation de l'élève :

« Aujourd'hui, l'école n'a pas le privilège de l'instruction, de l'information, de la formation, elle se doit donc de coopérer avec d'autres instances sociales. Elle n'est plus la seule source de savoir, mais elle doit montrer aux élèves que le savoir qu'elle structure et qu'elle met en forme est celui qui fonctionne dans la société réelle et qu'il conditionne l'efficacité des autres sources de connaissances. Ainsi la sortie scolaire est une stratégie qui s'ajoute aux autres stratégies pour moins laisser de côté certains élèves »⁹⁰².

Michel Crozier insiste sur la nécessaire complémentarité des stratégies éducatives et scolaires pour envisager la formation complète d'un élève et, raison gardée, l'IUFM doit devenir garant de cette obligation d'exigence. Ainsi, la logique d'émancipation de l'élève trouve son ancrage dans la multiplication des voies d'apprentissage et d'accès aux savoirs : *« Le système éducatif actuel vise plutôt à apprendre pour faire alors que, pour qu'il y ait sens, il faudrait faire pour apprendre⁹⁰³ »⁹⁰⁴*. Une remise en question exhaustive des méthodes d'apprentissage du système éducatif français – proche des modalités de l'interdisciplinarité – s'impose petit-à-petit dans les esprits et les mœurs en cette fin de XXème siècle.

A.3. Les parcours diversifiés et l'éducation civique entre tête d'affiche et aspect structurel à l'interdisciplinarité

Les parcours diversifiés veulent être l'expression d'une motivation pour les apprentissages eux-mêmes, par des approches pédagogiques qui vont elles-mêmes motiver les élèves. Les parcours diversifiés sont ainsi la traduction structurelle de cette volonté de déclencher une telle motivation « en interne ». L'idée directrice se compose ainsi :

« l'acquisition d'une connaissance disciplinaire devra partir d'une situation rencontrée à un niveau concret qui appartient soit à l'univers de la discipline elle-même, dans le cas où cette

⁹⁰¹ Cette école est qualifiée de « postmoderne » dans la mesure où les politiques la prennent pour objet, en réponse à la formule de Jean-François Lyotard : *« L'ancien principe que l'acquisition du savoir est indissociable de la formation de l'esprit et même de la personne, tombe et tombera davantage en désuétude »* (Lyotard J.-F., *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris, PUF, 1993).

⁹⁰² *Rencontres pédagogiques*, n°24, Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? – Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires – Chapitre II, faut trouver de nouvelles voies d'accès aux connaissances, INRP, 1989, p.30

⁹⁰³ D'après Charles de Flandre, « La pédagogie de l'action intégrée : un modèle d'enseignement applicable à l'éducation relative à l'environnement », *Actes des XIIIe journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture*, Chamonix, janvier 1991.

⁹⁰⁴ De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire construire des savoirs*, Partie 1 : Produire du sens avec du sens, Ouvrage publié sous la direction de Jean-Pierre Obin, Hachette Livre, 1996, p.22.

discipline comporte de telles situations, soit à d'autres disciplines lorsqu'il s'agit de disciplines exclusivement formelles (...) l'apprentissage d'une compétence intellectuelle utilisable dans des situations diverses et susceptibles de développements autonomes ne peut se faire que dans des situations impliquant émergence d'un besoin personnellement vécu par l'apprenant »⁹⁰⁵.

L'interdisciplinarité est consubstantielle aux parcours diversifiés car « *les situations capables de motiver spontanément la curiosité des élèves sont rarement des situations disciplinaires, mais souvent des ensembles complexes* »⁹⁰⁶. Ces parcours diversifiés – inscrits dans les apprentissages – prennent donc le contre-pied de toute forme de filière d'orientation mais aussi de toute spécialisation. Le parcours diversifié est un moment d'enseignement à part entière. Ce dernier propose des activités motivantes s'appuyant sur les centres d'intérêt des élèves en lien avec les apprentissages et leurs finalités. De plus, il s'appuie sur une démarche disciplinaire ou interdisciplinaire – qui s'adresse à tous les élèves du cycle central – et s'organise selon différentes formes structurelles. Donc ce dispositif constitue un premier enracinement de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français.

Les parcours recherchent l'utilisation de l'interdisciplinarité et la production d'un ensemble d'apprentissages cohérents. L'interdisciplinarité de projet est vitale dans les parcours car elle se base sur une partie importante de la motivation qui servira d'appui aux apprentissages. Les parcours prennent tout leur sens dans une démarche interdisciplinaire. Le développement de cette interdisciplinarité passe par un minimum de connaissances réciproques des objectifs pédagogiques de chaque discipline. Guy Palmade, chercheur sur les processus nécessaires à l'interdisciplinarité évoque les aptitudes et les méthodes de travail à acquérir :

« À un certain degré, la maîtrise par de mêmes esprits de différentes disciplines semble bien une condition du développement de l'interdisciplinarité. Ce qui n'exclut pas, d'autre part, l'intérêt du travail en groupe, mais implique que les représentants de chaque discipline soient alors suffisamment familiarisés avec les autres disciplines, par où l'on peut passer d'une multidisciplinarité de juxtaposition à une situation de coopération. Si, dans le travail dont nous sommes partis, on suivait les mouvements de progression, on verrait que ceux-ci passent par une phase d'acquisition et d'apprentissage réciproque, à partir de laquelle seulement transrationalité et co-disciplinarité peuvent émerger. C'est à la suite de cet apprentissage réciproque qu'à propos de l'interdisciplinarité une distinction se dégage dans le groupe entre les problèmes de premier plan, d'arrière-plan et les problèmes vrais. (...) On peut soupçonner que la prévalence accordée à l'équipe interdisciplinaire vient du redoublement dans la

⁹⁰⁵ Legrand L., *L'école unique : à quelles conditions ?*, Scarabée Cemea, 1981.

⁹⁰⁶ Ibid.

thématique à résonances fusionnelles qui caractérise à la fois l'interdiscipline et le groupe. Si la séparation des disciplines a pour correspondant l'isolement des hommes dans le monde moderne, alors l'équipe interdisciplinaire consacrerait une double « retrouvaille ». Dans ce cas, les deux termes peuvent inconsciemment s'identifier : le groupe uni devient porteur de l'interdisciplinarité, de même que celle-ci signifie l'union du groupe. Mais on comprend aussi la force des frustrations et des régressions qui peuvent apparaître si l'échec conduit alors à une double désillusion, ainsi que la force de l'illusion défensive »⁹⁰⁷.

Cette volonté précise clairement les modalités de la mise en pratique des parcours diversifiés, qui s'inscrit dans les principes et les objectifs de la démocratisation et de l'égalité des chances⁹⁰⁸. Égaux mais différents, différents mais à égalité de droit face aux savoirs, telle est l'équation de la diversification avec pour contrainte pédagogique, une classe hétérogène. De ce point de vue, la pédagogie de détour paraît être la pédagogie « naturelle », sinon « officielle », du dispositif des parcours diversifiés.

Cette approche permet effectivement à l'élève de mieux percevoir son monde dans son unité, par la même occasion, de lui apporter de manière spécifique chaque vision disciplinaire. Les constructions disciplinaires ne sont alors plus saisies par les élèves pour le réel mais comme une vision de la réalité, un angle sous lequel ils peuvent s'imaginer dans cette réalité.

Distinct des parcours diversifiés par ses prérogatives scolaires, l'éducation civique constitue une inauguration à l'interdisciplinarité et aussi un renfort à la cohésion des individus. L'objectif de l'éducation civique est double, en l'occurrence, mettre du lien dans les apprentissages et recréer un lien social en déshérence à l'école et dans la société, réaliser le second par le premier⁹⁰⁹. L'élève pourra exercer sa citoyenneté grâce au savoir, mais un savoir reconstruit par lui, dans une recherche à la fois personnelle et collective (« ECJS », BO hors série n°7 du 31 août 2000)⁹¹⁰.

⁹⁰⁷ Palmade G., *Interdisciplinarité et idéologies*, Éd. Anthropos, 1977, p.58-60.

⁹⁰⁸ Au collège, les travaux croisés ont une histoire proche de celle des parcours diversifiés. Annoncés dans un BOEN de juin 1999, ils auraient dû être – l'année suivante – obligatoires pour toutes les classes de 4^{ème} et, de même, être évalués pour le brevet des collèges. Un an plus tard, le BOEN de juin 2000 réaffirme leurs objectifs mais se replie sur un simple encouragement à les mettre en place, reportant à plus tard la prise en compte de leur évaluation pour le brevet.

Le principe des travaux croisés est plus précis que celui des parcours dans la mesure où ils doivent porter obligatoirement sur des points du programme de quatrième, impliquer plusieurs disciplines et aboutir à une production personnelle, individuelle ou dans le cadre d'un groupe. Nous pouvons faire le lien avec l'esprit des Travaux Personnels Encadrés, qui, dans le même temps, se mettent en place dans les lycées, mais avec trois différences notables : le caractère facultatif des travaux croisés ; le manque d'orientation thématique donnée par le Ministère et le choix des disciplines, sans consignes précises ; une évaluation marginale n'entrant pas dans le brevet.

Comme pour les parcours, il convient de placer les travaux croisés comme un ferment de travail interdisciplinaire. En encourageant les enseignants à chercher des « coïncidences » entre leurs programmes, l'institution espère amener l'élève à montrer sur un point précis et « en actes », les ponts qui existent entre les savoirs.

⁹⁰⁹ *Éducation civique, Programmes de 6^{ème}*, CNDP.

⁹¹⁰ Les sorties scolaires permettaient déjà l'apprentissage de la vie en collectivité : « *Le travail de la sortie scolaire, si l'on dépasse son apparence extra-scolaire et son vécu comme « une promenade » ou une « évasion », est une voie de complémentarité, de découverte de l'interdisciplinarité et donc des connaissances (...). Il s'agit là d'une*

L'éducation civique devient la plaque tournante du dispositif de formation transversal⁹¹¹. La citoyenneté se réclame donc contre les disciplines. Il s'agit d'affirmer que la formation de la citoyenneté appelle une organisation transversale, pluridisciplinaire et transdisciplinaire de l'éducation scolaire⁹¹². Tous les objets présentés au titre de « *l'éducation à la citoyenneté* » ont en commun le pouvoir et le devoir de faire l'objet d'un travail auquel collaborent toutes les disciplines. À cet effet, ils ne doivent qu'à cette collaboration d'avoir une valeur civique : « *Par la diversité de ses champs culturels, l'étude du patrimoine se prête au travail interdisciplinaire* »⁹¹³. L'éducation civique « *exige la mise en œuvre de la pluridisciplinarité, ainsi que la transdisciplinarité* »⁹¹⁴.

La formation des citoyens requiert une nouvelle forme d'organisation du travail scolaire dans laquelle l'enseignant collabore, coopère, coordonne l'activité d'intervenants extérieurs, comme cela a été explicitement conçu dans la Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle⁹¹⁵. Elle requiert que l'enseignant travaille au sein d'équipes et participe à toutes les actions de la « communauté éducative », pour reprendre une notion clé de la loi d'orientation de 1989. Si l'acception spontanée du terme amène à inclure dans cette communauté d'abord les personnels éducatifs en poste dans les établissements scolaires, la communauté éducative « *rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves* ». Au travers de cette communauté éducative, la logique de la continuité des enseignements constitue une plus-value pour l'approche interdisciplinaire au sein du système éducatif français :

*« Avec la mise en place des cycles et des projets d'école, ces questions deviennent tout à fait cruciales. Les problèmes de continuité d'une classe à l'autre sont parmi les premiers que se posent les équipes de maîtres. La réflexion sur les objectifs et les démarches est alors plus que jamais indispensable : lorsque des écoles pensent la mise en place des cycles uniquement en termes de changement de structures (décloisonnements, groupes de niveaux...), on voit se profiler à nouveau le risque d'un enseignement émietté, accumulant les exercices systématiques, ne pouvant viser que des savoir-faire parcellisés, sans réinvestissements possibles »*⁹¹⁶.

approche de l'enseignement systémique pour définir de nouveaux champs opératoires où s'élaborent des styles de pensée, des méthodes expérimentales et des procédures. Ce n'est donc pas du temps perdu mais du temps retrouvé où tout doit être pensé, réalisé, évalué » Rencontres pédagogiques, n°24, Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? – Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires, INRP, 1989, p.88.

⁹¹¹ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Roger-François Gauthier (Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche depuis 2000), le 9 janvier 2017. Ici, je fais référence aux propos de l'acteur, mettant en avant la capacité de l'interdisciplinarité à participer « aux éducations à ».

⁹¹² Cf. Annexe. Entretien réalisé avec André Giordan (ancien directeur de recherche à l'INRP, ancien directeur de recherche à l'UNESCO), le 24 janvier 2017. L'auteur a fait appel au peuple citoyen afin qu'il s'empare du pouvoir pour dépasser le système éducatif sclérosé.

⁹¹³ *Éducation civique, Programmes de 6^{ème}.*

⁹¹⁴ *Op cit.*

⁹¹⁵ Allègre C., Royal S., BO hors-série n°13 du 26 novembre 1998.

⁹¹⁶ *Rencontres pédagogiques, n°33, Écrire en classe – Projets d'enseignement, INRP, 1993, p.5-6.*

La pluridisciplinarité et la transdisciplinarité sont des modes d'organisation censés produire – en tant que pratiques – des compétences supposées requises par une nouvelle citoyenneté construite et sociale. Les frontières se mélangent à cause d'une institution, qui, brouille les différents signaux de pluri-, d'inter- ou de transdisciplinaire selon les dispositifs évoqués. Toutefois, l'interdisciplinarité peut se nourrir de ses dispositifs tout en essayant de ne pas être dénigré par ce malaise conceptuel en cette fin de XX^{ème} siècle.

La présence de l'interdisciplinarité dans le système éducatif ne déstabilise pas la conception et la réalisation des dispositifs. L'interdisciplinarité scolaire s'appuie donc sur la différenciation entre élèves et entre les niveaux d'enseignements pour s'imposer aussi bien au collège qu'au lycée. Les dispositifs – tels que les parcours diversifiés, les travaux croisés, les TPE ou les IDD – permettent l'expression d'une modalité pédagogique souvent pratiquée mais rarement affichée institutionnellement. La corrélation de ces deux facteurs – attachée à la création de l'IUFM – mène au socle de la construction d'un enseignement interdisciplinaire et d'une légitimation reconnue par les enseignants (1989-2002). Cette opportunité offerte⁹¹⁷ aux enseignants incite les acteurs pédagogiques à s'engager dans le processus interdisciplinaire et dans le travail en équipe. L'interdisciplinarité se légitime petit-à-petit dans le contexte d'une grande diversité des champs d'applications (2003-2011).

L'enjeu est de conduire élève et professeur à décroquer les connaissances, les savoir-faire et les compétences : « *L'école n'a-t-elle pas la nécessité impérieuse de décroquer les disciplines en montrant aux élèves et aux enseignants eux-mêmes que les problématiques et les approches sont complémentaires entre les différentes matières ?* » s'interroge André Giordan. De plus, il poursuit son idée : « *Quelles sont la place et la fonction d'une école qui ne sait pas aborder les questions d'aujourd'hui, complexes par nature ? poursuit-il. Quel sens peut-elle encore avoir ?* »⁹¹⁸. André Giordan se pose donc en puissant contestateur de la forme actuelle de l'école et de son évolution depuis le début des années 1970⁹¹⁹.

⁹¹⁷ Il reste une possibilité d'évitement des classes où sont réalisés les dispositifs interdisciplinaires pour l'enseignant ne souhaitant pas faire partie de l'équipe pédagogique en acte.

⁹¹⁸ Giordan A., *Le Café pédagogique*, n°21, juin 2002.

⁹¹⁹ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec André Giordan (directeur de l'INRP 1975-1979, directeur de l'UNESCO 1977-1979), le 24 janvier 2017.

B. D'une diversité des champs d'applications vers une conjoncture pédagogique (2003-2011)

En 2003, suite à l'instauration du quinquennat, le temps de l'éducation s'accélère sous Jacques Chirac. Dès lors, le temps de l'éducation n'est définitivement plus en adéquation avec le temps politique. L'interdisciplinarité profite de ce moment pour prendre racine dans le système éducatif entre une diversité des champs d'applications et une conjoncture pédagogique (2003-2011). L'heure est au changement dans la conception des enseignements – non plus basée uniquement sur les connaissances mais – qui s'appuie sur les compétences à faire acquérir aux élèves.

L'interdisciplinarité prend le pas sur un gouvernement de droite et se confond avec les logiques auparavant portées – en majorité – par les gouvernements socialistes réformistes. Cette complexité de traitement rend l'analyse de l'interdisciplinarité plus difficile à saisir sur la période étudiée.

B.1. L'enracinement de l'interdisciplinarité entre malaise professionnel du métier d'enseignant et des perspectives transdisciplinaires

Un des textes officiels les plus significatifs – qui résume à lui seul l'embarras de l'Éducation nationale à manipuler et à expliciter les terminologies du débat sur l'interdisciplinarité – est celui créant le PPCP (Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel) pour les lycées professionnels. L'application des TPE et des PPCP ont été débattu dans le rapport de l'Inspection générale en 2000 dont le rapporteur est Jean-Yves Daniel :

« Généralisé à l'ensemble des classes de première à partir de Janvier 2001, le système des TPE décidé par le ministre Allège et poursuivi par le ministre Lang, qui s'appuie sur deux heures-élèves dans deux disciplines majeures de chaque série, chaque enseignant disposant d'une heure hebdomadaire de son service consacrée au suivi des projets d'élèves, nous paraît s'intégrer tout à fait dans cette perspective générale que nous proposons pour les deux dernières années du lycée. Comme au collège, une heure mensuelle pourrait être dégagée pour une concertation minimale entre enseignants portant sur l'avancement des projets et la coordination des tuteurs. La réalisation d'un projet différent en terminale nous paraît souhaitable et possible, de même que nous semblerait fructueuse la prise en compte dans l'admission au baccalauréat de la note de soutenance affectée d'un coefficient appréciable. Le système des PPCP, que nous espérons PICP en fait, selon nos définitions (p. 5 et 6), où le projet d'élèves articule disciplines générales et disciplines professionnelles, nous semble également dans son esprit correspondre à la politique de développement général de l'interdisciplinarité que nous souhaitons, appliquée à l'enseignement professionnel »⁹²⁰.

⁹²⁰ Rapport de l'Inspection Générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.50.

L'enseignement professionnel est donc concerné par la volonté ministérielle de développer les relations entre disciplines. Le BOEN n° 25 du 29/06/2000 contient un encart de plusieurs pages relatif aux « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) destinés à être introduits durant l'année 2000-2001 dans toutes les formations conduisant aux BEP et aux baccalauréats professionnels :

« Le PPCP est pluridisciplinaire : il consiste en la réalisation totale ou partielle d'un objectif de production ou d'une séquence de service, tenant compte des caractéristiques du secteur professionnel concerné et du niveau du diplôme considéré (...) le PPCP est par nature l'objet et le produit d'un travail en équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants. La pluridisciplinarité envisagée ici est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération ou de démarches de type interdisciplinaire ou transdisciplinaire. À travers ces différentes démarches, l'objectif visé est l'acquisition des différentes disciplines. Il ne peut se limiter à l'acquisition de capacités ou compétences transversales » (BO n°25 du 29 juin 2000).

Autrement plus déconcertant, le dispositif PPCP intègre la transdisciplinarité comme une démarche possible auprès des élèves, ce qui peut relever d'une méconnaissance de la recherche théorique en ce domaine, au début des années 2000. Néanmoins, il faut reconnaître que ce texte confirme pour la première fois avec clarté la notion de transversalité. En accord avec les auteurs, l'Éducation nationale estime que ce concept ne permet pas une mise en dialogue des disciplines, mais représente seulement un préalable. Le message de l'EN en est la preuve et ne peut être limité à la lecture analytique des textes et surtout pas à une exégèse des différentes terminologies qu'engendre la démarche interdisciplinaire. Le sens apparaît alors plus clairement lorsqu'on s'astreint à une lecture globale de l'ensemble des textes officiels, remise dans une perspective historique⁹²¹.

L'interdisciplinarité devient de plus en plus présente grâce aux IDD et aux TPE dans le système éducatif français. Le dessein – qui apparaît à travers ces innovations – fait partie d'un nouveau projet de formation qui consiste à faire de l'école une organisation formatrice c'est-à-dire une organisation qui forme des individus compétents au lieu de leur enseigner des savoirs : « *on forme un individu, on enseigne un savoir* »⁹²². Le modèle des compétences est donc opposé à celui d'un enseignement disciplinaire.

Parfaitement conscient de ces enjeux, Claude Allègre s'était présenté comme un ministre réformateur, appelant à « *nous engager dans une stratégie nouvelle, qui est celle [...] de l'utilisation*

⁹²¹ Développée essentiellement dans la partie 1 et partiellement en début de partie 3.

⁹²² Charlot B, « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques », in *Recherche et Formation*, n°8, octobre 1990.

optimale des moyens dont nous disposons, en nous concentrant sur des objectifs qualitatifs plutôt que quantitatifs, en renouvelant nos outils et nos solutions » en affrontant des questions aussi sensibles que celles, par exemple, de la « *remise en cause des articulations disciplinaires* » ou des « *savoirs fondamentaux que tout citoyen doit maîtriser* »⁹²³. Ainsi, la question du sens devient prégnante dans le système éducatif au travers des Travaux Personnels Encadrés. Les TPE ont constitué une première voie à la pluridisciplinarité (mise en place généralisée à la rentrée 2000) sous l'impulsion d'un comité « scientifique » présidé par Edgar Morin et d'un comité « d'organisation » piloté par Philippe Meirieu.

Cette démarche pédagogique, largement inspirée des TIPE – Travail d'Initiative Personnelle Encadré – des classes préparatoires, et instaurée par le ministre de l'Éducation Nationale Claude Allègre, propose une alternative à l'enseignement magistral et se conçoit comme une initiation à l'activité de recherche⁹²⁴. Lorsque ce ministre de l'Éducation Nationale lance en 1997 la réforme des lycées et du contenu des enseignements, la pensée d'Edgar Morin semble s'être imposée. De ce fait, les TPE entrent dans la vie scolaire de chaque lycéen l'année du baccalauréat⁹²⁵. Cependant, la citation d'Edgar Morin indique le rejet de ses idées dans l'absolu : « *Des quelques propositions que j'ai faites, aucune n'a été retenue* »⁹²⁶. Edgar Morin était sans doute très ambitieux pour la période propice au développement de nouveaux dispositifs. Précisément, Edgar Morin – élevé au rang de « Président d'un Conseil scientifique » - avait pour mission de réfléchir épistémologiquement à une refonte possible de la présentation des savoirs enseignés dans les lycées⁹²⁷. Cette volonté de mise en relation des principes de la pensée complexe avec une visée incarnée⁹²⁸ de l'enseignement constitue l'ancrage de cet argumentaire. Il se décline dans une composition en deux parties essentielles : l'une appartient à l'histoire des idées et s'attelle à la recherche du « cœur précieux » du mode cognitif d'un penseur

⁹²³ Claude Allègre, « Ce que je veux », *Le Monde*, 6 février 1998.

⁹²⁴ Le récit succinct du caractère et de la carrière de Claude Allègre paru dans le journal *Le Monde* par Sandrine Blanchard, Nathalie Guibert, Stéphanie Le Bars et Pierre Le Hir, *Claude Allègre dans tous ses états*, 25 mars 2000 (édition numérique). Voir annexe pp.765-766.

⁹²⁵ Garrigues J., *La France de la V^{ème} République*, Paris, Armand Colin, 2008.

⁹²⁶ Morin E., *Dialogue sur la connaissance – Entretiens avec des lycéens*, La Tour-d'Aigues, 2002.

⁹²⁷ Le Ministre nomme dans le même temps Mme Christiane Peyron-Bonjan comme membre du Conseil scientifique tout en incluant une mission auprès du Président de ce Conseil scientifique.

⁹²⁸ AN 20110004/122 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Participation au programme « École et sciences cognitives » sur le thème « Des connaissances naïves au savoir scientifique » (2000-2005). Documents de travail, notes manuscrites, comptes-rendus de réunion, courriels et correspondance - Étude menée par Andrée Tiberghien, membre de l'UMR GRIC (Unité mixte de recherche - Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives) de l'équipe COAST (Communication et Apprentissage des Savoirs Scientifiques et Techniques) et membre du CNRS et de l'université de Lyon 2. L'influence des sciences cognitives est fondamentale dans l'ouverture de l'élève sur le monde des connaissances avec une information traitée dans le quasi-instantané : « cognition située » au travers de la discipline physique (« physique-chimie »). « *La dynamique entre connaissances naïves et savoir scientifique est objet de débat et dépend aussi des disciplines* » (Synthèse : Des connaissances naïves au savoir scientifique par Andrée Tiberghien, UMR GRIC, CNRS – Université Lumière Lyon 2, p.2).

complexe, recherche fondée sur une déconstruction⁹²⁹ de certains écrits d'Edgar Morin, l'autre tente de voir s'il est possible de transférer ce type de cognition dans le système éducatif⁹³⁰.

Les adversaires du ministre Claude Allègre, qui donnent le ton à la querelle, expliquent qu'« *ils refusent l'embrigadement et se méfient des méthodes prétendues démocratiques et pédagogiques mises en place par le ministère et les thuriféraires des sciences de l'éducation* »⁹³¹. À la « *culture commune* » interdisciplinaire voulue par les réformateurs dans le but de permettre la « *socialisation* » et l'accès à la « *citoyenneté* », ils opposent l'« *excellence* » d'un enseignement fondé sur le respect « *des disciplines, c'est-à-dire des connaissances adressées méthodiquement et progressivement à des élèves réunis dans des classes* », sans quoi l'école transmet une « *culture commune des jeunes* » qui revient à « *pactiser avec l'ignorance* »⁹³². Ainsi, des tensions et des différences sont remarquées entre les propos et les faits selon la situation. Philippe Meirieu et son comité décident de consulter tous les acteurs du lycée, et notamment les étudiants grâce à un questionnaire mûrement construit afin d'engager les premiers concernés par la réussite de l'école dans une démarche de réflexion et de discussion⁹³³.

L'idée forte des TPE est de décloisonner l'enseignement et d'amener les élèves au croisement des disciplines ainsi qu'au travail de groupe. En supprimant les travaux personnels encadrés en terminale, le ministre Fillon, en 2003, met à l'écart un dispositif qui commençait à bien s'installer et fait perdre une fois de plus, l'élan et l'importance des dispositifs à vocation interdisciplinaire⁹³⁴.

Les TPE ont pourtant pris appui sur des contenus d'enseignement clairement ancrés dans les programmes, lesquels s'inscrivent dans quatre grands domaines thématiques qui permettent d'organiser la démarche interdisciplinaire. De ce fait, ils constituent une première réponse à la nécessaire diversification des modalités d'apprentissage au regard de l'hétérogénéité de la population scolaire tant au niveau des motivations que des niveaux scolaires. D'autres formes d'enseignements pratiques

⁹²⁹ Selon propos de Peyron-Bonjan C. : « Le cœur ne pouvant s'enraciner que dans une brèche ou une faille ».

⁹³⁰ Peyron-Bonjan C, *La pensée d'Edgar Morin réinterrogée pour un enseignement à visée cognitive complexe*, sur le site officiel de Peyron-Bonjan : <http://peyronbonjan.free.fr/complex1.htm>

⁹³¹ Petit P., *Sauver les lettres : des professeurs accusent*, Paris, Textuel, collection « conversations pour demain », 2001, p.13.

⁹³² *Revue de l'enseignement philosophique*, 48, mars-avril 1998, et 48, mai-juin 1998 in Yann Forestier, « Remettre l'éducation à la une des journaux ». Bilan des années Allègre (1997-2000), *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 2007/2 (no 94), p. 231-242. DOI 10.3917/ving.094.0231, p.238.

⁹³³ Establet R., *Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée*, Issy-Les-Moulineaux, 2005. Une bascule progressive s'effectue vers l'interdisciplinarité dans le temps avec l'implantation du projet interdisciplinaire pour la filière scientifique en Terminale - Sciences de l'Ingénieur en 2013.

⁹³⁴ La mise en œuvre des itinéraires de découverte (IDD) en 2002 dans les classes de 5ème et 4ème est entendue comme un temps d'enseignement obligatoire qui vise à une meilleure appropriation des programmes en favorisant une implication plus grande des élèves grâce aux choix qui leur sont proposés, et au développement de stratégies pédagogiques plus efficaces comme l'apprentissage de l'autonomie : « *les professeurs accompagnent conjointement la prise d'autonomie par les élèves* » (Ministère de l'Éducation nationale. Organisation des travaux personnels encadrés en classe de première. *Bulletin Officiel* n°9, 2 mars 2000) ; « *les professeurs ont pour mission de permettre aux élèves d'acquérir une réelle autonomie* » (Ministère de l'Éducation nationale. Organisation des travaux personnels encadrés et questions de responsabilités, *Bulletin Officiel* n°2, 11 janvier 2001). L'autonomie devient donc une compétence à acquérir pour le lycéen qui sera amené à devenir étudiant ou à s'insérer professionnellement dans la société.

pluridisciplinaires se sont déroulées comme le projet d'action éducative (1983)⁹³⁵, le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (2000), les classes à projet d'action culturelle et artistique (2001), le projet d'ouverture internationale (2002), l'accompagnement éducatif (2008), l'histoire des arts (2008), participant à l'ouverture sur le monde dans le parcours de formation de l'élève⁹³⁶.

Après l'affichage de tant de dispositifs, l'écologie reste un continuum immuable pour l'interdisciplinarité scolaire lors de notre étude et se développe davantage au début du XXIème siècle. En 2003, dans le cadre des programmes de l'enseignement scolaire, en réponse à des constats négatifs d'insertion dans le domaine éducatif, 20 heures d'enseignement sont dédiées à l'EE au collège. L'utilisation de nouvelles approches au sein des disciplines et l'enseignement croisé se traduisent par l'affichage d'une option « environnement-développement durable » en itinéraires de découverte. D'autre part, au lycée, dix heures d'enseignement sont consacrées à l'EE par des enseignements disciplinaires et transdisciplinaires adaptés. Ceux-ci concernent les dispositifs pédagogiques innovants et récents comme l'éducation civique, juridique et sociale, les travaux personnels encadrés et les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » dans le cadre des programmes (Comité interministériel pour le Développement durable, 2003). En effet, l'éducation à l'environnement – sous la bannière du Développement durable – continue d'accroître son influence au sein du système éducatif français depuis la fin du XXème siècle⁹³⁷.

Ces différents dispositifs détaillent, de manière explicite, la dynamique de l'interdisciplinarité à l'échelle de l'UNESCO⁹³⁸ et la position française sur la question de l'interdisciplinarité dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement :

« Les voix s'élèvent en un véritable raz-de-marée pour reconnaître la nécessité de ce qu'on peut appeler les approches transdisciplinaires en vue d'aborder les problèmes critiques auxquels sont confrontés les individus et les sociétés en cette fin du XXème siècle. Cette nécessité s'exprime dans le monde des affaires, dans le secteur de la santé, dans les milieux universitaires,

⁹³⁵ Intervention de M. Christian Join-Lambert, chargé de mission auprès du MEN, sur la notion d'analyse des besoins éducatifs des jeunes dans les projets d'action éducative, Carrefour des régions du centre Georges Pompidou, 26 novembre 1981.

⁹³⁶ Comité interministériel pour le Développement durable, 2003, *Stratégie nationale de développement durable*, 3 juin 2003.

⁹³⁷ AN 20110004/96 - « *Les disciplines concernées par ces questions liées à l'environnement ont tout intérêt à travailler ensemble. En effet, procédant ainsi : on évitera la lassitude (voire le rejet) qui pourrait s'installer si plusieurs professeurs traitaient à divers moments de l'année des sujets identiques ; on économisera du temps en rationalisant les études effectuées ; l'équipe pédagogique témoignera par l'exemple d'un discours convergent sur un fait important de société ; les différentes disciplines n'apparaîtront plus rivales, mais complémentaire* » (J.P Sarmant, Approche interdisciplinaire de l'environnement (GTD Physique-Chimie), 30 mars 1998).

⁹³⁸ AN 19800375/9 - Éducation nationale ; Service universitaire des relations avec l'étranger et l'Outre-mer (1948-1960) - Direction coopération avec la communauté et l'étranger (..1963..) - Direction coopération (..1965-1972) - Mission des relations internationales (1973) - Service des affaires internationales (1974-1980) - Direction affaires internationales (1981) - Direction coopération, relations internationales (1982-1987) (1960-1974) : Relations avec les organisations internationales : UNESCO (1969-1972), conseil de l'Europe (1970-1974), OCDE (1969-1973) : Rapports, programmes, comptes-rendus de colloques et Séminaires, comptes-rendus de réunions ; 3ème dossier : Séminaire sur "La pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité dans les universités 7-12 septembre 1970.

dans l'industrie, dans les gouvernements et dans les institutions nationales et internationales »⁹³⁹.

La problématique environnementale – présente depuis les années 1970 avec une importance inévitable à la survie humaine à la fin du XXème siècle et au début du XXIème siècle – est devenue un des thèmes du développement de l'interdisciplinarité à l'échelle mondiale dans le milieu de la recherche et de l'enseignement.

B.2. Le cheminement pédagogique de l'interdisciplinarité au travers des rapports, des institutions et des dispositifs

Cette citation de D. Diderot révèle, à la fois, l'envergure et la prospective du savoir autour de l'interdisciplinarité : « *d'une contrée à l'autre du savoir, les renvois de l'encyclopédie serviront d'itinéraire* »⁹⁴⁰ qui relie – en connaissance de cause – les différents dispositifs aux plus récents. Le dispositif des IDD avait été proposé sous des formes légèrement différentes par le rapport Joutard⁹⁴¹ pour le ministre, lequel parlait, lui, de « *parcours de découverte* ». Dans ce rapport, les « parcours » s'inscrivent dans une logique de projet, inspiré des travaux croisés et des TPE en lycée. Ils doivent regrouper « *plusieurs disciplines articulées entre elles autour d'un sujet fédérateur qui traite différemment du programme* ». Ils font appel au travail autonome de l'élève, comprennent des recherches documentaires, incluent la pratique des TICE et se concluent par une production évaluée. Ils doivent être liés aux programmes. Il s'agit – pour les élèves – d'apprendre la complexité, de développer l'imagination créatrice et de se familiariser avec le travail en équipe. Le ministre indique, lui, dans ses *Orientations sur l'avenir du collège* que deux heures hebdomadaires permettront une concrétisation de ce projet. Les « itinéraires de découverte » ont pour objectif de « *permettre une approche interdisciplinaire qui évite la mosaïque des savoirs, l'éparpillement des discours et la concurrence des méthodes propres aux différentes matières* ». Il convient d'étudier certaines parties du programme par des éclairages multiples « *afin d'en faire mieux apparaître la cohérence et le sens* ». Les principes du rapport Joutard sont repris, avec notamment l'idée essentielle de « *choix* » par l'élève.

⁹³⁹ UNESCO, *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats, Chapitre La transdisciplinarité, vague de l'avenir : comment préparer nos rivages à l'accueillir* par Margaret A. Somerville, Éditions Erès, 1992, p.117.

⁹⁴⁰ *Cahiers pédagogiques* n°404, *Quoi de neuf à la doc*, mai 2002.

⁹⁴¹ Rapport officiel du recteur Joutard remis au Ministre de l'Éducation nationale, le 1 mars 2001 (43 pages). Le rapport vise à répondre à trois questions concernant l'évolution du collège : comment diminuer fortement l'hétérogénéité extrême qui rend ingérable le collège unique sans créer des filières d'exclusion, comment ne plus faire du collège un petit lycée mais faire diminuer la hiérarchie des intelligences à partir d'une culture scolaire partagée, comment donner aux collégiens les compétences nécessaires pour la société du XXIème siècle ? Afin d'atteindre les objectifs d'une réussite pour tous les collégiens, de préparer les élèves en leur donnant le goût d'apprendre et de préparer une orientation positive vers la voie technologique et professionnelle plusieurs conditions doivent être réunies : l'autonomie des établissements scolaires, la mise en place d'un pilotage clair et continu, la mobilisation de tous les acteurs sur le terrain et l'association des différents partenaires.

Plusieurs itinéraires doivent être offerts, autour de quatre grands pôles : découverte de la nature et du corps humain ; découverte des arts et des humanités ; découverte des langues et des civilisations ; initiation à la création et aux techniques. L'évaluation est indispensable, en l'occurrence, intégrée dans le futur « *brevet d'études fondamentales* » sous la forme d'une épreuve anticipée en fin de quatrième. Il ne s'agit pas de prôner le « *synchrétisme* », mais d'aider l'élève « *revenu dans la classe d'enseignement disciplinaire* » à mieux comprendre « *ce qui fait l'originalité de chaque discipline* ». Un document issu de la DESCO de l'époque, précise : « *Ces itinéraires ne constituent ni une option ni une discipline nouvelle, mais une démarche originale d'enseignement, référée aux programmes en cours dans les différentes disciplines* »⁹⁴². Dans le cahier d'exigences pour le collégien, paru début 2002, *Qu'apprend-on au collège ?* publié par le CNDP, le Conseil national des programmes à qui le Ministre a confié la tâche d'énoncer un large public « *ce que nos enfants doivent apprendre* », il est fait allusion aux itinéraires de découverte (page 47 à 49). Le CNP rattache explicitement ce nouveau dispositif aux programmes et surtout aux « *grandes références culturelles à acquérir à la fin du collège* », elles-mêmes définies dans les pôles disciplinaires⁹⁴³. Il est stipulé également qu'il s'agit à la fois de donner le goût d'apprendre et de se cultiver, tout en entretenant le goût de l'effort et en aidant à relever le défi de l'hétérogénéité. La perspective culturelle est placée au premier plan, ce qui a pour objectif de rassurer les réfractaires de l'interdisciplinarité par un recul des savoirs au profit du ludique ou du récréatif. Enfin, ce dispositif permet pour les enseignants de disposer d'un espace d'expérimentation et d'innovation.

Ainsi, les IDD, au même titre que les autres dispositifs, sont inscrits dans la continuité des parcours diversifiés et des travaux croisés, instaurés à partir de 1997 (BO n°10, 6/03/1997 ; BO n°23, 10/07/1999 ; BO n°25, 29/07/2000). Cependant, ils sont clairement fondés sur des principes voisins des TPE des lycées : « *toutes ces parentés de démarches montrent bien finalement la convergence des réformes engagées à différents niveaux du système éducatif français* » (ministère de l'Éducation nationale, 2002)⁹⁴⁴. D'abord limitée à la seule initiative des enseignants, l'organisation de projets interdisciplinaires devient donc partie intégrante de l'enseignement obligatoire. Construire une pédagogie de projet reste une démarche difficile à mettre en œuvre :

« Définir un projet, des objectifs, inventer et bâtir toutes les activités, formaliser l'ensemble, est un colossal investissement entraînant souvent des remises en question pédagogiques et personnelles, un effort pour penser et travailler dans la logique d'un projet où l'on raisonne en

⁹⁴² Texte complet accessible sur : www.eduscol.education.fr

⁹⁴³ AN 19970515/1-19970515/9 - Éducation nationale ; Services directement rattachés au ministre de l'Éducation ; Conseil national des programmes (1984-1995) : : Conseil National des Programmes (CNP) : Organisation et fonctionnement, réflexion sur les programmes, orientation sur les contenus des formations assurées par les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), 1984-1995 ; Groupes Techniques Disciplinaires (GTD) : Organisation, fonctionnement, élaboration de projets de programme, 1984-1995.

⁹⁴⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002, Direction de l'enseignement scolaire, 12 mars 2002.

termes d'objectifs, de ressources, de contraintes, ou l'approche disciplinaire en termes de programmes et des contenus devient caduque »⁹⁴⁵.

Tous les dispositifs interdisciplinaires introduits – jusqu'alors au collège comme au lycée – ont en commun d'être restés marginaux, voire confidentiels, pour quatre raisons : le côté facultatif des dispositifs ; une exclusion dans les épreuves des examens (docimologie) ; un manque flagrant de moyens économiques et à l'initiative des établissements (chef d'établissement) ; un dispositif placé sous le volontariat d'enseignants n'ayant trouvé aucune reconnaissance institutionnelle. L'interdisciplinarité, revient dans les préoccupations institutionnelles lors de la circulaire de rentrée 2002 qui stipule de « *mieux saisir les relations et établir des convergences entre les disciplines enseignées au collège (...), d'apporter un autre éclairage sur les contenus d'enseignement, et notamment celui qui résulte du croisement de plusieurs regards sur un même objet d'apprentissage* »⁹⁴⁶. Ainsi définie, l'interdisciplinarité ne se réduit pas à la juxtaposition de connaissances issues de disciplines différentes. Elle force l'éclosion de savoirs réellement transversaux, susceptibles de constituer des mécanismes pour appréhender la complexité croissante du monde.

À travers ces dispositifs favorisant la prise de parole ou de responsabilité, comme les « débats didactisés », les travaux personnels encadrés (TPE), les itinéraires de découverte (IDD), les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) ou l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), Baillat et Niclot⁹⁴⁷ notent trois objectifs pour l'introduction de ces dispositifs : la promotion de l'interdisciplinarité, le travail en équipe des enseignants et l'autonomie de l'élève par sa mise en projet. Dans la même veine, « *l'interdisciplinarité pourrait se définir comme un type d'organisation des activités pédagogiques ayant pour but l'adjonction*⁹⁴⁸ *de différentes matières sollicitées à partir d'un thème d'étude pour faire aboutir un projet* ». Cet ouvrage⁹⁴⁹ montre l'intérêt croissant porté à l'interdisciplinarité dans le domaine de l'enseignement primaire et une partie de l'enseignement du second degré, le collège⁹⁵⁰.

⁹⁴⁵ Genest A.-C., Boley D., « Seuils et rupture induits par le partenariat. Témoignage sur une expérience de partenariat collège-musée », in Françoise Buffet (dir.), *Entre école et musée, le partenariat culturel d'éducation*, Presses universitaires de Lyon, 1998, pp.25-30.

⁹⁴⁶ B.O. n°16 du 18 avril 2002. On retrouve cette idée féconde de « croisement » dans l'ouvrage de F. Castincaud et J.-M. Zakhartchouk : *Croisements de disciplines au collège*, Publication CRAP-CRDP d'Amiens, 2002.

⁹⁴⁷ Baillat G. & Niclot D., « Les enseignants spécialistes et les enseignants généralistes face à l'intégration des savoirs ». *Esprit critique*, vol. 5, n°1, 2003 in Catherine Reverdy, *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon, 2015.

⁹⁴⁸ Voir Le Mercier L., *Les Itinéraires de découvertes : enseigner autrement*, Hachette Éducation, coll. « Didactiques », 2002, p.13.

⁹⁴⁹ Valzan A., *Interdisciplinarité et situation d'apprentissage – Organiser des activités pédagogiques en intégrant les processus d'apprentissage, le projet, l'interdisciplinarité et les compétences dans les situations d'apprentissage*, Hachette Éducation, 2003.

⁹⁵⁰ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Gilles Baillat, le 9 février 2017. L'intérêt de l'interdisciplinarité consiste à apporter des grilles de lecture et des leviers aux élèves pour agir sur le monde : « *l'interdisciplinarité, c'est la capacité à saisir le monde dans sa complexité soit pour le lire, soit pour le changer et ce que le fil disciplinaire ne peut pas faire* ».

B.3. Une mise à mal de l'enseignement disciplinaire entre remise en cause de l'école unique, instauration du socle commun et réflexions sur la réussite

En 2003, Alain Juppé alors président de l'UMP, dans la lignée de Jacques Chirac, préconise le démantèlement de l'école unique :

« Rompons, une fois pour toutes, avec la langue de bois. Le collège unique n'était pas une bonne idée parce qu'il sous-estimait la diversité de nos enfants, leurs différences de niveau, de capacité, de curiosité, de maturité. (...) Au collège, il faut substituer le collège pour tous qui donne à tous les collégiens un cœur de connaissances communes qui constituent notre culture partagée, mais selon des parcours diversifiés et personnalisés »⁹⁵¹.

L'année suivante, la question de l'interdisciplinarité est une nouvelle fois soulevée comme socle à l'éducation de l'élève en 2004 : *« Toute la question est de savoir, si l'on reste à des initiatives exceptionnelles, des suppléments éducatifs facultatifs, plus ou moins anecdotiques, laissés à l'appréciation des professeurs, ou bien s'il s'agit d'une démarche systématique, inscrite dans les programmes et figurant parmi les obligations ordinaires des professeurs »⁹⁵²*. Le rapport de Jean-François Bach en 2004 sur la relecture des programmes du collège prévoit une augmentation des liaisons entre disciplines :

« De façon à renforcer la cohérence entre disciplines, le groupe propose six thèmes de convergence. Ces thèmes, ancrés dans la société et proches des préoccupations quotidiennes des élèves, ont été choisis en fonction de l'intérêt que leur étude coordonnée peut susciter chez les collégiens. Ils définissent des domaines dans lesquels les enseignements disciplinaires doivent coopérer à la construction de savoirs cohérents. Pour le cycle central, ces domaines se prêtent particulièrement bien à l'établissement d'itinéraires de découverte »⁹⁵³.

Ces thèmes de convergence dévoilent une envie supplémentaire de mise en cohérence dans la formation de l'élève⁹⁵⁴. À cet effet, les méthodes pédagogiques ne doivent plus être déterminées par les savoirs,

⁹⁵¹ « Mais non, l'École n'est pas finie ! » : Tribune parue dans *Le Figaro* du 20 septembre 2003.

⁹⁵² Ehrlich S., Maillard P., *Une politique pour l'école et le collège – Vers une nouvelle cohérence éducative*, Chapitre Missions, programmes et pratiques à l'école et au collège, Éditions Yves Michel, 2004, p.39.

⁹⁵³ Rapport de Jean-François Bach, Groupe de relecture des programmes du collège, Pôle des sciences, Direction de l'enseignement scolaire, 2004, p.1.

⁹⁵⁴ AN 20110004/96 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Sciences - Définition des thèmes interdisciplinaires (1996-2006) - comptes rendus de réunion, notes, tableaux synoptiques, projets de texte, documents de travail, documentation, et correspondance. Les thèmes interdisciplinaires sont également appelés « thèmes de convergence ». Au sein du « pôle des sciences », six thèmes de convergence ont été retenus : Énergie (non traité), Environnement et développement durable, Météorologie et climatologie, Mode de pensée statistique dans le regard scientifique sur le monde, Sécurité et Santé. Ils font partie des programmes. Les « thèmes de convergence » forment donc un réseau de connaissances disciplinaires multiples

mais par les élèves, avec leurs différences sociales et psychologiques, avec leurs parcours et leurs vécus. « Avec l'élève au centre du système, on passe de l'élève idéal à l'élève réel. Cela signifie que l'école tente de prendre en compte leur diversité »⁹⁵⁵, explique Claude Lelièvre, professeur d'histoire de l'éducation. Les prises de position de Luc Ferry sont emprises d'idéologie. Lui-même avait d'ailleurs dû essuyer ces critiques lorsque, président du Conseil national des programmes (nommé par Bayrou en 1994 – fin de mandat 2002), il défendait l'interdisciplinarité et l'assouplissement des programmes⁹⁵⁶.

Le rapport Thélot souhaite redéfinir les contours du métier d'enseignant disciplinaire au début du XXIème siècle. Le rapport final, remis au Premier ministre le 12 octobre 2004, s'intitule significativement *Pour la réussite de tous les élèves*⁹⁵⁷. La seconde partie du rapport (« Faire vraiment réussir tous les élèves) pragmatique propose huit programmes d'action dont la redéfinition du métier d'enseignant :

*« Les enseignants doivent devenir des spécialistes de la réussite de tous les élèves, et donc en premier lieu de ceux qui ont des difficultés. Ce qui implique de changer le mode de recrutement : on ne peut plus recruter sur à peu près le seul critère de la maîtrise disciplinaire. Cela implique aussi de former les enseignants par une alternance de pratique de terrain et de réflexion et un allongement de la formation à la profession. Cela implique enfin de penser à la formation continue et à l'évaluation des enseignants »*⁹⁵⁸. Ainsi, « Pour atténuer l'actuel excès de spécialisation, il est proposé d'introduire dans les CAPES disciplinaires actuels (physique & chimie, sciences de la vie et de la terre), les notions de majeure et de mineure de formation. Sans aller jusqu'à une bivalence complète, ceci assurerait au futur enseignant une vision plus globale de la science et des relations fécondes entre disciplines spécialisées, et lui donnerait la capacité d'assurer les enseignements de "sciences et techniques" en 6^{ème} et 5^{ème}. L'introduction complémentaire d'une formation (et de l'épreuve associée) en culture scientifique générale, incluant des éléments d'histoire des sciences, va dans le même sens »⁹⁵⁹. Dans la continuité, « Une partie, sinon la totalité de ces évolutions peut se faire à très courte échéance, et marquer

au service d'une thématique abordée : Énergie, Environnement et développement durable, Météorologie et climatologie, Mode de pensée statistique dans le regard scientifique sur le monde, Sécurité et Santé. « 1^{er} niveau : enseignement disciplinaire ; 2^{ème} niveau : co-disciplinarité ; 3^{ème} niveau : dans quel cadre TPE, thèmes au choix, ECJS, croisement des disciplines en posant un problème de société, un espace à trouver au collège » (Note de Gérard Bonhoure – IGEN, 3 février 2006).

⁹⁵⁵ *Le Monde*, Interview de Luc Ferry, *Réhabiliter le travail : à l'école aussi*, par Luc Ferry, 14 octobre 2003 (édition numérique).

⁹⁵⁶ *Le Monde*, Article de Luc Bronner, *L'élève doit-il demeurer au centre du système scolaire ?*, 3 mai 2003 (édition numérique).

⁹⁵⁷ *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, La Documentation française/CNDP, 2004.

⁹⁵⁸ Entretien avec Claude Thélot, Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk et Philippe Watrelot dans *Cahiers pédagogiques* n°439, *Quel socle commun ?*, janvier 2006, p.13.

⁹⁵⁹ L'Académie des Sciences, *Avis sur L'enseignement scientifique et technique dans la scolarité obligatoire : école et collège*, 6 juillet 2004, p.17.

ainsi une volonté de rénovation de l'enseignement des sciences et des techniques au collège. Atténuer les barrières disciplinaires, favoriser la démarche expérimentale et d'investigation, veiller à la culture générale des enseignants, leur donner les bases d'un perfectionnement ultérieur sont des objectifs également adaptés aux besoins du lycée, où enseignent également des titulaires du CAPES »⁹⁶⁰.

Le rapport Thélot souhaite ainsi offrir une plus grande marge de flexibilité dans les concours de recrutement disciplinaire en ouvrant les spécialités vers des domaines majeurs ou mineurs de formation. D'autres missions que celles d'enseigner devraient être, selon la commission, officiellement incluses dans le statut d'enseignant : suivi des élèves, travail en équipe. Cependant, les plus grandes difficultés se font ressentir : « *Travailler en équipe, admettre la prééminence de certaines compétences générales par rapport à des savoirs disciplinaires dont on est le spécialiste, ne va pas de soi* »⁹⁶¹, cet obstacle provoque un frein au développement de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français.

L'instauration du socle commun devient un appui solide pour le développement pérenne de l'interdisciplinarité dans le temps et dans les institutions. Une telle pédagogie des compétences a donné lieu au socle commun de connaissances et de compétences en avril 2005. Les premières matrices d'un tronc commun minimum obligatoire et transdisciplinaire datent de la fin des années 1960, lorsque furent élaborés par des psychologues de l'éducation des taxonomies d'objectifs pédagogiques⁹⁶². Les différentes équipes pédagogiques disciplinaires doivent mener à la transparence interdisciplinaire inférée dans les items transversaux du socle commun. Lors de l'intronisation du socle, une réflexion a été conduite à propos de la somme de connaissances exponentielles et l'apparition de nouveaux modes de communication :

« On ne peut plus même si on ne l'a pas formulé aussi clairement... on ne peut plus rédiger un contenu d'enseignement uniquement en faisant une liste de connaissances à acquérir. Il s'est produit en même temps, l'intrusion totalement inopinée d'internet et de tous les moyens d'accès aux connaissances et d'échanges de connaissances entre pairs. Ces deux facteurs-là rendaient caduque le fonctionnement habituel des classes et de l'éducation française c'est-à-dire une entreprise qui transmettait un capital connaissance »⁹⁶³.

⁹⁶⁰ L'Académie des Sciences, *Avis sur L'enseignement scientifique et technique dans la scolarité obligatoire : école et collège*, 6 juillet 2004, p.17.

⁹⁶¹ Ehrlich S., Maillard P., *Une politique pour l'école et le collège – Vers une nouvelle cohérence éducative*, Chapitre Missions, programmes et pratiques à l'école et au collège, Éditions Yves Michel, 2004, p.27.

⁹⁶² Brassat, E., L'école, la cybérnetique et la société de la connaissance. Dans : Martine Meskel-Cresta éd., *École et mutation: Processus, expériences, enjeux* (pp. 53-62). Louvain-la-Neuve, Belgique : De BoeckSupérieur, 2014. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqu.2014.01.0053>

⁹⁶³Entretien téléphonique avec Dominique Raulin, 7 février 2017. De 2002 à 2005, il a été secrétaire général puis président par intérim du Conseil national de programmes, qui a été supprimé par la loi de 2005.

C'est pourquoi le début du XXI^{ème} siècle constitue un tournant dans le milieu de l'éducation pour l'adaptation du citoyen aux enjeux qu'il l'attend. Les procédures et processus en jeu du socle sont imposantes : « *L'idée de socle n'est valable en outre que si on sort du disciplinaire, sinon, on aura une logique d'empilement et, à cet égard, l'idée que le socle pourra être défini par les inspections générales par exemple me semble erronée* »⁹⁶⁴. En effet, évaluer est habituellement un acte disciplinaire qui relève de la seule expertise de l'enseignant concerné. Évaluer correspondait à un acte presque exclusivement solitaire. Or, le livret personnel de compétences requiert une nouvelle conception de l'évaluation pour la communauté enseignante.

L'institution souhaite envelopper et épurer toutes les notions voisines de l'interdisciplinarité car le socle commun met en œuvre des pratiques d'évaluation collégiales, transversales, interdisciplinaires, avec une prise en compte des termes « pluridisciplinaire » et « transdisciplinaire » présents dans différents textes officiels liés au socle commun. Cependant, la mise en place du socle commun implique, comme le dit l'historien de l'éducation Claude Lelièvre, une « autre école », une autre pédagogie, un autre programme, une autre évaluation, une autre organisation des classes... « *Il faudra forcément faire évoluer les méthodes et les façons de voir* », rappelle M. Blanquer (Directeur général de l'enseignement scolaire au Ministère de l'Éducation nationale de décembre 2009 à novembre 2012), conscient que l'identité du collège se joue, par rapport à celui de son compère, le lycée. Ainsi, le socle commun implique, en premier lieu, de « *l'interdisciplinarité* »⁹⁶⁵.

Devenues enjeu d'un clivage droite-gauche, les attaques contre l'école unique sont moins explicites. L'interdisciplinarité se maintient à flot dans le système éducatif français mais le souci présent reste la diversification des parcours au sein du collège unique comme en témoigne le discours de Nicolas Sarkozy, à la convention de l'UMP sur l'Éducation, le 22 février 2007 : « *L'individualisation des parcours est la solution pour sortir des contradictions du collège unique* ». Questionnés sur la pertinence de l'école unique, 52% des Français se retrouvent dans la position suivante : « *Ce n'est pas une bonne chose car il y a des enfants qui perdent leur temps au collège et qui s'épanouiraient davantage dans des filières spécialisées* »⁹⁶⁶.

⁹⁶⁴ Entretien avec Claude Thélot, Propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk et Philippe Watrelot dans *Cahiers pédagogiques* n°439, *Quel socle commun ?*, janvier 2006, p.12.

⁹⁶⁵ M. Gersperrin (Ancien député, responsable d'un rapport d'information « la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège » en avril 2010) imagine une organisation des enseignements en deux pôles, un pôle scientifique et un pôle des humanités. Le député prône également des « *professeurs bivalents* », c'est-à-dire enseignant deux disciplines différentes, pour « *amoindrir la rupture scolaire qui survient en 6^{ème}* ». L'année 2009-2010 a été celle de la réforme du lycée. L'année 2010-2011 sera peut-être une étape dans ce que M. Blanquer appelle « *une révolution de velours en route depuis cinq ans* » (*Le Monde*, Article de Aurélie Collas, *La difficile mutation du diplôme national du brevet*, 29 juin 2010 (édition numérique).

⁹⁶⁶ Sondage SOFRES, février 2001, pour la Direction générale de l'enseignement scolaire (DESCO) et Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), échantillon de 1200 personnes.

La rareté des incitations à établir des liens entre les disciplines et ces domaines, indique que les rédacteurs des programmes disciplinaires des années 2000⁹⁶⁷ ne se sont pas engagés concrètement dans cette voie. En outre, selon Ehrlich et Maillard, les parlementaires qui avaient décidé qu'il fallait désormais « *centrer l'École sur l'élève et non sur les disciplines* » (Loi d'orientation de l'éducation de 1989) étaient lucides⁹⁶⁸. Qu'elles portent sur des objets d'étude essentiels ou marginaux, les liaisons préconisées par les textes institutionnels ne remettent pas en cause les logiques et la structuration des disciplines établies. À contrario, en proposant des perspectives disciplinaires différentes sur un même objet, elles mettent en évidence l'intérêt de chacune et la compréhension par les élèves des spécificités de chaque discipline. L'interdisciplinarité préconisée dans les textes institutionnels apparaît donc comme une interdisciplinarité « avec » et « par » les disciplines scolaires. Ainsi, les textes institutionnels tentent de conforter la place des disciplines et leurs logiques au sein de l'enseignement secondaire, en effaçant les conséquences les plus négatives.

Le socle commun vise l'interaction des disciplines avec l'association des dispositifs pédagogiques : « *Établir un socle des connaissances, c'est d'abord travailler en équipe, c'est ensuite réfléchir à la manière dont les acquisitions individuelles de chaque élève peuvent s'insérer dans la communauté de savoirs de la classe, de l'école, et dans la complexité de la réalité* »⁹⁶⁹. Ce nouvel outil dévoile les progressions de chacun à l'avenir, afin d'aider les élèves comme les enseignants, à bâtir des passerelles entre les savoirs⁹⁷⁰. Plus précisément, il relate les acquis des élèves en fonction des piliers, et, détermine une cohérence à l'enseignement secondaire en suscitant la motivation et l'investissement des élèves face à leur parcours de formation⁹⁷¹.

⁹⁶⁷ Sauf les programmes des disciplines scientifiques SVT et Physique-Chimie selon les niveaux.

⁹⁶⁸ Ehrlich S., Maillard P., *Une politique pour l'école et le collège – Vers une nouvelle cohérence éducative*, Chapitre Politiques éducatives, Éditions Yves Michel, 2004, p.298

⁹⁶⁹ Jouvenot C., *Cahiers pédagogiques* n°439, *Quel socle commun ?*, La recherche documentaire au croisement des disciplines, janvier 2006, p.44.

⁹⁷⁰ AN 20110004/121 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Définition des actions pour les nouveaux enjeux éducatifs (1998-2007) - Réflexion générale sur l'enseignement (2000-2005) Réflexion menée par un groupe d'expert chargé de produire un texte pédagogique sur les enseignements qui ont une dimension interdisciplinaire et les conditions les plus favorables à l'apprentissage des élèves : « *Les frontières s'estompent entre enseignement et éducation, entre la construction des savoirs, celle de la personne et du citoyen, entre fonctions pédagogiques et administratives. Les postures de chacun des acteurs du système éducatif changent progressivement (...) En même temps, ces évolutions révèlent des tensions entre un système encore cloisonné et un système coopératif en devenir qui cherche à croiser les compétences de tous ordres pour mieux prendre en compte les besoins des élèves comme leur demande de sens et de repères* » (Rapport d'étape du groupe d'expert « Nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation », présidé par J. Losfeld, recteur de l'académie de Nancy-Metz, 28 juin 2001, p.2-3.)

⁹⁷¹ Les Universités Bordeaux en 2014 ou Toulouse en 2018 ont poursuivi cette voie avec le dispositif des IDEX (Initiatives d'excellence) en mariant les disciplines pour parler le même langage.



Le concept « interdisciplinarité » s'est donc développé dans le milieu scientifique⁹⁷² et éducatif français. Les dispositifs s'accroissent à l'usage d'une institutionnalisation très modérée au côté d'une logique d'enseignement à forte dominante disciplinaire⁹⁷³. L'interdisciplinarité peut se caractériser, non comme une catégorie de connaissances mais comme une catégorie d'action du pouvoir⁹⁷⁴. Les enjeux de l'interdisciplinarité en éducation se situent alors dans un continuum théorico-pratique⁹⁷⁵, alliant des questions sociales empiriques, à la recherche de la fonctionnalité de l'activité instrumentale, à l'accession du sujet au sens de l'acte éducatif.

À ce titre, de nombreux travaux diffusés dans différents numéros de la revue *L'éducation* ou *Les Cahiers pédagogiques* ont participé à la remise en question des conceptions et des pratiques enseignantes comme le curriculum scolaire. Le constat des « frontières de verre » – en arrière-plan – suit le clivage des spécialités⁹⁷⁶, des identités et des technicités de chacune des professions disciplinaires de l'enseignement secondaire français⁹⁷⁷ sur la période étudiée (2003-2011).

C. Citoyen et interdisciplinarité : nouveaux fondements du métier enseignant (2012-2018)

Les disciplines scolaires ont connu de profondes transformations dans le système éducatif français depuis le début du XXI^e siècle. Les programmes se succèdent à un rythme accéléré, marqués par des réorganisations d'ampleur variable, au sein des disciplines et à leurs frontières. En effet, les disciplines scolaires se forgent sur la durée selon différentes échelles qui se reflètent au travers des prescriptions institutionnelles, des manuels, des contenus des épreuves d'examen, de concours⁹⁷⁸ et des

⁹⁷² Stichweh R., *Etudes sur la genèse du système scientifique moderne*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1991, trad. F. Blaise.

⁹⁷³ Palmade G., *Interdisciplinarité et idéologies*, Paris, Anthropos, 1977.

⁹⁷⁴ Sinacoeur M.A., « Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? » in L. Apostel, J-M. Benoist, T.B. Bottomore, K. E. Boulding, M. Dufrenne, M. Eliade, C. Furtado, G. Gusdorf, D. Krishna, W.J. Mommsen, E. Morin, M. Piatteli-Palmarini, M. A. Sinacoeur, S. N. Smirnov, J. Ui, *Interdisciplinarité et sciences humaines*, Paris, UNESCO, 1983, p.28.

⁹⁷⁵ Contribution à la réflexion sur la formation des professeurs du second degré par Teynier, Direction des lycées, 27 mars 1979.

⁹⁷⁶ Lebeaume J. dans Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud, Maurice Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Chapitre 3, *Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre*, De Boeck, collection « Perspectives en éducation & formation », 2007.

⁹⁷⁷ Également, les spécialités sont identifiables dans l'organisation sociale des personnels enseignants en corps professoraux et en associations de spécialistes (Société des agrégés, Association des Professeurs de Biologie-Géologie, Union des Physiciens...). Selon les spécialités, ces organisations sociales sont plus ou moins unifiées relevant des normes collectives plus ou moins stables, éventuellement liées à des positions idéologiques ou syndicales nuancées.

⁹⁷⁸ Comme l'indique André Chervel, un grand basculement qui – entre 1850 et 1880 – a marqué l'avènement d'une nouvelle discipline, le français, ébranlant, depuis les classes élémentaires jusqu'aux classes terminales, l'hégémonie du discours latin (Chervel A., En quoi une culture peut être scolaire? in F. Jacquet-Francillon & D.

revues pédagogiques. Comme l'indique André Chervel, un grand basculement, entre 1850 et 1880, a marqué l'avènement d'une nouvelle discipline, le français, ébranlant – depuis les classes élémentaires jusqu'aux classes terminales – l'hégémonie du discours latin.

La discipline crée ainsi des vulgates⁹⁷⁹ scolaires, qui varient en fonction des priorités disciplinaires⁹⁸⁰. Nous devons reprendre une vision d'ensemble sur la perspective disciplinaire : « *une discipline ce n'est pas seulement un mode de structuration de la réalité décrite, c'est également un métier, c'est-à-dire un ensemble de procédures éprouvées qui constituent une première garantie d'un discours cohérent* »⁹⁸¹. Si les disciplines scolaires, comme l'écrit Schneuwly⁹⁸², « *se construisent lentement et se transforment continuellement* », leur transformation relève davantage du « *feuilletage* »⁹⁸³, de la « *sédimentation* »⁹⁸⁴ que du changement de paradigme. Notamment, cet état de fait n'est pas spécifique à la discipline *français*, ni même peut-être aux autres disciplines.

L'interdisciplinarité redistribue – au travers des différents dispositifs – les dispositions de chaque discipline les unes par rapport aux autres, dans leur évolution au sein du système éducatif.

C.1. Le développement professionnel et l'implication de la communauté éducative : des leviers à l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est donc une démarche professionnelle globale car elle intègre différentes perspectives notamment des savoirs disciplinaires, des acteurs aux identités disciplinaires différentes. Ces acteurs sont animés par une volonté d'innovation et désirent transformer leurs pratiques professionnelles en plaçant la réussite et l'intérêt de leurs élèves au cœur de leurs préoccupations. Cette configuration donne l'espoir d'apporter davantage de qualité et d'exigence sur les savoirs disciplinaires. L'interdisciplinarité définie comme cela, relève donc d'une certaine manière de la démarche systémique, d'un fonctionnement spiralaire.

L'exemple des programmes de collège montre que l'idée d'interdisciplinarité trouve un écho particulier dans les réflexions régissant l'élaboration de ces programmes. Le bilan de la consultation sur les programmes de 5^{ème} et 4^{ème} en est la preuve⁹⁸⁵ : « *À travers l'éducation à la citoyenneté en sixième, l'éducation à l'orientation en cinquième et les objectifs de maîtrise de la langue, nous voulons offrir des*

Kambouchner (Ed.) (2005), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives* (pp.76-86). Paris : Presses Universitaires de France).

⁹⁷⁹ Kuentz P., « L'envers du texte », *Le discours de l'école sur les textes*, Littérature 7, Larousse, Paris, 1972, p.8.

⁹⁸⁰ Par l'usage scriptural ou lectoral voire l'historicisation de l'enseignement de la littérature.

⁹⁸¹ Lepetit B., *Revue de synthèse*, IVe S., n°3, juillet-septembre 1990.

⁹⁸² Schneuwly B., *Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée*. In É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N. Sorin (Éd.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp.9-26). Laval : Presses de l'Université Laval, 2007.

⁹⁸³ Veck B., *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation : enseignement du français dans le second cycle*, Paris : INRP, 1990.

⁹⁸⁴ Schneuwly B., Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école in Catherine Boré (Éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (pp.13-26). Namur : Presses universitaires de Namur, 2007.

⁹⁸⁵ BO hors-série n°1, 13 février 1997.

possibilités de passerelles entre les disciplines et entre ceux qui les enseignent ». Les termes de « coordination », « passerelles », « convergence » reviennent d'ailleurs très fréquemment dans les textes les plus récents, en l'occurrence, depuis les années 1990.

Dans ses « idées directrices pour les programmes du collège », le Conseil national des programmes évoquait déjà en 1994 l'éducation civique comme « *enseignement transversal par excellence puisqu'il relève en vérité de toutes les autres disciplines, qu'il revient de le faire en précisant les contenus fondamentaux, mais en indiquant aussi comment ils doivent être abordés dans les différents pôles disciplinaires* ». La fusion de l'interdisciplinarité dans l'enseignement est caractérisée par la quête d'acquisition de la citoyenneté de l'élève pour les enseignants – phénomène de transversalité – sans distinction de leur discipline d'origine. Le modèle de la transversalité est la solution de facilité choisie pour répondre à une forme d'interdisciplinarité plus ou moins incertaine.

Les Accompagnements de sixième⁹⁸⁶ comportent, à la fin des chapitres consacrés aux disciplines, une « lecture transversale et thématique » des programmes qui décline en six grands tableaux les « compétences générales » que sont *relever, organiser, raisonner, créer, restituer et gérer sa vie d'élève*, puis deux « thèmes » déjà évoqués antérieurement, l'éducation aux droits de l'homme, du citoyen et l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives.

Les compétences transversales sont le « *seul moyen qu'on ait encore trouvé pour permettre le transfert* »⁹⁸⁷, la prise de conscience. Cela suppose que la construction de cette compétence fasse partie intégrante de l'apprentissage au lieu de fonctionner comme un allant de soi⁹⁸⁸.

Le succès de l'interdisciplinarité repose sur l'engagement et la réussite de la communauté éducative depuis le début des années 2000. La vie future confronte l'élève à des expériences de nature pluridisciplinaire. Le système éducatif doit préparer l'élève à cette réalité. De ce fait, les concepteurs des programmes pensent le souci de ces croisements et de ces prolongations interdisciplinaires. Les TPE devraient être positionnés comme un starter pour accentuer ce mouvement. La brochure TPE d'avril 2000 du CEPEC (Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil – 14, voie Romaine, 69289 Craponne), rédigée par Michel Saroul, indique avec pertinence :

« La démarche de projet, base pour l'élève des TPE, doit permettre, en prolongeant la logique des programmes et en impliquant l'élève dans les choix de ce prolongement, de mieux finaliser l'enseignement dispensé. Toute la difficulté consistera à trouver des thématiques et problématiques prolongeant l'apprentissage dans les matières sans en être déconnectées ».

⁹⁸⁶ MEN, *Accompagnement des programmes de 6^{ème}*, livret 2, lecture transversale et thématique, CNDP 1996.

⁹⁸⁷ Rey B., *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.

⁹⁸⁸ Cf. Annexe. Entretien réalisé Jean-Philippe Raud (responsable de la coordination de l'unité d'enseignement « Tronc commun » à l'ESPE d'Aquitaine), le 31 janvier 2017.

En effet, les thématiques doivent être communes selon l'orientation des filières au lycée pour obtenir une homogénéité dans la démarche à suivre. Avec les TPE, les lycées sont donc invités, pour la première fois de leur histoire, à organiser l'interdisciplinarité⁹⁸⁹ pour donner plus de sens et plus de cohérence aux connaissances apprises. Les CDI (Centre de Documentation et d'Information) – qui, avec leurs enseignants spécialisés – vont occuper un rôle central pour l'interdisciplinarité, à l'instar de la vie scolaire et du personnel éducatif. Tous les champs du possible peuvent être investis et explorés par les élèves avec les professeurs en charge des TPE. Par ses moyens entrepris, une occasion réelle émerge : l'expression « communauté éducative » est enfin envisagée et en voie d'application par la mise en pratique dans les établissements scolaires⁹⁹⁰.

Un changement notable s'effectue avec les enseignants⁹⁹¹ qui pratiquent l'interdisciplinarité, non pas par instinct, ni par une irrésistible compulsion pédagogique interne mais grâce au dispositif des TPE qui amène l'occasion concrète et matérielle, modeste mais réelle. En conséquence, les enseignants sont donc accompagnés dans cette aventure professionnelle en mobilisant l'ensemble du système. Autrement dit, quand le désir d'un effet commence à se produire, la meilleure solution est d'organiser les conditions concrètes de son émergence et d'en devenir la cause annoncée. Ne serait-ce pas le but de l'interdisciplinarité de créer les conditions favorables à l'épanouissement de l'élève au travers d'une culture humaniste telle que l'entraide, de la coopération, l'élaboration et la conduite de projets collectifs. Ainsi, l'interdisciplinarité dépasse une attitude face à la vie : l'élaboration patiente et continue d'une démocratie vivante, la prise de conscience de l'interdépendance fondamentale unissant tous les êtres humains. Lorsqu'elle est voulue, cette solidarité interdisciplinaire devient fraternité⁹⁹² citoyenne.

⁹⁸⁹ Question de vocabulaire : la pluridisciplinarité est d'ordre épistémologique et centrée sur les matières, les disciplines qui collaborent à la construction d'un même savoir. L'interdisciplinarité est plutôt d'ordre pédagogique : deux ou plusieurs enseignants interviennent auprès d'un même groupe d'élèves pour mettre en œuvre la pluridisciplinarité. Bien entendu, la pluridisciplinarité peut se rencontrer hors de l'enseignement dans des domaines comme ceux de la production, de la recherche scientifique.

⁹⁹⁰ L'interdisciplinarité porte sur les deux grands domaines des connaissances : les contenus et/ou les méthodes de travail et d'acquisition des savoirs. On parlera donc d'interdisciplinarité thématique et/ou méthodologique qui peut se décliner comme suit.

⁹⁹¹ En ce sens, la formation des enseignants doit être mieux réfléchi et perçue dans une optique interdisciplinaire : « *Au-delà, il faut un travail interdisciplinaire qui allie mathématiques, sciences exactes, sociales et humaines et qui peut être aussi construit dans le cadre de la préparation à un métier. Notre tradition d'étanchéité des disciplines, la difficulté à introduire à chaque niveau une culture minimale du débat et une approche non dogmatique des problèmes sont autant d'obstacles. Bien entendu, travailler sur le risque impose des modifications, au demeurant légères, des contenus enseignés, et un travail pluridisciplinaire sérieux. Au lycée, les heures d'éducation civique, sociale et juridique offrent un cadre naturel pour apprendre à s'informer et à examiner des thèses opposées, sur un fond d'incertitude. Pour l'éducation nationale, il ne s'agit pas de faire de l'interdisciplinarité molle mais bien de donner un cadre solide pour penser l'incertain et l'aléatoire dans toutes leurs dimensions* » (Le Monde, Article de Didier Dacunha-Castelle (Mathématicien, ancien président du Conseil national des programmes), *Enseigner le risque*, 7 décembre 2000 (édition numérique). Didier Dacunha-Castelle insiste sur le fait d'élargir le travail interdisciplinaire aux différents champs disciplinaires, scientifiques, sociales ou humaines par le biais de dispositifs à vocation interdisciplinaire consolidés et efficaces dans leur production.

⁹⁹² Edgar Morin, lui, est convaincu que l'école peut encourager le décloisonnement par le développement de pratiques interdisciplinaires, comme les itinéraires de découverte au collège ou les travaux personnels encadrés au lycée (Morin E., *Relier les connaissances, le défi du XXI^{ème} siècle*, Seuil, 1998).

C.2. L'ESPE, une structure davantage uniforme et propice aux collaborations disciplinaires

Dans les nouveaux dispositifs des ESPE, des tensions ont concerné les partisans d'une approche de la formation par les compétences professionnelles – plutôt les formateurs des enseignants du premier degré et l'État employeur représenté par le ministère de l'Éducation nationale – et les tenants de l'approche disciplinaire – davantage les universitaires des disciplines et le ministère de l'enseignement supérieur –. Cet obstacle risque de cristalliser la mise en œuvre du « tronc commun » de formation dispensée à tous les futurs enseignants, en vue de l'émergence d'une culture professionnelle commune.

La publication, le 3 décembre 2013, des résultats de la nouvelle enquête PISA⁹⁹³ de 2012, a révélé une situation préoccupante pour la France en matière scolaire : une légère remontée en français, une baisse en mathématiques mais un creusement constant des inégalités entre les meilleurs élèves et les plus faibles⁹⁹⁴. Des chercheurs ont pu montrer les imperfections et les différents biais attachés à ce type d'enquête⁹⁹⁵, qui considère les systèmes éducatifs selon une logique réductrice input/output⁹⁹⁶. Par conséquent, la convergence de ses résultats avec ceux d'autres études (notamment TIMSS et PIRLS⁹⁹⁷) se calcule entre des pertes et des profits.

L'interview de Vincent Peillon au journal *Le Monde*, permet de comprendre la philosophie de l'ancien ministre de l'Éducation nationale au sujet d'une forme d'interdisciplinarité en 2013 :

« il faut aussi, dans le secondaire, imaginer des modules interdisciplinaires autour d'une question morale, sur le modèle des travaux personnels encadrés (TPE) du lycée général. L'enseignement de la morale doit être un projet collectif. C'est pourquoi, comme les rapporteurs, je considère que tous les professeurs doivent pouvoir transmettre cet

⁹⁹³ Programme international pour le suivi des acquis des élèves, mis en place par l'OCDE pour évaluer tous les trois ans les compétences des élèves de 15ans, en mathématiques, en sciences et en langue maternelle, dans 65 pays et mégapoles (Shanghai).

⁹⁹⁴ Le Premier ministre d'alors, Jean-Marc Ayrault, ne s'y est pas trompé, se saisissant de l'opportunité pour justifier la politique de « refondation scolaire » menée par son gouvernement et déclarant : « *PISA doit servir d'électrochoc à ceux qui pensent que tout va bien et qu'il n'y a rien à changer. Il faut conduire les réformes jusqu'au bout* » (*Libération*, 3 décembre 2013). En affirmant la nécessité constante de lutter pour plus d'égalité, les acteurs du système éducatif renoncent – notamment par la force de l'histoire récente – à l'illusion de la possibilité de sociétés heureuses intégralement égalitaires. En référence à ce débat, la question soulevée est celle de l'ampleur acceptable de ces inégalités (OCDE/Bartillat, *L'enquête OCDE-PISA : Les défis pour la France*, Éditions OCDE, Paris/Bartillat, Paris, 2017 ; <https://doi.org/10.1787/9789264279537-fr>).

⁹⁹⁵ Cf. « PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n°157, oct-nov-décembre 2006 (dossier coordonné par Jean-Yves Rochex avec la collaboration d'Andrée Tiberghien) ; voir aussi : L'évaluation internationale PISA 2003, Les Dossiers, Paris, DEP, MEN, 2007 ; Julien Grenet, « Pisa : une enquête bancalée ? », *La Vie des idées*, 8 février 2008. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancal.html> .

⁹⁹⁶ Zahedi K., Open letter to Andreas Schleicher of OCDE against too much testing, dianeravitch.net/2014/05/08/sign-this-open-letter-to-andreas-schleicher-of-oecd-against-too-much-testing/.

⁹⁹⁷ 3^{ème} Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences ; Progrès dans la compréhension de la lecture à 9 ans.

enseignement, seuls ou en interdisciplinarité. Chacune des disciplines a son rôle à jouer, et la vie scolaire aussi »⁹⁹⁸.

Dans cette même logique, un référentiel des compétences professionnelles reprend le cahier des charges de la formation enseignante⁹⁹⁹ en faisant évoluer les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation et des compétences plus spécifiques¹⁰⁰⁰. Ce référentiel définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation¹⁰⁰¹ :

« Dans le champ éducatif, on parle de culture commune pour désigner un ensemble relié de connaissances et compétences faisant partie d'un curriculum, qui définit ce qui, étant acquis par tous les élèves, permet l'échange entre les membres d'une société donnée, mais elle est aussi personnelle, désignant ce qui, s'agrégeant autour de cet ensemble commun pour chaque individu, lui permet à la fois de comprendre le monde et d'y agir »¹⁰⁰².

En ce sens, l'Éducation nationale prépare le champ des compétences de l'élève à développer dans un référentiel commun :

« Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. Ce référentiel de compétences a plusieurs objectifs : affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession ; reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ; identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent dès la formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue »¹⁰⁰³.

⁹⁹⁸ *Le Monde*, Article de Maryline Baumard et Mattea Battaglia, Interview de Vincent Peillon – "La morale laïque fait le pari de la liberté de jugement de chacun", 22 avril 2013 (édition numérique).

⁹⁹⁹ Ministère de l'Éducation nationale, « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 4 janvier 2007, n° 1.

¹⁰⁰⁰ NOR : MENE1315928A / Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 / MEN - DGESCO A3-3.

¹⁰⁰¹ En effet, aux côtés de l'éducation prioritaire, qui de relance en relance, a entretenu la ségrégation dans les établissements socialement défavorisés, dans le cadre d'un collège unique bâti tardivement en 1975, l'institution scolaire n'a eu de cesse depuis 1975 de développer sur les dernières années du tronc commun des dispositifs ségrégatifs¹⁰⁰¹. Depuis les 4^{ème}/3^{ème} technologiques dans les années 1990, en passant par les 3^{ème} d'insertion ou de soutien, jusqu'aux actuelles 3^{ème} prépa-pro intégrées dans la réforme du collège de 2016, sans compter les dispositifs inscrits dans la durée comme les SEGPA, une part significative des élèves français ne connaît pas le collège unique.

¹⁰⁰² Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.9-11.

¹⁰⁰³ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

La volonté d'unifier les compétences des professeurs est fortement marquée dans une logique de rapprochement inévitable des différents corps enseignants et éducatifs¹⁰⁰⁴.

C.3. Les EPI : l'affichage de l'interdisciplinarité avec un périmètre d'application large et adaptable

En théorie, les EPI constituent la clé de voûte du système éducatif pour l'adoption de l'interdisciplinarité au niveau collège. Cette adoption comporte un panel important de spécificités telle que la prise en compte du contexte local, académique et enfin, national.

Pour le CRAP, la réforme 2016 du collège est « *un pas en avant dans la disparition d'un collège 'uniforme', calqué sur le lycée traditionnel, avec ses découpages disciplinaires devenus des barrières et un manque évident de variété des pratiques pédagogiques* »¹⁰⁰⁵. Joël Lebeaume soutient une idée parallèle dans la conférence de l'Institut Français de l'Éducation en octobre 2015 :

*« Le collège unique ne saurait être un collège uniforme, dont l'enseignement hypothético-déductif, souvent calqué sur le lycée, peut mettre en difficulté les élèves ne maîtrisant pas tous les codes scolaires. C'est ce que prévoit d'ailleurs la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école, avec l'instauration, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, d'enseignements « complémentaires » au tronc commun, revêtant un caractère interdisciplinaire et devant contribuer à l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales par des approches pédagogiques diversifiées »*¹⁰⁰⁶.

Cette situation caractérise bien le ministère de l'Éducation nationale associé à une tendance misonéiste, autrement dit, qui manifeste de l'aversion pour le changement, le progrès : « *On doit soutenir la réforme des collèges non parce qu'elle serait parfaite, mais parce qu'elle a des conséquences décisives sur la nature de notre système scolaire et sur les conceptions du métier d'enseignant* »¹⁰⁰⁷.

La parole d'un enseignant expérimenté montre bien les tensions qui tendent à s'opérer entre l'enseignement public et privé à l'occasion de l'application de la nouvelle réforme, impliquant, par la même occasion, le débat sur l'égalité entre élèves :

¹⁰⁰⁴ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Jean-Michel Jolion (Conseiller en charge des Formations du supérieur et de l'orientation au cabinet de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'octobre 2014 à mai 2017), le 9 janvier 2017. L'acteur évoque donc la mise en place des ESP, véritable lieu commun pour les enseignants afin de partager leurs savoirs et construire des projets ensemble.

¹⁰⁰⁵ *Cahiers pédagogiques* n°521, *Croiser des disciplines, partager des savoirs*, Mai 2015.

¹⁰⁰⁶ Lebeaume J., Conférence du socle commun au collège, *Refondation curriculaire, disciplines, dispositifs et contenus scolaires, Enjeux, Principes et Implications, Socle commun au collège Démarches et pratiques*, Institut Français de l'Éducation, Lyon, octobre 2015.

¹⁰⁰⁷ « Une réforme qui renouvelle et valorise le métier d'enseignant », entretien avec François Dubet, *Cahiers pédagogiques*, 28 avril 2015 dans Évelyne Barratier, Gilles Grosson, *EPI : quels enjeux ?*, Canopé éditions, mai 2016, p.12.

« On est censé tenir le programme, donc il faut que l'EPI colle parfaitement aux programmes. Les collègues REP auront les moyens de mener à bien la réforme. Mais les autres... J'ai peur que le public devienne moins attractif, face au privé qui risque d'appliquer la réforme a minima. Et si tu perds la mixité... Cette réforme est censée mettre les enfants sur un pied d'égalité, est-ce qu'on n'est pas en train de niveler par le bas ? La difficulté, c'est aussi qu'on a les nouveaux programmes, la réforme du collège et qu'on change les quatre niveaux d'un coup ! »¹⁰⁰⁸.

Dans cette logique, *« pour qu'une initiative pionnière soit qualifiée d'innovation, il faut qu'elle percole dans le système »¹⁰⁰⁹*. Les formats pédagogiques qui se sont inscrits dans la tradition scolaire ont été autant de réponses efficaces aux mutations de l'école dans une société en mouvement¹⁰¹⁰ : *« Pour les professeurs, ces EPI représenteront des possibilités nouvelles pour travailler ensemble des thèmes de leurs programmes qu'ils traitent seuls aujourd'hui »¹⁰¹¹*. Ce renouvellement pédagogique doit répondre à une école qui passe d'une logique cumulative à une visée productive et participative des savoirs, un écosystème plutôt qu'un empilement d'outils :

« Il est essentiel que les futurs programmes et le futur socle puissent bénéficier d'une cohérence jamais réalisée jusqu'ici entre les connaissances, les compétences et la culture. Cette cohérence nouvelle permettra en particulier de favoriser les liens entre les disciplines et les compétences en matière de résolution de problèmes complexes car nos élèves souffrent, selon les études internationales, d'un trop grand cloisonnement des apprentissages »¹⁰¹².

Ce cloisonnement n'est pas qu'intentionnel ou historique, il est ancré dans la matrice organisationnelle du monde scolaire. Cependant, l'opacité obscure ou le manque de commissions depuis une trentaine d'années sur l'interdisciplinarité a permis une montée progressive en sous-terrain de ce courant dans le système éducatif français, apparaissant récemment dans le débat politique comme le fer de lance de la réforme du collège en septembre 2016 :

« Ces enseignements ne sont pas interdisciplinaires au sens où ils mobiliseraient nécessairement des notions et concepts communs à des disciplines différentes. Ils permettent en

¹⁰⁰⁸ La Voix du Nord, 8 septembre 2016, (Édition numérique).

¹⁰⁰⁹ Lebrun M., *Séminaire de la classe inversée organisé par le Pôle numérique de l'académie de Créteil*, 29 janvier 2016.

¹⁰¹⁰ Veyrunes P., « Les formats pédagogiques classiques, entre confort et efficacité », *Apprendre à enseigner*, dir. Valérie Lussi Borer, Luc Ria, p.66-67, PUF, 2013.

¹⁰¹¹ « Réforme du collège. Lettre de la ministre aux enseignants », Najat Vallaud-Belkacem, MEN, 17 avril 2015 dans Évelyne Barratier, Gilles Grosson, *EPI : quels enjeux ?*, Canopé éditions, mai 2016, p.36.

¹⁰¹² Peillon V., extrait de la deuxième lettre de commande au Conseil supérieur des programmes, MEN, 4 décembre 2013, www.education.gouv.fr.

revanche de s'appuyer sur des connaissances issues des disciplines mais appliquées à des objets communs au sein d'un projet porté par des équipes »¹⁰¹³.

En ce sens, les EPI peuvent être pensés comme un lieu d'émergence de l'intelligence collective des élèves. Cette dernière notion peut être définie comme :

« les capacités cognitives des acteurs du collège résultant des interactions multiples entre ses membres à l'occasion des EPI. Chacun a une connaissance limitée des élèves, de ses pairs, sans conscience de la pluralité des éléments qui influencent les autres. Les EPI constituent une mise en mouvement de chacun avec chacun. Cette intelligence collective aboutit à une mobilisation effective des compétences de chacun »¹⁰¹⁴.

L'interdisciplinarité a donc une acception polysémique – à la fois – ce qui est entre, ce qui est avec ou ce qui est contre. Les EPI ne sont pas positionnés à côté des enseignements disciplinaires, mais intégrés et superposés à ces derniers presque comme une invitation à aborder de façon différente l'interdisciplinaire dans le disciplinaire. La démarche de projet se place au cœur des enseignements disciplinaires dans les EPI¹⁰¹⁵.

L'EPI peut ainsi être apparenté à un véritable laboratoire d'appropriation pédagogique du socle commun : *« De définir un contenu d'enseignement sous forme de connaissances, il y en a trop... donc le choix devient impossible. On est dans une période où 75 à 80 % des découvreurs de tous les temps sont encore vivants donc on est à une époque extraordinaire »¹⁰¹⁶* pour construire une interdisciplinarité scolaire aboutie à la fin de la scolarité de l'élève.

C.4. La bivalence et la coopération : une problématique historique sur la représentation du métier d'enseignant

Les enseignants se reconnaissent par leur discipline et ne veulent pas s'en séparer. Dans une enquête CSA, en 2011, les trois quarts des enseignants estimaient que la bivalence au collège est une

¹⁰¹³ Conseil supérieur des programmes, Projet de programme pour le cycle 4, téléchargeable in Projet de programme pour l'école élémentaire et le collège, 9 avril 2015, MEN, www.education.gouv.fr

¹⁰¹⁴ Develay M., dans *Cahiers pédagogiques* n°528, *Mettre en œuvre les EPI*, Chapitre Au moment de finir par où commencer, Mars-avril 2016, p.54.

¹⁰¹⁵ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Frédérique Rolet (Co-secrétaire générale du SNES puis Secrétaire général du SNES depuis 2014), le 2 février 2017 : *« l'interdisciplinarité ne doit pas être une finalité en soi »* mais bien une piste parmi d'autres sans lier automatiquement pédagogie de projet et interdisciplinarité comme le fait le Ministère de l'EN.

¹⁰¹⁶ Entretien téléphonique avec Dominique Raulin, 7 février 2017. De 2002 à 2005, il a été secrétaire général puis président par intérim du Conseil national de programmes, qui a été supprimé par la loi de 2005.

« mauvaise chose »¹⁰¹⁷. Par conséquent, dans les représentations du métier d'enseignant, l'interdisciplinarité vit au travers de chaque enseignant et donc de chaque discipline.

Pour autant, si les EPI ont comme objectifs, à leur modeste place, de rendre les élèves plus « acteurs », ils supposent également des enseignants et des équipes convaincus qu'ils peuvent, par leurs choix, peser sur le cours des choses et déterminés à le faire :

« Coopérer au sein d'une équipe – inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. – Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. – Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, les parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves »¹⁰¹⁸.

Le travail en équipe – parfois difficile à atteindre selon les situations – fait partie du métier d'enseignant tel qu'il est décrit par les référentiels de compétences professionnelles :

« La raison première de cette tendance à l'interdisciplinarité, c'est d'amener les professeurs de plus en plus à travailler en équipe... On voit bien à l'heure actuelle avec les conditions des curriculums comme le curriculum devient de plus en plus global qu'il est présenté sous forme de compétences, que la compétence n'est pas disciplinaire... on est, par essence, même amené de plus en plus dans les établissements scolaires à demander aux enseignants de travailler ensemble »¹⁰¹⁹.

Néanmoins, des difficultés d'application peuvent apparaître : *« Travailler en interdisciplinarité, c'est mettre sous le regard d'autrui un rapport pédagogique vécu dans, en général, l'intimité de la classe. Ce peut être une expérience difficile, et être vécu comme une menace et une perte de maîtrise »¹⁰²⁰*. Des choix qui devront être collectifs et passer au-delà des obstacles professionnels ou pédagogiques – associés au volet de la réforme évoqué plus haut – le développement d'une autonomie accrue des établissements¹⁰²¹ :

¹⁰¹⁷ L'état d'esprit des enseignants du second degré, enquête CSA pour le SNES-FSU, mai 2011 : <http://www.csa.eu/multimedia/data/sondages/data2011/opi20110407-l-etat-d-esprit-des-enseignants-du-second-degre.pdf>

¹⁰¹⁸ « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », Arrêté du 1 juillet 2013, *Bulletin officiel* n°30 du 25 juillet 2013, MEN.

¹⁰¹⁹ Entretien téléphonique avec Dominique Raulin, 7 février 2017. De 2002 à 2005, il a été secrétaire général puis président par intérim du Conseil national de programmes, qui a été supprimé par la loi de 2005.

¹⁰²⁰ Hugon M.-A., « Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides ». Conférence donnée à Poitiers en février 2012 au lycée pilote innovant international dans Evelyne Barratier, Gilles Grosson, *EPI : quels enjeux ?*, Canopé éditions, mai 2016, p.106

¹⁰²¹ Souhaitée mais souvent contrainte par le conformisme ambiant et disciplinaire.

« Si les enseignants de collège en France déclarent volontiers discuter des progrès faits par certains élèves avec leurs collègues ou échanger avec eux du matériel pédagogique, d'autres pratiques collaboratives, comme observer le travail d'autres enseignants et faire cours à plusieurs, sont encore rares en France, quel que soit le secteur d'enseignement (public en éducation prioritaire ou non, ou privé). Ainsi, plus des trois quarts des enseignants en France (78 %) disent ne jamais observer le travail de leurs collègues en classe, contre 45 % en moyenne TALIS »¹⁰²².

L'interdisciplinarité – promue par l'institution Éducation nationale – reste difficile dans les faits, plus des trois quarts des enseignants français déclarant travailler de manière isolée¹⁰²³. La question de l'interdisciplinarité se place au cœur du sujet éducatif et forme un nœud dans le paysage français de l'enseignement secondaire voire primaire et supérieur :

¹⁰²² DEPP, TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ?, Note d'information°23, juin 2014, p.2. Le cadre théorique de TALIS s'appuie essentiellement sur les données et la terminologie de recherche anglo-saxonnes dont la traduction est couramment admise : méthodes d'enseignement actives (active teaching practices) ; travail en commun des enseignants (teacher co-operation) ; représentations des enseignants (teachers beliefs) ; climat de la classe (classroom environment) ; sentiment d'efficacité professionnelle (teachers' feeling of self efficacy) ; satisfaction professionnelle (job satisfaction). On dit d'un test qu'il est standardisé lorsque ses conditions d'administration et de correction sont uniformisées. De tels tests sont utilisés, en France, pour les évaluations nationales (par exemple les évaluations CEDRE) ou pour les évaluations internationales telles que PISA ou TIMSS ; ils servent essentiellement au pilotage du système éducatif et non à l'évaluation individuelle des élèves (à l'exception des examens). Dans un grand nombre de pays, le recours aux tests standardisés est une pratique courante d'évaluation des élèves, voire des établissements.

L'enquête internationale TALIS (Teaching And Learning International Survey) a pour objectif de recueillir des données sur l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants dans les établissements scolaires du niveau 2 de la Classification internationale type de l'éducation (les collèges pour la France). Les résultats concernent 34 pays en 2013, dont 24 membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et 19 de l'Union européenne. Certains pays ont étendu l'enquête à l'école primaire ou au lycée.

En France, la mise en œuvre de l'enquête a été confiée à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Deux questionnaires en ligne (l'un destiné aux enseignants, l'autre aux chefs d'établissement) ont été élaborés en collaboration avec les représentants des pays concernés, l'OCDE et un groupe d'experts. L'échantillon des collèges en France a été tiré au sort en fonction des critères suivants : public/privé, avec appartenance ou non à l'éducation prioritaire, rural/urbain et nombre d'élèves. Dans chaque établissement, une vingtaine d'enseignants ont été choisis aléatoirement par la DEPP, soit au total 4 017 enseignants répartis dans 250 collèges. Leurs chefs d'établissement ont tous été sollicités. En France, 3 002 enseignants répartis dans 204 collèges ont répondu à l'enquête.

La moyenne TALIS fait référence à la moyenne arithmétique des résultats de tous les pays ayant participé à l'enquête TALIS en 2013. Une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM) a été réalisée sur l'ensemble des 2 258 enseignants ayant répondu à toutes les modalités des questions relatives à la façon d'enseigner et aux pratiques pédagogiques. Cette méthode permet de croiser des individus (les enseignants) à des variables qualitatives (leurs réponses au questionnaire) afin de constituer des groupes d'individus (caractérisés par âge, sexe, discipline, type d'établissement) associés à différents types de pratiques. Afin d'améliorer la qualité de la typologie d'enseignants obtenue, une classification hiérarchique ascendante a été effectuée sur les 5 premiers axes factoriels de l'ACM.

¹⁰²³ Jégo Sylvaine & Guillo Clément, Les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation et formations*, n° 92, p. 77-113, 2016.

« Mais la question peut aussi se poser plus largement. En effet, l'école n'ayant pas sa finalité en elle-même, la question devient celle de l'intérêt d'un débat public sur les savoirs, les compétences, les modes de penser, d'apprendre, de sentir et de vivre des futurs membres de la communauté nationale. Enfin, au-delà des bénéfices individuels que les individus peuvent retirer de leur formation, la société se fixe nécessairement des préférences collectives, en termes de culture commune, dans les finalités des enseignements. La diversification culturelle croissante de notre société rend aussi plus difficile le débat sur la transmission des grandes références collectives, qui nous aident à faire société »¹⁰²⁴¹⁰²⁵.

Loin d'amoinrir les contenus disciplinaires, l'interdisciplinarité de la réforme du collège permet d'en renforcer la cohérence. En proposant une thématique comme corps, santé, sécurité à travers un « quel est le rôle du casque, les avantages, les risques ? » ou « quelles précautions pour s'entraîner de manière raisonnable en activité physique ? » émergeront des considérations anatomiques, physiologiques mais aussi technologiques, économiques, voire historiques et législatives. Dans la conduite d'un projet ou dans l'approche d'une des thématiques facultatives, les enseignants montrent les modalités d'expression des savoirs disciplinaires qui sont engagés dans des questionnements a priori non disciplinaires.

Ainsi, une forme de mise en œuvre de l'interdisciplinarité – établie en plusieurs étapes de questionnement – est proposée par un Inspecteur général de l'Éducation nationale¹⁰²⁶ :

« La question de l'expertise enseignante est essentielle pour au moins deux raisons : seuls des professeurs compétents réussissent leur enseignement et ce n'est qu'à la condition qu'ils sentent leur compétence sollicitée que les professeurs s'engagent dans une telle pratique. Il convient donc de bien convaincre ceci : pour pratiquer l'interdisciplinarité, il ne faut pas être moins formé qu'un spécialiste, il faut être déjà un spécialiste très expert et se former en plus. (...) Ce dont les professeurs ont besoin, c'est, au sens strict du terme, de développement professionnel. La formation qu'ils ont reçue jusque-là leur a donné une forme, une enveloppe. Ils doivent maintenant sortir de cette enveloppe disciplinaire, se développer. Certes, cela confère une certaine noblesse intellectuelle à la pratique interdisciplinaire, mais cela crée aussi des devoirs à l'institution ».

¹⁰²⁴ Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.16.

¹⁰²⁵ L'interdisciplinarité ne peut pas ainsi affaiblir les piliers du temple du savoir que seraient les disciplines scolaires, car ce temple repose sur des pilotis. Citons Karl Popper : : « *La science objective est comme une construction bâtie sur pilotis au milieu d'un marécage : les pilotis sont enfoncés dans le marécage mais pas jusqu'à la rencontre de quelque base naturelle ou "donnée" et lorsque nous cessons d'essayer de les enfoncer davantage, ce n'est pas parce que nous avons atteint un terrain ferme. Nous nous arrêtons, tout simplement, parce que nous sommes convaincus qu'ils sont assez solides pour supporter l'édifice, du moins provisoirement* » (Popper K., *La logique de la découverte scientifique*, 1968, trad. par Philippe Devaux et Nicole Thyssen-Rutten, Paris : Ed. Payot, collection « Bibliothèque scientifique », 1973).

¹⁰²⁶ Cf. Annexe thèse page 767.

La question de la prise en charge individuelle ou collective reste d'actualité : « Deux modalités existent, qui présentent chacune leurs caractéristiques propres. 1 – Un seul professeur porte l'approche interdisciplinaire devant les élèves (...) 2 – Plusieurs professeurs interviennent dans la démarche (...) Ces deux modalités sont complémentaires : la première estompe les limites disciplinaires et prépare leur identification progressive ; la deuxième s'appuie sur les approches contrastées des disciplines »¹⁰²⁷.

La question de la relation aux enseignements disciplinaires est traitée : « 1 – L'interdisciplinarité comme moyen de traiter les programmes (...) 2 – L'interdisciplinarité pour prolonger les programmes »¹⁰²⁸.

La question du temps est souvent posée par les enseignants comme obstacles : « l'interdisciplinarité prend beaucoup (dit-on en pensant trop) de temps. En réalité, ce n'est pas tout à fait aussi simple. L'état d'esprit interdisciplinaire est parfois simple affaire de présentation : un effort de prise en charge de la polysémie, une explicitation des croisements de regards »¹⁰²⁹.

Finalement, « Il n'est sans doute pas très difficile de s'accorder sur l'intérêt global d'approches interdisciplinaires. Mais c'est loin d'être suffisant pour passer à la mise en œuvre concrète. C'est un état d'esprit à prendre en compte, et à traduire en projets adaptés. C'est le travail des professeurs, des équipes de professeurs, et c'est aux cadres d'apprendre à les accompagner »¹⁰³⁰. Cet accompagnement de la communauté éducative de l'établissement permettra de conduire l'élève à choisir son orientation scolaire et professionnel pour sa vie future¹⁰³¹.

Le CNESCO et le CNIRÉ sont des structures indépendantes qui apportent de nouvelles évaluations et de nouvelles recommandations aux mises en applications pédagogiques des années 2010. Le récent rapport du Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire prend du recul sur le « lifting » apporté à la formation continue des enseignants sous le quinquennat de François Hollande :

« Le quinquennat actuel n'a pas été marqué par une politique ambitieuse de formation continue, alors que les réformes privilégiaient à juste titre des révolutions dans les pratiques pédagogiques des enseignants, à l'exception très ponctuelle dans certaines académies de la

¹⁰²⁷ Rojat D., *L'interdisciplinarité, source d'enrichissement pédagogique*, 13 mai 2015. Repéré à <https://www.linkedin.com/pulse/linterdisciplinarit%C3%A9-source-denrichissement-dominique-rojat?trk=prof-post>

¹⁰²⁸ Rojat D., *Ibid*, 13 mai 2015.

¹⁰²⁹ Rojat D., *Ibid*, 13 mai 2015.

¹⁰³⁰ Rojat D., *Ibid*, 13 mai 2015.

¹⁰³¹ Étude du Crédoc (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) pour le CNESCO, 11 décembre 2018 : « Un jeune sur deux (18-25ans) déclare ne pas avoir été bien accompagné par son établissement au sujet de l'orientation (48%) ».

formation à certains dispositifs inclus dans la réforme du collège comme les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ou aux nouveaux programmes de certaines disciplines »¹⁰³².

La ministre de l'Éducation nationale réfute ce constat et met en perspective le bilan futur de la réforme du collège, notamment des EPI par le biais de la formation enseignante :

« Une des clés réside dans la formation continue. Jusqu'à présent, elle a été beaucoup dispensée hors des établissements. Elle doit désormais se faire sur site, là où les besoins des équipes peuvent être compris et pris en compte. Par ailleurs, il faut laisser le temps à la politique de refondation de faire son effet. Je suis convaincue que la réforme du collège, si bien sûr on la laisse s'installer dans le temps, aura un effet considérable sur la culture du travail en équipe, notamment au travers des enseignements pédagogiques interdisciplinaires (EPI). (...) Avec la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé), il y a une nette amélioration, mais j'ai tout de même le sentiment qu'on peut encore progresser. La place du concours et l'organisation de la formation, toujours centrée autour des disciplines et de l'« excellence académique », ne contribuent pas assez à faire évoluer l'identité professionnelle et la réflexion pédagogique. (...) Il n'en reste pas moins que, sur le principe, le retour de cette formation initiale et l'intégration des Espé à l'université sont une excellente décision. En particulier pour familiariser les futurs professeurs avec la démarche de recherche qui doit accompagner leur pratique professionnelle tout au long de leur parcours. Nous veillons à enrichir progressivement le contenu de cette formation : les méthodes plus actives et l'interdisciplinarité que nous souhaitons favoriser y font leur chemin »¹⁰³³.

De surcroît, le CNIRE lance une idée parmi tant d'autres¹⁰³⁴, celle de recruter de meilleurs professionnels de l'enseignement :

« Actuellement, les concours restent fondés sur des épreuves didactiques et individuelles, à l'écrit comme à l'oral. Pour faciliter et développer une culture de coopération dans leur démarche et leur pratique, la mise en œuvre d'une épreuve pratique de coopération intégrée au concours de recrutement des enseignants permettrait de mieux profiler et cerner des futurs professionnels pour travailler en

¹⁰³² Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, Nathalie Mons (directrice de la publication), *Rapport Scientifique : Inégalités sociales et migratoires, comment l'école amplifie-t-elle les inégalités*, septembre 2016, p.95.

¹⁰³³ Entretien de Najat Vallaud-Belkacem avec Philippe Watrelot, ancien président du cercle d'actions pédagogique (CRAP)-cahiers pédagogiques, le 6 décembre 2016. Propos recueillis par Naïri Nahapétian et Guillaume Duval.

<http://www.alterecoplus.fr/pedagogie-a-conditions-lecole-innover/00012644>

¹⁰³⁴ Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Philippe Watrelot (Président du CNIRE de septembre 2016 à mars 2017), le 11 janvier 2017 : « dans le primaire, on devient enseignant parce qu'on aime les enfants, dans le secondaire, on devient prof de géographie parce qu'on aime la géographie » citant les paroles de Jules Ferry.

équipe, se concerter, mener une démarche et une réflexion collective afin de tenter de répondre à un problème donné. Cette épreuve pourrait s'inspirer du format de l'épreuve proposée dans le cadre des concours d'entrée aux grandes écoles (ESSEC, HEC, ...) »¹⁰³⁵.

Conclusion

Notre travail de recherche s'est donc orienté vers les institutions telles que les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) puis des Écoles Supérieures Professionnelles d'Éducation (ESPE) et bien sûr en amont, les expérimentations pédagogiques¹⁰³⁶.

L'essentiel de la démarche est synthétisé en quelques points déterminants tels que l'apparition de la pédagogie par objectifs et du référentiel dont l'un des points forts est – en même temps – qu'il bannit le cours « magistral » et favorise le lien avec le milieu professionnel. Le travail en équipe, a aussi été impulsé notamment par la multiplication d'épreuves pluridisciplinaires et les nombreuses modalités de concertation. La pédagogie du projet – n'étant pas une innovation – a été particulièrement privilégiée. Les niveaux de formulation et de réalisation des projets se sont décuplés (personnel, de classe, et d'établissement) dans un souci de cohérence globale. La mise en place d'un réseau de passerelles, de classes relais et d'adaptation qui préfigurent la démarche des parcours diversifiés, a été poursuivie. Les expériences originales et innovantes qui favorisent une démarche d'autonomie de l'élève, de progressivité (détermination de son rythme de travail) et de responsabilité (auto-évaluation) ont été ajoutées au sein du système éducatif. Compte-tenu de l'hétérogénéité des élèves, tout a été entrepris pour réinventer l'acte pédagogique et l'adapter aux réalités du terrain pour lesquelles l'enseignement monolithique et descendant (vertical) ne saurait être satisfaisant.

Cette démarche allait contribuer à la rencontre de la réapparition avec force du second objectif de l'Éducation nationale, la formation du citoyen, ses fondements, ses projections¹⁰³⁷. Ainsi, l'interdisciplinarité s'est naturellement imposée comme un moyen incontournable pour la formation du futur citoyen qu'est l'élève. L'interdisciplinarité a la vertu de remettre en question la pertinence

¹⁰³⁵ Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, *Pour une école innovante*, Synthèse des travaux du Cniré 2014-2016 par l'ensemble de ses membres sous la présidence de Françoise Sturbaut, présidente par intérim 26 septembre 2016, p.13.

¹⁰³⁶ Intervention Christian Join-Lambert, chargé de mission auprès de l'EN dans les PACTE, *Carrefour des régions du centre Pompidou*, 16 Novembre 1981.

¹⁰³⁷ AN 20110004/121 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Définition des actions pour les nouveaux enjeux éducatifs (1998-2007) - Réflexion générale sur l'enseignement (2000-2005) Réflexion menée par un groupe d'expert chargé de produire un texte pédagogique sur les enseignements qui ont une dimension interdisciplinaire et les conditions les plus favorables à l'apprentissage des élèves : « 2^{ème} objectif : identifier les savoirs figurant dans les programmes de l'enseignement secondaire susceptibles d'être traités de façon pertinente dans le cadre d'approches impliquant plusieurs disciplines (...) Il touche, en effet, l'identité professionnelle des enseignants du second degré fondée prioritairement sur leurs compétences disciplinaires. La reconnaissance de la légitimité de ces nouvelles modalités est indissociable de la mise en évidence de "ponts" possibles entre les disciplines et les programmes d'enseignement » (Rapport d'étape du groupe d'expert « Nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation », présidé par J. Losfeld, recteur de l'académie de Nancy-Metz, 28 juin 2001, p.5).

supposée des regards disciplinaires par une mise en dialogue de plusieurs champs disciplinaires. De plus, elle confronte des analyses divergentes¹⁰³⁸ et déstabilise les discours autoritaires.

Confronté à la complexité du monde et à la multitude d'interaction qui régit les systèmes sociaux, l'objectif porté considère que l'élève pourra en toute intelligence formuler les problèmes et trouver les réponses les plus appropriées. À l'assimilation des savoirs, l'interdisciplinarité préfère ainsi la notion de construction des savoirs.

Le processus de légitimation pédagogique de l'interdisciplinarité se structure avec la création des IUFM et la profusion des dispositifs interdisciplinaires dans les différents niveaux d'enseignement secondaire (1989-2002). Le clivage entre les défenseurs du pré-carré disciplinaire et les acteurs en quête de renouvellement pédagogique reste marquée. Cette conjoncture pédagogique complexe demeure propice à l'utilisation de l'interdisciplinarité de masse dans une grande variété de champs d'applications (2003-2011). Désormais, le processus de légitimation pédagogique de l'interdisciplinarité est enfin vérifié par la refondation du métier d'enseignant avec une affirmation de la citoyenneté affichée (2011-2018)¹⁰³⁹.

Les perspectives de développement de notre travail de recherche peuvent être analysés sur la future construction du métier d'enseignant, associée aux parcours de formation proposés par l'institution. Reste donc l'étape supérieure, insister davantage sur le développement de l'interdisciplinarité, dès les premières classes au lycée :

« Il faut aussi ouvrir le cercle des disciplines, en particulier en lycée. Une façon d'ébranler la mise en hiérarchie des disciplines est d'introduire la notion du choix libre des lycéens essentiellement, des disciplines (parcours personnalisé de formation). L'objectif serait de donner un choix responsabilisant pour les élèves et sortir des hiérarchies des disciplines. Enfin, il faudra se pencher sur la connaissance des autres disciplines afin d'établir une culture

¹⁰³⁸ « Les arguments ne manquent pas à ceux qui critiquent un système éducatif essentiellement structuré par des disciplines scolaires, traditionnellement cloisonnées et s'ignorant plus ou moins entre elles, tant du point de vue des programmes que du point de vue de l'activité enseignante elle-même et qui, dans leur seule juxtaposition, ne produisent pas nécessairement une culture » (Article de Denis Paget dans l'Institut de recherche de la FSU, *Savoirs, compétences, disciplines, transversalité, interdisciplinarité, socle commun, culture commune*, 13 janvier 2017).

URL : <http://institut.fsu.fr/Savoirs-compétences-disciplines-transversalite-interdisciplinarite-socle-commun.html>

¹⁰³⁹ La réforme du lycée en 2018 et en 2019 a suscité des résistances et des débats dans le milieu enseignant notamment avec le mouvement des « stylos rouges », dépassant le cadre syndical classique connu jusqu'alors.

commune des enseignants. Ainsi, cela permettra d'aborder la globalité de la formation des élèves »¹⁰⁴⁰.

La notion de choix doit revenir au centre du débat afin que l'élève y trouve du sens et puisse faire les liens entre les différentes disciplines qui orientent son choix : « *Mais on a laissé de côté une dimension essentielle, reprend Claude Lelièvre : l'articulation du lycée avec le supérieur, un continuum qui s'est imposé presque partout mais sur lequel la France achoppe* »¹⁰⁴¹.

L'enseignant que nous avons décrit au cours de ce travail de thèse, devra acquérir une vision distanciée de sa discipline : l'histoire de sa discipline, son épistémologie, son lien avec les disciplines voisines, son lien avec l'enseignement supérieur, les domaines de la recherche contemporaine, la réalité économique et sociale de la discipline, la conception de la discipline à l'étranger¹⁰⁴². En effet, les évolutions devront s'opérer dans la construction curriculaire du nouveau modèle scolaire. L'interdisciplinarité interroge donc fondamentalement le rapport des enseignants à l'épistémologie de leur discipline propre à chacun : « *Enseigner consiste à donner une certaine intelligibilité des savoirs* »¹⁰⁴³.



Majorité politique, gouvernement et ministre sont conscients du jeu des acteurs sociaux lors de la mise en œuvre de leurs velléités transformatrices, soit par anticipation et prudence – notamment via les négociations menées avec les organisations syndicales dans les instances de régulation instituées¹⁰⁴⁴ –, soit par contrainte sous la pression de protestations, grèves et autres mouvements. Cette situation décrite peut amener à l'impression d'immobilisme, d'impossibilité de toute réforme, ou à une sorte de résolution partielle et insatisfaisante, des problèmes et conflits à l'issue de crises théâtralisées au niveau central¹⁰⁴⁵. Plusieurs exemples ont déjà été apportés sur le terrain de l'interdisciplinarité, en s'efforçant d'inclure, dans la saisie des processus à l'œuvre, les conflits politiques et sociaux (syndicats, corporatisme) relatifs à l'école.

¹⁰⁴⁰ Gauthier R. F., *Cahier Éducation & Devenir*, n°26 – spécial 2016, *Programmes et interdisciplinarités*, mars 2016.

URL : <http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article1586>

¹⁰⁴¹ *Le Monde*, *S'attaquer au monument du bac, un pari politiquement risqué* par Mattea Battaglia, 16 septembre 2016.

¹⁰⁴² OCDE, *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, 2018 ; <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.

¹⁰⁴³ Margolinas C., « Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? », *Revue Française de Pédagogie*, 188, 2014, pp. 13-24.

¹⁰⁴⁴ Instance certes uniquement consultative, le CSE est une excellente chambre d'échos propice aux effets tribunitiens des organisations syndicales.

¹⁰⁴⁵ Archer M., *Social Origins of educational systems*, London, Sage, 1979.

L'exigence du changement soulève de multiples questionnements. Cependant, personne n'a une réponse qui permettrait de résoudre les maux, une sorte de panacée du monde et du monde de l'éducation. À ce propos, Hannah Arendt s'est exprimée – de manière exemplaire – sur la crise ouverte dans le corpus d'une école bravée sur l'épreuve de l'exigence du changement « *nous force à revenir aux questions elles-mêmes, et requiert de nous des réponses nouvelles, nouvelles ou anciennes, mais en tout cas des jugements directs* »¹⁰⁴⁶. L'interdisciplinarité demeure pour certains une chimère éthérée, pour d'autres un horizon de solutions.

La conséquence de notre travail de recherche porte sur la dynamique de l'interdisciplinarité : « *La question de l'interdisciplinarité apparaît bien comme une dimension essentielle de la réflexion contemporaine sur l'utilité sociale des savoirs scolaires. Il n'est donc pas étonnant que l'institution scolaire se soit régulièrement mobilisée sur des réformes qui tentent le plus souvent d'articuler promotion de l'interdisciplinarité et démarches qui "font sens" pour les élèves, articulation dont se réclament récemment les "itinéraires de découverte" et les "travaux personnels encadrés" (TPE) notamment* »¹⁰⁴⁷. Replacé dans un cadre plus large, le message de l'Éducation nationale qui sous-entend la cascade d'innovations pédagogiques de ces dernières années, est, en fait, la continuité philosophique matérialisée par l'expression du « travailler autrement »¹⁰⁴⁸. L'intention consiste, par tous les moyens, à enrayer la spirale infernale de l'échec scolaire découlant de l'augmentation des effectifs.

¹⁰⁴⁶ Arendt H., « La crise de l'éducation » (1958), in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio/essais, 1972 (traduction française), p.225.

¹⁰⁴⁷ Baillat G.^[1] & Niclot D., « Les enseignants spécialistes et les enseignants généralistes face à l'intégration des savoirs ». *Esprit critique*, vol. 5, n°1, 2003 in Catherine Reverdy, *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon, 2015.

¹⁰⁴⁸ Pour certains, l'EPS est déjà, à elle seule, un champ pluridisciplinaire tendant vers une certaine forme d'interdisciplinarité (AN 19820381/1 - 19820381/2 - 19820381/3 - 19820381/4 - 19820381/11 - 19820381/12 – Jeunesse et sports ; Direction des sports ; Sous-direction de l'éducation physique et sportive ; Bureau de l'enseignement pré-scolaire, élémentaire et supérieur (1951-1980) : L'éducation physique et sportive dans l'enseignement élémentaire et primaire, tiers temps pédagogique, 1965-1980. Le personnel enseignant l'éducation physique et sportive dans l'enseignement élémentaire, 1968-1975. L'éducation physique et sportive dans le primaire et les médias, 1970-1975). « *Les enseignants d'EPS ont été sans doute les enseignants les plus impliqués historiquement dans ce que l'on nomme aujourd'hui interdisciplinarité* » (Pontais C. et Couturier C. dans Regards croisés n°20, *Revue de l'Institut de recherches de la FSU*, Dossier Disciplines et interdisciplinarité, *L'EPS, une discipline de l'au-delà ?*, octobre-novembre-décembre 2016, p.44). Si les réformes actuelles placent au cœur des débats l'interdisciplinarité, son appréhension est ancienne et surtout plurielle. L'EPS est donc régulièrement conviée à ce type de démarche.

CONCLUSION GENERALE

« Les forces pour arrêter toute forme d'initiative sont plus grandes que celles mises au service de l'action »¹⁰⁴⁹ (Sarkozy, 2018).

Ce travail de recherche présente la mise en œuvre d'une politique éducative aux niveaux micro, méso et macroscopique d'analyse et révèle les imbrications, couplages ou découplages disciplinaires qui peuvent apparaître selon les conjonctures.

A. Une résolution de l'échec scolaire : l'interdisciplinarité entre innovation pédagogique et piste de réflexion

Cette thèse porte une réflexion sur les trajectoires disciplinaires, leurs délimitations simultanées entre un espace de structuration des savoirs et un espace où les savoirs sont avant tout à l'état de problèmes car « l'école est de plus en plus assignée à réparer des maux que la société ne parvient pas à résoudre »¹⁰⁵⁰.

Finalement, dans un système éducatif qui « fabrique de l'exclusion »¹⁰⁵¹, peut-on refonder l'école sans toucher à ses fondations ?¹⁰⁵² C'est la limite de la démarche mise en place, qui a voulu repenser l'école. La gouvernance en est aussi la cause, quand la valse des ministres se poursuit pendant un quinquennat et que les effets des réformes sont concrètement visibles à la fin du mandat présidentiel au moment d'une réélection ? Supposons que pour réformer « en profondeur » comme aime à le souligner la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem (2014-2017), posons-nous alors la question de la construction d'un consensus républicain autour d'une « démocratie éducative » : une démocratie par et pour l'éducation, dont la société n'a pas encore perçu l'importance pour le siècle à venir. Ces trois fondements seraient la confiance dans l'enseignant, le désir d'apprendre de l'enfant et la qualité de la relation sociale au sein de chaque établissement. Quant à l'interdisciplinarité proprement dite, elle puise fortement dans le répertoire des pédagogies nouvelles. L'activité autonome de l'élève, le recours à la matérialisation et à l'opérationnalisation du savoir, la délégation aux dispositifs matériels, la circulation des savoirs profanes, la collectivisation du travail scolaire sont des traits des pédagogies progressistes.

¹⁰⁴⁹ Sarkozy N., Le grand entretien de Nicolas Sarkozy dans Le Point, recueillis par Jérôme Béglé, Laureline Dupont, Romain Gubert et Sébastien Le Fol, le 31 octobre 2018.

¹⁰⁵⁰ *Télérama*, Le monde bouge, *Le corps enseignant considère qu'il n'a pas été assez consulté* par Marc Belpois, Propos d'André D. Robert, mardi 5 avril 2016.

¹⁰⁵¹ Dubet F., L'école et l'exclusion, *Éducation et Sociétés*, n°5, janvier 2000.

¹⁰⁵² Cf. Annexe. Entretien réalisé avec un Responsable pédagogique de la formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine, le 27 mars 2017 : « les textes et dont ceux de l'interdisciplinarité sont beaucoup plus ambitieux que la capacité qu'ont les acteurs à vouloir changer ».

L'interdisciplinarité illustre dans le même temps l'évolution de l'école vers ce que Bernstein appelait une « école ouverte »¹⁰⁵³ puis le « code intégré » (1977). Cette piste qui ne pouvait pas être étayée empiriquement mérite d'être reprise, compte tenu des éléments réunis ici. À l'issue de cette analyse, les dispositifs interdisciplinaires ont pour caractéristique d'estomper les dissymétries traditionnellement établies entre l'abstrait et le concret, le scolaire et le profane, le désintéressé et l'utile, l'enseignant et l'élève, le travail individuel et le travail collectif. L'interdisciplinarité construit une équivalence entre ces catégories que la culture scolaire tenait hiérarchisées et séparées. C'est donc une forme scolaire particulière, une « forme intégrative » que propose l'interdisciplinarité :

« Edgar Morin associe la nécessité de l'interdisciplinarité et la complexité du réel. En quelque sorte, le réel est complexe, c'est-à-dire multifactoriel. Aucune discipline ne saurait, à elle seule, rendre compte de cette complexité, seule le peut une coopération d'approches convergentes. Si les disciplines sont indispensables pour explorer en profondeur une dimension du réel, l'appréhension du réel dans son ensemble exige l'interdisciplinarité »¹⁰⁵⁴.

Cette forme pédagogique revient précisément à socialiser les jeunes en développant chez les élèves des qualités et des compétences recherchées dans les rôles sociaux d'aujourd'hui : être responsable, être engagé, savoir communiquer, travailler en équipe, savoir s'orienter dans le savoir. Il s'agit de souligner que la forme intégrative – sa correspondance avec la société – se présente comme une forme pédagogique contemporaine tant elle vise un type d'homme conforme aux attentes sociales, formulées notamment par le monde économique. Vue ainsi, l'interdisciplinarité ne serait pas un épisode momentané – lié à un changement d'orientation politique – mais s'inscrirait dans le temps long, le temps structurel d'une société.

L'explication de son retrait actuel par une cause « externe », politique – l'alternance de gouvernement – n'est ni suffisante, ni définitive. D'autres obstacles sont à prendre en compte, réductibles mais d'une autre nature. Ce sont tout d'abord les dispositions des enseignants qui empêchent une lecture positive de l'interdisciplinarité dans les collèges. La formation et la vie professionnelle des enseignants s'organisent dans une discipline en rapport avec la profession disciplinaire. Les obstacles rencontrés sont également liés à des compétences absentes du répertoire professionnel.

L'interdisciplinarité déplace le registre professionnel vers une nouvelle forme du travail pour la plupart des enseignants, souvent plus coûteuse et plus risquée également. Elle suppose l'engagement volontaire, l'usage de différents moyens de communication, une méthode participative des élèves, de

¹⁰⁵³ Bernstein (1967) in Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, INRP, Bruxelles : De Boeck université, collection « Portefeuille », trad. Jean-Marie Ricolfis, 1997.

¹⁰⁵⁴ Rojat D., *Ibid*, 13 mai 2015. Repéré à <https://www.linkedin.com/pulse/linterdisciplinarit%C3%A9-source-denrichissement-dominique-rojat?trk=prof-post>

sortir de l'établissement, une organisation en réseau, une co-construction entre enseignants. Si l'interdisciplinarité est pensée comme une autre manière de travailler pour les élèves, il faut aussi considérer que cette manière différencie l'exercice d'enseigner pour nombre d'acteurs scolaires, comme dans la plupart des dispositifs innovants¹⁰⁵⁵.

L'interdisciplinarité peut être perçue par une nouvelle forme pédagogique qui relève de la complémentarité des approches disciplinaires¹⁰⁵⁶.

B. *L'interdisciplinarité : l'entrée dans une culture commune entre équité et diversité des parcours scolaires*

L'élève « doit être l'objet d'une éducation intellectuelle »¹⁰⁵⁷. Dans toute société, les savoirs doivent aussi être une culture commune. À l'instrumentalisation nécessaire des savoirs doit répondre dans l'école et par l'école leur réappropriation culturelle. L'éducation instrumentale doit être accompagnée, doublée d'une éducation culturelle¹⁰⁵⁸, d'une reprise culturelle des savoirs, qui se préoccupe de leur sens, de leur histoire, de leurs valeurs, de leurs conséquences et de leurs fins, des responsabilités éthiques et politiques qui y sont engagés. Des savoirs, des sciences et des techniques, pour quoi faire, pour quel monde, pour quelle société ? Quelle est la raison d'existence des disciplines, des matières scolaires et de l'interdisciplinarité ?

Les méthodes actives découlent de l'enseignement primaire au travers d'acteurs comme les instituteurs et les inspecteurs, influencés eux-mêmes par le mouvement de l'École nouvelle. Le transfert des idées de l'interdisciplinarité, du primaire au secondaire, à sa mise en application pédagogique a été porté par des relais tels que les expériences pédagogiques (classes nouvelles, tiers-temps pédagogiques, École des Roches), des revues pédagogiques (*Cahiers pédagogiques*), des mouvements populaires (scoutisme), des organisations corporatistes (syndicats, Ligue française de l'enseignement). Dans un deuxième temps, l'enseignement secondaire s'est donc accaparé l'interdisciplinarité au tournant de la

¹⁰⁵⁵ Larcher, C., Crindal, A., « La structuration des connaissances dans les nouveaux dispositifs d'enseignement ». In J. Lebeaume & C. Larcher (Eds.), *Problématiser en didactique des sciences et des techniques – Séminaire de didactique des disciplines technologiques Cachan 2002-2003*, (pp. 69-80). Cachan : Association Tour 123, 2005.

¹⁰⁵⁶ Dominique Raulin plaide en faveur des différentes méthodes pédagogiques : « *La complémentarité des approches me semble plus adapté que celui d'interdisciplinarité* » et « *le développement des compétences à travers les disciplines est sûrement un problème d'interdisciplinarité* » (Entretien téléphonique avec Dominique Raulin, 7 février 2017. De 2002 à 2005, il a été secrétaire général puis président par intérim du Conseil national de programmes, qui a été supprimé par la loi de 2005)

¹⁰⁵⁷ Charlot B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, éd. Anthropos, 1997.

¹⁰⁵⁸ AN 19970515/1-20120058/58 - Bureau des programmes d'enseignement (1988-2010) : L'éducation artistique et culturelle constitue un champ disciplinaire à part pour plusieurs raisons. La première particularité est le fait que deux ministères différents interviennent : celui de l'Éducation nationale et celui de la Culture. Ainsi la DGESCO est amenée à collaborer avec des directions de ce dernier, telles que la direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (DMDTS), la délégation au développement et à l'action territoriale (DDAT) et la direction de l'architecture et du patrimoine (DAPA). La seconde particularité de l'enseignement artistique et culturel vient du fait qu'elle présente un panel de disciplines très variées, telles que : Administration générale (1991-2002) - Définition du contenu des enseignements (1988-2010) - Suivi des actions éducatives (2002-2009).

massification des effectifs scolaires mais en gardant sa réelle spécificité disciplinaire. Un second tournant a lieu dans l'enseignement secondaire au regard du perfectionnement des identités disciplinaires, précédant les enjeux sociaux de l'école et la mise en place d'un premier dispositif, les zones d'éducation prioritaires (ZEP). Les TIPE (Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés) ont été un élément déclencheur à l'ancrage durable de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français. Cette logique descendante se confirme avec l'avènement des décisions politiques grâce à la haute sphère savante de l'enseignement du secondaire, les classes préparatoires aux grandes écoles, producteurs de futurs talents des hautes sociétés et/ou administrations françaises. Par rapport à l'état actuel du système éducatif, la spécificité disciplinaire tend à être repousser au-delà des murs de l'école par la mise en place des EPI à la rentrée 2016 pour tous les élèves de l'enseignement secondaire. Une perfectibilité dans chaque discipline doit être mise en œuvre pour accueillir et donner du sens à l'apprentissage pour tous les élèves du système éducatif. Une logique de mise en lien découle de ce constat au collège, qui est accompagné à une logique d'approfondissement au lycée, en prolongement de la discipline. Cette situation établie revient à formuler que l'interdisciplinarité au lycée tend plus vers une pluridisciplinarité en spécifiant chaque contenu disciplinaire de manière approfondie.

Ainsi, l'interdisciplinarité a toujours représenté une mesure de transition, sorte de compromis pour l'écart de niveau entre des élèves en grande difficulté et des élèves « doués » pour l'école, dans le système éducatif français, d'où la formule « séparer le bon grain de l'ivraie »¹⁰⁵⁹ comme cause fondamentale à l'instauration de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français.

Seul contre tous, l'élève est confronté à une dizaine de spécialistes qui ne le jugent que par ses succès dans leur unique spécialité, dans une « société de spécialiste »¹⁰⁶⁰. L'élève doit être jugé par une attitude intellectuelle et non sur une accumulation de savoirs :

« On peut aller plus loin et considérer que l'idée de culture commune retenue ici comme idée directrice doit avoir son pendant en matière de culture des enseignants : si l'on veut que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (et non de disciplines) joue le rôle qu'on attend de lui, les professeurs doivent eux-mêmes, quelles que soient leurs disciplines, une culture générale commune qui permette un échange plus approfondi »¹⁰⁶¹.

Finalement, l'interdisciplinarité semblerait tendre à mon sens vers une idéologie, que la pratique interdisciplinaire – et celle-ci reste dans ce cas souvent indéfinie – rend fécond l'ensemble des recherches et renouvelle les connaissances. En ce qui concerne la notion d'idéologie, nous l'entendons principalement en tant que corps de conceptions. Or, ces conceptions sont en lien avec une manière de

¹⁰⁵⁹ Legrand L., *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977.

¹⁰⁶⁰ Quignard J. dans Les Amis de Sèvres, *La rénovation pédagogique*, n°81, Chapitre Un projet de lycée expérimental, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 1976, p.44.

¹⁰⁶¹ Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.69.

vivre et de percevoir, qui à son tour reporterait à une appartenance sociale voire à une vision de la société demain. Une sorte d'idéologie correspondrait alors à des déterminants opérants qui organisent les idées et les conduites de la structure que nous voulons construire ensemble ou séparément : « *Dans le dialogue interdisciplinaire, l'ambition de l'histoire pourrait être celle-là : analyser plus finement comment l'évolution des sociétés humaines est à la fois contenue dans leur passé et peu prévisible* »¹⁰⁶².

C. Le débat épistémologique de l'interdisciplinarité à une trajectoire exponentielle des savoirs

À l'horizon 2020, 50 % de la science sera interdisciplinaire¹⁰⁶³. Par conséquent, la raison d'être originelle de la recherche est celle de la valeur d'usage de ses résultats où « *ce qui compte est la capacité explicative des modèles mis en œuvre* »¹⁰⁶⁴. Le futur porterait en lui l'acquisition d'une identité nouvelle pour le corps enseignant, en phase avec des responsabilités curriculaires plus que disciplinaires. La formation sera largement commune à tous, ce qui leur permettra de dialoguer avec leurs collègues, dont ils connaîtront les disciplines dans les grandes lignes. Ils auront une marge de manœuvre en matière de mise en œuvre et d'évaluation du curriculum. L'enseignant sera aussi en lien avec les sciences de l'éducation qu'il aura obligatoirement étudiées en formation initiale : psychologie, sociologie de l'éducation, histoire, philosophie, politique, éducation comparée. Informé de leurs apports et des résultats, cet enseignant sera invité à s'associer à des laboratoires afin de situer son action dans un cadre lié à la recherche.

Sachant que la légitimation des disciplines scolaires découle des disciplines instituées de longue date à l'université, nous pouvons nous interroger en quoi elles trahissent l'héritage de la recherche qui favorise les approches interdisciplinaires. Les savoirs de la recherche sont en mutation permanente, faits d'emprunts, de migration, d'innovation aux confins des disciplines, pour être à même de répondre aux questions renouvelées des chercheurs et de la société. Leur scolarisation implique leur fractionnement et leur inscription dans des pratiques scolaires très éloignées des disciplines génitrices. Toute structuration éducative a donc nécessairement été marquée par un projet politique, mais il s'agit bien de trouver une distance adéquate face au pouvoir politique pour former les futurs citoyens et scientifiques. Quels pourraient en être les éléments structurants ? L'idée n'est pas nouvelle, dès 1938, John Dewey déclarait : « *il n'est pas question que les écoles progressives soient partout soumises à un même programme. Ce serait abandonner le principe de la coordination entre les études et l'expérience actuelle et vivante* »¹⁰⁶⁵.

¹⁰⁶² Lepetit B., *Revue de synthèse*, IVe S., n°3, juillet-septembre 1990.

¹⁰⁶³ Leshner A., Directeur général d'American Association for the Advancement of Science, éditeur de la revue *Science*, 2015.

¹⁰⁶⁴ Noiriel G., Chartier R., « L'histoire culturelle aujourd'hui. Entretien avec Roger Chartier », *Genèses*, n°15, 1999, p.115-129.

¹⁰⁶⁵ Dewey J., *Expérience et Education*, Librairie Armand Colin, Paris (Edition originale : Bourrelrier, 1947 traduit de Dewey (1938). Experience & Education. New York, Kappa Delta Pi), 1968, p.130.

Le XXI^{ème} siècle invite à faire preuve de plasticité dans l'action et dans la réflexion face à un monde mouvement, dynamique complexe, en apparence chaotique et cependant organisé¹⁰⁶⁶.

Ce débat épistémologique ne doit pas masquer l'exigence maximale qui est désormais au cœur du métier d'enseignant : le système se nourrit à la fois des usages scolaires et des pratiques de recherche. Peut-être est-ce là les prémisses d'un nouveau contrat entre la nation et son école : l'impératif de la transmission se conjugue à celui de la production de nouveaux savoirs et usages. La question interdisciplinaire devient une part entière du métier d'enseignant en ouvrant progressivement le système éducatif sur le monde et la société.

D. Synthèse finale

L'interdisciplinarité nécessite une refondation des disciplines. Cette définition permet de coordonner les artefacts avec l'histoire des disciplines et leur inscription politique et sociale. Néanmoins, la diversification des cadres pédagogiques et leur mise en œuvre n'exploite pas toujours la nécessaire différenciation des rythmes d'apprentissage, ni mêmes des regroupements d'élèves.

L'objectif premier serait donc d'apprendre à apprendre par l'intégration de méthodes communes au regard d'un objet d'enseignement explicite, à tous les niveaux. Le développement de l'attitude réflexive des élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage¹⁰⁶⁷ accroît la confiance en soi. Par ce mode d'enseignement interdisciplinaire, la valorisation de l'oral représente un des parents pauvres du système éducatif français. Les élèves doivent ainsi avoir l'opportunité de pratiquer diverses formes d'oral tout au long de la scolarité obligatoire. Les citoyens s'expriment selon des modalités permettant à chaque élève d'être effectivement interlocuteur et d'exercer ses compétences avec des dispositions de travail déjà connues, en petits groupes et l'apprentissage de la conduite de réunion.

Faire place au débat argumenté sur des sujets d'actualité – plus ou moins complexes – constitue un mode ordinaire de travail et de socialisation à l'école, à l'initiative des élèves ou des adultes. La formation des enseignants d'ordre épistémologique doit les amener à comprendre le statut d'attracteur¹⁰⁶⁸ des disciplines qu'ils enseignent, leur ontogénèse. Cette nécessaire « transposition didactique » s'impose à partir des savoirs savants dans une perspective intégratrice de notion de curriculum. La place de la culture commune des enseignants permet progressivement de décroiser les disciplines en se préoccupant au-delà des disciplines respectives de chaque enseignant c'est-à-dire que les disciplines enseignées par les autres professeurs sont connues de tous les autres enseignants, dans leurs concepts et leurs attendus principaux en formations initiale et continue.

¹⁰⁶⁶ De Rosnay J., *Surfer la vie : comment sur-vivre dans la société fluide*, 2012.

¹⁰⁶⁷ Noël, B., *La métacognition* (2^e édition. ed., Pédagogies en développement). Bruxelles (Belgique) : De Boeck université, 1997.

¹⁰⁶⁸ Delignières, D., *Complexité et compétences* (Activités physiques et sports, recherche et formation). Paris (France): Éd. Revue EPS, 2009.

L'instauration d'un objectif de culture générale dans la formation initiale, les concours de recrutement des enseignants et tout au long de leur carrière, autorisent à penser à l'ouverture des savoirs nécessaires aux débats du renouvellement perpétuel des problématiques d'ordre scientifique, éducative, culturel, social et sociétal :

« Si on souscrit à cette idée d'une formation qui serait moins précocement spécialisée et plus ouverte à une culture partagée, on en vient sans doute à voir l'intérêt qu'il y aurait à passer du modèle traditionnellement "succèsif" de la formation des enseignants en France (formation d'abord spécialisée « disciplinaire », puis « professionnelle ») au modèle dit "simultané", qui a cours dans de nombreux pays et inverse la logique. On pourrait même aller jusqu'à penser dans ce cadre à des « Instituts des métiers de l'éducation » ouverts à une palette plus large de métiers que ceux qui conduisent strictement à l'enseignement »¹⁰⁶⁹.

Dès l'obtention du baccalauréat, la psychologie des apprentissages s'intègre aux études universitaires pour comprendre des modalités de l'apprentissage des élèves notamment les nouvelles sciences cognitives¹⁰⁷⁰ : exposés théoriques, analyses de pratiques dans des situations concrètes en lien avec les listes exhaustives de contenus d'enseignement en tant qu'intelligences multiples¹⁰⁷¹. Donner aux établissements une possibilité de flexibilité consiste à former les enseignants, les chefs d'établissement ainsi que des corps d'inspection à l'élaboration explicite des programmes et à la régulation de curricula locaux. Élaborés dans le strict cadre du curriculum national, il s'agit d'améliorer la prise en compte des besoins ou des apports spécifiques des élèves, des compétences et des goûts des professeurs, des projets éducatifs locaux, par l'apport de ressources locales et éclectiques : documentaires, scientifiques, industrielles, associatives, entrepreneuriales. Dans ce cadre, l'espoir d'une plus grande latitude accordée à l'élève demeure possible pour choisir certains contenus de son parcours de formation.

Les réformes conduites dans le système éducatif français entre 1969 et 2018 peuvent s'expliquer par l'engagement du politique – principalement du Parti Socialiste – pour l'instauration de

¹⁰⁶⁹ Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative* par Roger-François Gauthier et Agnès Florin, 27 mai 2016, p.69-70.

¹⁰⁷⁰ AN 20110004/122 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Participation au programme « École et sciences cognitives » sur le thème « Des connaissances naïves au savoir scientifique » (2000-2005). Documents de travail, notes manuscrites, comptes-rendus de réunion, courriels et correspondance - Étude menée par Andrée Tiberghien, membre de l'UMR GRIC (Unité mixte de recherche - Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives) de l'équipe COAST (Communication et Apprentissage des Savoirs Scientifiques et Techniques) et membre du CNRS et de l'université de Lyon 2. L'influence des sciences cognitives est fondamentale dans l'ouverture de l'élève sur le monde des connaissances avec une information traitée dans le quasi-instantané : « cognition située » au travers de la discipline physique (« physique-chimie »). « Ce thème met bien en évidence la variété des outils et processus en jeu dans l'articulation des connaissances qui est une nécessité à la compréhension du monde et plus spécifiquement à l'apprentissage » (synthèse : Des connaissances naïves au savoir scientifique par Andrée Tiberghien, UMR GRIC, CNRS – Université Lumière Lyon 2, p.25).

¹⁰⁷¹ Gardner H., *Les intelligences multiples*, Éditions Retz, Paris, 2004.

l'interdisciplinarité dans le système éducatif. La perception générale de l'éducation laisse à penser que l'échiquier politique de gauche prône davantage le partage alors qu'à droite de l'échiquier politique, le mérite, l'excellence et la réussite individuelle sont mis en avant. Ce constat équivoque entre ces deux sensibilités s'inscrit dans la politique d'égalité des chances installée par les gouvernements successifs lors des grandes réformes du système éducatif, qui n'avaient pas engendré les résultats supposés en matière de démocratisation au début des années 1980. L'idée émise dans le plan socialiste pour l'éducation était la suivante : « *promouvoir une école inégalitaire pour créer les conditions d'une véritable égalité* ». Dans la même logique, Savary n'avait pas hésité à transgresser le dogme de l'égalité de tous les citoyens en instituant les « *zones d'éducation prioritaires* »¹⁰⁷², autour du slogan : « *donner le plus à ceux qui ont le moins* », slogan repris par Najat Vallaud-Belkacem pour la constitution des Réseaux d'Éducation Prioritaires dans la réforme du collège 2016¹⁰⁷³ (Glasman, 2000). Notre argumentaire retranscrit l'existence de médiations exercées sur chaque réforme du système éducatif français suivant la gouvernance du moment. En effet, la question des enjeux de pouvoir est une question centrale entre le cabinet du Ministère de l'Éducation nationale « *avec le sondoscope en bandoulière* »¹⁰⁷⁴, l'Inspection Générale¹⁰⁷⁵, le Conseil Supérieur des Programmes¹⁰⁷⁶, les syndicats enseignants¹⁰⁷⁷ (et les différents organes institutionnels dont les associations de spécialistes). Le Ministre Blanquer conserve, en somme, une ligne plutôt conservatrice face au projet libéral européen, et se distancie d'une approche progressiste, qui sans se nourrir de tout libéralisme au plan éducatif, défend l'interdisciplinarité au nom de valeurs humanistes. Un triptyque politique qui caractérise bien la complexité « idéologique » des réformes et semi-contre réformes évoquées. La question interdisciplinaire est alors évoquée dans des structures innovantes à rayonnement international comme les lycées Edgar Morin¹⁰⁷⁸ ou la FESPI – Fédération des établissements scolaires publics innovants¹⁰⁷⁹ – associée avec des méthodes plurielles.

¹⁰⁷² Circulaire n° 8.1-536 du 28 décembre 1981.

¹⁰⁷³ Vallaud-Belkacem N., site <http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires>, 12 mai 2016.

¹⁰⁷⁴ https://www.lemonde.fr/societe/article/2007/04/24/l-udf-ne-devrait-pas-donner-de-consigne-de-vote-pour-le-second-tour_900895_3224.html ; en référence à l'expression de Roger Faroux (haut-fonctionnaire et homme politique socialiste) sur la position du Ministre de l'Éducation nationale Bayrou de 1993 à 1997.

¹⁰⁷⁵ « *L'Inspection Générale n'est pas mettre des réformes (...) les réformes structurelles sont le fait de la direction générale de l'enseignement scolaire (...) les réformes des programmes sont le fait, en ce moment du moins, du Conseil supérieur des programmes* » : extrait de l'entretien d'un inspecteur général de l'Éducation nationale (en charge de la mise en place des EIST en 2006) du 12 janvier 2017.

¹⁰⁷⁶ « *Le CSP n'a pas été consulté sur la réforme des collèges* » : extrait de l'entretien de Denis Paget (membre du CSP et ancien co-secrétaire général du Syndicat national des enseignants de second degré – SNES-FSU de 1997 à 2004) du 10 janvier 2017.

¹⁰⁷⁷ « *Les syndicats restent dans une logique de moyens, de négociations globales sur les conditions de travail et sur les salaires. Aucun professeur ne se syndique pour avoir le droit de pratiquer l'interdisciplinarité* » : extrait de l'entretien de Xavier Darcos (Ministre de l'Éducation nationale, mai 2007 - juin 2009) du 25 janvier 2017.

¹⁰⁷⁸ Lycée Général d'Excellence Edgar Morin à Douai, Lycée Edgar Morin – Un lycée pour la vie au Darwin Ecosystème à Bordeaux.

¹⁰⁷⁹ Lycée Autogéré de Paris (LAP), Pôle Innovant Lycéen (PIL) à Paris, Lycée Pilote Innovant International (LP2I) au Futuroscope, Collège Clithène à Bordeaux, Microlycée Saint-Maixent, Collège Lycée Expérimental

La prise en compte du politique est d'une importance capitale dans l'instauration croissante de l'interdisciplinarité sur les différents niveaux d'étude de l'enseignement secondaire en France. « L'interdisciplinaire » est donc une voie à suivre pour le mouvement qualifié de « progressiste » favorable à la réussite de chaque élève. Le processus de légitimation syndicale reste inabouti – dans un premier temps délaissé puis en voie de légitimation selon les syndicats majoritaires – sur la période étudiée. Le processus de légitimation pédagogique¹⁰⁸⁰ – en dent de scie car non partagée par l'ensemble de la communauté enseignante – dérive sur les modalités d'application de l'interdisciplinarité selon le contexte local.

L'interdisciplinarité adopte donc une trajectoire sinusoïdale dans son intégration au système éducatif français depuis les années 1970.

Cette thèse constitue ainsi une proposition d'un programme de recherche à la fois pluridisciplinaire et interdisciplinaire visant la compréhension de la refondation curriculaire et des réorganisations disciplinaires de la postmodernité contemporaine : « *l'immobilisme est le meilleur allié des inégalités et ce sont elles qui minent la démocratie et sapent l'exercice de la citoyenneté* »¹⁰⁸¹.

Freinet à la Ciotat (CLEF), Collège Lycée Elitaire Pour Tous (CLEPT) à Grenoble, École & Collège Decroly à Saint-Mandé.

¹⁰⁸⁰ Enfin, le processus de légitimation corporatiste est un processus conditionné par la formation voire le recrutement des enseignants ; cela oriente un futur projet sur l'étude du sensible.

¹⁰⁸¹ Le CRAP – *Cahiers pédagogiques*, Après le Colloque de Lyon (janvier 1998) dans *Cahiers pédagogiques* n°366, *Quand les élèves posent problème*, Septembre 1998, p.3.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I) Bibliographie

- Référence générale et méthodologique (instruments, épistémologie, méthodologie)

Sociologie

- Sociologie du curriculum et des savoirs scolaires
- Sociologie du système d'enseignement, de la culture et de l'éducation des disciplines scolaires

Politique

- Politiques scolaires

Courants de pensée

- Les réformateurs et leurs écrits
- Biographies, nécrologies
- Éducation nouvelle, mouvements de jeunesse, pédagogie, psychologie

Histoire

- Histoire de l'enseignement
- Histoire des disciplines scolaires

Sciences de l'intervention, Sciences de l'Éducation, Recherche

- Didactique des disciplines
- INRP
- CNRS
- UNESCO
- OCDE

II) Sources imprimées

- Rapports officiels remis au ministère de l'Éducation nationale ou publications du ministère de l'Éducation nationale
- Pamphlets et/ou Essais, divers débats
- Classification des périodiques

I) BIBLIOGRAPHIE

Référence générale et méthodologique

ARENDET Hannah, « La crise de l'éducation » (1958), in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio/essais, 1972 (traduction française), 380 p.

AVANZINI Guy, *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne*, Éditions Don Bosco, 2001, 745 p.

BARTHES Roland, *Essais critiques IV*, Paris, Éd. Le Seuil, 1984, 1046 p.

BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Trad. Jean-Claude Chamboredon, Paris : Éditions de Minuit, Collection « Le sens commun », 1975, 347 p.

BERSTEIN Serge, *La France de l'expansion. 1, La République gaullienne, 1958-1969*, Paris : Seuil, 1989, 375 p.

BOUVIER Alain, *LOLF : réflexions sur les débuts de sa mise en œuvre à l'Éducation nationale*. Créteil : Scéren-CRDP. 2008, 35 p.

BURGUIÈRE André, *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, PUF, 1986, 693 p.

BUTON François et MARIOT Nicolas, « Socio-histoire » in Roman JAKOBSON, *Dictionnaire des idées, Encyclopaedia Universalis*, 2006, p. 731-733.

CARDINET Jean, *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De Boeck, Collection pédagogies en développement Recueils, 1986, 232 p.

CHESNAIS François, *La mondialisation du capital. Nouvelle édition argumentée*, Paris : Syros, 1997, 332 p.

CHEVALLIER Jacques, *Science administrative*, Paris : PUF, Collection « Thémis », 2002, 633 p.

COLLINET Cécile, *La Recherche en STAPS. Les tensions essentielles*. Paris, PUF, Collection Éducation et formation, 2003, 292 p.

COMENIEUS., *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris : éd. Klincksiek, coll. « Philosophie de l'éducation », 1992, 284 p.

CROS Françoise., « Interdisciplinarité », in CHAMPY Philippe et ÉTEVÉ Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005[1994], p. 562.

CROZIER Michel, *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil, 1963, 414 p.

CROZIER Michel, *La société bloquée*, Paris, Le Seuil, 1970, 253 p.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris : Seuil, 1977, 436p.

CROZIER Michel, *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset, 1979, 298 p.

CROZIER Michel, *La crise de l'intelligence*, Essai sur l'impuissance des élites à se réformer, Paris, Seuil, 1998, 200 p.

CUISIN M., *Qu'est-ce que l'écologie*, Montréal, Paris : éd. Bordas, Collection Bordas-Connaisances, 1971, 159 p.

DARBELLAY Frédéric, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*, Genève : Éd. Slatkine, 2005, 404 p.

DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde, Essai sur la société libérale*, Paris, La Découverte, 2009, 498 p.

DE LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979, 338 p.

DESCAMPS Florence, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*, Ministère de l'économie des finances et de l'industrie, Collection Histoire économique et financière de la France, Paris, 2005, 864 p.

D'HAINAUT Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, 2^{ème} édition revue et argumentée, Bruxelles/Paris, Labo/Nathan, Coll. Éducation 2000, 1980, 491 p.

DURAN Patrice, *Penser l'action publique*, Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, collection « Droit et société » 1999, 212 p.

FASSIN Didier, FASSIN Eric (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, la Découverte, collection « Cahiers libres », 2006, 263 p.

FOUREZ Gérard, *La construction des sciences - Les logiques des inventions scientifiques*. Bruxelles : De Boeck Université, 1^{ère} éd. 1988, 1996, 288 p.

GARRIGUES Jean, *La France de la V^{ème} République*, Paris : Armand Colin, 2008, 628 p.

GIOL Frank, *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*, Paris : L'Harmattan, Collection « Savoir et formation », 2009, 168 p.

GOLDRING Maurice, *Voie royale, voie républicaine. La formation des élites en France et en Grande-Bretagne*, Paris : Syllepse, 2000, 126 p.

HADJI Charles, *L'évaluation, règle du jeu*, Paris : ESF, collection « Pédagogies », 1990, 190 p.

KARPINSKI Adam, SAMSON Marcel, LAMONDE Pierre (dir.), *L'interdisciplinarité*, Centre de Recherches Urbaines et Régionales (Ed. scientifique), Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, Canada, 1972, 73 p.

KOYRÉ Alexandre, *Du monde clos à l'univers infini*, Éditions Gallimard, Paris, 1973, 349 p.

KUHN Thomas Samuel, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1972, 246 p.

LEGENDRE Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition, Montréal : Guérin – Paris : Eska, 2002, 1500 p.

LE MOIGNE Jean-Louis, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990, 178 p.

LENOIR Yves, HOUSSAYE Jean, *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*, Hachette Éducation, Paris, 1999, 606 p.

LESSARD Claude, LENOIR Yves, MARTIN Daniel, TARDIF Maurice. & VOYER Brigitte, *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*, Étude réalisée pour l'ADEREQ, Montréal : CRIFPE, 1999.

LEVY-LEBLOND Jean-Marc., *Esprit de sel : science, culture et politique*, Paris : Fayard, 1981, 298 p.

LYOTARD Jean-François, *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris, PUF, 1993, 109 p.

MARTINAND Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986, 315 p.

MIALARET Gaston, *Vocabulaire de l'éducation : éducation et sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1979, 126 p.

MOLES Abraham André, *Dictionnaire de la communication et des mass media*, 1973, 758 p.

MUMFORD Lewis, *Technique et civilisation* (1934), Paris, Le Seuil, 1950, 414 p.

NEAVE Guy, On the cultivation of quality, efficiency and enterprise : an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23 (1-2), 1988, pp.7-23,

NICOLESCU Basarab, *La Transdisciplinarité – Manifeste –*, collection « Transdisciplinarité », Éditions du Rocher, 1996, 231 p.

NICOLET Claude, *L'Idée Républicaine en France*, Paris, Gallimard, Collection « Tel », 1992, 528 p.

PALMADE G., *Interdisciplinarité et idéologies*, Éd. Anthropos, 1977, 291 p.

POPPER Karl, *La logique de la découverte scientifique*, 1968, trad. par Philippe Devaux et Nicole Thyssen-Rutten, Paris : Éd. Payot, collection « Bibliothèque scientifique », 1973, 480 p.

QUIDU Matthieu, *Les sciences du sport en mouvement. Innovation et tradition théorique en STAPS*. Paris, L'Harmattan, Collection « Mouvement des savoirs », 2012, 399 p.

RACETTE Geneviève, FOREST Lina (dir.), *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université*, Montréal : Éditions Noir sur Blanc, Paris : Éditions Entente, 1990, 113 p.

RESWEBER Jean-Paul, *La méthode interdisciplinaire*, Paris, PUF, 1981, 175 p.

RESWEBER Jean-Paul, *Le Pari de la transdisciplinarité, vers l'intégration des savoirs*, Montréal : L'Harmattan, Collection « l'ouverture philosophique », 2000, 138 p.

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE-DERVILLE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve : De Boeck (3 édition), 2013, 280 p.

SAUVÉ Lucie, *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*, Montréal, Éditions Guérin, 1997, 361 p.

SCHUMPETER Joseph, *Théorie de l'évolution économique : recherches sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture*, Paris : Dalloz, 1999 (1^{ère} éd. en allemand en 1911), 371 p.

SERRES Michel (dir.), *Éléments d'histoire des sciences*, Paris : Bordas, 1989, 576 p.

STICHWEH Rudolph, *Etudes sur la genèse du système scientifique moderne*, Villeneuve D'Ascq : Presses universitaires de Lille, 1991, trad. Fabienne Blaise, 209 p.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude, GAUTHIER Clermont, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Perspectives internationales. Paris : Presses universitaires de France, 1998, 290 p.

VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*, Paris : PUF, collection « Le lien social », 2009, 283 p.

WALLERSTEIN Immanuel, *Impenser la science sociale*, Paris, PUF, 1995, 318 p.

WIEVIORKA Michel (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris : La Découverte, 1996, 318 p.

Sociologie du curriculum et des savoirs scolaires

AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, Collection « Perspectives en éducation et formation », 2008, 217 p.

BERNSTEIN Basil, « Some sociological determinants of perception : an inquiry into sub-cultural differences », *British journal of sociology*, vol. 9, n°2, 1958, p. 159-174. BERNSTEIN Basil, « On the Classification and Framing of Educational Knowledge », in YOUNG Michael (dir.), *Knowledge and*

control. New directions for the sociology of education, London, Collier Macmillan, 1971, p. 47-69.

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985, 126 p.

DEROUET Jean-Louis, *École et justice*, Paris : Éd. Métailié, 1992, 296 p.

FORQUIN Jean-Claude, *École et culture*, Bruxelles, De Boeck université, Paris, 1989.

FORQUIN Jean-Claude, « La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) », *Revue française de pédagogie*, n°63, 1983, p. 61-79.

FORQUIN Jean-Claude, « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », *Revue française de sociologie*, vol. 25, n°2, 1984, p. 211-232.

FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, INRP, Bruxelles : De Boeck université, collection « Portefeuille », trad. Jean-Marie Ricolfis, 1997, 392 p.

FORQUIN Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR, 2008, 197 p.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « La rigidité d'une institution: Structure scolaire et systèmes de valeurs », *Revue française de Sociologie*, vol. 7, n°3, 1966, p. 306-324.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Permanence ou variations des objectifs poursuivis par les lycées depuis cent ans », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° spécial, « Sociologie de l'éducation 1 », 1967, p. 57-79.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Crises de la société, crises de l'enseignement. Sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, 1970, 400 p.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « La notion d'orientation dans l'enseignement secondaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2, 1972, p. 129-141.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Collection « Savoir et formation » dirigée par Jacky Beillerot et Michel Gault, Editions Universitaires, Paris, 1990, 233 p.

LEBEAUME Joël, Conférence du socle commun au collège, *Refondation curriculaire, disciplines, dispositifs et contenus scolaires, Enjeux, Principes et Implications, Socle commun au collège Démarches et pratiques*, Institut Français de l'Éducation, Lyon, octobre 2015.

LE BOTERF Guy, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éd. d'Organisation, 1997, 294 p.

MARTINAND Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang, 1986, 315 p.

MUSGROVE Frank, « *The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum* » (p.101), in Keer John-F. (éd.), *Changing the curriculum*, London, University of London Press, 1968, 112 p.

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe (Ed.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, collection « Perspectives en éducation & formation », 2012, 322 p.

PERRENOUD Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché » in HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.

PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997, 125 p.

PERRENOUD Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris :ESF, collection « Pédagogies », 1999, 188 p.

YOUNG Michael (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier Macmillan, 1971, 289 p.

Sociologie du système d'enseignement, de la culture et de l'éducation des disciplines scolaires

ARDOINO Jacques, *Propos actuel sur l'Éducation II*, Paris : Gauthier-Villas, Collection « Hommes et Organisations », 1977, 272 p.

ARDOINO Jacques, *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, 1998, 255 p.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris, François Maspero, 1971, 347 p.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *L'école primaire divisée*, Paris, François Maspero, 1975, 119 p.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1989, 197 p.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons*, Paris, Le Seuil, 2009, 117 p.

BRUNO Isabelle, CLÉMENT Pierre et LAVAL Christian, *La grande mutation. Néo- libéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 135 p.

CAREIL Yves, *École libérale, école inégale*, Paris : Syllepse, 2002, 121 p.

CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH, 1987, 408 p.

CHARLOT Bernard, *La mystification pédagogique*, Payot, Collection « Traces », 1977, 285 p.

CHARLOT Bernard, *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*, Paris : Payot, 1987, 287 p.

CHARLOT Bernard (coord.), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, Collection « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 1994, 223 p.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Éd. Anthropos, 1997, 112 p.

CRAHAY Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, 2000, 452 p.

GARCIA Alain, *Education et discipline au collège*, thèse pour le doctorat de sociologie, Université de Bordeaux 2, 2013, 445 p.

GOBLOT Edmond, *La Barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, SUP réédition 1967 (cop. 1925), 108 p.

MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent, PERISSET BAGNOUD Danièle, TARDIF Maurice, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck, collection « Perspectives en éducation & formation » 2007, 206 p.

PASSERON Jean-Claude, « La relation pédagogique dans le système d'enseignement », *Prospective*, n°14, 1967, p. 149-171.

RAUSCHER J-B., *Les professeurs de Classes Préparatoires aux Grandes Écoles : une élite au service des élites*, Thèse de doctorat, IEP, Paris, 2010, 410 p.

TANGUY Lucie (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris : la Documentation française, 1986, 302 p.

VAN ZANTEN Agnès (Éd.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte et Syros, Collection Textes à l'appui, 2000, 419 p.

Politiques scolaires

AEBISCHER Sylvie, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* ». *Sociologie d'un moment réformateur – le ministère Jospin (1988-1989)*, thèse pour le doctorat de science politique, Université Lyon II, 2010, 1016 p.

ALLEGRE Claude, *L'âge des savoirs : pour une renaissance de l'Université ?*, Paris, Gallimard, 1993, 246 p.

BAILLAT Gilles, RENARD Jacques, *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM, Actes de l'université d'automne IUFM de Reims 2 au 5 novembre 1999*, CRDP de Champagne-Ardenne, 2001, 138 p.

BELHOSTE Bruno, GISPERT Hélène, HULIN Nicole (dir.), *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*, Paris, Vuibert/INRP, 1996, 330 p.

CHEVENEMENT Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, Paris : Librairie générale française, collection « Le livre de poche », 1985, 254 p.

CLÉMENT Pierre, *Genèse du socle commun de connaissances et de compétences. Une sociologie du champ de production des politiques scolaires*, mémoire de DEA, ENS-EHESS, 2007, 183 p.

CLÉMENT Pierre, « L'import-export d'un bien symbolique : usages des évaluations et des recommandations internationales dans les débats autour du socle commun », Communication au congrès de l'association française de sociologie, Paris, 2009, 11 p.

CLÉMENT Pierre, « Le Conseil national des programmes (1985-1994) : l'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice », *Politix*, n°98, 2012, p. 85- 107.

DE SELYS Gérard, HIRTT Nico, *Tableau noir : résister à la privatisation de l'enseignement*, Anvers, EPO, 1998, 119 p.

EHRlich Stéphane, MAILLARD Paulette, *Une politique pour l'école et le collège – Vers une nouvelle cohérence éducative*, Barret-sur-méouge : Éditions Yves Michel, 2004, 317 p.

GAURON André, *Histoire économique et sociale de la Cinquième République. Tome 1. Le temps des modernistes*, Paris : La Découverte / Maspéro, 1983, 211 p.

GAUTHIER Roger-François, « *Malgoverno* » éducatif et questions curriculaires en France. *Fil rouge sur travaux (1985-2010)*, thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, université Lyon 2, 2011.

GAUTHIER Roger-François et LE GOUVELLO Margaux, *L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*, rapport dans le cadre du projet Knowledge & Policy in education and health sectors, 2009, 84 p.

GEAY Bertrand, *Une sociologie politique de l'éducation. Lutttes scolaires, structures institutionnelles et socialisation*, mémoire d'habilitation à diriger les recherches, Paris, 2003, 125 p.

GUICHARD Olivier, *Un chemin tranquille*, Paris, Flammarion, 1975, 214 p.

HABY René, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris : La Documentation française, Collection « Les cahiers français », 1975, 52 p.

LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, Collection « Éducation et Formation », 1999, 260 p.

LANGOUËT Gabriel, *50 ans d'école... et demain ?*, Paris, Fabert, 2008, 203 p.

LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris : La Découverte, 2004, 345 p.

LE GOFF Jean-Pierre, *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris : la Découverte, collection « sur le vif », 1999, 2^{ème} édition en 2003, 141.

LEGRAND Louis, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977, 293 p.

MAROY Christian, *L'école à l'épreuve de la performance, Les politiques de régulation par les résultats*, De Boeck, Bruxelles, 2013, 246 p.

MESKEL-CRESTA Martine, NORDMANN Jean-François., BONGRAND Philippe, BORÉ Catherine, COLINET Séverine, ELALOUF Marie-Laure, *École et mutation, reconfigurations, résistances, émergences*, De Boeck, Paris, 2014, 416 p.

MONS Nathalie, *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF, 2007, 202 p.

MONS Nathalie et PONS Xavier, *La réception de PISA en France. Connaissance et régulation du système éducatif*, rapport dans le cadre du projet Knowledge & Policy in education and health sectors, 2009, 125 p.

MURACCIOLE Jean-François., *Les enfants de la défaite ; La résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de sciences Politiques, 1998, 371 p.

PEYREFITTE Alain, *C'était de Gaulle*, Paris : Gallimard, Collection « Quarto », 2002, 1954 p.

ORY Pascal, « *La belle illusion* » : *Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, Plon, 1994, 1033 p.

PONS Xavier, *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Discours et méthodes (1958-2008)*, thèse pour le doctorat de science politique, IEP de Paris, 2008, 961 p.

SIEGFRIED André, *De la Quatrième à la Cinquième République*, Paris : Grasset, 1958, 321 p.

VAN ZANTEN Agnès, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », 2004, 126 p.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris : ESF, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1999, 126 p.

Les réformateurs et leurs écrits

BAYROU François, *La décennie des mal-appris*, Paris, Flammarion, 1990, 219 p.

BERGER Gaston, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF, 1962, 368 p.

BERTRAND Alexis, « L'égalité devant l'instruction. Crise de l'enseignement », *Les cahiers de la quinzaine*, 6^e série, n°2, 1904, p. 1-134.

BLOCH Marc, FEBVRE Lucien, « Le problème de l'agrégation », *Annales d'Histoire économique et sociale*, n°44, 1937, p. 116-129.

CITRON Suzanne, « Dans l'enseignement secondaire : pour l'"aggiornamento" de l'histoire-géographie », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 23, n°1, 1968. p. 136-143.

CITRON Suzanne, *L'école bloquée*, Paris, Bordas, 1971, 170 p.

CHEVÈNEMENT Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Librairie générale française, 1985, 254 p.

COUSIN Victor, *Œuvres de M. Victor Cousin. Cinquième série. Instruction publique*, Paris, Pagnerre, 1850.

CROS Louis, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961, 181 p.

DELAHAYE Jean-Paul, « Primaire supérieur ou secondaire inférieur ? La République à la recherche de son école moyenne », *La revue de l'inspection générale*, n°1, 2004, p. 13-21.

DELAHAYE Jean-Paul, *Le collège unique pourquoi faire ? Les élèves en difficultés au cœur de la question*, Paris, Retz, 2006, 157 p.

DELAHAYE Jean-Paul, « Le collège unique, miroir grossissant des difficultés de gouverner l'éducation », *Pouvoirs*, n°122, 2007, p. 5-17.

DEMOLINS Edmond, *L'Éducation nouvelle, l'École des Roches*, Paris, Firmin-Didot, 1898, 301 p.

FOURASTIÉ Jean, « L'avenir de l'éducation », *L'Éducation nationale*, n°8, 1959, p. 1-4.

GAUTHIER Roger-François, *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris, SERDIMAP-Hatier, 1988, 168 p.

GEORGE Jacques, *Manifeste pour un débat public sur l'école*, Paris, La Découverte, 2002, 124 p.

GEORGES Guy, *Pour une autre politique d'éducation*, Guéret, Presses du Massif central, 1981, 55 p.

JOBERT Bruno, *Le tournant néo-libéral en Europe : idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris : L'Harmattan, 1994, 328 p.

LEGRAND André, « L'Éducation nationale, une institution rétive à la réforme ? », *Politiques et Management public*, vol. 23, n° 1, 2005, p. 159-165.

LEGRAND André, « Comment réformer le mammouth », *Pouvoirs*, n°122, 2007, p. 19-29.

- LEGRAND Louis, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977, 293 p.
- LEGRAND Louis, « Du rationalisme critique à la pédagogie », *Recherches pédagogiques*, n°12, 1987, p. 7-11.
- LEGRAND Louis, *L'école unique : à quelles conditions ?*, Paris : Éditions du Scarabée - Céméa, Collection « Pédagogies nouvelles » 1981, 207 p.
- LELIÈVRE Claude, *L'école « à la française » en danger ?*, Paris, Nathan, 1996, 239 p.
- LELIÈVRE Claude, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Paris, ESF, 2002, 208 p.
- LELIÈVRE Claude, *L'école obligatoire : pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*, Paris, Retz, 2004, 142 p.
- LELIÈVRE Claude, « Un socle commun pour un collège unique », *Cahiers pédagogiques*, n°439, 2006.
- LELIÈVRE Claude, « Quid de l'école du peuple et des différentes strates du système éducatif ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 4, Hors-Série n°2, 2011, p. 85-95.
- LES COMPAGNONS, *L'Université nouvelle. I. Les principes*, Paris, Fischbacher, 1918.
- LES COMPAGNONS, *L'Université nouvelle. II. Les applications de la doctrine*, Paris, Fischbacher, 1919.
- OBIN Jean-Pierre, *Le projet d'établissement, un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale ? Étude de l'évolution de la notion de projet d'établissement en France de 1982 à 1991*, thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation, Université Lyon 2, 1991, 475 p.
- OBIN Jean-Pierre, *La crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette éducation, 1993, 351 p.
- PAGET Denis (dir.), *La vie est à prendre. Contribution du SNES à une réflexion sur les contenus d'enseignement et les formations*, Paris, ADAPT / SNES, 1989, 170 p.
- PÉRISSOL Pierre-André, *À bonne école. Nos engagements pour l'éducation*, Paris, Plon, 2002, 216 p.
- RAILLON Louis, « Note critique », *Revue française de pédagogie*, n°132, 2000, p. 160-164. RAULIN Dominique, *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Paris, Retz, 2006, 191 p.
- ROMIAN Hélène (dir.), *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette,

2000, 571 p.

SAUVY Alfred, « L'enseignement et le développement économique », *L'Éducation nationale*, n° 24, 1959, p. 1-3.

VUILLEMIN Jules, *Rebâtir l'université*, Paris Fayard 1968, 84 p.

WALLERSTEIN Immanuel, « Beyond Annales ? », in *Les Annales, hier et aujourd'hui*, colloque international de Moscou, 3-8 octobre 1989.

Biographies, nécrologies

BEILLEROT Jacky

BEST Francine, « Légion d'honneur... », *Savoirs*, n°10, 2006, p. 68-72.

MARZOLF Christine, « Un homme, une vie, une œuvre », *Savoirs*, n°10, 2006, p. 11-30. MOSCONI Nicole, « L'enseignant chercheur à Nanterre Paris X », *Savoirs*, n°10, 2006, p. 31-36.

BEULLAC Christian

COUANAOU René, « Un homme de concertation », *Christian Beullac. Un patron dans l'éducation 1978-1981*, Paris, INRP, 1998, 128 p.

BEST Francine

BALLION Robert, « Débat autour d'un rapport », *Revue française de pédagogie*, n°74, 1986, p. 87-89.

BOURDIEU Pierre

CHAPOULIE Jean-Michel, « Sur le contexte des *Héritiers* et de *La Reproduction* », in CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis et SOHN Anne- Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 13-33.

DELSAUT Yvette, « Sur *Les héritiers* », in CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis et SOHN Anne-Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 65-78.

GEAY Bertrand, « Éducation et culture. La nouvelle infrastructure ? », in LEBARON Frédéric et

MAUGER Gérard (dir.), *Lectures de Bourdieu*, Paris, Ellipses, 2012, 95-110.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, « *Les Héritiers* et la sociologie de l'éducation des années soixante : un témoignage », in CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis et SOHN Anne-Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 79-85.

LENOIR Rémi, « Un humanisme scientifique : Pierre Bourdieu et l'intellectuel collectif », *Sociétés et Représentations*, n°13, 2002, p. 5-6.

MASSON Philippe, « La fabrication des *Héritiers* », *Revue française de sociologie*, vol. 42, n°3, 2001, p. 477-507. MASSON Philippe, « Premières réceptions et diffusions des *Héritiers* (1964-1973), *Revue d'histoire des sciences humaines*, n°13, 2005, p. 69-98.

MASSON Philippe, « La réception des "Héritiers" à l'extérieur de la sociologie (1964- 1972) », in CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis et SOHN Anne-Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 99-110.

PASSERON Jean-Claude, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de *La reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », in CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis et SOHN Anne-Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 35-64.

PASSERON Jean-Claude, « Mort d'un ami, disparition d'un penseur », in ENCREVÉ Pierre, LAGRAVE, Rose-Marie (dir.), *Travailler avec Bourdieu*, Paris, Flammarion, 2003, p. 17-90.

PASSERON Jean-Claude, « Que reste-t-il des *Héritiers* et de *La reproduction* (1964-1971) aujourd'hui ? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation », *Sociological Research Online*, vol. 12, n°6, 2008.

PROST Antoine, « *Les Héritiers* et le contexte privilégié des années 1964-1968 », in CHAPOULIE Jean-Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis et SOHN Anne-Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 111-116.

CAPELLE Jean

BIRCK Françoise, « De l'Institut électrotechnique de Nancy à l'École nationale supérieure d'électricité et de mécanique », in BIRCK Françoise et GRELON André (dir.), *Un siècle de formation des ingénieurs électriciens. Ancrage local et dynamique européenne, l'exemple de Nancy*, Paris, Éditions de la MSH, 2006, p. 23-88.

COUSIN Victor

BARTHELEMY-SAINT-HILAIRE Jules, *Victor Cousin, sa vie et sa correspondance*, Paris, Félix Alcan, 1895, 542 p.

COUSINET Roger

GUTIERREZ Laurent, OTTAVI Dominique, *Roger Cousinet : un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*, Lyon : INRP, Collection « Bibliothèque philosophique de l'éducation », 2007, 110 p.

GUTIERREZ Laurent, *Roger Cousinet : Une méthode de travail libre par groupes*, Collection Pédagogues du monde entier, Paris, Éditions Fabert, 2011, 209 p.

CROS Louis

CUIP, *Louis Cros. L'imagination à l'œuvre*, Paris, INRP, 2002, 290 p.

FOURASTIÉ JEAN

BOULAT Régis, « Jean Fourastié ou le prophète repentant », *Vingtième siècle*, n°91, 2006, p. 111-123.

BOULAT Régis, *Jean Fourastié, un expert en productivité : la modernisation de la France (années trente - années cinquante)*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2008, 460 p.

BOULAT Régis, « Jean Fourastié, un expert en comptabilité », *Comptabilités*, n°1, 2010. DARD Olivier, « Fourastié avant Fourastié : la construction d'une légitimité d'expert », *French Politics, Culture & Society*, vol. 22, n°1, 2004, p. 3-17.

GAL ROGER

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL, *Hommage à la mémoire de Roger Gal (1906-1966)*, Paris, Institut pédagogique national-EVPEN, 1968, 327 p.

LANGEVIN Paul

GUTIERREZ Laurent (dir.), KOUNELIS Catherine (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Actes du séminaire tenu à l'ESPCI ParisTech du 15 janvier au 14 mai 2009, Presses universitaires de Grenoble, 2010, 158 p.

MONOD Gustave

LECOQ Tristan et LEDERLE Annick, *Gustave Monod. Une certaine idée de l'école*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 2009, 103 p.

MORIN Edgar

BIANCHI Françoise, *Le fil des idées, Une éco-biographie intellectuelle d'Edgar Morin*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, 410 p.

PASSERON Jean-Claude

COSTEY Paul et FOSSIER Arnaud, « Entretien avec Jean-Claude Passeron », *Tracés*, n°4, 2003, p. 127-144.

MOULIN Raymonde et VEYNE Paul, « Entretien avec Jean-Claude Passeron : un itinéraire de sociologue », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome 34, n°103, 1996, p. 275-304.

PIÉRON Henri FESSARD Alfred, « Henri Piéron », *L'année psychologique*, vol. 50, 1949, p. 7-13.

PIERON Henri, « Discours pour le 75^e anniversaire du laboratoire de psychologie de la Sorbonne », *L'année psychologique*, vol. 65, n°1, 1965, p. 6-15.

PROST Antoine

AGULHON Maurice, « Antoine Prost, Les anciens combattants et la société française, 1914-1939 », *Annales. Histoire, sciences sociales*, vol. 34, n°4, 1979, p. 831-833.

SAUVY Alfred

LÉVY Michel, *Alfred Sauvy. Compagnon du siècle*, Paris, La Manufacture, 1990, 220 p.

SAVARY Alain

PREVOT Maryvonne, *Alain Savary – Le refus en politique*, Tournai : La Renaissance du livre, collection « Carrefour de l'Histoire », 2003, 331 p.

SAVY Robert, *Le crépuscule des socialistes en Haute-Vienne 1971-2016*, Geste Éditions, 2016, 328 p.

WALLON Henri

CHARMASSON Thérèse *et al.*, « Les archives d'Henri Wallon », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, n°5, 2001, p. 117-142.

GRATIOT-ALPHANDERY Hélène, « Henri Wallon », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 24, n° 3-4, 1994, p. 821-835.

ZAZZO René, « Henri Wallon : souvenirs », *Enfance*, vol. 46, n°1, 1993, p. 3-12.

Éducation nouvelle, mouvements de jeunesse, pédagogie, psychologie

AEERS, « *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation* », Actes du colloque national, Amiens, mars 1968, Paris, Dunod, 1969, pp.1-3.

ALLIEU-MARY Nicole, *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lyon : Université Lumière - Lyon II, 1998, 283 p.

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une École nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*, actes du colloque national Amiens 1968, Paris : Dunod, 1969, 470 p.

AVANZINI Guy (dir.), *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*, Paris, Fleurus, 1989, 347 p.

AVANZINI Guy, *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996, 255 p.

BALUTEAU Françoise, *Les savoirs au collège*, Coll. Éducation et Formation, Paris, PUF, 1999, 317 p.

BACHER Françoise, « La docimologie » in REUCHLIN Maurice (Ed.), *Traité de psychologie appliquée*, VI. Paris : Presses universitaires de France, 1973, pp. 27-87.

BINET Alfred, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1909, 346 p.

BINET Alfred, *Introduction à la psychologie expérimentale*, Paris, L'Harmattan, 2006 [1894], 146 p.

BLANQUART Francis, WALKOWIAK Céline, *Réussir l'école du socle : en faisant dialoguer et coopérer les disciplines*, Cahiers pédagogiques, ESF : Éditeur, Paris, 2013, 238 p.

BLOCH Marc-André., *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1973, 218 p.

BOILLOT Hervé, LE DU Michel, *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF, Collection Politique d'aujourd'hui, 1993, 229 p.

BORDAT Denis, *Les Céméa, qu'est-ce que c'est ?*, Paris : Maspéro, 1976, 410 p.

BORE Catherine (Éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur : Presses universitaires de Namur, collection « Diptyque », 2007, 215 p.

BRULIARD Luc, SCHLEMMINGER Gérald, *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris : L'Harmattan, 1996, 293 p.

BUFFET Françoise, *Entre école et musée, le partenariat culturel d'éducation*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, Collection « Travaux et documents », 1998, 207 p.

CAPELLE Jean, *L'école de demain reste à faire*, Paris : PUF, Collection « À la pensée », 1996, 266 p.

CLERMONT Gauthier, TARDIF Maurice, *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1996, 397 p.

CHARPAK Georges, LENA Pierre, QUÉRE Yves, *L'enfant et la Science – L'aventure de La main à la pâte*, Paris : Odile Jacob, octobre 2005, 240 p.

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, Collection Recherches en didactique des mathématiques, 1991, 240 p.

CHOBAX Jacqueline, SEGRÉ Monique, *L'enseignement du français à l'école élémentaire : quelle réforme ?* Paris, PUF, Collection « Pédagogie d'aujourd'hui », 1981, 233 p.

CRAHAY Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n°154, 2006, p. 97-110.

DE LANDSHEERE Gilbert et DE LANDSHEERE Viviane, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1975, 293 p.

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, Collection Pédagogies, 1999, 163 p.

DEWEY John, *L'école et l'enfant*, Neuchâtel : Éd. Delachaux et Niestlé, 1962, 174 p.

DEWEY John, *Expérience et Education*, Librairie Armand Colin, Paris (Edition originale : Bourrelier, 1947 traduit de Dewey (1938), *Experience & Education*. New York, Kappa Delta Pi), 1968, 147 p.

DE ROSNAY Joël, *Le microscope, vers une vision globale*, Éditions du seuil, Paris, 1975, 295 p.

DE ROSNAY Joël, *Surfer la vie : comment sur-vivre dans la société fluide*, LLL Les liens qui libèrent, Paris, 2012, 253 p.

DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 1992, 221 p.

DE VECCHI Gérard, *Faire construire des savoirs*, Hachette éducation, 1996, 263 p.

DUVAL Nathalie, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle », *Histoire, économie & société*, n°1, 2002, p. 71-86.

DUVAL Nathalie, « L'école des Roches, phare français au sein de la nébuleuse de l'éducation nouvelle (1899-1944) », *Paedagogica Historica*, vol. 42, n°1&2, 2006, p. 63-75.

DUVAL Nathalie, « Le self-help transposé en milieu français : l'École des Roches et ses élèves (1899-2009) », *Histoire, économie & société*, n°4, 2009, p. 69-84.

DUVAL Nathalie, *L'école des Roches*, Paris, Belin, 2009, 303 p.

FLANDRE Charles de, « La pédagogie de l'action intégrée : un modèle d'enseignement applicable à l'éducation relative à l'environnement », *Actes des XIIIe journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture*, Chamonix, janvier 1991.

GARDNER Howard, *Les intelligences multiples*, Paris : Éditions Retz, collection « Forum éducation culture », 2004, 188 p.

GARNIER Bruno, *Les combattants de l'école unique*, Lyon : INRP, 2008, 353 p.

HAMELINE Daniel, « Formuler des objectifs pédagogiques : mode passagère ou voie d'avenir ? », *Cahiers pédagogiques*, n°148-149, 1976, p. 21-45.

HAMELINE Daniel, « L'entrée dans la pédagogie par les objectifs », *Revue française de pédagogie*, n°46, 1979, p. 79-90.

HAMELINE Daniel, HELMCHEN Jürgen et OELKERS Jürgen (dir.), *L'éducation nouvelle et les*

enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean- Jacques Rousseau, Bern, Peter Lang, 1995, 250 p.

HERY Évelyne, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XXe siècle*, Paris, L'Harmattan, 2007, 247 p.

HOTYAT Fernand, DELEPINE-MESSE Denise, TOUYAROT Charles., *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1973, 340 p.

HOUSSAYE Jean, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 352 p.

JUIF Paul, LEGRAND Louis, *Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui* ; volume 1, Paris, Nathan, 1974, 359 p. ; volume 2 : *Les grandes didactiques et la rénovation pédagogique*, Paris, Nathan, 1974, 141 p.

LE BOTERF Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994, 175 p.

LEBRUN Marcel, *Séminaire de la classe inversée organisé par le Pôle numérique de l'académie de Créteil*, 29 janvier 2016.

LEGRAND Louis, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchatel : Éd. Delachaux et Niestlé, Collection « Actualités pédagogiques et psychologiques », 1971, 156 p.

LEGRAND Louis (dir.), *Pédagogie professionnelle pour l'école élémentaire nouvelle, Tome 1 : Objectifs et organisation de l'école nouvelle ; L'enseignement du français*, Paris, Nathan, 1973 ; Tome 2 : *Autres disciplines*, 1973.

LEGRAND Louis, *La différenciation pédagogique*, Paris : Scarabée-Cemea, 1986, 181 p.

LEGRAND Louis, *Pour un homme libre et solidaire, l'Éducation nouvelle aujourd'hui*, Paris, Hachette, 2000, 238 p.

LENOIR Yves, REY Bernard, FAZENDA Ivani, *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Association mondiale des sciences de l'éducation, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 2001, 430 p.

LETHIERRY Hugues, *Éducation nouvelle : Quelle histoire ! Un mouvement en mouvement : le GFEN après Wallon*, Rodez : Éditions Subervie, 1986, 237 p.

MORANDI Franc, *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle II, Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 2014, 245 p.

OHAYON Annick, OTTAVI Dominique, SAVOYE Antoine (dir.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Bern, Peter Lang, 2004, 330 p.

PERRENOUD Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, collection « Savoirs et formation », 1994, 254 p.

PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF, 2^{ème} édition, 1999, 198 p.

REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, PUF, « Que Sais-Je ? » 9e édition, Paris, 1989, 127 p.

RESWEBER Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ?, 2011, 127 p.

REUHLIN Maurice, *Histoire de la psychologie*, Paris, PUF, 2010 [1957], 126 p.

REY Bernard, *Les Compétences transversales en question*, Paris, ESF, Collections Pédagogies, 1994, 216 p.

ROGERS Carl, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968

ROEGIERS Xavier, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000, 304 p.

ROGERS Carl, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, 286 p.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, Québec, Presses de l'Université Laval, 2000, 575 p.

TETARD Françoise, BROUSSELLE Valérie., EGRET Jean-Paul. (coord.), *Cadre de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971* in Colloque "Histoire des cadres de jeunesse et d'éducation populaire (1918-1971)", Paris : La Documentation Française, 2010, 330 p.

TROGER Vincent, « Modernisation et réforme pédagogique. La rencontre des partisans de l'éducation nouvelle et des économistes au début de la cinquième République », in D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 1960*, Presses Universitaires de Grenoble, 2011, p. 21-34.

VALZAN Antonio, *Interdisciplinarité et situation d'apprentissage – Organiser des activités pédagogiques en intégrant les processus d'apprentissage, le projet, l'interdisciplinarité et les compétences dans les situations d'apprentissage*, Hachette Éducation, 2003, 142 p.

Histoire de l'enseignement

BOUTAN Pierre, SOREL Etya, *Le Plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*, Paris, PUF, 1998, 181 p.

CHARTIER Roger, JULIA Dominique, COMPÈRE Marie-Madeleine., *L'éducation en France du XVI^{ème} au XVIII^{ème} siècle*, 1976, 304 p.

CHERVEL André, *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin, 1998, 238 p.

CHERVEL André, *Histoire de l'agrégation*, INRP, Paris, Éditions Kimé, 1993, 289 p.

CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, 614 p.

CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe - XXe siècle)*, Paris, L'Harmattan, 2008, 354 p.

CONDETTE Jean-François, *Albert Châtelet : La République par l'École*, Arras, Artois Presses Université, 2008, 602 p.

CONDETTE Jean-François (dir.), FIGEAC-MONTHUS Marguerite (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation..., Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2015, 332 p.

DECAUNES Luc, CAVALIER Marie-Louise, *Réformes et projets de réformes de l'enseignement du français de la révolution à nos jours (1789-1960). Étude historique, analytique et critique*, Paris, IPN, 1962, 419 p.

DUVAL Nathalie, *Enseignement et éducation en France, du XVIII^{ème} à nos jours*, Armand Colin, Paris, 2011, 127 p.

GARCIA Jean-François., *L'école unique en France*, Paris, PUF, 1994, 232 p.

GARNIER Bruno, *Les Compagnons. L'Université nouvelle. Édition critique par Bruno Garnier*, Lyon, INRP, 2008, 385 p.

GARNIER Bruno, « Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933) », *Carrefours de l'éducation*, n° 31, 2011, p. 23-39.

GUTIERREZ Laurent, BESSE Laurent et PROST Antoine, *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2012.

HAMON Christian, *Le baccalauréat technique. De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur, 1944-2014*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, 411 p.

FORESTIER Yann, « "Remettre l'éducation à la une des journaux". Bilan des années Allègre (1997-2000) », *Vingtième siècle*, n°94, 2007, p. 231-242.

JACQUET-FRANCILLON François, KAMBOUCHNER Denis, *La crise de la culture scolaire, Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, 2005, 520 p.

LEBEAUME Joël, *L'enseignement ménager en France. Des sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, 263 p.

LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1990, 238 p.

LELIÈVRE Claude et NIQUE Christian, *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan Pédagogie, 1994, 494 p.

LELIÈVRE Claude et NIQUE Christian, *L'École des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995, 382 p.

LÉON Antoine, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980, 245 p.

LETHIERRY Hugues (dir.), *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*, Paris : L'Harmattan, 1994, 445 p.

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 525 p.

PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, 1986.

PROST Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 1992, 226 p.

PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, 2004 [1981], 808 p.

PROST Antoine, GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle – Itinéraires, enjeux, engagements*, 1968 ou la politisation du débat pédagogique, Publications de la Sorbonne, 2004, 230 p.

PROST Antoine, *Regards historiques sur l'éducation en France XIXe – XXe siècles*, Belin, 2007, 271 p.

PROST Antoine et BON Annette, « Le moment Allègre (1997-2000). De la réforme de l'Éducation nationale au soulèvement », *Vingtième siècle*, n°110, 2011, p. 123-145.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2013, 385 p.

RIOUX Jean-Pierre (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale (1802-2000)*, Paris, Fayard, 2002, 412 p.

ROBERT André, *L'école en France : de 1945 à nos jours*, PUG, 2015, 312 p.

ROBERT André, *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*, Paris, Nathan, 1993, 254 p.

SAVOIE Philippe, « Quelle histoire pour le certificat d'études ? », *Histoire de l'éducation*, n°85, 2000, p. 49-72.

SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire 1802-1914, Aux origines d'un service public*, ENS Éditions Lyon, 2013, 501 p.

SOREL Etya, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon : 1943-1947*, Paris, Éditions sociales, 1997, 228 p.

TERRAL Hervé, *Les savoirs du maître ; Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan, 1998, 243 p.

VERNEUIL Yves, *Les agrégés : histoire d'une exception française*, Paris, Belin, Collection « Histoire de l'éducation » 2005, 367 p.

VIAL Jean, *Classes de transition et classes pratiques : un cycle transitoire*, Paris, PUF, 1966, 159 p.

VIAUD Marie-Laure, *Des collèges et des lycées différents*, Paris : PUF, 2005, 257 p.

Histoire des disciplines scolaires

BISHOP Marie-France, « Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972 », in D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 1960*, Presses Universitaires de Grenoble, 2011, p. 35-52.

BOUTIER Jean, PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2006, 260 p.

CARDON-QUINT Clémence, *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*, thèse pour le doctorat d'histoire, Université Rennes 2, 2010, 1365 p.

CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, p. 59-119.

D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IVe République*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2010, 216 p.

D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 1960*, Presses Universitaires de Grenoble, 2011, 206 p.

D'ENFERT Renaud et LEBEAUME Joël (dir.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*, Collection « Histoire, Presses Universitaires de Rennes, 2015, 273 p.

FORQUIN Jean-Claude, « Disciplines scolaires », in CHAMPY Philippe et ÉTEVÉ Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005[1994], p. 275-279.

HÉBRARD Jean, « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, p. 7-58.

LEGRIS Patricia, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, thèse pour le doctorat en science politique, Université Paris I, 2010, 634 p.

SAVATON Pierre, « L'enseignement des sciences naturelles dans Les années 1960 : entre réformes, révolution et reconnaissance », in D'ENFERT Renaud et KAHN Pierre (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 1960*, Presses Universitaires de Grenoble, 2011, p. 121-140.

VÉZIERES Guilhem, *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002). La force du militantisme*, Paris, Syllepses, 2007, 394 p.

Didactique des disciplines

Association internationale pour la recherche en didactique du français (FALARDEAU Eric, FISCHER Carole, SIMARD Claude, SORIN Noëlle), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval : Presses de l'Université Laval, 2007, 274 p.

AUDIGIER François, *Les Représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définitions par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris VII, 1993, 677 p.

AUDISIO Gabriel, BECHET Robert, *Interdisciplinarité, une expérience*, Collection textes et non textes, Éditions CEDIC, 1980, 173 p.

BARRATIER Évelyne, GROSSON Gilles, *EPI : quels enjeux ?*, Canopé éditions, collection « Éclairer », mai 2016, 126 p.

BONNICHON Gilles, MARTINA Daniel, *Organiser des parcours diversifiés*, Chemins de Formations, Éditions Magnard, 1998, 128 p.

CASTINCAUD Florence, ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Croisements de disciplines au collège*, CRAP - CRDP de l'Académie d'Amiens, Collection Repères pour agir, 2002, 180 p.

CLARY Maryse, GIOLITTO Pierre, *Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire. Des chemins pour apprendre*, FNEC, journée pédagogique, Bruxelles, janvier 1998.

CHEREAU Myriam, GAIDIOZ Pierre, *Pratiquer la co-disciplinarité*, CRDP de Lyon, 2006, 215p.

DAUNAY Bertrand, REUTER Yves, THEPAUT Antoine (dir.). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, collection « Éducation et didactiques », 2013, 273 p.

DEMOL Jean-Noël., *Didactique et transdisciplinarité*, Alternance III, Paris, L'Harmattan, 2003, 202 p.

DEVELAY Michel, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, Collection Pédagogies, 1995, 355 p.

DEVELAY Michel, *Conférence socle commun au collège, Trois marqueurs notionnels de la réforme du collège : curriculum, culture, interdisciplinarité*, Institut Français de l'Éducation, Lyon, 13-14 octobre 2015.

FOUREZ Gérard (dir.), MAIGAN Alain, DUFOUR Barbara (coll.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Perspectives en Éducation et Formation, Bruxelles : De Boeck Université, 2002, 283 p.

GIOLITTO Pierre, CLARY Maryse, *Éduquer à l'environnement*, Paris, Hachette Éducation, 1994, 375 p.

KLEIN Julie Thompson (dir.), *Interdisciplinarity : History, theory, and practice*, Detroit Wayne State University Press, 1990, 331 p.

KOCKELMANS Joseph J. (dir.), *Interdisciplinarity and higher education*, Philadelphie, The Pennsylvania State University Press, 1979, pp.1-10.

LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999, 260 p.

LEBEAUME Joël, LARCHER Claudine (Eds.), *Problématiser en didactique des sciences et des techniques – actes du Séminaire de didactique des disciplines technologiques Cachan 2002-2003*, Cachan : Association Tour 123, 2005, 114 p.

LENOIR Yves, *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions Éditeurs, 2014, 458 p.

PANTANELLA Raoul, *Les TPE, vers une autre pédagogie*, Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens – Cahiers pédagogiques, 2000, 234 p.

RAISKY Claude, CAILLOT Michel (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck Université, 1996, 278 p.

REVERDY Catherine, *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon, mars 2015, 32 p.

REVERDY Catherine, *L'utilisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire*, Veille et analyses sur..., Institut Français de l'Éducation-ENS de Lyon, janvier 2016, 6 p.

SERRE Pierre, *Dix expériences pluridisciplinaires en collège « Des travaux croisés aux IDD : monter un projet, motiver les élèves, évaluer les résultats »*, CRDP, Académie de Grenoble, 2004, 175 p.

VALÉRY Vincent, *EPS : du savoir à la citoyenneté*, Collection Pratiques à partager, CRDP d'Aix-Marseille, 2001, 193 p.

VINCK Dominique, *Pratiques de l'interdisciplinarité, Mutation des sciences, de l'industrie et de l'enseignement*, PUG, 2000, 221 p.

INRP

LEGRAND Louis, *Les mathématiques dans les CES expérimentaux*, Journées de travail de Mittelwihr du 13 au 16 mai 1974, p.7-16.

LEGRAND Louis, *Vers l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux*, Rapport interne INRP, 1978.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATIONS PEDAGOGIQUES, Collèges d'enseignement secondaire structurés en groupes différenciés, Journée de travail à Dijon, 26-30 mars 1973, Institut National du Sport et de l'Education Physique, Compte-rendu de la recherche pédagogique en EPS dans les CES, 20-22 mars 1978.

INRP, Rapports des journées d'études par l'INRP, Vers l'interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux, Evry, 10-11 octobre 1978, Interdisciplinarité et apprentissages dans les collèges par l'INRP, avril 1979, Pédagogie de Projet et interdisciplinarité dans les collèges expérimentaux par l'INRP, 20-22 novembre 1979.

ASTOLFI Jean-Pierre, *Groupements différenciés d'élèves 1 - Structure de l'emploi du temps*, Paris : INRP, Collection « Collèges, collèges, collèges », INRP, 1983, 46 p.

LUC Christiane, ROUX Fabienne, COLIN-MICHAUX Michèle, *Groupements différenciés d'élèves 2 – Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Paris : INRP, Collection « Collèges, collèges, collèges », 1983, 192 p.

CROS Françoise, *Groupements différenciés d'élèves 3 – L'interdisciplinarité un moyen de différencier la pédagogie*, Paris : INRP, Collection « Collèges, collèges, collèges », 1983, 256 p.

COLIN-MICHAUX Michèle, CROS Françoise, *Groupements différenciés d'élèves 4 – Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, Le tutorat : son rôle dans l'interdisciplinarité, Paris : INRP, Collection « Collèges, collèges, collèges », INRP, 1984, 140 p.

BARRE DE MINIAC Christine, CROS Françoise, *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques. Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges, de 1978 à 1980*. Paris : INRP, 1984, 149 p.

ZAY Danielle, *La formation des enseignants du premier degré en école normale*, Paris, Rapport de recherches, INRP, 1987, n°1, 273 p.

BOURDONCLE René, ZAY Danielle, *École normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985) : Une expérience pour les IUFM*, Paris, INRP, Collection rapports de recherches, 1989, 195 p.

VECK Bernard, *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation : enseignement du français dans le second cycle*, Paris : INRP, 1990, 165 p.

BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP/CNRS/ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992, 544 p.

RÉMOND René, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, publié sous la direction de Louis-Henri Parias, 4 tomes, Paris : Nouvelle Librairie de France, sous le patronage de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, Janvier 1981. Deuxième édition, collection Tempus, Perrin, 2003, 4 vol. (667, 669, 683, 729 p.)

CNRS

CALLON Michel, L'évaluation interdisciplinaire et sa gestion. In Centre national de la recherche scientifique. *Actes du colloque « Carrefour des sciences ». Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : L'interdisciplinarité* (p.75-83). Paris : PAPCOM, 1990, p.76.

MOIGNE Jean-Louis., *Epistémologie de l'interdisciplinarité : la complexité appelle des stratégies de reliance*, dans les journées « Relier les connaissances, Interdisciplinarité, Transversalité » Centre d'Études Transdisciplinaires, Sociologie, Anthropologie, Histoire (EHESS – CNRS), Université de Nantes – Université Permanente de Nantes, Nantes, 4,5,6 et 7 septembre 2002. Ce texte a été rétabli (en juillet 2007) à partir du script d'enregistrements audio et vidéo d'une conférence donnée à l'Université Européenne d'été, Université de Nantes, 2002, script réalisé par M. Pascal Frion, Directeur d'Acrie Nantes - Animateur d'Acrie Réseau, Aéroport Nantes - Atlantique, (pascal.frion@acrie.fr).

MORIN Edgar, « De l'interdisciplinarité », in Centre national de la recherche scientifique, *Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité, « Carrefour des*

sciences ». *Session plénière du Comité national de la recherche scientifique : L'interdisciplinarité*, Paris, PAPCOM, 1990.

UNESCO

Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE, Série éducation environnementale, 20, *L'éducation relative à l'environnement : principes d'enseignement et d'apprentissage*, Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, 1980, 228 p.

UNESCO (APOSTEL Léo, BENOIST Jean-Marie, BOTTOMORE Tom Burton, BOULDING Kenneth Ewart, DUFRENNE Mikel, ÉLIADE Mircea, FURTADO Celso, GUSDORF Georges, KRISHNA Daya, MOMMSEN Wolfgang J., MORIN Edgar, PIATELLI-PALMARINI Massimo, SINACOEUR Mohammed Allal, SMIRNOV Stanislas Nikolaevitch, UI Jun), *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Tome I, p.21-29) ; Paris : Unesco, 1983, 343 p.

D'HAINAUT Louis, *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, Paris, UNESCO, Division de sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, 1986, 101 p.

UNESCO, PORTELLA Eduardo (dir.), *Entre savoirs – l'interdisciplinarité en acte : enjeux, obstacles, résultats*, Éditions Erès, Toulouse, 1992, 358 p.

DELÉAGE Jean-Paul., SOUCHON Christian, *L'Éducation pour l'environnement et son insertion dans l'enseignement secondaire*, Paris : Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ), UNESCO, 1993, 63 p.

GIORDIAN André, GIRAULT Yves, *Les Aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*, Paris : UNESCO, 1994, 172 p.

BOURGUIGNON André, Intervention dans le Congrès de Locarno, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, 30 avril - 2 mai 1997.

KARLI Pierre, Intervention dans le Congrès de Locarno, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, 30 avril - 2 mai 1997.

MORIN Edgar, Intervention dans le Congrès de Locarno, Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO, 30 avril - 2 mai 1997.

MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris, 1999.

UNESCO, *Rapport mondial sur les sciences sociales – Divisions dans les savoirs*, Conseil international des sciences sociales, Éditions UNESCO, 2010, 427 p.

UNESCO, *Repenser l'éducation ? Vers un bien commun mondial*, Éditions UNESCO, Paris, 2015, 95 p.

OCDE

OCDE (APOSTEL Léo, BERGER Guy, BRIGGS Asa, MICHAUD Guy), *L'interdisciplinarité problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE 1972, 334 p.

CROS Françoise, OBIN Jean-Pierre (OCDE), *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, MEN, La Documentation française, 2004, 106 p.

Syndicalisme enseignant et organisations professionnelles enseignantes

AUBERT Véronique, BERGOUNIOUX Alain, MARTIN Jean-Paul et MOURIAUX René, *La forteresse enseignante : la Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard / Fondation Saint-Simon, 1985, 364 p.

BRUCY Guy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003, 635 p.

COGNIOT Georges, *La pédagogie, même nouvelle, et fonction de la société*, Conférence prononcée le 1^{er} février 1949, Paris, FEN-CGT, préface de H. Wallon.

DALANÇON Alain, *Histoire du SNES. Tome 1. Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/67*, Paris, IRHSES, 2003, 271 p.

DALANÇON Alain, *Histoire du SNES. Tome 2. Les années tournant (1967-1973)*, Paris, IRHSES, 2007, 515 p.

FRAJERMAN Laurent, *L'interaction entre la Fédération de l'Éducation Nationale et sa principale minorité, le courant « unitaire », 1944-1959*, thèse pour le doctorat d'histoire, Université Paris I, 2003, 1082 p.

GEAY Bertrand, *La fin de l'univers primaire, les instituteurs français et la représentation syndicale*, thèse pour le doctorat de sociologie, EHESS, 1994, 538 p.

GEAY Bertrand, *Profession, instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Le Seuil, 1999, 283 p.

GEAY Bertrand, « Le "tous ensemble" des enseignants », in BÉROUD Sophie et MOURIAUX René, *L'année sociale*, Syllepse, Paris, 2004, p. 135-147.

GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005[1997], 122 p.

GEAY Bertrand, « L'ordinaire du congrès. Structures, fonctions et interactions d'un rituel syndical », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2006, n° 5.

MOURIAUX René, *Le syndicalisme enseignant en France, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, 1996, 126 p.

ROBERT André, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation*, thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris 5, 1989, 508 p.

ROBERT André, *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges, lycées*, La documentation Française, CNDP, Paris, 1995, 175 p.

ROBERT André, « Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999) », *Mots*, n°61, 1999, p. 105-123.

ROBERT André, *Actions et décisions dans l'Éducation nationale, Un itinéraire de recherche*, Paris, L'Harmattan, Collection Éducation et Formation – Série Thèses et travaux universitaires, 1999, 173 p.

ROBERT André., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, 389 p.

ROBERT André, GIRAULT Jacques (dir.), *Les enseignants dans la société française au XXe siècle – Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, Collection Histoire de la France aux XIXe et XXe siècles, 2004, 230 p.

ROBERT André, *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Éditions Syllepse, Paris, 2006, 187 p.

ROBERT André., *L'école en France de 1945 à nos jours*, PUG, Collection Enseignement et réformes, 2010, 312 p.

ROBERT André, « Le SNI et le corps des PEGC : du trouble à la conversion ; une recomposition identitaire (1954-1976) », in FRAJERMAN Laurent, BOSMAN Françoise, CHANET Jean-François et GIRAULT Jacques (éds), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2010, p. 123-134.

ROMIAN H., *Pour une culture commune de la maternelle à l'Université*, Institut de Recherches de la FSU, Paris, Hachette Éducation, 2000, 571 p.

VERNEUIL Yves, *La Société des agrégés. De sa fondation à nos jours*, thèse pour le doctorat d'histoire, Paris 4, 2001 1404 p.

VERNEUIL Yves, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième siècle*, n°77, 2003, p. 69-84.

II) Sources imprimées

Rapports officiels remis au ministère de l'Éducation nationale ou publications du ministère de l'Éducation nationale

LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Collection des rapports officiels, La documentation française, Paris, 1983, 375 p.

PROST Antoine, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 1983.

Ministère de l'Éducation nationale, *Les lycées de demain. Orientations 1986*, Paris, CNDP/MEN, 1986, 254 p.

BOURDIEU Pierre, GROS François, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, 8 mars 1989, 14 p.

Ministère de l'Éducation nationale, « Loi d'orientation sur l'éducation ». Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 31 août 1989, spécial n° 4.

BANCEL Daniel, « *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* ». Rapport remis à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, octobre 1989, 19 p.

Rapport du Conseil national des programmes, *Idées directives pour les programmes du collège*, décembre 1994.

INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *La Polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, rapport de l'IGEN par Alain Bouchez, La Documentation française, 1997, 10 p.

MORIN Edgar, *Pourquoi et comment articuler les savoirs. Rapport du Conseil scientifique de réforme des programmes*, Paris, avril 1998, 14 p.

MORIN Edgar, *Articuler les savoirs. Textes choisis. Quels savoirs enseigner au lycée*. MEN, 1998, 78 p.

BANCEL Daniel, *Rapport sur les conditions de travail et de vie des enseignants de lycée*, Rapport remis à Claude Allègre, Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, avril 1999, 28 p.

Inspection générale de l'Éducation nationale, *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective*, rapport de l'IGEN par Jean-Yves Daniel, 2000, 51 p.

BORNANCIN Michel (Professeur des universités et Recteur d'académie), *La formation des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*, Rapport de mission remis à Jack Lang, Ministre de l'éducation nationale, janvier 2001, 62 p.

JOUTARD Philippe, *Rapport sur l'évolution du collège*, Ministère de l'Éducation Nationale, 7 mars 2001, 44 p.

CASPAR Pierre (Professeur au CNAM – Chaire de formation des adultes), *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*, Rapport de mission remis à Jack Lang, mars 2002, 45 p.

BONHOURS Gérard, HAGNERELLE Michel, *L'Éducation relative à l'environnement et au développement durable. Un état des lieux. Des perspectives et des propositions pour un plan d'action*. Rapport à Monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Monsieur le ministre délégué à l'Enseignement scolaire, avril 2003, 30 p.

THÉLOT Claude, *Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'École*, La documentation française, octobre 2004, 158 p.

BACH Jean-François, *Groupe de relecture des programmes du collège*, Pôle des sciences, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau du contenu des enseignements, 2004, 92 p.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école – MENE n°0502158C, circulaire n°2005-156 du 30 septembre 2005.

Ministère de l'éducation nationale (DESCO) & Académie des sciences (La main à la pâte) & Académie des technologies, *Enseigner les sciences à l'école. Accompagnement des programmes-Cycles 1, 2 et 3*, CNDP, Paris, 2005.

Ministère de l'Éducation nationale, « Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 4 janvier 2007, n° 1.

MAROIS William, « Le recrutement et la formation des maîtres ». Rapport du recteur de Bordeaux à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale et Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009, 18 p.

Rapport de l'IGEN - n° 2010-111 octobre 2010, *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et seconds degrés (sur la période 1998-2009)*, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du gouvernement, Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2010, 131 p.

Rapport conjoint IGAENR - IGEN - IGF – CGIET sur les Propositions pour une évolution du baccalauréat établi par Laurent Buchaillat (Inspecteur des finances), Matthieu Olivier (Inspecteur adjoint des finances), Rémi Steiner (Ingénieur en chef des mines), Marc Fort (Inspecteur général de l'éducation nationale), Paul Mathias (Inspecteur général de l'éducation nationale), Roger-François Gauthier (Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche), Stéphane Kesler (Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) sous l'Inspection générale de l'éducation nationale N° 2011-117, l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche N°2011-117, l'Inspection générale des finances N° 2011-M-048-02, le Conseil général de l'industrie, de l'énergie et des technologies N° 2011-21-CGIET-SG, décembre 2011, 151 p.

Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, Nathalie MONS (directrice de la publication), *Rapport Scientifique : Inégalités sociales et migratoires, comment l'école amplifie-t-elle les inégalités*, septembre 2016, 136 p.

Pamphlets et/ou Essais, divers débats

L'ACADEMIE DES SCIENCES, *Avis sur L'enseignement scientifique et technique dans la scolarité obligatoire : école et collège*, 6 juillet 2004, 18 p.

CARON Aymeric, *Utopia XXI*, Ed. Flammarion, 2017, 523 p.

Les débats du CNP, *L'ennui à l'École*, SCEREN-CNDP, Paris, 2003, 124 p.

Les débats du CNP, CHARTIER Anne-Marie (coll.), DÉBÈNE Marc (coll.), PROST Antoine (coll.), *Repenser l'école obligatoire*, SCEREN-CNDP, Paris, 2004, 114 p.

DOMENACH Jean-Marie, *Ce qu'il faut enseigner. Pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*, Paris : Éd. du Seuil, 1989, 186 p.

DUBET François, *Le déclin des institutions*, Paris, Le Seuil, 2002, 421 p.

DUBET François, DURU-BELLAT Marie, *10 propositions pour changer l'école*, Editions du Seuil, Paris, 2015, 148 p.

ESTABLET Roger, *Radiographie du peuple lycéen : pour changer le lycée*, Issy-Les-Moulineaux, collection « Pédagogies », 2005, 196 p.

GAUTHIER Roger-François, FLORIN Agnès, Terra nova – La fondation progressiste, *Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative*, 27 mai 2016, 72 p.

GISCARD D'ESTAING Olivier, *Éducation et civilisation*, Paris : Fayard, 1971, 244 p.

MADÉLIN Alain, *Pour libérer l'école : l'enseignement à la carte*, Paris : Éd. R. Laffont, 1984, 178 p.

MADÉLIN Alain, ASCHIERI Gérard, LELIEVRE Claude, *Faut-il supprimer la carte scolaire ? : Entretiens croisés d'Alain Madelin et de Gérard Aschieri*, Paris : Magnard, France Info, 2009, 69 p.

NATANSON J., PROST Antoine, *La Révolution scolaire*, Paris : Les Éditions ouvrières, 1963, 163 p.

PETIT Philippe, *Sauver les lettres : des professeurs accusent*, Paris, Textuel, collection « conversations pour demain », 2001, 154 p.

PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986, 206 p.

Classification des périodiques

Articles en ligne

MERCOUROFF Wladimir, Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire : 1970-1980 in Revue française de pédagogie, volume 63, 1983. pp. 90-91. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_2302_t1_0090_0000_1

GAUTHIER Roger-François, LE GOUELLO Margaux. *L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*, 1999, dans Dossier d'actualité de la Veille Scientifique Technologique, n°53, INRP, avril 2010. Knowledge & Policy Network.

En ligne: <<http://www.knowandpol.eu/index.php?id=256>>.

CHARAUDEAU Patrick, « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication* [En ligne], 17 | 2010, mis en ligne le 24 août 2015. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/385> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.385

Groupe interuniversitaire projet Sophia, « Formation des enseignants : un exemple de recherche-action: Chypre, France, Irlande, République tchèque, Slovénie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 51 | septembre 2009, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://ries.revues.org/660> ; DOI : 10.4000/ries.660

CRAHAY Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/143> ; DOI : 10.4000/rfp.143

ROJAT Dominique, *L'interdisciplinarité, source d'enrichissement pédagogique*, 13 mai 2015. Repéré à <https://www.linkedin.com/pulse/linterdisciplinarit%C3%A9-source-denrichissement-dominique-rojat?trk=prof-post>

PHILIPPOT Thierry, « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre », *Tréma* (En ligne), 39, 2013, mis en ligne le 1^{er} juin 2015, Consulté le 25 août 2015. URL : <http://trema.revues.org/2950>

CAYOINETTE-REMBLIERE Joanie, entretien dans le café pédagogique 12 septembre 2016 :
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/09/12092016Article636092606567575827.aspx>

REVEYAZ Nathalie, IA-IPR d'histoire-géographie sur une vidéo dans le site de réseau Canopé, 2016.
<https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>

OLIVIER Marie-Françoise., Référente art et culture à la DSDEN 73, référente pour l'innovation pour l'académie de Grenoble sur une vidéo dans le site de réseau Canopé, 2016.
<https://www.reseau-canope.fr/notice/une-definition-de-linterdisciplinarite.html>

PEYRON-BONJAN Christiane, *La pensée d'Edgar Morin réinterrogée pour un enseignement à visée cognitive complexe*, dans site officiel de Peyron-Bonjan : <http://peyronbonjan.free.fr/complex1.htm>

PAGET Denis, Savoirs, compétences, disciplines, transversalité, interdisciplinarité, socle commun, culture commune, *Institut de recherche de la FSU*, 13 janvier 2017.
URL : <http://institut.fsu.fr/Savoirs-competences-disciplines-transversalite-interdisciplinarite-socle-commun.html>

Périodiques

POUR L'ÈRE NOUVELLE

PIERON Henri, « La notion d'aptitude en éducation », *Pour l'Ère nouvelle*, n°49, 1929, pp.135-139.

LANGEVIN Paul, « Le problème de la culture générale », *Pour l'Ère nouvelle*, n°81, octobre 1932, pp.239-244.

WEILER Alfred, « Une étape vers l'éducation nouvelle dans l'enseignement public : la création des Sixièmes nouvelles », *Pour l'Ère nouvelle* (nouvelle série), n°2, février 1946, pp.22-24.

ÉDUCATION ET CULTURE

ZORETTI Ludovic, PRIHODA Václav, « Éducation et Culture », *Éducation et Culture*, n°1, novembre 1937, p.1.

WALLON Henri, « La formation psychologique des maîtres », *Éducation et Culture*, n°3, juin 1938, pp 135-144.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n°6, mars 1949.

GAL Roger, « Orientation et sélection », *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, p.49.

WEILER Alfred, « L'humaniste du temps présent », *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°3/4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp.23-24.

BACHELARD Gaston, « Philosophie et pédagogie au XXe siècle », *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, p.31.

GAL Roger, « La psychologie au service de l'éducation », *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°3, *Pour la réforme de l'enseignement II*, décembre 1950, p.161.

DELANNOY Jean, « Autour des méthodes actives » *Cahiers pédagogiques*, n°30, Novembre 1961, p. 5.

FERAY Guy, « Autour des méthodes actives » *Cahiers pédagogiques*, n°30, Novembre 1961, p. 15-17.

Cahiers pédagogiques, n°32, L'équilibre des études, Débat à Sèvres le 7 juin 1961, Janvier 1962.

Cahiers pédagogiques, n°37, La coordination des disciplines, Octobre 1962.

Cahiers pédagogiques, Manifeste pour l'Éducation nationale, avril 1963.

Cahiers pédagogiques, n°79, Propositions, décembre 1968.

BONNET Francis, Antibabel, *Cahiers pédagogiques*, n°100, octobre-novembre 1971, p.68.

Cahiers pédagogiques, n°107, *Enseigner en sixième*, Octobre 1972.

Cahiers pédagogiques, n°114, Ouvrir l'école, Mai 1973.

Cahiers pédagogiques, n°148-149, Pédagogie par objectifs, Novembre 1976.

Cahiers pédagogiques, n°166, Apprendre sans cloisons : expériences interdisciplinaires, Septembre 1978.

OURY Fernand, Numéro spécial : pédagogie différenciée, *Cahiers pédagogiques*, n°239, 1, décembre 1985, p.47.

PRZESMYCKI Halina, Numéro spécial : pédagogie différenciée 1, *Cahiers pédagogiques*, n°239, décembre 1985, p.41.

Cahiers pédagogiques, n°244-245, Numéro spécial : pédagogie différenciée 2, mai-juin 1986.

LEGRAND Louis, Thèmes transversaux, *Cahiers pédagogiques*, n°273, avril 1989, p.10-11.

ZAY Danielle, Thèmes transversaux, *Cahiers pédagogiques*, n°273, avril 1989, p.34.

CROS Françoise, Thèmes transversaux, *Cahiers pédagogiques*, n°273, avril 1989, p.12.

IMBERT Anne-Marie, Thèmes transversaux, *Cahiers pédagogiques*, n°273, avril 1989, p.7.

GEORGE Jacques, Les contenus d'enseignement, *Cahiers pédagogiques*, n°298, Novembre 1991, p.18.

Cahiers pédagogiques, Actes du colloque du cinquantenaire des cahiers pédagogiques, Lyon, 28, 29 et 30 octobre 1995 - Des idées positives pour l'école de demain, Hachette, 1996, 286 p.

MEIRIEU Philippe, Le travail de groupe, *Cahiers pédagogiques*, n°356, Septembre 1997, p.9.

Le CRAP – Cahiers pédagogiques, Après le Colloque de Lyon (janvier 1998), Quand les élèves posent problème, *Cahiers pédagogiques*, n°366, Septembre 1998, p.1-3.

CASTANY Jacqueline, Supplément collège : les parcours diversifiés, Quand les élèves posent problème, *Cahiers pédagogiques*, n°366, Septembre 1998, p.63.

Cahiers pédagogiques, n°404, Quoi de neuf à la doc, mai 2002.

THÉLOT Claude, Quel socle commun ?, *Cahiers pédagogiques*, n°439, janvier 2006, p.12-13

MEIRIEU Philippe, Quel socle commun ?, *Cahiers pédagogiques*, n°439, janvier 2006, p.13.

JOUVENOT Claudie, Quel socle commun ?, *Cahiers pédagogiques*, n°439, janvier 2006, p.17-18.

PERRENOUD Philippe, Quel socle commun ?, *Cahiers pédagogiques*, n°439, janvier 2006, p.44.

Cahiers pédagogiques, n°476, Travailler par compétences, novembre 2009.

Cahiers pédagogiques, n°521, Croiser des disciplines, partager des savoirs, mai 2015.

Cahiers pédagogiques, n°523, Le climat scolaire, septembre 2015.

Cahiers pédagogiques, n°528, Mettre en œuvre les EPI, mars-avril 2016.

DEVELAY Michel, Mettre en œuvre les EPI, *Cahiers pédagogiques*, n°528, Mars-avril 2016, p.54.

VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE

GUTIERREZ Laurent « La Société française de Pédagogie », *Vers l'Éducation nouvelle*, n°534, avril 2009, pp.80-81.

GUTIERREZ Laurent, RIONDET Xavier, « Les dossiers pédagogiques », *Vers l'éducation nouvelle*, n°543, juillet 2011, p.78.

Péda.

LES AMIS DE SÈVRES

LES AMIS DE SÈVRES, *La rénovation pédagogique*, n°81, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 1976.

LES AMIS DE SÈVRES, *La pédagogie différenciée I*, n°117, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Mars 1985, p.5.

LES AMIS DE SÈVRES, *La pédagogie différenciée II*, n°118, Association des amis de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, n°1, Juin 1985, p.20 et pp.74-82.

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION

ROBINE Florence, *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres, n°51, *Dossier - Un renouveau de l'enseignement des sciences*, Introduction – Réformer l'éducation scientifique : une prise de conscience mondiale, Centre International d'Études Pédagogiques, septembre 2009, p.34.

LÉNA Pierre, *Revue Internationale d'Éducation*, Sèvres, n°51, *Dossier - Un renouveau de l'enseignement des sciences*, L'aventure de La main à la pâte, Centre International d'Études Pédagogiques, septembre 2009, p.119.

H. universelle sciences politiques

VINGTIÈME SIÈCLE

Revue de l'enseignement philosophique, 48, mars-avril 1998, et 48, mai-juin 1998 in Yann FORESTIER, « Remettre l'éducation à la une des journaux ». Bilan des années Allègre (1997-2000), *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 2007/2 (no 94), p. 231-242. DOI 10.3917/ving.094.0231, p.238.

PROST Antoine, BON Annette, « Le moment Allègre (1997-2000) », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, 2011/2, n°110, pp.123-145.

REVUE FRANÇAISE DE SCIENCE POLITIQUE

DONEGANI Jean-Marie ; SADOUN Marc, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, vol.26, n°6, décembre 1976, pp.1125-1146.

CORCUFF Philippe, « Éléments d'épistémologie ordinaire du syndicalisme », *Revue française de science politique*, vol.41, n°4, août 1991.

L'UNIVERSITÉ SYNDICALISTE (SNES)

SIMON J., « Réflexions sur un colloque », *L'Université syndicaliste*, n°14, 17 janvier 1967, p.17.

PETITE Jean., « Amiens et après », *L'Université syndicaliste*, n°13, 27 mars 1968, p.31.

L'université syndicaliste, n° 4, 29 janvier 1975, p. 5-9.

L'Université syndicaliste, Classique / Moderne / Technique / SNES / FEN, *Les positions du SNES (n° spécial)*, Supplément au n°30, 17 mai 1977, p.7-8.

L'Université syndicaliste, n°341, 24 juin 1994, « L'empreinte des personnels », p.6

L'Université syndicaliste, n°18 du 19 février 1982.

L'Université syndicaliste, supplément au n°484 du 16 janvier 1999.

DEGRÉS (SNES)

PETITE Jean, Technologie Interdisciplinarité, *Degrés*, SNES n°2, octobre 1984, p.3.

DEROUET Jean-Louis, Technologie Interdisciplinarité, *Degrés*, SNES n°2, octobre 1984, p.17-20.

SYNDICALISME UNIVERSITAIRE

PROST Antoine, « Rapport sur la réforme des programmes », *Syndicalisme universitaire*, n°246, 11 octobre 1961, p.388/8.

Syndicalisme universitaire, Supplément « Vraie ou fausse réforme de l'enseignement ?, n°273, 12 décembre 1962.

PROST Antoine, « Où en est la réflexion pédagogique du SGEN ? », *Syndicalisme universitaire*, n°438, 28 septembre 1967, p.5.

PROST Antoine, « Les programmes de l'école élémentaire », *Syndicalisme universitaire*, n°439, 5 octobre 1967, p.8.

BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

BONNARIC V., « Conférence de C. Jullian », *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, n°1, avril 1919, p.3.

LANGÉVIN Paul, « L'expérimentation dans l'enseignement secondaire. Conférence de M. Ginat », *Bulletin de la Société française de Pédagogie*, n°57, septembre 1935, p.158.

IPN / INRP / INRDP

Le Courrier de la Recherche Pédagogique, n°2, Problèmes posés par une réforme démocratique de l'enseignement, Travaux du Département de la recherche de l'IPN, Chapitre « Incidences des méthodes actives sur les programmes, les examens, le matériel et les techniques didactiques, la formation des maîtres par Roger Gal », septembre 1965, p.25-27

Recherches Pédagogiques, n°51, Les activités d'éveil à dominante intellectuelle au Cours Préparatoire, 1971, p.115-118.

Recherches pédagogiques, n°58, Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire, INRP, 1973.

Recherches Pédagogiques, n°72, Propositions pour un lycée expérimental, INRDP, 1975, p.14-68.

Rencontres pédagogiques, n°20, Pour une pédagogie centrée sur l'élève – trois pôles essentiels pour sa mise en œuvre au collège, INRP, 1988, p.9-10.

Rencontres pédagogiques, n°24, Les sorties scolaires : temps perdu ou retrouvé ? – Quelques constats et suggestions sur les sorties scolaires, INRP, 1989, p.30-88.

Rencontres pédagogiques, n°29, Exploiter l'information au CDI – une activité transdisciplinaire, INRP, 1991.

Rencontres pédagogiques, n°33, Écrire en classe – Projets d'enseignement, INRP, 1993, p.5-6.

REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE

VIAL Jean, *Classes de transition et classes pratiques...*, op. cit., pp.19-20 ; « La pédagogie des classes de transitions », *Revue française de pédagogie*, n°1, oct-nov-déc. 1967, p.21.

FORQUIN Jean-Claude, Justification de renseignement et relativisme culturel, *Revue Française de pédagogie*, 97, 1991, p.18

ARNAUD Pierre, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, n°89, octobre-décembre 1989, p.29-34, 1989.

FORQUIN Jean-Claude., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* par Viviane Isambert-Jamati, *Revue Française de pédagogie*, 124, n°1, juillet-août-septembre 1998, pp.171-175.

LENOIR Yves, SAUVÉ Luc, De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Un état de la question, dans *Revue française de Pédagogie*, n°124, juillet-août-septembre 1998, p.121-153 et n°125, octobre-novembre-décembre 1998, p.109-146.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, « La Co-disciplinarité en sciences de l'éducation », in *Revue française de pédagogie*, 132, juillet-août-septembre 2000, pp.55-56.

NOVOA Antonio, Commentaires sur la place de la recherche pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 135, 2001, p.104.

FORQUIN Jean-Claude, « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner », *Revue Française de Pédagogie*, 135, 2001, pp.131-144.

LEBEAUME Joël, MAGNERON Nathalie, Itinéraires de découverte au collège : à la recherche des principes coordinateurs, *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, p.101-118.

FRAJERMAN Laurent, « La FEN face aux enjeux de l'école moyenne sous la IVème République : cartographie d'un débat », *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-mai-juin 2007, pp.69-79.

MARTINAND Jean-Louis, « Gauthier Roger-François. *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques* », *Revue française de pédagogie*, 161, 2007, 136 p.

MONS Nathalie, Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée, Série Thématique, Eurydice, Bruxelles, 2009. *Revue française de pédagogie*, 169, 2009/4, 128 p.

LEBEAUME Joël, MAGNERON Nathalie, Itinéraires de découverte au collège : à la recherche des principes coordinateurs, p.101-118. *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004.

RECHERCHE ET FORMATION

CHARLOT Bernard, « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques », *Recherche et Formation*, n°8, octobre 1990.

FORQUIN Jean-Claude, « Savoirs et pédagogie », *Recherche et formation*, n°13, INRP, 1993.

PROST Antoine, « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, « Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après ? », Paris, INRP, n°32, 1999, p.15.

POSTIAUX Nadine, BOUILLARD Philippe, ROMAINVILLE Marc, Référentiels de compétences à l'université, *Recherche et formation*, n°64, 2010, p.15-30.

TARDIF Maurice, Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone. Entretien de Maurice Tardif réalisé par Régis Malet. *Recherche et Formation*, 65(3), 105-107, 2010.

CARREFOURS DE L'ÉDUCATION

BEILLEROT Jacky, COLLETTE Sandrine, « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Deuxième partie », *Carrefours de l'éducation* 2003/2 (n° 16), p. 138-181.

Carrefours de l'éducation, n°31, « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle », 2011.

PAEDAGOGICA HISTORICA

HOFSTETTER Rita, MAGNIN Charles, DEPAEPE Marc (dir.), « New education : Genesis et métamorphoses », *Paedagogica international journal of the history of education*, 2006.

MAGNIN Charles, HOFSTETTER Rita, « Introduction. Éducation nouvelle et changements éducatif : éléments de définition et pesées d'une influence », *Paedagogica Historica*, Vol. 42, n°1 & 2, 2006, pp.1-14.

ROBERT André, « Une culture contre l'autre : les idées de l'Éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, Vol. 42, n°1 & 2, 2006, p.256.

LES ÉTUDES SOCIALES

Les Études sociales, n°127-128, « L'École des Roches. Creuset d'une éducation nouvelle », 1998.

DUVAL Nathalie, « Éléments pour une biographie d'Edmond Demolins, promoteur du particularisme », *Les Études Sociales*, n°147-148, 2008, pp.177-187.

STAPS / EPS

THIBAUT Jacques, Recherche historique et activités physiques et sportives. *STAPS*, 3, 33-38, 1981.

PREVOST Claude-M., Sciences et techniques des APS : réflexions épistémologiques. *STAPS*, 17, 7-16, 1988.

GLEYSE Jacques, Éditorial, *STAPS*, n°84, 2009.

COLLINET Cécile, *et al.* (Philippe Terral, Patrick Trabal), « La Revue STAPS et l'interdisciplinarité : une étude socio-informatique », *Staps* 2012/2 (n°96-97), p. 29-47.

BOISSINOT Alain (Président du CSP), octobre2013-juin 2014 in Les nouveaux programmes EPS, Questions à Valérie Debuchy, Doyenne, Groupe EPS de l'Inspection général, *Revue EP&S*, n°372, Octobre 2016, p.10-14.

TECHNIQUE, ART, SCIENCE

MERCIER R., « La liaison de l'enseignement professionnel avec les disciplines de l'enseignement général », *Technique, Art, Science*, mai-juin 1941, n°149-150, pp.25-29.

MASSAT A., « La coordination des disciplines dans les établissements d'enseignement technique », *Technique, Art, Science*, janvier 1958, n°1, pp.53-58, et février 1958, n°2, pp.47-51.

ASTER

CHARTIER Anne-Marie, Le dispositif entre usage et concept. *Hermès*, 25, 1999 in *Aster*, n°39, Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances, Recherches en didactique des sciences expérimentales, INRP didactique des disciplines, 2004, p.3.

THOMAS Fabienne, Dispositifs narratif et argumentatif : quel intérêt pour la médiation des savoirs ? *Hermès*, 25, 1999 in *Aster*, n°39, Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances, Recherches en didactique des sciences expérimentales, INRP didactique des disciplines, 2004, p.4.

LARCHER Claudine, CRINDAL Alain, *Aster*, n°39, Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances, Recherches en didactique des sciences expérimentales, INRP didactique des disciplines, 2004, p.6.

ISSUES IN INTEGRATIVE STUDIES

FRANK Roberta, « “Interdisciplinarity” : The first half century », in *Issues in Integrative studies*, n°6, 1988.

APOSTEL Léo, VANLANDSCHOOT J., Interdisciplinarity : The construction of worldviews and the dissemination of scientific results. *Issues in Integrative Studies*, 12, 9-22, 1994.

SQUIRE S. Jan, « Travels in interdisciplinarity : Exploring integrative cultures, contexts and change », in *Issues in Integrative Studies*, n°13, 1995, p.83.

JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES

DENG Zongyi, « Knowing the subject matter of a secondary-school science subject », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 39, n°5, 2007, p.503-535.

YOUNG Michael, « Overcoming the crisis in curriculum theory : A knowledge-based approach ». *Journal of Curriculum Studies*, vol.45, n°2, 2013, p.101-118.

LE TÉLÉMAQUE

HOCQUARD Dominique, « La science sociale leplaysienne et la question de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'entre-deux-guerres », *Le Télémaque*, n°33, Caen : Presses Universitaires de Caen, 2008, pp.107-108.

KAHN Pierre, « Introduction » au dossier « Réformer l'enseignement : perspectives historiques », *Le Télémaque*, n°34, 2008, p.25.

QUESTIONS DE COMMUNICATION

RESWEBER Jean-Paul, « Les enjeux de l'interdisciplinarité », *Questions de communication*, n°19, 2011.

CHARAUDEAU Patrick, « Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communications*, 17, 2010, pp. 195-222.

LE MONDE

Le Monde, Les « activités dirigées » dans les établissements scolaires, 11 juillet 1955 (édition numérique).

Le Monde, « Un manifeste pour l'éducation nationale », 7 août 1963 (édition numérique).

Le Monde, L'association des professeurs de sciences naturelles demande les moyens nécessaires pour pratiquer des méthodes actives, 12 décembre 1968 (édition numérique).

Le Monde, M. EDGAR FAURE : la pluridisciplinarité est un œcuménisme universitaire, 26 février 1969 (édition numérique).

Le Monde, Article de Frédéric Gaussen, Un projet de lycée expérimental, 6 juillet 1971 (édition numérique).

Le Monde, " Les difficultés proviennent bien souvent d'erreurs ou d'excès de zèle ", Paroles de M.Guichard, 28 février 1972 (édition numérique).

Le Monde, Article de Jean Hassenforder (Docteur ès lettres et sciences humaines. Auteur d'une thèse sur la bibliothèque, institution éducative), Les bibliothèques, outils pédagogiques, 13 juin 1972 (édition numérique).

Le Monde, Dix heures de liberté par semaine, 18 septembre 1974 (édition numérique).

Le Monde, Article de Frédéric Gaussen, Mettre la « philo » à sa place, 3 mars 1975 (édition numérique).

Le Monde, Article de Roger Cans, Le congrès des enseignants de français à Strasbourg - Ceux qui refusent le savoir en tranches, 7 juin 1979 (édition numérique).

Le Monde, La confédération syndicale des familles s'oppose à " l'orientation-sélection", 11 juin 1979 (édition numérique).

Le Monde, Article de Michèle Couchan (Professeur de mathématiques. Membre de l'A.P.M.E.P Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public), Rééquilibrer, aussi, la formation des maîtres, 12 septembre 1980 (édition numérique).

Le Monde, Penser une autre école, 20 juin 1981 (édition numérique).

Le Monde, Article de Catherine Arditti, M. Chevènement lance une O.P.A. sur la recherche en éducation, 12 octobre 1982 (édition numérique).

Le Monde, Article de Suzanne Citron (Maître-assistante en sciences de l'éducation, université Paris-Nord membre du P.S.), " Croisade pour l'école nouvelle ", 4 novembre 1982 (édition numérique).

Le Monde, Article de Philippe Bernard, Escarmouches pédagogiques à Belfort, 8 septembre 1983 (édition numérique)

Le Monde, Article de Francine Best, On ne part pas de rien, 22 juin 1984 (édition numérique).

Le Monde, Mieux organiser la recherche, 24 septembre 1985 (édition numérique).

Le Monde, Les réflexions de M. Jacques Lesourne (économiste), 16 décembre 1987 (édition numérique).

Le Monde, L'exemple vient des champs, 23 juin 1988 (édition numérique).

Le Monde, Recherche et Médecine : pour un dépassement des clivages politiques par Empédocle, 4 août 1988.

Le Monde, « Être enseignant demain », 28 janvier 1989.

Le Monde, L'éducation en grande concertation, 12 décembre 1989 (édition numérique).

Le Monde, Article de Christine Garin, Le Conseil national des programmes plaide pour un nouveau « projet éducatif » au collège, 16 mars 1995 (édition numérique).

Le Monde, Article de Béatrice Gurrey, Une note interne plaide pour une meilleure « recherche de productivité », 2 février 1996 (édition numérique).

Le Monde, Article de Sandrine Blanchard, « A quoi sert ce que vous apprenez ? », 9 janvier 1998 (édition numérique).

Claude Allègre, « Ce que je veux », *Le Monde*, 6 février 1998.

Le Monde, Article de Sandrine Blanchard, Les profs jugent le lycée, 6 mars 1998 (édition numérique).

Le Monde, Article de Sandrine Blanchard, Les lycéens et les enseignants se rejoignent pour réclamer un allègement des programmes, 29 avril 1998 (édition numérique).

Le Monde, Article de Sandrine Blanchard et Béatrice Gurrey, Un consensus semble se dégager en faveur d'une réforme des lycées, 29 avril 1998 (édition numérique).

Le Monde, article de Blanchard Sandrine et Gurrey Beatrice, Les principaux leviers du projet de réforme Meirieu, Claude Allègre engage une profonde réforme des lycées, jeudi 30 avril 1998, p. 8.

FERRY Luc, « Pourquoi il faut « élaguer » les programmes », *Le Monde*, 5 novembre 1998.

Le Monde, Article de Béatrice Gurrey, Ségolène Royal lance officiellement un grand débat sur le collège, 16 décembre 1998 (édition numérique).

Le Monde, Article de Antoine Reverchon, Les travaux personnels encadrés, une tentative pour enseigner autrement, 1 avril 1999 (édition numérique).

Le Monde, Article de Béatrice Gurrey, Les mesures de Ségolène Royal visent à mieux gérer la diversité des élèves du collège, 26 mai 1999 (édition numérique).

Le Monde, par Sandrine Blanchard, Nathalie Guibert, Stéphanie Le Bars et Pierre Le Hir, Claude Allègre dans tous ses états, 25 mars 2000 (édition numérique).

Le Monde, Article de Stéphanie Le Bars, Le ministère de l'éducation nationale apporte son soutien aux « innovateurs pédagogiques », 24 mai 2000 (édition numérique).

Le Monde, Article de Stéphanie Le Bars, Jack Lang révisé à la baisse la réforme du collège, 14 juillet 2000 (édition numérique).

Le Monde, La méthode Lang, 15 juillet 2000 (édition numérique).

Monde, Article de Sandrine Blanchard et Nathalie Guibert, Jack Lang se pose en réformateur à l'écoute des enseignants, 4 septembre 2000 (édition numérique).

Le Monde, Article de Sandrine Blanchard et Nathalie Guibert, Education : la pacification, et après ?, 12 janvier 2001 (édition numérique).

Le Monde, article de Blanchard Sandrine, La réforme du collège unique, Il y a vingt-cinq ans, la réforme Haby repoussait l'orientation en fin de troisième, jeudi 29 mars 2001 (édition numérique).

Le Monde, Article de Pierre Le Hir, Le CNRS définit l'interdisciplinarité comme une « ardente obligation », 24 mars 2002 (édition numérique).

Le Monde, Article de Luc Bronner, L'élève doit-il demeurer au centre du système scolaire ?, 3 mai 2003 (édition numérique).

Le Monde, Interview de Luc Ferry, Réhabiliter le travail : à l'école aussi, par Luc Ferry, 14 octobre 2003 (édition numérique).

Le Monde, Chat modéré par Franck Colombani et Stéphane Mazzorato : interview de Constance Blanchard, présidente de l'Union nationale lycéenne (UNL), Réforme Fillon : que veulent les lycéens ?, 18 février 2005 (édition numérique).

Le Monde de l'Éducation, Saint-Nazaire : l'expérience reconnue à la marge, mars 2007 (édition numérique).

Le Monde, Article de Charlotte Alix, Bilan positif pour l'Université de tous les savoirs au lycée, 20 juin 2007 (édition numérique).

Le Monde, L'intégralité de la "lettre aux éducateurs" de Nicolas Sarkozy, 4 septembre 2007 (édition numérique).

Le Monde, Article de Aurélie Collas, La difficile mutation du diplôme national du brevet, 29 juin 2010 (édition numérique).

Le Monde, Article de Aurélie Collas, Malgré les injonctions du ministre, les enseignants expérimentent peu, 22 décembre 2011 (édition numérique).

Le Monde, Article de Benoit Floc'h, Huit super-universités pour surmonter le "Shanghai-choc", 8 février 2012 (édition numérique).

Le Monde, Article de David Larousserie, Des réseaux pour stimuler l'interdisciplinarité, 14 juin 2012 (édition numérique).

Le Monde, Article de Maryline Baumard et Mattea Battaglia, Interview de Vincent Peillon – "La morale laïque fait le pari de la liberté de jugement de chacun", 22 avril 2013 (édition numérique).

Le Monde, Article de Didier Dacunha-Castelle (Mathématicien, ancien président du Conseil national des programmes), L'enseignement des mathématiques doit s'appuyer sur l'interdisciplinarité, 02 juin 2015 (édition numérique).

Le Monde, Article de Séverin Graveleau, Réforme du collège : les textes publiés, 20 mai 2015 (édition numérique).

Le Monde, Article de Mattea Battaglia, Quatre pistes pour favoriser l'innovation pédagogique, Paroles de Philippe Meirieu, 27 août 2015 (édition numérique).

Le Monde, Article de Séverin Gravelleau, Les « compétences » au centre du nouveau brevet des collèges, 1^{er} octobre 2015 (édition numérique).

Le Monde, La réforme du collège à l'épreuve de la rentrée par Aurélie Collas, 30 août 2016.

Le Monde, S'attaquer au monument du bac, un pari politiquement risqué par Mattea Battaglia, 16 septembre 2016.

TÉLÉRAMA

ROBERT André, M. *Télérama*, Le monde bouge, Le corps enseignant considère qu'il n'a pas été assez consulté par Marc Belpois, mardi 5 avril 2016.

PRADEL Philippe, *Télérama*, n°3456, Dossier La cacophonie de la réforme des collèges, La réforme du collège, Chronique d'un chahut annoncé par Juliette Bénabent, Interview de Philippe Pradel, proviseur de la cité scolaire Paul-Bert (collège et lycée), 9 avril 2016.

LIBÉRATION

Libération, 9 décembre 1997.

Libération, mardi 22 décembre 1998.

Libération, 21 décembre 2000.

Libération, 3 décembre 2013.

LE FIGARO

BRISSON Jean-François, PAPILLON Jean, « Têtes trop pleines, têtes mal faites. Que faut-il penser des « classes nouvelles » ?, *Le Figaro*, 11 mars 1952.

JUPPE Alain, « Mais non, l'École n'est pas finie ! », Tribune parue dans *Le Figaro*, 20 septembre 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

FARENC J., « compte-rendu du stage et des journées d'information », Les sixièmes nouvelles (Stage de Sèvres, septembre 1945-avril 1946), Paris ; édition l'Éducation nationale, 1946, p.16.

L'Éducation nationale, n°29, « Stage des chefs d'équipes des sixièmes nouvelle. Sèvres, 16-19 avril 1946 », Supplément, 17 juin 1946, p.16.

MONOD Gustave, « À propos des classes nouvelles », *L'Éducation nationale*, n°7, 13 février 1947, pp.1-2.

L'Éducation nationale, n°3, 21 janvier 1960, pp.1-3, n°8, 25 février 1960, pp.1-8, n°9, 3 mars 1960, pp.3-8.

L'éducation nationale, n°807, 1^{er} décembre 1966.

LICHNEROWICZ André, Entretien sur la pluridisciplinarité avec André Lichnerowicz, *L'Éducation*, n°35, 12 juin 1969, p.9.

L'Éducation, n°68, *Recherches interdisciplinaires*, 21 mai 1970, p.22-25.

L'Éducation, n°78, *L'enseignement par groupes de niveaux*, 22 octobre 1970, p.11-13.

LEGRAND Louis, « Un nouveau départ », *L'Éducation*, n°94, 25 février 1971, p.12.

L'Éducation, n°141, Multi, pluri, inter, trans par Pierre Bernard Marquet, 25 mai 1972.

GUICHARD Olivier au journal « Le Figaro » (éditions du 3 mai 1972) in *L'Éducation*, n°141, pages Informations de l'Éducation nationale, 25 mai 1972.

CROS Louis, Comment instituer le travail d'équipe, *L'Éducation* n°189, 8 novembre 1973, p.12-14.

L'Éducation, n°212, Premier bilan des 10%, 16 mai 1974, pages Informations de l'Éducation nationale.

COURRIER DE L'ÉDUCATION

Le courrier de l'éducation n°29, « Les objectifs généraux de l'éducation », 19 avril 1976.

Le courrier de l'éducation, n°32, 24 mai 1976.

REVUE FRANÇAISE DE SOCIOLOGIE

HAYWARD J. E. S., « Le fonctionnement des commissions et la préparation du Vème Plan. L'exemple de la commission de la main d'œuvre », *Revue française de sociologie*, n°8-4, 1967, p.447-467.

TANGUY L., « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue Française de Sociologie*, vol. 24, n°2, avril-juin 1983, p.227-254.

Périodiques isolés

LES COMPAGNONS, *L'Université nouvelle, Les Cahiers de Probus*, , Premier cahier de l'Association nationale pour l'organisation de la démocratie, Paris, Fischbacher, novembre 1918.

GRANDJOUAN Jacques-Olivier, « Y a-t-il une Pédagogie Scoute ? Le principe de l'interpénétration », *Le Chef* n°47-48, mars-avril 1926, p.55.

COGNIOT Georges, « À bas le cinquantenaire de l'école laïque bourgeoise », *Cahiers du bolchevisme*, n°4, avril 1931, p.284.

GAL Roger, « Pour un plan décennal d'éducation », *Esprit*, n°4, 1^{er} mars 1945, p.502-505

DE SAUVEBOEUF A., « Les revues pédagogiques : la réforme de l'enseignement », *Éducateurs*, n°6, novembre-décembre 1946, p.491.

LANGEVIN Paul, « La pensée et l'action », conférence du 10 mai 1946, *L'Union française universitaire*, 1946, p.20.

Recueil de statistiques scolaires et professionnelles, Bureau universitaire des statistiques, 1952, cité par la *Revue universitaire*, n°5, novembre-décembre 1952, p.234.

WALLON Henri, « Pourquoi des psychologues scolaires ? », *Enfance*, n°5, 1952, p.374.

WALLON Henri, « La résistance universitaire devant l'Occupation », *Trygée*, n°4, 15 octobre 1953, pp.11-13 (version originale, 1941).

ROBERT P. (inspecteur général), « Les modifications de programmes dans les classes préparant au baccalauréat », *BAPMEP*, n°183, janvier 1957, p.188-192

HEILBRONNER André, DRAGO Roland, « L'administration consultative en France », *Revue internationale des sciences administratives*, n°1, 1959, p.57.

REUCHLIN Maurice, « La réforme de l'enseignement : le stage de Sèvres », *BINOP*, n°5, 1960, pp.291-301.

ARON Raymond, « Quelques problèmes des universités françaises », *Archives européennes de Sociologie*, 3 (1), 1962, pp. 102-122.

MICHAUD Guy, « Analyse institutionnelle et pédagogie », *Recherches*, septembre 1969 (numéro spécial).

KUENTZ Pierre, « L'envers du texte », *Le discours de l'école sur les textes*, Littérature 7, Larousse, Paris, 1972, p.8.

SEGRESTIN Denis, « L'identité professionnelle dans le syndicalisme français », *Économie et Humanisme*, n°245, janvier-février 1979, p.12.

JOIN-LAMBERT Christian, chargé de mission auprès de l'EN dans les PACTE, *Carrefour des régions du centre Pompidou*, 16 Novembre 1981.

GOZZER Giovanni, « Un concept encore mal défini : l'interdisciplinarité », in *Perspectives*, vols. XII, n°3, 1982, pp.299-311.

RAYNAUD Philippe, « L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif », *Pouvoirs*, septembre 1984, n°30.

CROS, Françoise, Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11, INRP, 1987, p.41.

NEAVE Guy, On the cultivation of quality, efficiency and enterprise : an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23 (1-2), 1988, pp. 7-23.

CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 80-100.

LEPETIT Bernard, *Revue de synthèse*, IVe S., n°3, juillet-septembre 1990.

GUSDORF Georges, « Réflexions sur l'interdisciplinarité », *Bulletin de psychologie*, Tome XLII, n°397, 1990, p.872.

ALLAL Linda, SAADA-ROBERT Madelon, « La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires », *Archives de Psychologie*, 60, 1992, pp. 265-296.

BEILLEROT Jacky, « Les enjeux sociaux et éducatifs de la construction des IUFM », *Spirale - Revue de didactique et de pédagogie*, École normale de Lille, n°8, octobre 1992, numéro sur la formation des maîtres, pp. 7-18.

FOUREZ Gérard, Dans un océan d'ignorance, *Échec à l'échec*, n°86, 1992, p.5.

MORIN Edgar, Sur l'interdisciplinarité, *Bulletin du Ciret*, n°2, 1994, p.2

MORIN Edgar, Interdisciplinarité et transdisciplinarité, *Transversales, Science, Culture*, n°29, 1994, p. 4-8.

LENOIR Yves, *L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire : réalité et utopie d'un nouveau paradigme*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Documents du LARIDD n°5), 1995.

ROBERT André, « Freinet et le syndicalisme enseignement, (les années École Émancipée 1920-1934) », *Penser l'éducation*, n°3, 1997, pp. 99-108.

CHERVEL André, « L'Histoire des disciplines scolaires », *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1998, p.59-119.

NOIRIEL Gérard, CHARTIER Roger « L'histoire culturelle aujourd'hui. Entretien avec Roger Chartier », *Genèses*, n°15, 1999, p.115-129.

TROGER Vincent, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de Peuple et Culture », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999, pp.19-42.

DUBET François, L'école et l'exclusion, *Éducation et Sociétés*, n°5, janvier 2000.

DUBET François, « Les mille mensonges de l'école », *Le monde des débats*, septembre 2000, p.8.

FLEURY Bernadette, Renouveler l'approche pluridisciplinaire, *Initiatives de l'enseignement agricole*, n°2, septembre 2000, p.7.

SACHOT Maurice, La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs : les disciplines et le curriculum, *Éducation et francophonie*, XXVIII, (2), 2000.

DUVAL Nathalie, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle », *Revue d'Histoire économique et sociale* (HES), 2002.

GIORDAN André, *Le Café pédagogique*, n°21, juin 2002.

BAILLAT Gilles, NICLOT Daniel, « Les enseignants spécialistes et les enseignants généralistes face à l'intégration des savoirs ». *Esprit critique*, vol. 5, n°1, 2003.

FABLET Dominique, Des équipes coopératives pour une école populaire, *Le nouvel éducateur*, n°149, Chapitre *Innover dans le domaine éducatif*, Institut coopératif de l'École moderne, mai 2003.

CRINDAL Alain, « À propos du projet », *Les cahiers Innover et réussir*, n° 9, 2005, p. 5-7.

MAASEN Sabine, LIEVEN Olivier, Transdisciplinarity: a new mode of governing science? *Science and Public Policy*, 33 (6), 2006, 399-410.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 54, n°4, 2007, p.31.

CHARAUDEAU Patrick, « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », *Semen*, 23, pp. 65-77, 2007.

REUTER Yves, « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et Didactique*, 2007.

FISCHLER Claude, « La sagesse et la démence. Le tournant bio-anthropologique », *Communications* 2008/1 (n° 82), p. 163. DOI : 10.3917/commu.082.0161

LEWANDOWSKI Jean-Claude., « Le temps des cursus pluridisciplinaires », *Les Échos*, 30 novembre 2010.

LE CLAINCHE Michel, « L'administration consultative, élément constitutif ou substitut de la démocratie administrative ? », *Revue française d'administration publique*, n°137-138, 2011, p.39-48.

Politix, n°98, « Politiques scolaires, 2012.

Ouest-France, Les professeurs de collèges se sentent isolés selon l'OCDE, publié le 9 juillet 2014.

Actes du Séminaire pour « l'enseignement de l'informatique à l'école secondaire » organisé par l'OCDE (OCDE/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) avec la collaboration de la Direction de la coopération du MEN. Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, 9 au 14 mars 1970 in Jacques BAUDÉ, *Bulletin de la société informatique de France*, numéro 4, octobre 2014, p. 106-114.

La Nouvelle République du Centre-Ouest, « Plus d'interdisciplinarité à la rentrée », 17 septembre 2015.

L'Humanité, Tribune Idées, Les Humanités se rebiffent... S'il faut sauver les langues anciennes, c'est d'une situation à venir ! Sortir par le haut Rendez aux enseignants leur métier ! Vous rendez-vous compte ? Maintenant, comment sauver les enseignements du grec et du latin ?, mardi 22 mars 2016.

GAUTHIER Roger-François, Programmes et interdisciplinarités, *Cahier Éducation & Devenir*, n°26, – spécial 2016, mars 2016.

The Huffington Post (site web), Autonomie, responsabilité et évaluation pour contrer l'échec de la gauche en matière éducative par Patrick Hetzel, dimanche 5 juin 2016.

La Voix du Nord, 8 septembre 2016, (Édition numérique).

RUPPIN Virginie, Les arts plastiques en France – Une discipline scolaire en mutation, *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n°58, octobre 2016, p.162.

Revue de l'Institut de recherches de la FSU, Disciplines et interdisciplinarité, *Regards croisés n°20*, octobre-novembre-décembre 2016.

ANNEXES

I) Entretiens d'acteurs politiques, syndicaux, pédagogiques retranscrits dans leur intégralité.....352

Acteur interrogé	Fonction principale	Page
Denis ADAM	Secrétaire nationale de l'UNSA-Education 2012-2020	355
Anonymat	Responsable - formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine	373
Anonymat	Inspecteur général	388
Agathe CAGÉ	Directrice adjointe du cabinet ministériel MEN 2016-2017	403
Xavier DARCOS	Ministre de l'Éducation Nationale 2007 –2009	419
Gilles BAILLAT	Directeur de l'IUFM Champagne-Ardenne de 2002 à 2012	424
Didier DACUNHA-CASTELLE	Conseiller spécial du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie 1997-2000	435
Michel DELORD	Membre du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes dans la commission Thélot	458
Roger-François GAUTHIER	Inspecteur Général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche depuis 2000	473
André GIORDAN	Directeur de recherche du premier projet pilote international sur l'éducation relative à l'environnement	489
Daniel GRAS	Conseiller technique au cabinet du MEN 1982-1986	503
Pascal GRASSÉTIE	Formateur ESPE Bordeaux depuis 1998	521
Benoît HUBERT	Secrétaire général du SNEP-FSU depuis 2014	538
Roland HUBERT	Co-secrétaire général du SNES 2007 à 2016	551
Jean-Michel JOLION	Conseiller, chargé des Formations du supérieur au cabinet de Najat Vallaud-Belkacem (2014-2017)	568
Joël LEBEAUME	Directeur-adjoint de l'IUFM de Poitiers de 1999 à 2001	587
Pierre LÉNA	Fondateur de « La main à la pâte »	597
Yves LENOIR	Chercheur au Canada sur l'intervention éducative	611
Catherine MOISAN	Directrice adjointe du cabinet Jospin en 1989, Lang en 2000	622
Denis PAGET	Co-secrétaire général du SNES 1997 à 2004 et membre du Conseil supérieur des programmes depuis 2012	636
Jean-Philippe RAUD	Formateur ESPE Bordeaux depuis octobre 2015 (coordinateur)	652
Frédérique ROLET	Co-secrétaire général du SNES 2014-2016 et secrétaire général du SNES depuis 2016	668
Frédéric SÈVE	Secrétaire général du SGEN-CFDT 2012-2016	682
Philippe WATRELOT	Formateur ESPE Paris – SES et président du CRAP-Cahiers Pédagogiques de 2007 à 2015 -	700

II) Synthèse des entretiens – tableau des acteurs interrogés.....	711
III) Approfondissements des documents en note de bas de page.....	740

▪ LISTES DES ENTRETIENS RÉALISÉS (Novembre 2016-Juin 2017)

Cette liste retrace les entretiens semi-directifs avec les divers acteurs de l'interdisciplinarité en lien avec la thématique de recherche. Nous avons choisi d'interroger des membres des cabinets ministériels, des intellectuels, des chercheurs et des syndicalistes ou enseignants¹⁰⁸².

- Denis ADAM - secrétaire nationale de l'UNSA-Éducation 2012-2020 - (page 355 de la thèse)
- Anonymat : Responsable pédagogique de la formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine depuis 1997 - (p.373)
- Anonymat : Inspecteur général chargé notamment de la mise en place des EIST en 2006 - (p.388)
- Anonymat : conseiller technique du cabinet ministériel d'Alain Savary (1981-1984) - (p.401)
- Agathe CAGÉ – Directrice adjointe du cabinet depuis octobre 2016 et conseillère auprès de la ministre, en charge du premier degré, du second degré, de l'éducation prioritaire, des programmes et de l'évaluation des élèves d'avril 2014 à mai 2017 - (p.403)
- Xavier DARCOS – Ministre de l'Éducation Nationale (18 mai 2007 – 23 juin 2009) - (p.419)
- Gilles BAILLAT - Chercheur sur la formation des enseignants du primaire et la problématique de la polyvalence en France et directeur de l'IUFM Champagne-Ardenne de 2002 à 2012 - (p.424)
- Didier DACUNHA-CASTELLE - Conseiller spécial du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie 1997-2000 ; Président du Conseil National des Programmes 1990-1993 - (p.435)
- Michel DELORD – Membre du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes dans la commission Thélot sur la réussite scolaire - (p.458)
- Roger-François GAUTHIER - Inspecteur Général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche depuis 2000 et membre du comité de pilotage Collège de l'an 2000, au cabinet de Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire - (p.473)
- André GIORDAN - Directeur de recherche du premier projet pilote international sur l'éducation relative à l'environnement, axe de recherche du premier programme de l'UNESCO et spécialiste de l'épistémologie des sciences - (p.489)

¹⁰⁸² Les entretiens retranscrits dans leur intégralité sont présents en annexe.

- Daniel GRAS - Conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale (1982-1986) ; Chargé de mission pour l'informatique dans l'enseignement à la Direction des Lycées (1979-1982) - (p.503)
- Pascal GRASSÉTIE - Formateur ESPE Bordeaux – CRPE / CAPEPS 1998-en cours - (p.521)
- Benoît HUBERT - secrétaire général du SNEP-FSU 2014-en cours - (p.538)
- Roland HUBERT - co-secrétaire général du SNES 2007 à 2016 - (p.551)
- Jean-Michel JOLION – Conseiller en charge des Formations du supérieur et de l'orientation au cabinet de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'octobre 2014 à mai 2017 - (p.568)
- Joël LEBEAUME - Directeur-adjoint de l'IUFM de l'université de Poitiers de 1999 à 2001 - (p.587)
- Pierre LÉNA - Fondateur de « La main à la pâte » - (p.597)
- Yves LENOIR - Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative - (p.611)
- Catherine MOISAN – Directrice adjointe du cabinet Jospin en 1989, Lang en 2000 et directrice de la DEPP de 2013 à novembre 2015 - (p.622)
- Denis PAGET - co-secrétaire général du SNES 1997 à 2004 et membre du Conseil supérieur des programmes depuis 2012 - (p.636)
- Jean-Philippe RAUD – Coordinateur du tronc commun à l'ESPE d'Aquitaine - Formateur ESPE Bordeaux (Histoire-géographie) depuis octobre 2015 - (p.652)
- Frédérique ROLET - co-secrétaire général du SNES 2014-2016 et secrétaire général du SNES depuis 2016 - (p.668)
- Frédéric SÈVE - secrétaire général du SGEN-CFDT 2012-2016 - (p.682)
- Philippe WATRELOT - Formateur ESPE Paris – SES et président du CRAP-Cahiers Pédagogiques de 2007 à 2015 - (p.700)

Denis Adam : Secrétaire national à l'UNSA Éducation (Union Nationale des Syndicats Autonomes), Secteur "Éducation, culture et international" depuis 2012.

Élève de série D au baccalauréat, il s'oriente après son bac vers des études plus littéraires pour devenir à la suite instituteur. Après dix ans en tant qu'instituteur, il est transféré de l'Éducation nationale au Ministère de la Jeunesse et des Sports en bénéficiant du concours de conseiller d'éducation populaire et de jeunesse, réalisé avec succès. Par ailleurs, il donne des cours à la faculté de Paris XIII en Sciences de la communication et en Sciences de l'éducation. En parallèle, il poursuit une carrière syndicale en devenant secrétaire national à partir de 2003 jusqu'à la fin de l'année 2010. Par la suite, il retourne à son poste de Secrétaire national à l'UNSA Éducation (Union Nationale des Syndicats Autonomes) depuis 2012. Suite à l'élection de Laurent Escure au congrès de l'UNSA, ce dernier lui demande ses services afin de former le secteur "Éducation, culture et international".

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[SEP]10 min

L'entretien a lieu à deux pas de la mairie d'Ivry-sur-Seine dans la banlieue parisienne.

Je suis reçu par l'acteur dans son bureau personnel. Denis Adam m'offre un thé et l'entretien démarre à la suite d'un court échange sur mon champ d'étude privilégié concernant ma thèse.

L'entretien se déroule dans une ambiance sereine, l'acteur n'hésite pas à discuter des notions ou des réformes éducatives entreprises au cours du XXe-XXIe siècle. Dans la même logique, l'acteur poursuit sa réflexion en l'étayant avec de multiples exemples. À la fin de l'entretien, l'acteur me précise que le syndicat va obtenir des subventions pour la recherche sur l'interdisciplinarité, par l'intermédiaire de l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES)¹⁰⁸³, à partir de septembre 2017.

Entretien

Lundi 20 février 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- En fait, j'ai choisi la série D au baccalauréat (rises) à l'époque, c'était sciences physiques, biologie et mathématiques... donc je suis normalement un scientifique qui ne l'est pas vraiment parce qu'après j'ai fait que des études littéraires (rises)... en fait, j'ai fait mon service militaire, je suis entré à l'école normale d'instituteurs la seule année où on a pris les élèves encore au niveau du bac et on leur a demandé d'aller à la fac passer un DEUG... voilà, c'était la seule année de rupture parce que juste après on a

¹⁰⁸³ L'Institut de Recherches Economiques et Sociales (Ires) est un organisme « au service des organisations syndicales représentatives des travailleurs » et a pour fonction de répondre aux besoins exprimés par les organisations syndicales représentatives dans le domaine de la recherche économique et sociale. L'Institut de Recherches Economiques et Sociales (Ires) a été créé en 1982 par l'ensemble des organisations syndicales représentatives françaises, avec le concours du gouvernement. Depuis cette date, la CFDT, la CFE-CGC, la CFTC, la CGT, la CGT-FO et l'UNSA gèrent en commun l'Institut. L'Ires est juridiquement constitué sous la forme d'Association régie par la loi du 1er juillet 1901. Ses ressources sont assurées par une subvention publique de l'Etat et par des conventions de recherche.

recruté au niveau du DEUG, juste avant on recrutait au niveau du bac et la formation était en trois ans à l'école normale... et nous, notre année a été l'année charnière entre les deux et on nous a dit... il faudra faire une année d'école normale et deux années de fac pour avoir un DEUG... après chaque école normale s'est organisée comme elle le voulait... donc, moi j'ai fait une année d'école normale puis deux ans de fac et après, pour ceux qui n'avaient pas de spécialité, on va dire très forte... on a fait, on nous a proposé de faire un DEUG qui s'appelait culture et communication qui était créé à ce moment-là... donc j'étais à Nancy à l'époque, à l'Université de Nancy, l'idée était que ce DEUG allait déboucher sur une licence audio-visuel qui permettrait à une cinquantaine d'étudiants de travailler sur la télé par câbles parce que l'on pensait que la grande innovation de l'époque était la télé par câbles et que ça allait révolutionner les choses... l'idée de la fac de Nancy était de dire... si vous prenez en élément d'ouverture comme ça s'appelait à l'époque, des éléments constitutifs d'un autre DEUG, à la fin de votre DEUG, vous aurez le DEUG culture et communication mais vous aurez aussi la possibilité de vous inscrire en licence là où vous aurez fait votre spécialité... comme vous par exemple, si j'avais pris des éléments d'ouverture d'histoire, j'aurais eu l'équivalent du DEUG d'histoire sur les deux années... j'ai pris littérature donc j'ai eu l'équivalent d'un DEUG de littératures modernes à l'issue des deux années... j'ai été nommé instituteur et j'ai continué pendant mes années d'instit à faire d'abord par correspondance puis mes années à la fac... licence maîtrise de lettres... j'ai été instit exclusivement en maternelle sauf la première année j'ai été nommé une année en primaire quand j'étais stagiaire avant de pouvoir choisir... j'ai fait neuf années de maternelle puisque j'ai été instit pendant dix ans... j'ai continué ça, la dixième année, je me suis dit, je vais prendre une disponibilité pour faire ma thèse... en allant à la fac, j'ai croisé un ancien prof qui m'a dit... qu'est-ce que vous faites là ?... je suis en année de disponibilité... ah vous pouvez vous inscrire dans le DESS de communication parce que ça serait la suite logique de vos études antérieures donc j'ai fait ça... j'ai croisé...

- *Votre thèse portait sur ?*

- La littérature régionale... j'ai croisé des collègues à l'époque qui travaillaient au ministère de la jeunesse et des sports qui m'ont dit en discutant... le concours jeunesse et sports, cette année, le conseiller est ouvert dans la spécialité communication... j'ai passé ce concours-là, je l'ai obtenu donc j'ai été radié de l'Éducation nationale pour rejoindre jeunesse et sports... donc aujourd'hui, je suis fonctionnaire du ministère jeunesse et sports, je suis conseiller d'éducation populaire et de jeunesse... du coup, j'ai fait les trois premières années à Nancy... d'abord, à la direction départementale puis à la direction régionale, ensuite, je suis venu travailler à l'INJEP, l'Institution Nationale de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire qui était situé à Marly-le-Roi à l'époque pendant huit ans, j'étais chargé de formation... c'est là que j'ai terminé ma thèse qui n'avait plus rien à voir avec ce que je faisais donc j'ai terminé rapidement en me disant je vais m'en débarrasser... j'ai dirigé un diplôme qui s'appelle le DPAD, j'ai créé le pôle culture de l'INJEP et j'ai été sollicité à deux reprises successivement deux fois par l'Université de Paris XIII mais deux départements différents, d'abord les sciences de l'éducation et ensuite, les sciences de la communication pour intervenir dans ces deux domaines-là et aujourd'hui, je suis maître de conférences associé à Paris XIII et je codirige un master 2 qui s'appelle dynamique culturelle et qui forme des accompagnements culturels rattachés en sciences de la communication mais je fais des cours en sciences de l'éducation en licence... donc, voilà, mon parcours, c'est ça (rires)...

- *Pouvez-vous me retracer votre parcours syndical ?*
- Oui... mon parcours syndical... quand je suis rentré à l'école normale, je ne connaissais rien du tout... j'ai été élu délégué des élèves... donc du coup, comme c'était un peu le bazar... je me suis vite rendu compte pour savoir quelque chose, il fallait vite se syndiquer donc j'ai regardé il y avait deux syndicats à l'époque... il y avait la FEN et il y avait la CFDT... je regardais ce qui m'était le plus proche, c'était la FEN donc je suis allé au SNI-PEGC à l'époque et je suis resté durant toute ma période d'institut... quand j'ai été radié des cadres de l'éducation nationale, à ce moment-là, ce n'était plus la FEN, c'était l'UNSA... du côté, de l'UNSA, ce qui avait comme syndicat pour jeunesse et sports... il y avait un syndicat qui s'appelait le SEP, Syndicat de l'Éducation Populaire... donc je me suis syndiqué à ce syndicat, j'étais adhérent de base puis quand je suis arrivé à Paris, j'ai été nommé secrétaire régional pour l'Ile-de-France puis ensuite, j'ai été secrétaire du syndicat pendant plusieurs années à partir de 2003 et puis j'ai décidé de laisser la main en 2010-2011... j'avais décidé de prendre ma retraite syndicale et puis quand Laurent Escure a pris la responsabilité de la Fédération en préparant son équipe, il m'a sollicité pour prendre le secteur éducation de la fédération... donc j'ai dit oui (rires) depuis le congrès de 2012... mais je ne finirais pas mon mandat, je forme ma collègue à me succéder dans quelque temps...
- *Quelle est la position idéologique de votre syndicat par rapport à la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le second degré ?*
- Le nôtre... nous on y est favorable, nous, on est favorable à l'interdisciplinarité... on pense même... enfin, vous reviendrez sur l'histoire après... historiquement, le cœur de l'UNSA éducation par rapport aux enseignants, c'est les instits et c'étaient les PEGC... du coup, on a toujours été sur la défense d'au moins une polyvalence, une plurivalence... c'est-à-dire que l'idée que... nous on est plutôt favorable à ça... on a défendu les EPI entre autres mais on défend voilà... on s'inscrit beaucoup dans l'idée d'Edgar Morin, on a beaucoup travaillé, sur l'idée que ce n'est pas parce qu'une idée est complexe qu'il faut la simplifier en petits bouts encore moins en petits bouts disciplinaires mais c'est peut-être le contraire... il faut peut-être prendre les choses dans la complexité et ensuite... seulement voir comment des petits morceaux peuvent venir l'illustrer donc c'est un peu cette démarche là qu'on préconise... du coup, si on ne préconise pas forcément que tous les enseignants soient plurivalents... encore que ce ne serait pas forcément choquant... on préconise au moins que le travail d'équipe soit plurivalent et interdisciplinaire à ce niveau-là... ce qui pose des tas de problèmes... moi je le vois avec des étudiants, dès que l'on fait des études universitaires, on retombe dans les cadres de telle discipline, telle autre, etc... un étudiant qui fait un travail de master à cheval sur plusieurs disciplines se retrouve vite en porte à faux par rapport à l'organisation et du coup, obligé de choisir... c'est une des raisons certainement pas la seule, qui fait que les profs du secondaire étant des profs formés disciplinairement par l'Université sont forcément ancrés dans les disciplines... alors il y a quelques exceptions, histoire-géo, ce n'est pas une discipline, c'est déjà pluri-disciplinaire à priori (rires)...
- *La physique-chimie ?*

- Oui la physique-chimie, je pense qu'il faut distinguer d'ailleurs... je pense qu'on fait un abus de langage... il n'y a pas de discipline à l'école, il n'y a que des matières...
- *On parle de l'école ?*
- A l'école, au collège et au lycée, je ne pense pas que c'est des disciplines... c'est-à-dire que les disciplines, c'est les disciplines scientifiques et après, on a des matières scolaires qui peuvent correspondre à des disciplines voilà... comme c'est le cas des mathématiques... qui peuvent correspondre à plusieurs disciplines, par exemple, la matière du français, ça peut être de la grammaire, de l'orthographe... c'est des disciplines différentes... le sport, ça ne correspond pas à une discipline... à l'inverse, on peut avoir des matières qui sont constituées de plusieurs disciplines qu'on a collées ensemble pour des raisons pratico-pratiques d'enseignement mais qui ne sont pas voilà... quand on a un prof d'histoire-géo, il n'a pas fait une fac d'histoire et une fac de géo, il a fait l'un des deux et il est prof d'histoire-géo... quand on a un prof de physique-chimie... il a fait de la chimie ou de la physique... on a un espèce de biais qui est déjà introduit dans le fonctionnement, qui fait que certaines matières scolaires sont pluridisciplinaires par nature et d'autres ne le sont pas du tout...
- *Lesquelles ?*
- Ne sont pas du tout... enfin le sont nettement moins... je pense aux mathématiques, après on peut découper les mathématiques comme sciences mais en tout état de cause, on pourrait éventuellement opposer algèbre et géométrie... j'en sais rien...
- *Je vais poursuivre votre idée, liez-vous polyvalence et interdisciplinarité ?*
- Alors non pas forcément dans la mesure où j'ai dit qu'on peut avoir des enseignants qui ne sont pas polyvalents, ce qui est le cas aujourd'hui... avec l'idée que l'enseignement lui est interdisciplinaire c'est-à-dire que l'idée d'ailleurs... c'est pour ça que l'on a défendu les EPI ou d'autres types... d'enseignements dans le lycée par exemple... parce que du coup, on pense qu'à partir du moment où l'on forme des profs de façon disciplinaire, il va falloir que ce soit l'équipe qui travaille sur l'interdisciplinarité donc... qu'on se place du côté de l'élève, si on se place du côté de l'élève, il doit recevoir un enseignement interdisciplinaire... qu'après, ce soit par trois ou quatre profs plutôt que par un seul comme c'est à l'école primaire... ça ce n'est pas un problème majeur... voilà, l'idée, c'est de voir comment on arrive à travailler les sujets et donc les programmes pour qu'ils apportent de l'interdisciplinarité... si effectivement, on est dans un système de programmes en tuyaux d'orgue c'est-à-dire que chaque programme par discipline est organisé de façon fermée, l'un à côté de l'autre et sans passerelle entre les programmes donc forcément... il y a très peu d'interdisciplinarité... si par contre, on fait une entrée par des grandes thématiques qui nécessitent de l'interdisciplinarité et que les profs sont appelés eux-mêmes à développer tel thème auprès de leurs élèves que ce soit de façon concomitante ou que ce soit de façon séparée, ça amènera l'élève à se dire... j'ai vu ça éclairé par le prof de français, éclairé par le prof d'histoire-géo, éclairé par les sciences et donc il construira de l'interdisciplinarité... je pense qu'une des grosses erreurs qu'on fait généralement... c'est qu'on analyse le système scolaire à partir de l'enseignement des profs du programme et on ne l'analyse jamais à partir de la réception des élèves voilà... et en fait, l'intérêt pour nous, qu'est-ce que reçoit l'élève... on a le même débat autour de l'aménagement scolaire... est-ce qu'on

considère qu'il y a l'intervention de l'école puis l'intervention du périscolaire... ou on considère qu'il y a un élève qui fait un certain nombre d'activités dans sa journée dont l'école dont les activités périscolaires... si on part de l'enfant, on n'a pas du tout la même conception des choses que si on part de l'adulte professionnel dans sa bulle les uns à côté des autres... l'enfant, il ne voit pas de bulles, il n'y a pas de murs (rires) donc si on lui permet de faire du lien, il en fait si on ne lui permet pas de faire des liens, il en fait pas ou il fera le lien qu'il veut... ce qui est aussi le risque si on ne fait pas d'interdisciplinarité, l'élève fera les liens qu'il veut entre les différentes disciplines, il imaginera qu'on parle de la même chose en histoire-géo qu'en français parce qu'un mot a fait tilt et qu'il a entendu... et ce n'est pas sûr qu'il a raison... alors que si l'ensemble des profs disent que le sujet on va le traiter comme ça, l'équipe pédagogique aide l'élève à faire les liens, à repérer... oui c'est bien le même sujet dont on parle dans une autre matière... donc là, on aide l'élève d'une certaine façon et on l'aide à réussir...

- *Vous m'avez donc parlé de travail en équipe en lien avec l'interdisciplinarité mais pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité en milieu scolaire selon l'UNSA ?*
- Je ne sais pas si c'est une définition de l'UNSA (rires)...
- *Donc il n'y pas de définition officielle...*
- Je ne sais pas si il y a une définition officielle mais si vous voulez, pour nous, l'interdisciplinarité, c'est quand on va pouvoir mener un travail d'enseignement, d'éducation sur un même sujet qui va être éclairé par plusieurs disciplines enfin plusieurs matières si je reviens... voilà, c'est ça... en quoi, en particulier, on construit l'idée de la complexité à partir d'éclairages différents mais qui ne rendent pas les choses plus difficiles mais qui les inscrivent dans cette complexité là... de façon, à ne pas découper les savoirs en tranche de savoirs autonomes... nous, l'idée, c'est ça, c'est d'éviter qu'on soit dans la construction de savoirs qui découpés en tranche... du coup, enfin, l'élève doit être actif dans sa construction du savoir... donc si l'élève est actif dans sa construction du savoir, il faut qu'on l'aide à être actif dans sa... et on n'est pas uniquement sur le déversé des savoirs qui sont les uns à côté des autres donc l'interdisciplinarité c'est chaque fois que l'on peut éclairer des choses avec plusieurs disciplines, plusieurs matières qui vont éclairer les mêmes sujets... pou moi, en tout cas, c'est plutôt ça (rires).
- *Concernant la réforme du collège et notamment des EPI, est-ce que l'UNSA a été favorable aux huit thématiques mises en places ?*
- Oui on y a travaillé... on a poussé enfin on a fait des propositions... toutes n'ont pas été retenues... il y a huit thématiques qui ne sont pas de même nature donc du coup... je ne peux pas dire qu'on soit complètement satisfait des huit thématiques... en même temps, je me rappelle au cabinet de la ministre, c'était quand même enfin... c'était quand même compliqué de faire des propositions qui soient réellement prises en compte parce que le truc était déjà cadré parce qu'il fallait avancer... et puis, parce que... nous, on est souvent un peu pragmatique, je ne sais pas si c'est le bon mot... parce qu'il est utilisé à toutes les sauces... pour nous, la réforme du collège, elle n'est pas la réforme de l'année 2016, elle commence en 2016 et elle va se poursuivre et donc du coup, ce qui était important dans la réforme du collège comme dans la refondation... c'était de

commencer les choses, d'amorcer les trucs... on sait bien que nos collègues sont inquiets chaque fois qu'il y a des changements et si on leur demande de réussir la première année un truc parfait, c'est la meilleure façon pour qu'il ne fasse rien en gros (rires)... parce qu'ils vont être tellement devant une difficulté importante, ils vont tellement être devant un changement de culture que... et ils sont tellement habitués au changement de réformes qu'ils vont se dire ne nous précipitons peut-être que l'année prochaine, ce truc-là sera abandonné donc ce n'est pas la peine de mettre une énergie folle... parce que nous on pense que les enseignants en général et les personnels éducatifs dans leur ensemble sont plutôt des gens consciencieux... donc quand ils font quelque chose, ils essaient de le faire bien donc ils savent que ça va leur prendre du temps donc ils se disent que c'est un truc qui est bricolé, qui ne va pas être retenu... mais qu'il faut le faire bien dès la première année, peut-être que l'on va rien faire et qu'on va voir venir et puis l'année prochaine, ça sera abandonné donc on a eu raison de rien faire... alors que là, il nous semblait intéressant que ça soit ouvert... là, les huit thèmes, ils ont cette propriété, c'est d'être relativement ouverts donc on peut faire des choses donc ils n'imposent pas... si on prend le thème sur la santé et le corps, nous on y voit la possibilité de faire intervenir les médecins scolaires, les infirmiers scolaires mais il y a de la place pour le prof d'EPS, le prof de biologie mais il y a de la place pour le prof de français si il veut travailler sur les notions de corps dans les textes, etc... il y a cinquante mille entrées possibles et les thèmes étaient intéressants à partir du moment où ils n'étaient pas enfermés si le thème était forcément de lier mathématiques et physiques et qu'il n'y avait pas d'autres possibilités et que c'étaient forcément ces deux enseignements là qu'on mettait le thème n'avait pas d'intérêt... à partir du moment où les thèmes étaient suffisamment larges à partir de chaque collègue puissent s'en emparer et dire... nous les profs qu'on a, le contexte, les élèves, on peut proposer quelque chose dans ce thème-là, c'était intéressant... après, effectivement, est-ce qu'il en fallait huit ou pas huit... on en avait proposé plus après on est revenu à des nombres bon voilà le cadre était... moi, je pense en même temps si cette réforme se prolonge... c'est ce que l'on souhaite en tout cas, ça ne veut pas dire que les thèmes ne vont pas évoluer... au moins, c'était un démarrage et au moins, ça a permis des choses, c'est dans ce sens-là que c'est positif...

- *Est-ce que vous pouvez hiérarchiser des finalités des EPI ? liées aux objectifs ?*
- Je ne sais pas s'il faut distinguer finalité et objectif... enfin vous verrez dans votre travail... en termes d'objectifs pédagogiques, je pense qu'il y en a au moins deux qui pour nous sont assez clairs... le premier, c'est ce que j'ai évoqué tout à l'heure... éviter de découper chaque question qu'on peut se poser en tranches disciplinaires qui ne font pas de lien entre elles... pour nous, c'est important... le deuxième aspect, on pense qu'autour d'un même enseignement, les élèves n'apprennent pas de la même façon... ne découvrent pas les choses de la même façon... et donc, cerner une question par des entrées différentes, ça permet à un enfant, à un élève en l'occurrence au collège de ne pas avoir forcément connecté quelque chose dans telle discipline mais de le comprendre dans une autre donc ça devient complémentaire... du coup, l'un va éclairer l'autre, là où il n'a pas compris ou là où il n'a pas accroché... moi je pense particulièrement qu'on a des élèves qui n'accrochent pas trop sur tous les aspects théoriques... ça passe au-dessus, ça ne les accroche pas... l'idée de faire un projet précis, pratique, réalisé, ça les ramène au concret et donc du coup, cet aspect-là peut leur dire... tiens, je n'avais pas compris que c'était ça... mais maintenant que j'ai fait la maquette, que j'ai construit un journal pour le collège, je comprends mieux le sujet... donc cette entrée-là qui peut être

très compliquée pour une question de physique-chimie, je l'ai compris parce que j'ai fait un article pour le journal... je l'aurais peut-être jamais compris si c'était resté dans mon cours de physique-chimie... donc c'est là, le deuxième objectif... après, en termes de finalités plus éducatives plus larges parce que ce n'est pas un objectif en soi... nous, on constate une vraie différence de rapports entre l'adulte et les enfants dans ce type de mise en œuvre... ce n'est pas la première fois que l'on constate parce que tout ce qui est les TPE de ce type, les classes à PAC autour de l'enseignement artistique et culturel, etc... chaque fois, qu'on peut organiser des plus petits groupes, que l'enseignant sorte de son rôle de transmetteur pour mettre en place des situations pratiques de réalisation avec des élèves, etc... le rapport adulte / enfant se modifie donc du coup, l'idée d'une espèce de césure entre celui qui sait et celui qui est là juste pour apprendre et qui ne sait rien cède ou en tout cas devient plus poreuse et l'enfant voit son prof différemment... du coup, cela facilite les rapports entre profs-élèves, les relations, etc... y compris au sein du groupe classe avec l'adulte, comme on est dans des situations d'atelier souvent de plus petits groupes de réalisations pratiques qu'on doit faire ensemble, etc... on a là un travail en commun qui est possible ailleurs, ce n'est pas le problème mais là, il est facilité, rendu même, presque j'ai envie de dire comme une modalité pédagogique privilégiée alors que dans la classe finalement le cours magistral, les exercices individuels... c'est quand même ce qui est le plus facile à faire... je crois que ça s'ajoute à des objectifs, ce n'est pas posé comme des objectifs parce que ce sont pas des objectifs, le but ce n'est pas que l'élève devienne copain de son prof et qu'il s'entende mieux avec ses copains de classe... mais en termes de finalités éducatives, ça améliore ces choses-là et ça améliore la réussite, il y a un lien...

- *En termes de finalités, vous voyez une seule et unique finalité rattachée à des objectifs...*
- Je ne sais pas si je vois que celle là... je pense qu'il y a quelque chose autour de ça qui modifie profondément les choses... pour nous, c'est important enfin je ne sais pas, vous reviendriez sur vos questions sur le clivage syndical ou professionnel ou syndical parce que je pense que c'est le même à un moment donné (rires) les syndicats sont porteurs d'une vision professionnelle du métier, etc... je pense qu'on a plus peut-être que la césure entre eux prof d'une seule discipline et prof de plusieurs disciplines etc... je pense que la césure, elle est beaucoup autour de l'acte de transmission, est-ce qu'on est là pour transmettre des savoirs... donc le prof sait et il transmet à des élèves qui ne savent pas donc on vérifie que le truc est passé en gros, ils ont appris, ils ont compris, ils savent restituer... ou est-ce qu'on est plutôt alors ce qui est largement reproché y compris des fois l'étiquette de pédagogisme... est-ce qu'on est là plutôt pour construire des savoirs pour que l'enfant, l'élève soit dans la fabrication de savoir... ce qui ne veut pas dire qu'il part de rien, ce qui ne veut pas dire que le prof ne lui transmet rien bien entendu sinon on n'a pas besoin de profs... mais que l'élève soit élaborateur des savoirs qu'il est en train d'apprendre et je pense que la grande césure est là... bien entendu on peut faire ça dans sa classe, c'est possible... mais quand on a trente élèves dans sa classe, qu'on a une discipline, un programme à suivre, etc... des niveaux différents entre les élèves... on va trouver les modes de pédagogie qui nous semblent les plus faciles voire qui nous paraissent les plus efficaces... et les plus efficaces dans la transmission, c'est le cours magistral, l'exercice, la restitution, l'interro sur table, ça va tout de suite nous donner des résultats... si on pense que l'élève doit construire, élaborer des savoirs, ce qui va donner des résultats, c'est quand l'élève va être au travail et quand il va être au travail avec d'autres quand il va fabriquer des choses et donc les EPI, ils ont cette

avantage là, ils fabriquent... il est dans la fabrication de choses très concrètes donc pour nous, cela correspond bien à l'image que l'on se fait de l'école...

- *Dans une perspective plus large, quelle est la conception de l'enseignement véhiculée par votre syndicat ?*
- J'en ai dit une bonne partie... nous, on pense d'abord l'éducation, il faut la prendre au sens large... je dis ça, par mon parcours, c'est évident... il rejoint celui de la fédération, pour nous, l'éducation, ce n'est pas limitée à l'école... donc on est porteur d'une vision de coéducation qui inclut tous les acteurs éducatifs professionnels, le club de sport, l'atelier théâtre et qui inclut bien entendu le rôle des parents, chacun a sa place, ce n'est pas le même rôle mais toutes ces personnes là participent à l'éducation dont l'enseignant bien sûr... pour nous, l'enseignant est un éducateur je dis souvent en boutade à mes étudiants en sciences de l'éducation... quand un enseignant me dit, j'ai perdu dix minutes à faire de la discipline avant de pouvoir commencer mon cours... je dis souvent... non, tu as passé dix minutes à faire de l'éducation avant de commencer ton enseignement... voilà mais c'est ton métier, nous, on pense que l'enseignant est un éducateur donc il fait de l'éducation, il ne fait pas simplement de la transmission de savoir... donc c'est aussi son rôle et en particulier, c'est son rôle de faire passer l'enfant et l'adolescent dans la posture d'élève c'est-à-dire quand un adolescent arrive en classe, à l'école primaire, au collège ou au lycée, c'est pareil... c'est peut-être encore pire au collège et au lycée parce qu'il y a une succession de profs... il n'est pas dans la posture d'être élève, il arrive avec ses soucis personnels, les trucs qui lui plaisent, les trucs qui lui plaisent pas, ce qui s'est passé dans la maison, si il s'est bagarré avec les copains avant de rentrer... tout ça fait partie de son bagage si on considère qu'il pose ça au portemanteau et quand il s'assoit en classe, qu'il est devenu élève et qu'il a tout abandonné... on se trompe et on le met en échec donc il y a tout un travail à faire entrer l'élève dans sa posture d'élève... non pas d'abandonner ce qui est le reste mais de prendre en compte pour le faire arriver élève et dans une situation d'apprentissage... donc l'enseignant, il a un rôle éducatif alors bien entendu plus l'enseignant, il peut avoir des liens avec des parents, plus il va comprendre comment ça se passe... on voit bien que ça marche à l'école primaire, que ça marche à peu près... en tout cas, il y a des dispositifs qui se construisent et il y a très peu de choses qui se construisent autour des collèges et du lycée donc on a un déficit autour de ça... mais nous, on a cette conception d'une éducation globale dont l'école est un des piliers parce que l'école concerne tout le monde...
- *Je vais rebondir sur ma deuxième question qui est sous-tendue, quelle est la conception de l'égalité entre élèves dans le système éducatif ?*
- Nous, c'est de toute façon tout élève est éduicable... donc ils ont tous les mêmes droits tous... il y a une égalité totale c'est-à-dire... ça ne veut pas dire qu'ils arrivent tous avec le même bagage mais ils ont tous les mêmes droits... nous, on ne croit pas à l'égalité des chances, c'est le loto c'est-à-dire quand on joue au loto, tout le monde a les mêmes chances de gagner (rires)... nous, on pense que tout le monde a le droit de gagner donc c'est l'égalité des droits pour tout le monde... c'est pour ça que l'on a soutenu la réforme de la refondation parce qu'elle nous semble d'aller dans le sens de plus de possibilités de réussir à tout le monde... d'abord, parce qu'elle inscrit comme un objectif ce qui n'avait jamais été inscrit comme un objectif... et elle inverse j'ai envie de dire la responsabilité puisque jusqu'à présent, on a toujours considéré que c'était l'élève qui

devait réussir et aujourd'hui, on dit que le système scolaire doit donner les moyens à l'élève de réussir... donc l'obligation est du côté du système scolaire et non du côté de l'élève... alors bien entendu et puis c'est normal, c'est vrai pour certains cas, il y aura toujours le prof qui dira... si tu n'as pas réussi, c'est que tu n'as pas travaillé... oui pourquoi pas peut-être que ça existe... mais c'est aussi que le système ne m'a pas donné les moyens pour que je puisse réussir donc il faut qu'on interroge le système en quoi il me donne les moyens pour réussir... donc nous, on est partisan d'une école qui donne les moyens pour réussir donc qui interroge pas forcément l'acte individuel du prof mais qui interroge l'acte collectif du système scolaire en disant qu'est-ce qu'on donne aujourd'hui... comment on a construit une école qui a en fait une double mission paradoxale et intenable de dire il faut faire apprendre à tout le monde le plus haut niveau de connaissances et en même temps, il faut faire sortir une élite... comment on tient cet espèce de double langage permanent qui est la construction de l'école française de se dire... il faut absolument que tous les élèves aient le plus haut niveau possible de bagage mais dans ce plus haut niveau possible, il va falloir sortir une élite donc il faudra qu'il y en ait plus que d'autres... donc, si on est là dedans comment on fait... on construit le programme scolaire à partir de polytechnique donc on dit pour rentrer à polytechnique, il faut ça... donc voilà le programme des classes prépas donc voilà le programme du lycée classique, voilà le programme du collège donc voilà ce qu'il faut apprendre à la maternelle... et donc, dès que l'élève dévie du programme de la maternelle, on sait déjà qu'il ne rentrera pas à polytechnique et on fait le tri à cinq ans des élèves...

- *La scolarité obligatoire doit-elle être maintenue ou étendue ?*
- Alors je dirais, ce n'est pas une priorité pour nous, notre priorité, c'est le socle commun, il faut que tous les élèves aient l'acquisition du socle commun... comme on considère que le socle commun, il s'acquière au rythme de l'enfant, évidemment qu'il y en a qui l'auront à seize ans, d'autres à dix sept et d'autres à dix huit... le problème de la scolarité obligatoire à dix huit ans, c'est pour quoi faire... c'est-à-dire si on n'en change pas le système qu'on oblige les jeunes à rester jusqu'à dix huit ans en échec, deux ans de plus... qu'est-ce qu'on va augmenter uniquement le nombre de jeunes qui sècheront les cours, les absences... si on leur donne comme débouché, tu es obligé de rester deux ans de plus à l'école mais de toute façon, tu n'auras pas plus de réussite, de diplômes, de savoirs, de prise en compte de l'école mais tu es obligé de rester deux ans de plus, ça ne sert à rien... donc, nous, on est plutôt favorable à un double système, d'abord, le socle commun pour tout le monde... du coup, il faut aller au bout du socle commun et comme on n'est pas pour le redoublement... ça veut dire qu'on aménage le rythme d'avancé et que peut-être certains apprentissages d'où la logique des cycles... prennent plus de temps... du coup, il faudra inventer, on ne sait pas quoi, des classes passerelles, des classes tampons qui permettent à des jeunes qui ont plus de seize ans de continuer leurs apprentissages parce qu'ils n'ont pas le socle commun et ça ne leur permet pas de passer à l'étape suivante... ou d'arrêter de passer à l'étape suivante... il ne devrait y avoir aucun jeune qui sort du système scolaire sans avoir le socle commun... deuxième étape, c'est le bac -3 bac +3 c'est-à-dire de construire un parcours alors à la carte alors pas totalement à la carte parce qu'on ne pourrait pas individualiser tous les parcours du lycée mais en tout état de cause avec des menus différents qui ne soient plus les filières qui ne fassent pas rentrer un élève en terminale S pour faire telle fac pour tel... mais qui soient des parcours avec des menus différents où je peux prendre un peu de ça... où je vais construire mon parcours qui va être accompagné par l'orientation et du coup, je vais articuler les trois années du lycée et éventuellement pour ceux qui continueront les

trois premières années de la fac... pour nous, nos deux socles sont là... le socle commun jusqu'à son acquisition et ensuite on passe au bac +3 bac -3... donc du coup, l'idée de la scolarité qu'elle soit obligatoire ou pas, ne change pas grand chose au système... donc, si demain, on a un ministre qui nous propose d'étendre la scolarité à dix huit ans avec un changement dans ce sens-là on dira oui... si c'est pour étendre la scolarité à dix huit ans pour simplement retirer les allocations sociales aux familles dont les enfants de dix sept ans ne viennent plus à l'école, on dira non (rires)...

- *Pour l'UNSA, il n'y a pas de flou conceptuel autour de la pluri-, de l'inter ou la transdisciplinarité au sein des EPI ?*
- Oui, on peut le discuter... alors... moi j'avoue... je pense qu'on est plus sûr de la pluri- dans les faits... je pense que l'idée d'interdisciplinarité dans le libellé du sigle EPI... après, je pense que dans la réalité du terrain, du quotidien... on est plus sûr de l'éclairage interdisciplinaire que sur réellement en quoi les disciplines sont complémentaires... comment elles s'éclairent l'une et l'autre, etc... y compris d'ailleurs je pense... que les profs eux-mêmes ne sont pas formés à ça... et que du coup, ils auraient beaucoup de difficultés pas intellectuelles mais conceptuelles à fabriquer des activités qui éclairent largement ça... du coup, l'idée du philosophe mathématicien de l'Antiquité, ce n'est plus ça le prof d'aujourd'hui... donc, je pense que les enseignants...
- *Il y a le problème de la formation initiale ?*
- Bien sûr...
- *Voyez-vous un changement par rapport à la loi de refondation de 2013 ?*
- Bien sûr, on voit un changement parce que les ESPE, c'est un changement c'est-à-dire un double changement, les ESPE ne sont pas les IUFM bien que des fois, ça y ressemble (rires) et les ESPE, ce n'est pas rien comme il y avait juste avant... du coup, forcément, l'idée que les profs retournent en formation... alors, là, où on ne voit pas de changement, c'est sur la formation continue... parce que du coup, il n'y a ni moyen ni investissement des ESPE dans le cadre de la formation continue... or, on est sur un problème de stock et de flux, ce n'est pas très joli mais sur 800 000 enseignants, on en a quand même 70000 nouveaux contre 700 000 enseignants (rires) donc si on veut faire changer le système et que l'on attend que ce soit les 70 000 nouveaux qui veulent changer le système, etc... il va falloir quand même un certain temps pour que ça change alors que l'idée de faire changer, ça serait de faire former les profs qui sont en place actuellement grâce à la formation continue parce que ça aurait un levier beaucoup plus important si on agit...
- *Parallèlement, avec la formation continue, il y a la logique des corps d'inspecteurs qui sont attachés à leur discipline respective...*
- Là aussi, c'est pareil, on a deux... on voit bien nous... on est majoritaire dans les corps d'inspection... on voit bien les idées c'est-à-dire qu'il y a deux flux de recrutements chez les IA-IPR... on a les IA-IPR qui viennent directement de l'agrégation... effectivement, quand on est agrégé d'une discipline, on est plutôt attaché à sa discipline et on va essayer de pousser le développement de sa discipline encore que ça ne veut pas dire qu'on interdit tout interdisciplinarité.

- *On est moins enclin ?*
- On est moins enclin à le faire... après, il y a tous les IA-IPR qui étaient inspecteurs primaires par exemple ou qui viennent plutôt de la vie scolaire, qui eux, étant moins attachés à la discipline sont plutôt sur le fait de faire évoluer les choses... mais nous on voit bien que nos deux syndicats même si c'est en débat dans d'autres syndicats que ce soit le syndicat des IEN ou le syndicat des IA-IPR... on a eu un soutien à la réforme parce qu'il considère aussi qu'il y a une vraie évolution... et qu'aujourd'hui, enfin, je vais prendre un exemple qui n'éclaire pas le collègue mais qui éclaire bien les choses... dans le master que je codirige, j'ai une prof d'anglais qui est une agrégée d'anglais détachée à l'université, on enseigne dans un master qui forme des animateurs culturels, des accompagnateurs culturels... elle pourrait leur faire n'importe quoi en anglais puisque le programme prévoit qu'il fasse un enseignement de langue... elle leur fait un enseignement de l'anglais culturel sur des thèmes culturels et ça a un vrai enjeu, un vrai impact... du coup, les étudiants sont intéressés même s'ils n'ont jamais d'anglais en arrivant en master... parce que le contenu des cours d'anglais est intéressant et là on est bien sur de l'interdisciplinarité parce qu'on est sur un enseignement de la culture en langue anglaise... et par exemple, moi j'ai un IA-IPR d'anglais qui est par ici, et je pense que les enseignants et les inspecteurs de langue ont fait énormément de progrès de ce côté là et on est sorti complètement de l'idée que c'était l'enseignement de la langue pour la langue... voilà, donc on peut arriver... donc certaines entrées disciplinaires peuvent permettre de comprendre que finalement voilà... et que du coup, demain, il faut former les enseignants et c'est le cas pour les stages qui sont faits pour les enseignants de langue par exemple... où on articule beaucoup la langue et la civilisation... et les réalités du pays... donc on ne va plus être sur un enseignement... est-ce que vous parlez bien l'anglais... est-ce que vous connaissez la culture... et on peut venir sur de l'anglais plus technique à des moments... on voit bien qu'aujourd'hui tous les enfants parlent des mots d'anglais parce qu'ils ont un ordinateur... donc tout ça, ça donne du sens à apprendre de la langue alors que si c'est juste... tu apprends une langue parce que c'est obligatoire, pour connaître la grammaire et l'orthographe, ça n'a aucun intérêt... du coup, l'enfant a décroché au bout du troisième cours...
- *On est sur la question du sens...*
- Voilà, on est sur la question du sens... c'est pour ça si vous voulez... oui la formation change des choses à condition effectivement... alors après, il y a des problèmes d'organisation des ESPE, on a des ESPE qui sont rattachées à des universités dont on voit bien que c'est telle discipline qui dirige cette université donc du coup, ça sera telle discipline qui sera portée plutôt qu'une autre, etc... l'ESPE, on a beaucoup de difficultés à faire vivre les sciences de l'éducation... déjà, en France, les sciences de l'éducation, c'est très tardif... aujourd'hui, on a péniblement un L3 qui se développe... on n'a toujours pas de L1, L2 pour développer les sciences de l'éducation et on voit bien que c'est le supplément d'âme quand on a fait une autre discipline, on peut faire des sciences de l'éducation en plus... mais faire des sciences de l'éducation comme point de départ... et on ne forme pas les enseignants à enseigner en tout cas pas assez... les ESPE n'ont pas encore intégré complètement, l'idée du P qui est formation Professionnelle... quand on forme un cuisinier, on peut lui apprendre plein de choses mais à un moment donné, faut lui apprendre à faire la cuisine...

- *Liez-vous pédagogie de projet et interdisciplinarité dans les EPI ?*
- Oui beaucoup...
- *Donc on peut faire de l'interdisciplinarité sans pédagogie de projet ?*
- Oui on peut faire les deux... les deux ne sont pas liés... nous, on lie dans les EPI parce que bon en fait, c'est constitutif des EPI parce que les EPI disent que c'est à la fois interdisciplinaires et c'est un projet réalisé par les élèves du coup, à partir du moment où on est dans un objet qui va être fait, fabriqué... à un moment donné, il faut utiliser une pédagogie alors est-ce que c'est une pédagogie unique du projet... je pense que là aussi il faut mettre des bémols à la pédagogie du projet... si la pédagogie du projet, c'est d'avoir tout prévu qu'il y ait la place à aucune innovation possible parce qu'on a pensé tous les trucs et sur un beau schéma avant même que les gamins commencent l'activité pédagogique, on a déjà prévu ce qui ne pourrait pas marcher et la remédiation... comme certains schémas qui venaient de l'entreprise et qui ont été transférés à la pédagogie du projet... non, ce n'est pas bien entendu... maintenant, si l'idée, c'est de se dire qu'on va construire quelque chose ensemble, il y a un certain nombre de passages obligés qu'on va construire en équipe, qu'on va se répartir les tâches... qu'on va découper en différentes séquences et que cela aide l'apprentissage, ça peut passer par là... on peut faire de l'interdisciplinarité sans être dans la pédagogie de projet et on peut faire de la pédagogie de projet sur une seule discipline... nous, ce qu'on revendique c'est pour ça que je parlais sur les ESPE... on revendique que les enseignants en particulier parce que c'est quand même leur métier, soient des pédagogues... et donc, qu'ils aient dans leur boîte à outils suffisamment de pédagogies possibles pour pouvoir y avoir recours... il y a des moments, je vais vous prendre des exemples extrêmes pour là du coup ça choque personne... à Saint-Pierre et Miquelon, il y a un seul lycée qui fait collège et lycée... donc il y a des classes de quinze élèves donc on peut construire deux classes de troisièmes ou trois classes de troisièmes selon le nombre d'élèves qu'il y a dans l'année... avec quinze élèves, je pense qu'à un moment donné le prof d'histoire géo, il peut faire un cours magistral en regroupant tous les élèves de 3^{ème} voire tous les élèves de 4^{ème}-3^{ème} autour d'un sujet... qui peut avoir 20-30-50 élèves... et il y a des moments où 12 élèves, c'est trop... donc il en fera que six parce qu'il a les outils pédagogiques pour dire pour tel projet pour telle action éducative, je peux le faire à 60 et ça ne pose pas problème et pour tel autre même un groupe de 12, c'est trop sauf que pour faire cela il faut que ce soit pédagogue... c'est-à-dire que j'ai suffisamment d'outils pédagogiques pour pouvoir dire voilà le plus adapté et donc je vais faire évoluer... les EPI permettent un peu cette souplesse pas totalement mais un peu cette souplesse... si je reste dans le cadre j'ai toujours ma classe...
- *Ça donne une marge de manœuvre, de liberté...*
- Oui si j'ai toujours ma classe que je n'ai pas possibilité de décloisonnement, d'autres interventions... et si en plus, le seul modèle pédagogique que j'ai c'est celui de mon parcours d'élève donc forcément, on va être très limité (rires).
- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale depuis la fin des années 1950 et le début des années 1960 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*

- Il me semble que... (un instant est marqué) dans la FEN, et depuis longtemps quand même, l'une des difficultés structurantes de la fédération qui s'est structurée en 1948... vous voyez en 1948, elle quitte la CGT pour ne pas choisir entre la CGT et FO... elle décide de se mettre dans l'autonomie sans contradicteur ou sans opposition parce que d'une certaine façon, FO et la CGT s'engage de ne pas avoir de syndicat enseignant... donc le seul syndicat enseignant et éducatif, c'est la CFDT quand elle va naître de la scission avec la CFTC... donc du coup, on va avoir là deux visions qui vont évoluer en parallèle jusque dans les années 1990... l'une des grosses difficultés constitutives de la FEN, c'est la séparation entre le syndicat du premier degré et le syndicat du second degré... on voit d'ailleurs quand les PEGC ont été créés dans les années 1960-1970, ils sont rattachés au SNI, au syndicat des instituteurs... alors bien entendu, ils sont des anciens instituteurs mais ils viennent quand même enseigner au collège mais ils sont interdisciplinaires enfin en tout cas, plurivalents... ils ont une plurivalence et donc ils ont cette possibilité de continuer d'une certaine manière un peu comme font les enseignants du primaire de dire... comme j'enseigne plusieurs matières, je peux me servir de plusieurs matières pour éclairer un même sujet... je peux faire des liens avec les différentes matières, etc...
- *Sur le statut des PEGC, on voit bien qu'ils étaient montrés du doigt dans les établissements...*
- Bien sûr, c'étaient des sous-profs...
- *On est encore sur la logique de la spécialisation disciplinaire qui est davantage reconnue que la bivalence...*
- Oui tout à fait... à cette époque-là, se sclérose cette espèce de double entrée... il y a les vrais profs qui sont les profs qui ont une discipline, une matière scolaire qui enseigne et qui ont été formés pour ça, c'est l'image du SNES... et puis, il y a des enseignants pluridisciplinaires d'abord dans l'école et qui peuvent arriver jusqu'au collège, c'est l'image du SNI-PEGC... comme ça va se mêler de tout un tas de trucs sur l'orientation de la fédération, les courants au sein de la FEN, etc... bien entendu, on va avoir cette césure qui va se produire avec un courant majoritaire mais qui tente à perdre la majorité puisqu'il y a de moins en moins d'élèves donc de moins en moins d'instits en primaire et puis, un courant qui est minoritaire mais qui a tendance à devenir majoritaire du côté du SNES... ça amène la scission des années 1992... etc...
- *Et sur la question de l'interdisciplinarité ?*
- Oui mais je pense qu'elle est... alors...
- *Elle est liée au statut de l'enseignant ?*
- Elle est liée au statut de l'enseignant donc à partir du moment, où l'on fait deux catégories d'enseignant, on a deux visions de l'enseignement et donc deux visions... je ne dis pas toujours de l'interdisciplinarité... mais au moins, de la plurivalence... de l'idée que l'on peut enseigner plusieurs disciplines et qu'on peut se servir des disciplines pour éclairer l'une l'autre et pour travailler un même sujet... l'instit, il le fait naturellement dans sa classe dû à sa formation initiale et qui est le seul dans sa classe... le PEGC le fait un petit peu, ça dépend de la bivalence du PEGC, si il était maths-

allemand... peut-être qu'il ne faisait pas du tout ou c'était très limité... d'autres le faisaient beaucoup plus et le construisaient davantage... on a là, le modèle d'un prof qui a de la pédagogie, qui enseigne plusieurs matières et qui peut faire du lien et qui peut faire du lien avec ses élèves sur différents trucs, etc... à côté de ça, on a le modèle du prof, une seule matière, une seule discipline, dont on voit bien la hiérarchie y compris des disciplines... c'est mieux d'être prof de maths et de français ou d'être prof de dessin ou de musique enfin d'enseignement musical... du coup, c'est un système si vous voulez...

- *Oui j'ai bien vu la distinction entre les différents corps enseignants...*
- C'est mieux d'enseigner à des grands élèves qu'à des petits donc c'est mieux d'être prof agrégé en lycée que d'être instit en maternelle... voilà donc on a toute cette hiérarchie qui se met en place donc au-delà des clivages politiques qui ont pu avoir lieu sur la scission de la FEN, il y a ça en fil conducteur parce que... quand la scission de la FEN arrive le SNES reste le SNES, le SNI-PEGC demande à devenir le SE, le syndicat des enseignants c'est-à-dire de considérer qu'à la maternelle jusqu'à la terminale, c'est le même métier, c'est la même valorisation, on a besoin des mêmes outils pour intervenir quel que soit l'âge de ses élèves... alors que la FSU va construire le SNES et le SNUIPP pour maintenir cette séparation d'enseignant... donc on ne peut pas distinguer les catégories d'enseignant du contenu qu'ils enseignent... et donc de l'idée qu'effectivement, d'un côté, il y a des spécialistes de disciplines et qui resteront toujours des spécialistes de disciplines et que de l'autre côté, il y a des gens qui sont dans l'interdisciplinarité, dans la pluridisciplinarité... après, ne soyons pas dans la caricature, un prof du SNES peut bien faire de l'interdisciplinarité avec ses collègues... autrement, ça serait ridicule de dire que le SNES revendique que les profs ne fassent pas d'interdisciplinarité... mais l'entrée n'est pas disciplinaire... l'entrée, elle est d'abord ma discipline et ensuite, je peux faire d'autres choses...
- *On va y revenir sur la perception des syndicats mais avant cela pouvez-vous me définir les points de tension ou d'accord lors de votre présence dans le cabinet ministériel de l'Éducation Nationale au regard des EPI...*
- Je pense que plus globalement dans la réforme, ce qui a touché... je pense que c'est vrai pour toute la refondation... la réforme du collège a cristallisé ces choses-là, c'était de savoir jusqu'où voulait aller le ministère pour d'une certaine manière, pour les pédagogues qu'on est, on pense que pour bien des choses le ministère n'a pas été assez loin et tout le travail...
- *En termes d'horaires des EPI ?*
- En termes d'horaires des EPI, on aurait pu en avoir plus... en termes d'évaluation, on aurait pu avoir d'autres modes d'évaluation, on aurait pu abandonner les notes... on aurait pu valoriser davantage de l'évaluation participative, de l'évaluation croisée parce qu'il y avait les EPI du coup, on pouvait évaluer des choses sur le même truc et ne pas le ramener aux disciplines parce que d'une certaine façon, il y a des aberrations... vous allez faire que l'enseignement est interdisciplinaire mais l'évaluation va redevenir interdisciplinaire puisque chaque prof si il veut noter, il va retirer une note pour sa discipline et non pas pour l'interdisciplinarité parce qu'il n'y a pas de case interdisciplinarité dans le bulletin... des choses comme ça... du coup, on pense qu'on

aurait pu aller plus loin que ces notions-là qui auraient pu davantage dire que les personnels éducatifs non enseignant participent davantage... peut-être pas obligatoire... ils nous a semblé à chaque fois qu'on a travaillé sur la réforme et en particulier sur la réforme du collège que l'une des grandes difficultés du ministère et c'est tout le temps comme ça... c'est comment on va le plus loin qu'on peut sans heurter c'est-à-dire que le ministre à l'Éducation nationale se pose toujours la question de combien ça va mettre d'enseignants dans la rue et donc est-ce que je peux me permettre de mettre tant d'enseignants dans la rue et qui vont faire éventuellement capoter ma réforme... est-ce que ils vont un peu gueuler mais au bout du compte, ils vont faire donc je peux passer... ou est-ce que c'est de la soupe et je fais rien...

- *Effectivement, la question de l'interdisciplinarité soulève des points d'interrogation, la question que je pointe est donc celle du débat en interne dans votre syndicat avec le débat de vos revendications en externe, y a-t-il un décalage ?*
- Non, je ne pense pas... je pense qu'on n'a pas de tension entre les deux... je pense même qu'on a joué le jeu... sur les deux points qui ont bloqué la réforme que ça soit sur la réforme des rythmes scolaires pour le primaire que ce soit la réforme du collège avec les EPI, on a joué le jeu jusqu'au bout de dire à la profession... voilà ce qu'on défend, voilà pourquoi on le défend et voilà pourquoi on pense que c'est possible y compris le syndicat des enseignants a fait des tas de dossiers pédagogiques, des fiches, etc... pour montrer qu'on ne perdait pas en horaires de disciplines, pour montrer que les organisations étaient possibles... on a fait il n'y a pas très longtemps à la fédération, on a fait un document interne et on a fait un quatre pages sur la DGH parce qu'on pense que les enseignants doivent se réapproprier le calcul de la DGH, la Dotation Globale Horaire... de façon, quand on va demander à un prof supplémentaire ou quand on va demander des heures supplémentaires au rectorat et bien c'est en fonction du projet pédagogique qu'on mène... donc si on laisse au seul chef d'établissement à gérer... le chef d'établissement, il fait son truc dans son coin... si on s'intéresse voilà comme EPI, on aimerait faire ça et donc voilà les heures qu'on aurait besoin pour faire des petits groupes... du coup, la négociation, ce n'est pas la négociation du chef d'établissement avec le rectorat, c'est la négociation de l'équipe du collège avec le rectorat qui n'est pas la même chose... donc nous, on pense, avec une chef d'établissement dans mon équipe qui a préparé tout un dossier, on a travaillé sur ces choses-là, comment l'accompagnement personnalisé pouvait s'inscrire...
- *Selon l'UNSA, existe-t-il des niveaux d'étude plus ou moins appropriés avec une activité interdisciplinaire ?*
- Non, nous on pense qu'il faut en avoir tout le temps... donc ça ne peut pas être le seul mode d'enseignement c'est sûr... dans le primaire, ça peut se faire un peu mais bon voilà, à la maternelle ça se fait très bien... c'est même intéressant de commencer par là... plus on a une entrée globale, plus les enfants sont en capacité de comprendre les choses, etc... au primaire, ça peut se faire sans problème... au collège, on voit bien avec les enseignements voilà... au lycée, c'est adapté aussi et d'autant plus dans un projet bac-3 bac+3, ça devrait influencer derrière l'idée de modifier les filières universitaires... on est dans un serpent qui se mord la queue...
- *On a deux influences, l'une du primaire, l'autre de l'université...*

- Tout à fait... voilà, comme les enseignants sont formés par l'université... forcément, le seul modèle qu'on leur donne c'est un modèle uniquement disciplinaire où il n'y a pas de lien entre discipline... quand ils vont devenir enseignants, ils vont avoir tendance à reproduire dans leur classe ce qu'on leur a enseigné eux-mêmes... et là, on sent bien que c'est un levier très compliqué à faire bouger...
- *Tout le système...*
- Voilà tout le système qui faut faire bouger... qu'aujourd'hui quand il y a des thèses qui sont soutenues, on a de plus en plus de mal à dire mais cette thèse là, on la range où... en sciences politiques, en sciences humaines... et je pense que pour les sciences dures... il y a aussi ces évidences-là...
- *Par ailleurs, êtes-vous en mesure de décrire votre regard sur la perception des syndicats opposés ou favorables à l'interdisciplinarité ?*
- De toute façon, c'est assez facile... aujourd'hui, qui sont favorables, il y a le SGEN et nous... aujourd'hui, on a une grande proximité avec le SGEN sur les questions pédagogiques et sur la question des EPI... on a d'autres désaccords sur d'autres choses mais sur là-dessus, on est à peu près en phase... après j'ai envie de dire que tous les autres syndicats sont plus ou moins positionnés contre pour des raisons différentes mais... le SNES, s'est positionné plutôt contre même... d'abord, il a refusé la réforme du collège globalement et puis on sent bien que son entrée par les disciplines le bloque... il est évident qu'un syndicat comme le SNALC, c'est encore pire parce que c'est l'école d'hier ou d'avant-hier, ça ne peut pas être ça... et ce n'est même pas le problème de l'interdisciplinarité... non seulement, ça ne peut être que disciplinaire mais ça peut-être que transmission de savoirs parce que là, il n'y a pas du tout d'apprentissage par l'élève et pour une certaine catégorie... si on est agrégé en classe prépa c'est quand même mieux... après, on a des syndicats moins pédagogiques qui sont plus sur la défense du statut, FO et la CGT qui vont défendre des choses beaucoup plus caricaturales en termes pédagogiques parce qu'ils n'ont pas de doctrine pédagogique... ils ont une doctrine plutôt de la fonction, de la mission, ils ont une doctrine du statut du fonctionnaire, du statut de l'enseignant et ils se réfugient derrière ça pour accepter ou refuser... toute évolution qui ne serait pas accompagnée par une revalorisation, une reconnaissance supplémentaire est déjà refusée par avance avant même qu'on regarde le fond du truc... donc je n'ai pas vu grand chose de construit du côté de FO ou de la CGT pour s'opposer si ce n'est que ça fait plus de travail, que ce n'est pas valorisé, pas payé en gros... alors que je pense que... alors je ne ferai pas ce procès-là à la FSU, la FSU ne s'oppose pas en disant payez les profs plus et ils accepteront de faire les EPI... c'est bien un problème de fond pédagogique, c'est bien une réflexion de fond sur le métier des enseignants qu'est-ce qu'ils doivent faire, qu'elle est leur mission, doivent-ils être éducateurs ou non... là, on a bien une rupture de fond (rires)...
- *Selon votre vision syndicale, quel est l'avenir de l'interdisciplinarité dans l'enseignement du second degré ? Autrement dit, croyez-vous à la pérennisation stable de l'interdisciplinarité dans le second degré français ?*
- Oui, nous, on croit que les choses ne seront pas remises en cause... elles sont... on ne sait pas le résultat des prochaines élections présidentielles... personne n'ose rien dire...

mais les réformes, nous, on pense que ce type de réforme se prolongera... alors il y aura peut-être une phase, c'est optionnel, vous le faites si vous avez envie...

- *Comme l'histoire des TPE...*
- Oui.
- *On n'a pas parlé des travaux croisés, des parcours diversifiés...*
- Tous ces dispositifs qui sont à même vocation ne disparaîtront pas... parce que les enseignants d'abord qui les ont testés en général sont plutôt satisfaits... les élèves qui les ont vécus en ont des bons souvenirs, des bons apprentissages, etc... alors bien entendu, il est trop tôt pour dire parce qu'on n'a pas d'évaluation...
- *On tombe sur la question des évaluations où le ministère ne porte en aucun cas sur l'évaluation des dispositifs tels que les TPE par exemple.*
- Non il n'y en a pas... on n'a pas d'outil...
- *On n'a pas de retour à ce qui a été produit.*
- Tout à fait... là on est en difficulté parce qu'on n'a pas d'outils d'évaluation mais il faudra regarder sur un plus long terme de dire que ça contribue de lutter contre l'échec scolaire... pour l'instant, c'est trop tôt pour le dire... en tout état de cause, les ressentis qu'on a... c'est quand même que les relations s'améliorent qu'il y a des trucs qui se construisent que les gamins font des liens entre des trucs où ils ne le faisaient pas... maintenant, c'est du ressenti... on n'a pas PISA version interdisciplinarité donc là, on l'aura dans dix ans... en tout état de cause, on pense qu'aujourd'hui on ne reviendra pas en arrière parce que ces dispositifs-là, ces logiques-là vont dans le sens de l'histoire... du coup, on ira vers ça... on pense d'ailleurs que ce double étau dont vous parliez tout à l'heure va forcément évoluer... bien entendu, l'université évolue lentement, c'est long, etc... mais il y a un moment donné où on aura besoin de travaux de plus en plus interdisciplinaires à l'université et certainement par le biais des sciences dures... on voit bien aujourd'hui le recrutement des ingénieurs et la formation des écoles d'ingénieurs... oui, il faut qu'ils soient béton dans les disciplines qu'ils ont choisies mais il faudra qu'ils soient bons en management, en relations humaines, etc... et il y aura des cours donc c'est-à-dire qu'on introduit de l'interdisciplinarité dans les cursus...
- *C'est l'idée de la pyramide la plus pointue avec la base la plus large...*
- Bien sûr... ce qui est évident... du coup, je pense que le supérieur va amener progressivement à dire... attendez, le spécialiste pointu de ça mais qui est incapable de regarder autour, ça nous intéresse plus donc il faut qu'il y ait d'autres ouvertures... il faut qu'il y ait d'autres disciplines qui soient prises en compte, il faut qu'il y ait des passerelles entre les choses... donc par le biais de l'entreprise, par le biais de la formation supérieure redescendra l'idée qu'il faut préparer à ça et que pour préparer à ça, c'est les TPE, c'est les accompagnements, les EPI dans les collèges... et comme, on aura la pression inverse qui montera de l'école... vous voyez bien quand on veut faire du lien école-collège, il faut travailler sur plusieurs profs qui travaillent sur un même sujet parce que du coup, l'enfant qui passe d'un seul maître à plusieurs profs... ce double

mouvement va amener de plus en plus d'interdisciplinarité... et on le voit bien aujourd'hui les sciences... voilà, vous ne pouvez pas dire aujourd'hui, je fais un truc sur la chimie et je prends rien d'autres que de la chimie, ça n'a aucun sens... si je fais de la chimie, je suis obligé de travailler sur d'autres disciplines scientifiques qui vont éclairer mon résultat de chimie... on voit bien que ça progresse de plus en plus, c'est une logique qui va rentrer parce qu'il y a toujours un décalage entre la réalité du terrain et puis la manière de l'enseigner... mais on est dans un sens de l'histoire qui ne rompra pas même si il peut y avoir des parenthèses... on peut revenir à une école classique et que les fondamentaux avec les tiroirs et personnes ne regardent dans le tiroir d'à côté... ça durera cinq ans, le temps d'une mandature, ça dura dix ans mais au bout du compte, on reviendra à ces choses-là... et nous, on pense même que dans ces moments-là on ne les interdira pas... éventuellement, on donnera de la souplesse en disant... faites si vous en avez envie mais on ne reviendra pas complètement en arrière, on est plutôt optimiste.

- *Merci beaucoup de m'avoir accordé cet entretien.*
- Il n'y a pas de quoi, je vous en prie.

Question par email à **Luc BENTZ** (ancien secrétaire national à l'UNSA Éducation, Secteur "Éducation, culture et international" de 2006 à 2012) :

- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale depuis la fin des années 1950 et le début des années 1960 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*
- De fait, en matière d'éducation, j'ai eu la responsabilité du secteur de 2006 à 2012 (avant le lancement de la refondation). Si l'on veut remonter loin sur les premières tentatives, il y a eu au moins les "10%" (à partir de 1969) qui, dans les établissements secondaires (collèges et lycées) permettaient de mobiliser 10% du temps pour un projet interdisciplinaire. Ces choses-là n'ont pas duré, comme en élémentaire, entre 1969 et les années 1976-1978 les activités d'éveil avant qu'on en revienne à une partition disciplinaire à l'ancienne. On pourrait même évoquer quelques ouvertures plus anciennes, comme les "activités dirigées" des instructions de 1945 pour l'enseignement primaire et la pratique des cours complémentaires (fondus dans les collèges à partir des années 1960) ou les "classes nouvelles" de la Libération, éteintes vers 1951-1952. Sans doute, s'agissant des EPI du collège, faut-il remonter aux IDD (itinéraires de découverte) créés en 2002 (NOR : MENE0201759C, RLR : 520-3, CIRCULAIRE N°2002-160 du 2-8-2002, MEN). Jack Lang les avait créés (du moins il était le ministre à l'époque) et Luc Ferry les avait confirmés. Après, ce fut autre chose (on notera d'ailleurs que certaines organisations du second degré qui s'étaient opposées à leur création... avaient déploré ensuite leur disparition).

ENTRETIEN avec un responsable pédagogique de la formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine (1997-20..)

Responsable pédagogique de la formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine.

Universitaire, chercheur et responsable pédagogique de la formation initiale et continue des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine (1997-20..).

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h

L'entretien se déroule dans un bureau de l'ESPE d'Aquitaine à Mérignac.

La personne concernée me propose un café, le temps de nous installer. Cet entretien est réalisé dans un contexte favorable et en parfaite interaction car le témoin évoque les tensions au sein des ESPE et la résistance du système éducatif et des acteurs à s'ouvrir sur les disciplines. L'ambiance est agréable, il est détendu, il prend le temps de raconter ce qu'il a vécu, sans accélérer la fin de l'entretien.

Entretien

Lundi 27 mars 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- J'ai fait mon baccalauréat série B en fait et j'ai passé mon concours d'entrée à l'école normale des instituteurs ce qu'on appelait à l'époque l'ENI... c'était précisément en 1984 donc j'ai été lauréat... j'ai pu entrer à l'école normale des instituteurs et c'était l'époque sous Jean-Pierre Chevènement en fait... où c'était l'époque où les bacheliers rentrant ne restaient pas à l'ENI pendant les trois années de formation mais seulement une année, il devait partir après à l'université pour faire un cursus, un DEUG... sous condition de réussir le DEUG, on obtenait le diplôme d'instituteur et ensuite on devenait instituteur départemental de la Vème République classique... voilà, donc j'ai fait un DEUG licence maîtrise de sociologie politique et en parallèle, d'anthropologie sociale donc j'ai fait ça à l'Université de Bordeaux 3 à l'époque, Bordeaux Montaigne maintenant... et ensuite, parallèlement, je me suis ensuite très vite intéressé aux documents et à l'information chez les enseignants donc j'ai fait un DUT année spéciale de documentation d'entreprise... et ensuite, j'ai basculé pour un troisième cycle en sciences de l'information communication pour continuer l'analyse des documents et des pratiques d'information... moi, ce qui m'intéressait, c'étaient les pratiques documentaires des enseignants donc ensuite, j'ai fait mon DEA, ma thèse en sciences de l'information communication et puis quelques années après la thèse, je suis devenu maître de conférences en sciences de l'information communication et après, j'ai fait mon habilitation à diriger des recherches à l'Université de Rouen et puis, ensuite, je suis devenu professeur d'université en sciences de l'information communication voilà... la particularité, c'est que j'ai traversé tout le système éducatif finalement... puisque j'ai oublié de le dire, j'ai eu un CAPES de documentation, pour moi, l'interdisciplinarité est fondamentale parce que j'ai traversé tous les niveaux, j'ai été instituteur en maternelle, dans le primaire, en cours moyen... puis après, professeur documentaliste en collège,

en lycée, puis après, professeur documentaliste dans l'enseignement supérieur... puis après, parallèlement maître de conférences et professeur...

- *Votre carrière de professeur documentaliste s'est terminée en quelle année ?*
- De mémoire, 1993 à 1997 et ensuite... 1996-1997, je suis entré comme documentaliste à l'époque à l'IUFM donc voilà... j'ai fait vingt ans dans l'enseignement supérieur... donc voilà, en gros, une quinzaine d'années... la dernière particularité, c'est que j'ai toujours exercé le métier d'enseignant en faisant les études dans le supérieur... je le dis en fait, le rythme était assez dense entre la gestion dans un établissement scolaire de classe et puis, les études supérieures... voilà donc mon parcours universitaire.
- *Au cours de votre carrière, avez-vous été syndiqué ?*
- Jamais... jamais, jamais... je vais le dire très politisé parce que très politisé, non syndiqué et je le revendique encore... c'est-à-dire que je fais partie des gens qui sont très respectueux des syndicats et je crois qu'il n'y a pas de démocratie, et, de démocratie politique, et, notamment, dans les institutions comme les administrations sans syndicat mais je ne me suis jamais retrouvé dans les postures syndicales, notamment, dans les stratégies locales, etc... donc jamais syndiqué.
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité lors de votre présence à l'ESPE d'Aquitaine ?*
- Maintenant, en tant que responsable de la formation, pour moi, je le dis clairement... depuis toujours, je suis convaincu par l'interdisciplinarité... je revendique les approches socioconstructivistes, etc... de Morin... pour moi, un objet complexe ou une réflexion complexe, elle ne peut pas s'éclairer qu'au regard d'une discipline... voilà, je le dis clairement c'est-à-dire c'est par le croisement des disciplines et la complexité qu'on arrive à comprendre le monde et je crois que c'est fondamental pour les questions d'éducation... alors ensuite, en ce qui concerne la particularité de cet établissement, quand j'ai pris cette responsabilité ça fait un peu plus de trois ans maintenant... donc, nous avons une ancienne maquette de formation et on a basculé dans une nouvelle accréditation... moi, un des objectifs que je m'étais fixé était de renforcer l'interdisciplinarité et j'avoue être très déçu de cela... je l'ai souvent dit, je l'ai dit à mes collègues, je l'ai dit en équipe de direction plusieurs fois, je l'ai même écrit et communiqué dans des colloques, etc... pour moi, on a raté dans cette école et dans cette réforme la dimension pluridisciplinaire et interdisciplinaire, on y reviendra peut-être... pourquoi ? Parce qu'en fait très rapidement, tout simplement fait qu'il y a ce fameux tronc commun qui est l'UE 1 qui est dispensée pour tous les master MEEF 1^{er} degré et 2nd degré est la philosophie et qu'il y a toujours cette tentation de convoquer une discipline qui va éclairer et on composerait une interdisciplinarité par le regard successif des uns et des autres... et, pour moi, ce n'est pas de cela dont on parle c'est-à-dire que l'enjeu est de prendre à plusieurs une question et de l'éclairer au regard de l'histoire, de la sociologie, de l'anthropologie... et de la même manière, en mathématiques, physique, etc... donc, ça c'est une vue pessimiste mais il ne faut pas exagérer non plus... on a quand même un tronc commun plutôt bien réalisé en Aquitaine par rapport à ce qui se fait dans d'autres ESPE en France, etc... et, on a quand même aussi des leviers, dans les leviers, on a mis en place une UE projet pédagogique numérique où on laisse la latitude à des professeurs, par exemple, d'anglais de s'associer à des professeurs

d'espagnol ou de mathématiques pour pouvoir travailler des questions autour du projet pédagogique et puis, par exemple, aussi... on a tenté dans cette nouvelle maquette de la réforme de proposer des heures dites de co-intervention où l'idée, c'est de croiser les spécialistes de disciplines avec des praticiens réflexifs qui sont des formateurs associés... donc on les baptise entre guillemets les PEMF pour le 1^{er} degré, Professeur d'École Maître Formateur 1^{er} degré ou alors dans le 2nd degré, le Professeur Formateur Académique, les PFA... voilà, l'idée... alors, ils sont souvent du même champ disciplinaire mais c'est au moins de mobiliser des expériences différentes et avec un niveau plus scientifique d'un côté et plus formatif de l'autre et praticien de l'autre.

- *Vous m'avez donc parlé des enjeux d'une pluri- ou d'une interdisciplinarité au sein de l'ESPE, ces enjeux-là étaient-ils vraiment ciblés ?*
- Je dirais pas totalement... pas totalement... pas totalement c'est-à-dire que... disons qu'on laisse la latitude aux collègues de s'organiser entre eux et de croiser entre eux mais il n'y a pas de caractère obligatoire... ça c'est notre philosophie au directeur de l'établissement, moi-même et puis les équipes... c'est-à-dire qu'en fait, je pense que dans l'histoire de la pensée, etc... (il réfléchit) globalement, je ne veux pas... je tire le trait fort volontairement, il y a des exceptions et les choses sont plus complexes mais globalement chacun a énormément besoin de se raccorder à sa discipline... donc à travers cette ancrage de discipline, on est moins entre guillemets plastique et disposé à recevoir l'autre... voilà, ce qu'on peut dire un petit peu.
- *Y-a-t-il eu des débats sur la mise en place de ces dispositifs donc le tronc commun et à l'interdisciplinarité (au profil EPI), quelles finalités étaient aussi visées pour les enseignants en formation ?*
- La question est complexe puis je me méfie toujours des généralités... le discours que je peux vous donner est une analyse générique mais je ne suis pas sûr... on est un établissement multiple, il y a Bordeaux et tous les départements, vous le savez... et, ce que je dis, ici, n'est peut-être pas forcément valable à Pau, à Agen, etc... ce n'est pas parce que dans des débats académiques ou des affichages maquettes qu'on va faire qu'il n'y a pas des déclinaisons et des granularités très différentes d'un endroit à un autre... globalement, quand même moi, le principal périmètre où on a réfléchi à plusieurs, c'est encore une fois le tronc commun mais le tronc commun, c'est une UE qui est importante que l'on retrouve sur les quatre semestres, qui est sélective, qui est pénalisante aussi c'est-à-dire que ne pas valider un semestre du tronc commun est pénalisant cela veut dire qu'on obtient pas le master et donc à la limite, on ne devient pas enseignant... bon, moi, je vois les tentations, elles ont été très vite de ramener le tronc commun à l'échelle des parcours, des mentions puis des parcours c'est-à-dire toujours pareil parce qu'il y a des difficultés d'organisation, de planning, etc... je pense que ce n'est pas qu'un problème d'organisation, etc... c'est un vrai problème profond de comment on vise cette interdisciplinarité... alors, j'y reviendrais là aussi peut-être mais je tiens à vous le dire pour que vous l'ayez dans l'enregistrement... penser l'interdisciplinarité, ce n'est pas dévoyer la discipline quoi... je ne pense pas que les savoirs fondamentaux peuvent faire l'économie d'enseignements disciplinaires forts, je crois que pour apprendre la perspective historique, il faut avoir des cours d'histoire très soutenus, pareil pour les mathématiques, pour le français que l'on dénonce fortement sur l'orthographe, etc... je crois que les savoirs disciplinaires sont fondamentaux et je crois qu'on passe beaucoup de temps à répéter et à travailler des objets secondaires qui ne sont pas des savoirs

fondamentaux et c'est sur ces temps-là qu'on peut réduire le temps disciplinaire pour penser l'interdisciplinarité... bon, moi à mon avis, c'est un dosage et ça dépasse même le périmètre d'une ESPE c'est-à-dire que c'est une vraie question d'organisation parce que derrière, ça veut dire redistribuer des espaces, des temporalités et faire re-renter ce qu'on appelle la pédagogie du projet c'est-à-dire qu'on travaille sur un projet, et on éclaire, les uns et les autres... alors, on a essayé de le faire entre le tronc commun, le projet pédagogique numérique où on essaye de travailler ces questions-là voilà.

- *On va y revenir tout de suite, selon vous, quelle est la définition de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Pour moi, l'interdisciplinarité, clairement, c'est... je vous l'ai dit dans les approches socioconstructivistes, c'est de prendre une thématique, une question ou un objectif qui est présent dans les programmes et c'est de l'analyser, de le croiser à plusieurs disciplines mais en même temps finalement... ce n'est pas encore une fois, une succession plurielle de disciplines mais c'est de penser l'objectif par exemple, à plusieurs... et donc de le dispenser, de préférence, à plusieurs... pour moi, c'est quasiment obligatoirement de la co-intervention et de l'intervention à deux voire à trois et je trouve que finalement, ce qui a le plus de sens, je l'ai déjà dit mais je le redis... je crois que c'est d'entrer par les projets... c'est pour cela, que les EPI sont intéressants.
- *Pour vous, l'interdisciplinarité est-elle toujours liée à la pédagogie de projet ?*
- Pas toujours... pas toujours, clairement... mais je pense que c'est un levier fondamental de motivation, etc... là où j'ai vu parce qu'il se trouve que je suis chercheur, je fais du terrain... et depuis 1993, j'ai suivi les TPE les Travaux Personnels Encadrés... c'est un dispositif qui s'est affaibli d'ailleurs et il était très intéressant pourtant, il est très intéressant pourquoi ? Parce que l'administration ne démissionne pas dans le sens où c'est un point de passage obligé pour valider le baccalauréat, etc... on laisse la latitude aussi aux élèves de négocier dans un périmètre défini évidemment, on lui laisse la capacité de travailler en groupe et de définir une thématique qui l'intéresse... et, ce n'est pas un seul professeur qui est associé à la démarche mais généralement, deux voire trois... c'est important parce qu'à travers le carnet de bord, on met en place toute une ingénierie qui permet aux enseignants à plusieurs disciplines d'assurer le suivi et d'intervenir au prorata des difficultés que l'on peut repérer, etc... ensuite, pour moi, l'interdisciplinarité, je ne crois pas fondamentalement... je sais que ça se fait mais je ne crois pas qu'on fait de l'interdisciplinarité avec une succession de disciplines, voilà... et c'est pour cela qu'on parle de pluridisciplinarité, on peut convoquer plusieurs disciplines pour analyser de manière successive...
- *Sur la mise en application des EPI, on parlerait plus de projet pluridisciplinaire qu'inter, généralement même si il y a des exceptions ?*
- Je n'ai pas assez de recul pour l'instant... honnêtement, je n'ai pas assez de recul de ce qui peut se faire au niveau des EPI, etc... clairement, c'est récent, on n'a pas trop de recul... juste une remarque, je ne l'ai pas dit, je suis vice-président du CAPES de documentation, par exemple, je sais qu'on a beaucoup de sujets aux épreuves orales autour des EPI justement parce que l'idée, ce n'est non pas d'instrumentaliser le documentaliste mais de faire qu'il soit un élément pivot dans les savoirs de par le fait qu'il a une spécificité, il est enseignant mais il gère des fonds documentaires, des

ressources numériques et en théorie, il est là pour faire à travers la ressource et les offres d'information, un peu le lien entre les professeurs de diverses disciplines.

- *Sur les EPI, pouvez-vous hiérarchiser les finalités de ces EPI ?*
- (Il réfléchit) je vais être un peu technique mais je pense que normalement d'apprendre un élève à repérer, ce que j'appelle ses styles cognitifs la capacité qui va avoir à travailler à mieux se connaître dans une approche encore une fois complexe... ça c'est le premier point, je crois que la deuxième chose qui est importante, maîtriser les méthodes de travail, des méthodes de travail qui fait que l'on ne va pas bachoter une prescription qu'aurait donné un professeur de mathématiques ou de français... on va plutôt apprendre à maîtriser finalement un ensemble de méthodes et d'habiletés pour être capable, après, en théorie de les transférer dans un savoir disciplinaire complexe exigeant... je mettrai davantage l'accent là-dessus, à mon avis, on n'est plus les méthodes de travail finalement, et, les confrontations de savoir acquis au regard d'une discipline que véritablement des objectifs génériques, peut-être que je me trompe.
- *Les objectifs génériques qui sont rattachés au socle ?*
- Oui c'est ça et puis bon, les objectifs génériques me gênent beaucoup parce que je les trouve tellement génériques que finalement... enfin bon, le sentiment que j'ai... je commence à avoir un peu d'ancienneté dans le système et j'ai l'impression que ce sont des compétences qui ne sont remises en question par personne parce que quand on les lit elles semblent évidentes et nécessaires mais finalement, j'ai plutôt l'impression que ça soit des compétences inversées c'est-à-dire qu'on fait sa pédagogie et puis ensuite, on va rattacher cette pédagogie à des objectifs génériques... je ne suis pas sûr qu'on rentre par l'objectif générique pour forcer en se disant est-ce que je joue vraiment la compétence transversale et qu'est-ce que je pourrais faire que je ne fais pas jusqu'alors faisant que voilà... vous voyez ce que je veux dire... on a tendance à détricoter et on ramène toujours à... ce que je vois dans des organismes de formations extérieurs, j'ai oublié le nom... je suis en train de lire chez moi, un document sur les compétences transversales et on voit qu'elles sont intéressantes mais dans les référentiels européens autour des compétences transversales, on met toute une manière de se comporter socialement au regard du groupe, se situer par rapport à l'autre... les règles de bienveillance, etc... le périmètre est extrêmement large mais on est davantage sur les attitudes, le savoir-vivre, etc... que des problématiques disciplinaires.
- *Après une multitude d'expérience liée à une vocation à une pluri- ou une inter- selon les utilisations, quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduit soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Pour moi, clairement, je n'ai pas une lecture générationnelle... primo, je le dis clairement, ce supposé fait qu'on formerait les plus jeunes et que les plus jeunes changeraient complètement dans le rapport au savoir et aux disciplines par rapport aux plus anciens, je ne le crois absolument pas... j'ai souvenir quand j'ai commencé en tant qu'instituteur qui pratiquait la pédagogie Freinet ou de tendances Freinet était vraiment dans l'interdisciplinarité... moi, je peux vous dire dans les années 1980, école de La Réole, je travaillais autour de pédagogie Freinet et je peux vous dire qu'à l'époque, je rentrais par l'objet... un objet que me ramenait un enfant, etc... et, j'allais convoquer des savoirs disciplinaires et quand j'étais limité, parce que je n'avais pas toutes les

compétences, je faisais appel aux professeurs de collègue en face qui venaient faire des séances donc on était déjà dans l'interdisciplinarité alors qu'il n'y avait pas de texte qui permettait de le faire mais par contre, on avait une liberté pédagogique... ça aussi tant pis ça sera dit et enregistré mais je suis très sceptique sur l'enfermement didactique sur lequel on est depuis quinze ans c'est-à-dire on a tellement technicisé le transfert du savoir et de la discipline à travers de la didactique des sciences du français, etc... que l'hyperdidactisation a enfermé le regard disciplinaire l'a rendu effectivement qu'un problème de techniques, de compréhension, etc... c'est nécessaire, c'est des postures mesurées mais je ne pense pas que on tienne une réforme et une formation des élèves qu'à travers la didactique des disciplines... et puis, maintenant, on a la didactique professionnelle, on a l'anthropo-didactique, etc... je veux dire, on didactise le monde et moi, je suis en sciences de l'information communication et bien entendu, nous avons aussi la didactique de l'information... il faut voir, enfin, c'est hors-sujet, dans le comportement de mentors qu'il y a dans certains spécialistes de didactique qui, à mon avis, qui nous font subir cet enfermement-là... on est dans des injonctions paradoxales entre les textes et les préconisations et la réalité du monde scientifique et réflexive des savoirs avec l'hyperdidactique qui fait qu'on a un face à face pour voir qu'on a du mal un peu à concilier... il y a des dispositifs, les TPE, les travaux croisés, par exemple... ce sont des temps où encore une fois, par le projet, par l'accompagnement, par l'analyse du processus de construction d'un savoir, il y a eu des choses assez intéressantes et il y a des choses intéressantes... voilà, en gros, je ne sais pas si j'ai répondu...

- *Sur les facteurs de résistance, vous m'avez parlé de l'hyperdidactisation, en voyez-vous d'autres ?*
- Didactique, pour moi, dans mon esprit grand obstacle... deuxième grand obstacle, comme je disais, ce n'est pas un problème de génération enfin je crois qu'il faut remonter dans l'histoire de l'individu dans son historicité pour arriver à le comprendre et je ne sais pas l'expliquer... ce que je sais, c'est qu'il y a des profils même d'étudiants qui résonnent moins en questions disciplinaires que d'autres et on le voit très vite chez les jeunes professeurs... les jeunes professeurs, on voit qu'il y en a certains qui sont dans le moule de la discipline alors que d'autres pensent ce rapport complexe aux autres et ça, je ne le sais me l'expliquer...
- *Ça peut relever de l'image de la profession, est-on d'abord professeur dans sa discipline ou d'abord enseignant ?*
- Oui certainement... oui... je me demande... enfin c'est une évidence, ce n'est pas parce que l'on adore l'histoire-géographie qu'on va être forcément un bon historien-géographe... je crois que transférer à des élèves, à des adolescents, à des jeunes enfants, c'est autre chose... c'est de chercher finalement tout un ensemble de stratégies pour motiver, lever la complexité en fonction des personnalités des uns et des autres, de leur histoire aussi... je crois que ça c'est un dépassement aussi de la propre discipline... un autre point, un autre obstacle, c'est l'organisation de l'Éducation Nationale telle qu'elle l'est, à l'heure actuelle... je suis désolé de le rappeler mais les IPR de discipline, ça reste les IPR, l'Inspection Générale, elle est découpée en disciplines et voilà... c'est intéressant de voir par exemple que le numérique est toujours confié à un inspecteur général qui est d'une discipline et qui va avoir en plus un portefeuille numérique ou les approches transverses mais il va être professeur de lettres classiques ou modernes... on a très peu finalement de schémas directeurs où l'on a le spécialiste de rien mais

finalement un peu spécialiste de tout c'est-à-dire être capable de penser, encore une fois, des logiques transverses... les temporalités, autre obstacle, quand vous disséquez en programme et que vous avez à 30 heures 32 heures par semaine un lycéen, il n'y a pas de place finalement... et finalement, cette idée après quand on va travailler à plusieurs sur un objet... c'est toujours de l'optionnel, le supplément où vous prenez, quand on voit l'évaluation, vous prenez les notes obtenues au-dessus de la moyenne qui vont être intégrées au baccalauréat mais pas en-dessous... ça veut dire que finalement, c'est secondaire voire futile enfin voilà il n'y a pas de raison que l'apprenant morde à l'hameçon.

- *Sur la question de la polyvalence et de la spécialité disciplinaire, un professeur des écoles peut faire de l'interdisciplinarité, la polyvalence favorise-t-elle l'interdisciplinarité ?*
- Oui clairement... clairement oui... la polyvalence, oui, en retenant le principe quand on est polyvalent, on n'est vraiment pas spécialiste... alors ça peut marcher dans le premier degré, à mon avis, ça ne marche plus quand on rentre en collège, etc... par contre, ce que je crois très intéressant et je sais qu'il y a des systèmes éducatifs qui l'utilisent, c'est le principe de la bivalence et qu'on a... je rappelle que l'enseignement professionnel, on l'a...
- *Et qui a existé avec le statut des PEGC...*
- Tout à fait, c'est très bien de le rappeler les PEGC étaient là-dessus... moi, j'ai connu toute une génération d'enseignants et d'ailleurs certains sont des syndicalistes et siègent même encore dans notre conseil d'école et je trouve que ce sont eux qui posent les questions les plus pertinentes c'est-à-dire qu'on voit dans leur questionnement, ce ne sont pas des questions qui sont centrées disciplines, programmes, etc mais plutôt sur des logiques d'apprentissages complexes... c'est vrai que les PEGC, à mon avis, ça c'est un dispositif intéressant... je crois qu'il peut y avoir une dominante clairement, vous êtes professeur de mathématiques avec cette idée d'une bivalence sur autre chose... on voit qu'il y a des tentatives de revenir à ça... par exemple, le CAPES de mathématiques, il y a une option possible informatique... par contre, moi, j'étais à l'inspection générale il y a quelques semaines encore et on me dit que ça ne marche pas pour l'instant, il semblerait que même les inscrits très peu choisissent cette option-là... c'est intéressant quand même, même quand le ministère ouvre la porte à cette possibilité, on voit que les jeunes qui ne sont pas encore enseignants dans leur esprit peut-être se disent si je suis professeur de maths, je suis professeur de maths maths ou je vais être suspect si je suis un prof de maths avec une spécialité informatique...
- *Ça relève bien de la tension qu'il y a eu avec les PEGC de se spécialiser au plus vite au regard d'un contexte social, enseignant défavorable à ce statut... le système dans son entier résiste...*
- Ça peut être une hypothèse... je crois que l'idée et on le voit et là-aussi c'est très compliqué parce qu'on ne peut pas dire y compris à l'Université qu'il y ait une tentative depuis longtemps... il ne faut pas être caricaturale, on voit de plus en plus qu'on laisse une latitude à des étudiants par exemple, d'aller chercher des UE dans d'autres parcours que le leur pour s'ouvrir, par exemple, en sciences, vous allez chercher les UE dans un master ou une licence en épistémologie... vous allez ouvrir sur la perspective historique

donc... mais, c'est l'histoire des sociétés qui est complexe, on ne mute pas aussi rapidement, etc... par contre, ce que je constate aussi, la valorisation d'un enseignant ou d'un enseignant chercheur reste sur la discipline... quand vous montez un projet et que vous êtes en science info com et que vous êtes avec des informaticiens ou des spécialistes en sciences cognitives... le projet que vous avez dans les lectures du professeur qui fait ça, elles sont moins valorisées que si vous êtes purement dans votre discipline, ce n'est pas moi, qui ai inventé les procédures de qualification du CNU, etc... mais elles sont disciplinaires et on accorde très peu de places... quand on parle du rayonnement, oui d'accord mais ce n'est pas du rayonnement interdisciplinaire... toute la matrice qui mérite d'être remise à plat...

- *On voit donc bien deux entrées, une entrée par le supérieur qui a tendance à ouvrir sur les disciplines et une tendance du primaire avec la polyvalence des professeurs des écoles qui influe sur le système secondaire... ne pensez-vous pas qu'il est préférable de parler d'adisciplinarité au regard de l'âge des élèves du primaire, sont-ils en mesure vraiment de faire les liens ?*
- Par exemple... moi, j'ai travaillé des questions de l'épistémologie de l'information donc je vais plutôt partir d'un exemple pour montrer... enfin, l'histoire des savoirs nous montre qu'on utilise parfois les mêmes vocables avec des systèmes de représentation et de définition extrêmement différentes... je vais prendre un exemple pour bien me faire comprendre la notion de source... on n'est pas sur du projet, c'est un mot qui s'appelle source... que vous le travaillez en français par exemple, c'est quoi une source... la source au sens géographique du terme... la source pour l'historien... la source pour le spécialiste de l'information... la source signale pour quelqu'un qui travaille la dimension électronique... c'est extrêmement varié... tout ça pour montrer qu'il y a dans la déclinaison des savoirs des tas d'éléments, de notions, de concepts qui peuvent très bien faire l'objet d'un éclairage multiple... vous voyez, on n'est pas non plus que sur le projet, voilà des éléments... mais je pense que l'approche interdisciplinaire est intéressante chez les plus jeunes pour éviter d'enfermer dans les savoirs mais encore une fois, comme je disais, le retour à des savoirs fondamentaux et progressifs sont nécessaires, on est bien d'accord... je ne sais pas trop au-delà de ça...
- *Vous vous occupez donc de la formation initiale et continue des enseignants, sur la formation continue, comment prendre en compte de la question interdisciplinaire au regard de la réforme ?*
- Ce qu'on fait actuellement... soit on choisit des grandes thématiques en formation continue ou initiale et on essaye de s'assurer entre guillemets dans ces affichages là qu'on est bien... une co-construction des objectifs pédagogiques que l'on se fixe et tant qu'à faire une co-participation voire même une participation synchrone entre plusieurs disciplines... après, on ne peut pas encore une fois forcer l'institution enfin si vous avez face à vous un enseignant qui veut avoir ses quelques heures autour de ces questions qui ne veut pas jouer de l'autre, on ne peut pas le forcer finalement...
- *Après, il a été recruté de façon disciplinaire... on revient sur les concours de recrutement, quelle est la légitimité ?*
- La légitimité, nous, dans cette réforme, on le dit souvent, c'est le concours qui est mal placé quoi... par exemple, le réseau ESPE a demandé aux adjoints et aux directeurs

d'ESPE de faire remonter quelques doléances dans le cadre des présidentielles pour demander aux candidats un vademécum et faire une sorte de recueil de ce qui faudrait faire dans la réforme... moi, j'ai exactement ce que j'ai fait remonter hier, j'ai écrit en disant, il me semble qu'il faudrait repositionner le concours soit vous le mettez à la fin de la licence et vous construisez deux années de master où vous ne pensez plus au concours et vous pensez justement aux savoirs disciplinaires, interdisciplinaires, interdisciplinarité... soit vous mettez le concours carrément à la fin du master et pendant deux ans, vous travaillez à la fois le disciplinaire et éventuellement les dispositifs de type EPI, etc... sachant que je ne suis pas dupe, à mon avis, si on met le concours à la fin du master au lieu de faire une année de préparation aux concours, on va faire du deux années de préparation aux concours donc ça va encore plus enfermer... c'est là que c'est compliqué, si on a une lecture interdisciplinaire, je dois être un des seuls de l'école à le penser, on a plutôt intérêt à garder le concours en fin de première année parce qu'au moins la première année, on bétonne sur les disciplines et les concours et la deuxième année, on se retrouve dans l'alternance et la vraie difficulté... c'est-à-dire ils peuvent venir avec leur savoir disciplinaire déroulé, ils vont tenir la classe, etc... ils vont se rendre compte très vite qu'il y a des moments où il faut travailler un peu différemment s'ouvrir un peu aux autres si on veut garder la tension, la flamme des élèves donc c'est là que c'est discutable (rires) à la limite vous voyez... tout dépend aussi de ce que l'on vise enfin voilà.

- *Sur les syndicats, ont-ils joué un rôle particulier lors de la mise en place du tronc commun et des modules interdisciplinaires ?*
- Oui, ils ont été hyper-conservateurs...je le dis clairement, hyper-conservateurs.
- *Lesquels, tous ?*
- Oui globalement tous... attention, je parle de l'expérience d'ici, je ne parle pas du national, etc... mais même, ça rejoint la première question comme je dis... très important dans la négociation, dans la capacité à protéger les personnels, à demander des moyens... et je pense qu'ils sont là pour mettre systématiquement en alerte les gestionnaires de l'éducation nationale et ça va du ministre au recteur à un directeur dans cette école, ils ont une fonction vraiment salubre et il ne faut jamais contrarier ceux-ci... car ce sont vraiment des vecteurs de démocratie au sens où ils apportent un vrai autre éclairage que les gestionnaires et ils ont cette vocation d'alerter mais ils sont fondamentalement, fondamentalement conservateurs, je le dis clairement...
- *Du profil disciplinaire de l'enseignant ?*
- Bien entendu, si je caractérise fondamentalement les discussions que nous avons eues dans cet école, ça a été des discussions sur des volumétries, sur le fait de pas assez d'heures en STAPS, pas assez d'heures en français, trop d'heures là-dessus... il y a même des comptes-rendus, vous injectez des heures sur l'inutile alors que l'utile... je veux dire que c'est l'hyper-conservatisme et ce que je dénonce toujours c'est une pensée en sillons, c'est une pensée où l'on pense à son périmètre et on ne pense pas l'autre... d'ailleurs, ce qui m'étonne dans ces conversations-là, on fait beaucoup parler l'étudiant, c'est l'étudiant prétexte mais je ne suis pas sûr qu'on s'intéresse vraiment à ces difficultés, j'en veux d'ailleurs pour preuve que le grand débat que l'on a eu pour le premier degré, c'est... est-ce qu'on fait une sorte de pré-concours avant le concours

pour repérer ce qui excelle en français et en mathématiques et de surtout pas partir de ses points faibles, une fois qu'ils sont chez nous pour renforcer ceux-ci... et en se disant aussi, que ça ne se joue pas que sur le français et les mathématiques quoi... par contre, sur la lecture, là je suis d'accord... on sait très bien que quelqu'un qui est en obstacle en mathématiques et aussi quelqu'un qui a du mal à lire et à décrypter une consigne... très conservateur autour de cette question.

- *Quels ont été les syndicats ?*
- Non, je vous dis globalement c'est la tendance générale... franchement, je serais manipulateur de mettre en avant telle posture de tel syndicat ou autre... je n'ai pas trop négocié avec les syndicats, j'ai plutôt écouté les syndicats lors des présences au conseil d'école... nous, on a une particularité en plus, c'est qu'entre les syndicats, nous avons eu la création d'une intersyndicale qui regroupe la plupart des syndicats... je lis beaucoup, je réagis peu mais je lis beaucoup ce qui a été communiqué au niveau académique et national et je trouve qu'encore une fois, il y a un hyper conservatisme... je vais prendre une illustration qui est liée à ces questions-là... nous avons enfin moi, ce que j'aurais souhaité, c'était de réduire le temps de formation disciplinaire, un peu plus de ce que l'on a fait mais pas contrairement à ce qui s'est dit pour réduire le temps de formation mais pour libérer un peu de temps pour travailler sur le projet, de l'étudiant, etc... là-dessus, on s'est clairement cassé les dents... après, il y a aussi des critères d'économie malheureusement qui font qu'on a été obligé de réduire le temps de formation mais je pense qu'une formation des enseignants, c'est quoi ? C'est un millefeuille, c'est trois niveaux... d'abord, former aux disciplines les unes après les autres, je ne mets pas en question... je crois qu'il y a un deuxième niveau qui est fondamental qu'on ne sait pas faire dans cette école, c'est libérer du temps de travail personnel de l'étudiant, de lui laisser le temps tout simplement de lire, de réfléchir, de comparer sa pratique avec des lectures de spécialistes... puis, il y a un troisième niveau, j'y reviens, c'est de travailler sur des thèmes transverses et là de se poser la question de ce qui peut apporter au regard de sa discipline qui d'autres que lui doit-il aller chercher et dans ce cas-là, comment je travaille avec l'autre... je ne travaille pas de la même manière avec un professeur de mathématiques qu'avec un historien géographe ou un professeur de français ou de latin... vous voyez, c'est trois temps nous n'avons pas réussi globalement à les faire...
- *Par quels moyens, pouvons-nous évaluer l'efficacité des différents dispositifs portant sur l'interdisciplinarité ? Quels peuvent en être les retours ?*
- Première chose que je souhaite dire, c'est qu'on souffre beaucoup... c'est caractéristique du système éducatif français, caractéristique du système des ESPE en France, caractéristique de l'ESPE d'Aquitaine, cette obsession de l'évaluation... ça, c'est intéressant aussi... avec très peu d'évaluation diagnostique... l'évaluation qui va consister à se positionner pour aller se situer enfin bon... hyper-évaluation, j'ai tendance à dire que des fois, on en crève de l'évaluation... on crée une sorte de rapport suspect à l'autre et on ne le met pas en confiance dans l'évaluation... pour en revenir à ces questions d'interdisciplinarité, je pense qu'on doit évaluer trois niveaux... je pense dans le désordre, il n'y a pas de hiérarchie dans mon esprit... je pense qu'il faut évaluer des capacités transverses, des capacités de lecture, de réécriture, d'expertise des sources... je pense qu'il faut évaluer des capacités transverses, je pense qu'il faut évaluer des éléments d'habileté, de méthodologie et de maîtrise, au sens compétence habileté ce

coup-ci... je pense qu'il faut travailler un troisième niveau qui est la capacité disciplinaire en fonction des regards, des programmes de discipline à avoir atteint des objectifs qu'on s'est fixé, l'évaluation devrait travailler sur ces trois niveaux quand on est dans des approches interdisciplinaires, on est bien d'accord... on devrait constamment ces trois niveaux de l'évaluation, donc lever l'évaluation... vraisemblablement partir d'un état diagnostic plus abouti, vraisemblablement une couche d'évaluation en cours de travail une seule fois et une évaluation finale.

- *Y-a-t-il eu des évaluations portant sur les dispositifs à vocation interdisciplinaire ?*
- Oui clairement, il y en a eu où on essaie de voir des grilles, des items, etc... je vais prendre une UE par exemple... où ils ont beaucoup travaillé là-dessus, c'est l'UE de recherche par exemple... qui va essayer de faire le lien entre les travaux de recherche fondamentaux et comment on organise la formation... les collègues qui coordonnent cette UE avec les responsables de premier degré, ont travaillé beaucoup sur des éléments définitoires de l'évaluation sur ce qui va être de l'ordre d'un savoir académique, d'un savoir scientifique, d'habileté d'écriture, de problématisation, etc... les collègues ont travaillé là-dessus mais voilà, je pense qu'il faut travailler les trois niveaux que j'évoquais à minima... pour moi, l'évaluation est fondamentale car elle va permettre aux jeunes de se situer et à l'enseignant de réguler... de se situer, c'est dans les deux niveaux...
- *Votre propos s'ancre sur l'ESPE ?*
- Sur ce que je pense dans l'absolu et ce qui se passe à l'ESPE clairement... je ne veux pas être anthropo-centré sur le dispositif qui est le nôtre mais moi je vois en filière documentation, on travaille là-dessus... mais pourquoi on travaille là-dessus ? Car beaucoup pensent qu'on n'a pas de savoir disciplinaire d'origine, ce qui est une grande bêtise parce que nous avons une science de référence et d'ailleurs les étudiants qui réunissent ce concours viennent essentiellement de cette discipline, c'est la mienne, les sciences des info com donc on a l'épistémologie de la formation, l'épistémologie de la communication, etc... histoire du document aussi, et on voit qu'effectivement, nous dans notre filière, on a des savoirs moins marqués qu'en mathématiques par exemple... on est une science beaucoup plus récente fin des années 1960 par rapport aux mathématiques bien entendu... donc on est moins dans cette obsession-là donc on va davantage chercher des compétences transverses comme je disais, des méthodes de travail... on ne va pas évaluer un étudiant qui arrive de lettres par rapport à un étudiant qui arrive d'histoire-géographie, on va être obligé de travailler sur des dénominateurs communs sans évaluer leur savoir de licence, etc...
- *Quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Je ne sais pas trop honnêtement... je sais dans mon... pareil comme je vous disais, j'ai la déformation de ma discipline donc je m'intéresse depuis des années à ce qui se passe ailleurs autour de l'éducation aux médias et de l'information... autrement dit, moi je suis un spécialiste des cultures de l'information donc je suis cela depuis longtemps... alors, qu'est-ce que je vois finalement si je tire le trait, désolé je prends mon domaine mais... je vois une double irrigation, la première irrigation est nord-américaine et elle nous a pas mal plombés ces dernières années, ça ressemble beaucoup aux approches de

didactiques aussi, on a beaucoup travaillé autour de référentiel de compétences, ça s'appelle comme ça les référentiels de compétences... je m'étais amusé à lister tout ça, j'en avais repéré 64 dans le monde qui circulent, australiennes, néo-zélandais, l'association américaine des bibliothèques américaines, ça c'est le premier héritage... enfin, on a un deuxième héritage qui est un héritage beaucoup plus intéressant qui est un héritage scandinave où on a travaillé davantage sur les compétences, les habiletés... pour moi, ce sont les deux zones d'influence pour nous... après, je trouve que les scandinaves ont fait des choix un peu radicaux... autant je suis militant de cette approche interdisciplinaire, autant je pense, je l'ai bien dit, tout à l'heure qu'il y a des savoirs fondamentaux ou des maîtrises ou des méthodes que j'aurais du mal à lâcher... je pense à l'écriture cursive et le graphisme, pour moi, c'est indispensable... je sais que les finlandais ont sauté cette étape-là, ils l'ont supprimée, moi, mon avis, je suis très sceptique, l'apprentissage de la graphie, du geste est fondamentale...

- *Il y a une dualité qui existe entre répondre à l'employabilité et le processus d'émancipation par les savoirs...*
- Tout à fait... et là, je vais vous surprendre sur ce que je vous ai dit... former des jeunes à des objectifs d'employabilité à terme, c'est une perte... je prends le seul exemple, années 1980, la grande mutation du système industriel allemand, on faisait l'éloge des lycées allemands, effectivement, ils étaient extrêmement performants... il suffit de discuter avec des collègues allemands, ils vous disent que la copie a été revue après coup, on formait très bien des techniciens, ingénieurs dans des domaines d'excellence mais quand il y a eu la mutation du tissu industriel allemand, c'est quand même des charrettes entières de personnes qui avaient du mal à s'adapter à autre chose... donc, je crois que c'est extrêmement périlleux... je coordonne un numéro de la revue Hermès qui va sortir cet été, sur la question, justement de ces approches où il y a justement une industrialisation, une marchandisation de l'école... effectivement, des grands groupes ont tout intérêt de faire que l'école forme de futurs employés extrêmement performants dans leur système, ils ont rien à faire après que de muter dans d'autres investissements et que les gens restent sur le carreau... je pense que l'école n'a pas cette vocation-là... l'école a une vocation, je crois de dispenser des savoirs fondamentaux d'une part, et surtout, d'apprendre à se connaître soi-même et d'apprendre à travailler ses points faibles et d'apprendre à travailler autour de méthodes efficaces, de prises de lecture, de prises de notes, d'esprit de synthèse, d'esprit de classement, d'expertise de la qualité informationnelle, de mémorisation aussi... ce sont des éléments de méthodes de travail qui font quand on a une culture assez multiple, une ouverture d'esprit et surtout qu'on a appris à travailler ces méthodes, moi, mon hypothèse, c'est quand même qu'on a une capacité à décrypter les environnements dans lequel on est quel que soit les entreprises, le secteur professionnel et après à mobiliser ses méthodes-là, cette sorte d'intelligence des situations pour pouvoir être adaptable... par contre, quand l'environnement change, on est capable de changer d'écosystème et on est capable de transférer ses méthodes et son savoir surtout entre-temps, on a mûri des années sont passées, on se connaît davantage... vous voyez, il y a un entre deux entre les savoirs académiques d'une part, l'employabilité de l'autre sur lequel à mon avis, on ferait mieux de travailler, c'est un problème politique quasiment, on est d'accord...
- *On est d'accord... Les grands rapports internationaux tels que PISA sous l'égide ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*

- Oui indéniablement... je pense indéniablement car je vois que les systèmes éducatifs qui sont les mieux classés sont plutôt des systèmes où quand même il y a de l'interdisciplinarité présente dans la manière de construire les programmes, etc... je pense qu'il y a eu cet impact-là... et je serais tenté de dire qu'il y a eu un face-à-face entre d'un côté la société des agrégés en France et de l'autre côté PISA... voilà, je crois que là dans cet entre-deux et on le voit très bien quand on participe à des groupes de travaux à l'inspection générale, on a ceux qui défendent un académisme, le principe de l'exception française et il y a ceux qui sont plutôt voués sur les grandes enquêtes dont PISA, sur les dimensions internationales, etc... ce qui me gêne dans PISA, ce n'est pas finalement le fait qu'ils dénoncent notre système en quelque sorte et qu'ils essaient à travers des systèmes et des marqueurs de caractériser les systèmes de manière comparable... toute comparaison est friable, on est d'accord... il n'aura jamais une enquête internationale qui donnera satisfaction... je pense que la vertu de PISA, c'est de montrer que des États ont eu cette capacité à travailler cette troisième voie en quelque sorte et d'autres pas... je crois que PISA est salutaire là-dessus, qui montre qu'on s'inscrit dans une histoire, on s'inscrit dans des formes de corporatisme qui sont bons car je rappelle qu'on a de sacrés élites, les fuites des cerveaux touchent particulièrement la France au niveau européen, les grandes écoles d'ingénieurs... je vois le nombre de jeunes travailler, je vois l'école de Bordeaux, je vois un tiers qui part à l'étranger après leur diplôme d'ingénieur et ils sont attractifs et bons... et je n'ai pas cité les Nobels, les grands prix, etc...
- *En contrepartie, nous avons 20% d'élèves en situation d'échec et une école qui creuse les inégalités...*
- Vous avez tout dit... ce n'est même pas la peine que je le rappelle c'est-à-dire qu'on est super performant sur l'élitisme mais le problème, on parle de cohorte de jeunes et de générations et on n'a jamais autant discriminé et on n'a jamais autant de jeunes qui sortent du système éducatif sans diplôme, sans qualification... il suffit de traverser la France ou la cité pour voir la situation... moi, tous les deux jours, je prends un train, je vois très bien la fracture sociale dans laquelle on est et je me demande jusqu'à quand les inspecteurs, les ministres de l'Éducation nationale, les recteurs, les directeurs d'ESPE continueront de ne pas voir... mais là où c'est compliqué, je vois des gens de plus en plus qui partagent l'analyse que je vous donne et le système ne bouge pas... alors, voilà, et je ne suis pas sûr et j'ai tendance à dire à mes étudiants, les textes et dont ceux de l'interdisciplinarité sont beaucoup plus ambitieux que la capacité qu'ont les acteurs à vouloir changer donc là, on est vraiment sur une vraie problématique sociale, sociologique voire sociétale c'est-à-dire qu'effectivement, je pense qu'on a des corporatismes et des manières de faire... et on le voit aussi de la part des parents... moi, ce qui me choque beaucoup chaque fois que je rencontre des parents quand on a eu les journées portes ouvertes... c'est que le modèle que l'on a en tête, c'est systématiquement le modèle que l'on a vécu... c'est le référentiel... dans ce logiciel-là, c'est forcément différent et moins bon que ce que j'ai vécu donc on est dans une forme d'impasse intellectuelle et cognitive finalement en raisonnant comme ça... PISA a cette vertu là... après derrière, il y a des logiques, on le sait aussi...
- *À votre avis, comment les programmes de recherche et d'enseignement interdisciplinaires influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir dans les ESPE ?*

- Je pense qu'actuellement il y a beaucoup de recherches qui essaient ou qui n'ont pas le choix... ou des chercheurs qui de plus en plus vont travailler avec d'autres disciplines et font remonter des travaux qui nous montrent ceci... donc je pense que globalement, il faut continuer de soutenir les recherches interdisciplinaires mais je pense ce qui est fondamentale, c'est plus de travailler la question du transfert et du lien entre recherche et formation... ça, c'est la principale difficulté que l'on a c'est-à-dire comment les chercheurs qui ont des résultats, s'arrangent à communiquer et à penser le transfert de leurs travaux dans des offres de formation... nous, on essaie d'y travailler Régis Malet et moi, Régis Malet étant le directeur de la recherche, le directeur du LACES, on essaie beaucoup de travailler là-dessus, j'en suis pas encore satisfait, lui, je ne sais pas et je pense qu'on a quand même encore des cloisons très étanches entre le chercheur d'un côté, le formateur de l'autre... quand, on me dit que ça consisterait que les formateurs fassent des thèses... oui mais pas seulement, tout le monde n'a pas envie et besoin de faire des thèses... je pense que c'est davantage... ça se fait autour de l'innovation, je pense qu'on n'en a pas parlé mais le CARDIE¹⁰⁸⁴, de l'académique autour de l'innovation où là on essaie de nourrir... moi, je sais ce que j'ai pratiqué quelques années dans mon périmètre qui marchait très bien, c'est que chaque année, sur la base du volontariat, dans les offres de formation continue du rectorat... il y avait quand même 70 à 80 personnes par an qui participaient... on faisait deux fois, deux journées par an, ce qu'on appelait des revues d'actualité de la recherche... alors il y avait rien, il n'y avait pas de thématique... on passait une journée, on était deux-trois spécialistes et on disait... on venait pas vendre notre sauce en tant que scientifique d'accord... mais on venait juste annoncer les grands thèmes d'actualité de la recherche qui, potentiellement, venaient interroger le praticien dans l'établissement... ce que l'on constate, c'est que ça marchait bien... beaucoup de participations, beaucoup de questions, il y avait un vrai lien au-delà de la journée, les gens qui continuaient à nous demander des lectures, des liens sur des sites web de ressource, etc... et c'était un moment où l'on mettait en appétence et en alerte sur le fait que voilà ce qui se passait en matière de recherche et qu'est-ce que ça veut dire en termes de praticien... ça vous voyez, c'est des formes de temporalité, de formation mutuelles, etc... à mon avis, qu'il faut mettre en œuvre ou dynamiser.
- *Sur votre expérience de professeur, quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents établissements dans l'enseignement primaire et en secondaire ?*
- Moi, vous savez... je suis à la fois, bicéphale et suspect en fait... bicéphale et suspect parce que j'ai quand même entre guillemets mes références disciplinaires... j'ai quand même fait mon DEA en sociologie notamment avec François Dubet et mon anthropologie sociale... j'ai quand même mes références moi aussi et après j'ai basculé dans une science dans laquelle je finis de devenir professeur d'université sur cette discipline et je dois aussi avoir des références... par contre, dans ma pratique professionnelle, j'ai toujours été dans ce rapport interdisciplinaire pour le coup... c'est-à-dire que moi, quand j'étais instituteur, j'étais seul dans la classe mais je travaillais beaucoup avec les autres... attention, je n'étais pas le genre à sous-traiter l'anglais chez mon collègue qui parlait l'anglais et à sous-traiter les sciences chez mon collègue... non... j'ai jamais fait ça... je parlais de thématique, de programme et j'essayais de définir des temporalités de travail... ça veut dire globalement quand j'étais instituteur...

¹⁰⁸⁴ Cellule académique recherche – développement – innovation – expérimentation.

le matin, c'était seul avec les élèves sur les disciplines fondamentales maths, français, orthographe, etc... et les après-midi, je travaillais beaucoup sur les projets, etc... et souvent, j'allais dans les classes attenantes, les autres venaient dans mes classes... souvent je co-animais, on mettait les enfants ensemble même en avoir 50 ou 60... j'ai beaucoup travaillé comme ça... quand j'étais documentaliste, je n'avais pas le choix... la moitié de la semaine, j'étais le gestionnaire en gros, les acquisitions, le catalogue bdi en ligne... j'avais l'autre temps, c'était faire que ces ressources que je mettais à disposition, ces technologies que je mettais également soient utilisées... les technologies quand vous les installez, n'ont pas trop d'attrait... ce n'est qu'un outil, comme son nom l'indique, ce n'est qu'un intermédiaire entre la personne et les ressources... donc qu'est-ce que j'ai fait ? Je travaillais avec les professeurs donc j'ai travaillé... notamment, j'ai été formateur accrédité CLEMI sur l'enseignement des médias et de l'information, pourquoi ? Parce que par l'entrée de l'actualité, on mobilisait le regard historique, le regard social, on faisait des mathématiques avec l'analyse de la presse, j'ai travaillé beaucoup avec des professeurs de mathématiques... bien entendu, en français, sur la stylistique, l'écriture journalistique... voilà, en quittant la casquette que vous me dites ESPE, j'ai travaillé comme ça, je n'avais pas le choix...

- *Sur votre poste en supérieur ?*
- Je revendique l'interdisciplinarité mais deux ou trois fois, je me suis fait un peu peur dans ma carrière... pourvu que ça me plombe pas le jour où je vais vouloir avoir un poste, le jour où je vais vouloir passer au CNU pour avoir la qualification pour devenir professeur, etc... non parce que j'ai essayé de mettre en actes ce que en quoi je crois... j'ai toujours eu cette assise disciplinaire obligatoire et puis je la revendique... moi je préfère travailler sur les problématiques d'information communication que d'histoire ou de sociologie, je le dis clairement... mais par contre, quand je regarde toutes les recherches que j'ai eues en financement, je n'ai jamais travaillé que dans le périmètre de ma discipline, je le dis clairement... une assise sciences info com alors j'ai travaillé sur l'accessibilité handicap, j'ai travaillé avec des psychologues et des spécialistes en STAPS... j'ai eu des projets ANR, j'ai travaillé avec des professeurs de langues vivantes et des professeurs de lettres... j'ai un projet sur les données, je travaille actuellement avec des physiciens et des professeurs de sciences économiques et sociales et avec des labos aussi... des labos autres que le mien... voilà le résumé, je pourrais vous donner la plupart de mes projets, j'ai toujours associé des sociologues, de la psychologie cognitive mais il faut pas que ça devienne un grand magma, un grand foutoir c'est-à-dire que pour moi, ils sont fondamentaux, j'en reviens à ce que je vous ai dit au début... ils me permettent d'apporter un éclairage un peu plus riche que le seul éclairage que j'ai en sciences info com... et je le dis, en sciences info com, c'est une science qui peut paraître à la fois très épurée et un peu pauvre... c'est-à-dire qu'elle analyse beaucoup, la nouveauté technique au détriment, encore une fois, des questions de savoirs fondamentaux de remettre en situation l'histoire d'une civilisation, d'une société, etc... c'est pour cela que le philosophe et le psychologue sont importants... dernière chose que je voulais vous dire, dans l'équipe même que je dirige au CNRS, c'est une équipe qui a en particularité d'être entre guillemets 100% sciences info com mais quand je prends les collègues titulaires, je vais vous donner deux ou trois illustrations... j'ai une MCF en sciences info com, docteur en sciences politiques de formation, une MCF en sciences info com, docteur en sciences du langage, j'en ai deux autres thèses en sciences info com quand même et j'en ai une en sciences de l'éducation, philosophe de l'éducation... si je prends quelques titulaires, voilà tout est dit... et là,

on va recruter quelqu'un qui aura une double qualification en sciences info com et informatique... j'essaie de traduire ce en quoi je crois, ce n'est pas juste un discours de surface... ce qui me permet quand on m'explique que c'est pas possible, de montrer que c'est possible et à preuve du contraire, nous avons pas mal de financement et de visibilité scientifique nationale et internationale... ce qui veut dire qu'on peut être très scientifique dans son périmètre tout en convoquant l'interdisciplinarité... c'est difficile, des fois c'est extrêmement difficile, il y a toujours ce risque de superposer des couches plutôt que de faire un ensemble bien structuré, non pas un mélange de magma dans tous les sens, juxtaposition mais c'est intéressant... par exemple, on voit très bien quand on pratique ce que vous faites l'entretien semi-directif des questions ouvertes, etc... j'ai travaillé longtemps avec un sociologue à l'ESPE qui est parti maintenant... c'est très intéressant ce qu'on construisait, moi, j'avais un apport, lui le sien et on arrivait à combiner des choses qui étaient quand même assez riches finalement... et je crois que c'était par le croisement de nos expériences et de nos rapports disciplinaires.

- *Je vous remercie de m'avoir accordé votre temps.*
- C'est super, excellent.

ENTRETIEN avec un inspecteur général de l'Éducation nationale
en charge notamment de la mise en place des EIST en 2006.

Inspecteur général de l'Éducation nationale depuis 1998 en charge de la mise en place des EIST dans les collèges en 2006.

Universitaire en sciences naturelles, ancien professeur de classes préparatoires.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h

L'entretien se déroule au sein du bureau personnel de l'intéressé à deux pas de la tour Eiffel à Paris.

Dans une ambiance calme, l'auteur me reçoit tout à fait convenablement en me proposant de m'asseoir directement. Après avoir observé brièvement la tour Eiffel du bureau de l'intéressé, je m'installe et déclenche l'enregistreur vocal afin que l'entretien puisse démarrer véritablement.

Entretien

Jeudi 12 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- J'ai fait une série scientifique, à l'époque, ça s'appelait la série C... euh j'ai fait des études dans des classes préparatoires qu'on appelait, à l'époque, bio maths sup et bio maths spé... donc des études scientifiques à vocation biologique et géologique... ensuite, je suis entré à l'école normale supérieure rue d'Ulm où j'ai passé quatre ans... et puis, dans ma scolarité, j'ai passé l'agrégation, j'ai fait un peu de recherches, j'ai fait de la recherche en écologie appliquée et puis donc, je suis devenu professeur presque tout de suite professeur de classes préparatoires en SVT et ça fait maintenant 17 ans que je suis inspecteur général...
- *Êtes-vous rattaché à un syndicat enseignant au cours de votre carrière ?*
- Non, je n'ai pas été syndiqué.
- *En tant qu'inspecteur général de l'éducation nationale, quid de la question de l'interdisciplinarité ? Autrement dit, pouvez-vous m'identifier les points de divergence et de convergence sur la question de l'interdisciplinarité sur le plan des réformes ?*
- Je vais vous donner quelques sentiments un peu globaux et puis on en discutera plus précisément... comment je vais vous dire ça... je pense qu'il y a un contexte, je vous passerai si vous voulez un texte que j'avais écrit, il y a deux trois ans qui avait servi d'animation nationale autour de cette idée... pour moi, il y a un contexte général historique qui mêle l'histoire des disciplines, l'histoire des savoirs puis l'histoire de l'enseignement donc très globalement, on peut dire depuis l'antiquité en quelque sorte, on est passé d'un état adisciplinaire, à privatif hein... où je ne sais pas moi, où un érudit grec pouvait espérer tout savoir...

- *Le savoir encyclopédique...*
- Voilà, on pouvait estimer que la quantité de savoir humain était suffisamment petite pour tenir dans une tête en gros... et donc, depuis l'antiquité, toute l'histoire des savoirs va vers une spécialisation progressive à une spécialisation de plus en plus précise... et on voit bien que dans la science moderne notamment on ne peut pas être extrêmement compétent sans être extrêmement spécialisé... donc vous voyez, il y a une sorte de marche vers la spécialisation... et cette marche vers la spécialisation, elle est suivie par la marche vers la spécialisation scolaire c'est-à-dire vers la naissance de disciplines de plus en plus nombreuses hein... c'est très visible quand on regarde l'histoire des agrégations, quand Louis XV a créé l'agrégation, il a créé l'agrégation... et puis ensuite, les disciplines sont apparues... je pourrai vous trouver quelques dates sur le document que je vous transmettrai, vous pouvez également vous pencher sur l'histoire de l'agrégation, ça serait intéressant...
- *Je m'y suis déjà penché avec notamment André Chervel.*
- Vous voyez que vous avez une multiplication progressive des disciplines qui montre que dans le domaine scolaire, on va aussi vers de plus en plus de spécialisation... donc, en somme, on va d'un état adisciplinaire vers un état disciplinaire de plus en plus morcelé donc ce que je vous raconte là, c'est à priori l'inverse de la marche vers l'interdisciplinarité... donc, ce qui est important à comprendre parce que ça explique, je pense, l'essentiel des obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité... c'est qu'un professeur qui a évidemment le souci d'être compétent implicitement ou explicitement, il sait que sa compétence à quelque chose à voir avec sa spécialisation... et donc, son premier réflexe quand on lui parle d'interdisciplinarité, c'est de croire qu'on lui parle de quelque chose qui le mène vers une perte de spécialisation c'est-à-dire vers une perte de compétence... voilà, et c'est pour cela que c'est souvent mal vécu c'est-à-dire vous ne pouvez pas demander à quelqu'un qui souhaite être compétent, à un moment donné, de se mettre dans un état d'esprit qui croit-il le conduit à l'incompétence... vous voyez donc c'est normal qui ait cette rupture... vous voyez car partir du moment où l'on dit, l'histoire des savoirs va vers de plus en plus de morcellements, on peut dire qu'en gros, moi, je situerais ça mais je ne suis pas historien moi, vous ferez ça plus précisément que moi... pour moi, c'est en gros, pour la moitié du XXe siècle, qu'il y a un certain nombre d'idées qui commencent à se dire, cette parcellisation qui a un intérêt opérationnel, un pouvoir heuristique si vous voulez, qui sert à produire des savoirs... finalement, elle a un inconvénient, c'est qu'elle empêche de comprendre les choses de manière globale et qu'elle empêche d'avoir une bonne appréhension de la réalité complexe, voilà... n'importe quoi dans la vie humaine est complexe et rien de la vie humaine ne peut se comprendre par un seul regard disciplinaire... si on veut comprendre la complexité du réel et bien, on a besoin de croiser plusieurs regards disciplinaires... voilà, il faut faire converger des regards différents et c'est ça l'interdisciplinarité... alors, évidemment, le grand penseur de la pensée complexe, c'est Edgar Morin, et il est bien évident que même si on se réfère pas tout le temps à Edgar Morin quand on parle d'interdisciplinarité, il y a une parenté évidente entre tout ce qui concerne l'interdisciplinarité et la pensée d'Edgar Morin... il n'est pas le seul d'ailleurs, un petit jeune à côté d'Edgar Morin puisqu'il a quand même 95 ans Edgar Morin même s'il est plein de vigueur intellectuelle et physique d'ailleurs bon... je l'ai vu conclure son dernier colloque...

- *A l'UNESCO, oui j'y étais...*
- Oui vous y étiez... c'est impressionnant quand même la manière dont il a conclu son bon... si vous y étiez, c'est bien bon... et l'autre penseur du même style si on veut, c'est Michel Serres qui a aussi beaucoup plaidé pour ces choses-là... vous voyez, ce sont deux penseurs, ce ne sont pas des pédagogues, ces gens-là... ils s'intéressent à la pédagogie, ils s'intéressent au savoir, ils s'intéressent à l'enseignement mais ce ne sont pas des didacticiens... ni Edgar Morin, ni Michel Serres sont des spécialistes des sciences de l'éducation mais pour moi, c'est eux, qui représentent... je dis eux parce que deux figures symboliques mais il y en a plein... mais pour moi, ce sont deux des personnes qui illustrent bien cette idée d'une nécessité de croiser des regards pour que les savoirs servent à quelque chose finalement... et donc, toute la problématique en éducation, à propos de l'interdisciplinarité consiste à convaincre un professeur spécialiste et compétent parce qu'il est spécialiste que quand il se lance dans une démarche d'interdisciplinarité, il ne va pas vers une perte de compétence mais il va vers un surplus de compétences et que... ce qu'il fait à ses élèves, ne se fait pas au détriment de l'enseignement de sa discipline mais qu'au contraire, ça donne du relief à l'enseignement de sa discipline en permettant une vision 3D en quelque sorte des choses et pas une vision monoculaire quoi, c'est un peu ça l'idée... voilà, dans les grandes lignes, pour moi, c'est ça le problème... alors maintenant, ce n'est pas nouveau, l'interdisciplinarité, ce n'est pas nouveau, on n'a pas attendu les EPI pour faire de l'interdisciplinarité évidemment... vous en trouvez la trace pour prendre l'exemple de ma discipline, en SVT, si vous regardez par exemple les programmes de lycée qui ont été, je fais du retour en arrière, les programmes de lycée qui ont été publiés dans les années 2009-2010, vous voyez ce qu'on appelle le long du programme des corrélés c'est-à-dire qu'on suggère à un professeur de SVT, qui est en train de faire son travail de professeur de SVT, de traiter le programme de SVT, on lui fait remarquer que de temps en temps, il y a des corrélations entre ce qu'il est en train de faire et ce qu'on fait dans d'autres disciplines... et on l'invite, non pas à traiter les autres disciplines mais à rendre explicite ces corrélations par les élèves, voilà... quand un professeur de SVT est en train de parler, du milieu aquatique, il y a des corrélations avec ce que dit le physicien sur la molécule d'eau par exemple... c'est une banalité ce que je dis là, on peut... mais comme il se trouve que, dans la discipline dont je m'occupe, il y a beaucoup de sujets incontestablement scientifiques qui ont des implications sociétales, je peux vous en citer des tas quand on parle d'évolution, quand on parle de sexualité, quand on parle même de nutrition et aujourd'hui, quand un professeur de collège explique la digestion des protéines, il peut être confronté à des élèves qui lui disent ce n'est pas bien de manger des animaux... ce qui est en soi, ce n'est pas un problème scientifique... le professeur de SVT est en permanence confronté à des questions qui l'obligent, qu'il le veuille ou non à constater qu'il n'y a pas que lui qui regarde ces questions-là, voilà... et donc sa difficulté, c'est de rester dans son champ de compétence c'est-à-dire qu'après tout le professeur de SVT n'est pas compétent pour savoir si c'est éthique ou pas de manger des animaux, ce n'est pas son boulot... en revanche, il sait que ça existe, il sait qu'il y a cette confrontation... et pourquoi pas, un jour, faire une démarche commune avec un professeur de philosophie pour poser ces questions d'ordre éthique en les alimentant avec des connaissances d'ordre scientifique, ça peut être voilà... c'est ça l'interdisciplinarité et vous voyez ce que ça peut donner comme plus-value...

- *Je vais revenir sur vos propos et peut-être appuyer, avez-vous une définition de l'interdisciplinarité ?*
- Comment dirais-je... il y a plusieurs façons de le définir... moi, en général, quand je fais des conférences sur ces sujets-là, je commence par une approche qu'on appelle une approche sensible, émotionnelle... pour moi, c'est une sorte de promenade dans les champs de savoir... en général, j'illustre ça avec un tableau, je fais plusieurs conférences en partant là-dessus, on peut faire autrement bien sûr... j'ai un tableau du XVIe siècle hollandais qui représente une scène de marché en Hollande à cette époque-là, on voit ce qu'on y mange et à partir de l'observation de ce qu'il y a sur ce tableau et de ce qui n'y est pas... si on compare ça avec une photo d'un marché provençal aujourd'hui... en constatant ce qu'il y a sur le marché provençal et sur ce qui n'était pas sur un marché hollandais du XVIe siècle... on peut se demander comment c'est arrivé donc on va faire un peu d'histoire, on va voir comment un certain nombre de plantes sont arrivées d'Amérique, on va faire de la linguistique parce qu'on constate que « chocolat » est un mot qui vient de la langue aztèque et qu'il y a quelque chose à voir avec l'origine du chocolat en Amérique, et la tomate et l'avocat... vous voyez toutes choses de ce genre... et donc, c'est l'idée qu'on peut à partir d'un prétexte quelconque et puis la question de la nutrition de ce qu'on mange, c'est une vraie question que se pose un professeur de sciences, de SVT... si au lieu de se poser cette question-là uniquement avec des outils de SVT, il commence à se la poser à partir d'un tableau... en soi l'étude des tableaux, ce n'est pas le travail d'un prof de SVT mais il a bien le droit d'en regarder un si ça lui fait plaisir... donc à partir de ce moment-là, pour faire des SVT, il fait un petit détour par les arts, puis il a besoin de faire un détour par l'histoire puis il a besoin de faire un détour par une question de langue et au total, vous voyez finalement, il donne un exposé sur la nutrition, sur ce que mangent les hommes aujourd'hui chez nous, qui a un relief différent et qui a un relief différent parce qu'il s'est promené justement dans les champs de savoir... c'est une manière un peu sensible de dire les choses... maintenant, si on veut essayer d'être un peu plus rigoureux... pour moi, c'est le croisement, c'est justement la possibilité de croiser des compétences disciplinaires différentes et de les croiser en les appliquant à un objet commun de manière à ce que l'étude de cet objet commun prenne un sens plus riche que si il avait étudié ponctuellement par des regards différents et puis ce à quoi il faut bien faire attention... comment dire ? ce n'est pas nouveau cette affaire-là, enfin je veux dire, même si on ne faisait pas ça en classe, on voit bien qu'un homme instruit ne peut pas, ne pas faire ce type de croisement-là... simplement, l'idée, il est probable pour faire ces croisements-là, il faut avoir un bagage culturel suffisant hein... et que moins on a un bagage culturel pointu, moins on a de chance de faire spontanément et facilement ce genre de croisement... si vous voulez, l'idée c'est de... pourquoi y a-t-il besoin de faire ça de manière un peu explicite en classe, c'est aussi pour penser à ceux des élèves qui n'ont peut-être pas dans leur environnement immédiat ce qui leur permettrait de faire le lien... vous voyez, il y a 30 ans, par exemple, on pouvait imaginer que comme seuls les enfants de familles cultivées poursuivaient des études un peu longues et bien, on pouvait avoir des enseignements très parcellaires, c'est probablement discutant avec les parents qu'un sens, un peu plus global s'est constitué voilà... il y a des enfants pour qui, ce n'est pas possible ça... donc l'interdisciplinarité peut être vue comme un chemin vers la prise en compte explicite des différents regards plus facilement pour ceux qui n'ont pas les outils chez eux pour le faire... et à l'inverse, si on ne raisonne non plus pour les élèves peut-être les plus faibles mais pour les élèves au contraire les meilleurs, tout ce que disent les scientifiques, c'est que l'essentiel des connaissances apparaît à l'interface des

champs de savoirs disciplinaires... alors il faut se méfier parce que quelquefois c'est des champs de savoirs qui n'ont rien à voir avec les champs de savoirs scolaires évidemment... actuellement, vous allez avoir des gens qui sont à la frontière entre la thermodynamique et la biologie, ni la thermodynamique ni la biologie ne sont en elles-mêmes des disciplines scolaires donc voilà... mais le principe est le même si vous voulez, c'est la richesse des interfaces...

- *Sur la mise en place des EIST, j'aimerais savoir si les EIST ont été une sorte d'étincelle à la mise en place future des EPI ? Y a-t-il un lien, une continuité ?*
- Vous savez... comment dire ? à mon avis, il n'y a pas de lien prouvable... personne n'a dit, à un moment donné, dans la communication de la DGESCO ou des ministres, nous nous inspirons de... pour... bon... mais il y a une histoire intellectuelle collective, l'EIST en fait partie, c'est évident... mais, c'est intéressant l'EIST...
- *Avec la fondation « La main à la pâte » dans le primaire...*
- Oui, on peut parler de la fondation « La main à la pâte » dans le primaire puis des EIST, c'est intéressant... comment dire ? Je vais d'abord caricaturer les choses puis après on les nuancera... on pourrait dire d'une certaine manière que l'EIST n'a rien à voir avec l'interdisciplinarité puisque la logique de l'EIST, c'est la fusion des disciplines... vous voyez ce que je veux dire... d'une certaine manière, ce n'est pas de l'interdisciplinarité, ce n'est pas du croisement de regard... quand on dit, on va essayer de faire en sorte qu'en sixième, on ne distingue plus physique-chimie, techno et SVT, on ne les distingue plus... c'est plus de l'adisciplinarité que de l'interdisciplinarité... en réalité, c'est théorique cette affaire-là parce que pour moi, j'en ai souvent discuté avec Pierre Léna de cette affaire-là... pour moi, l'un des intérêts de l'EIST, c'est de se dire au fond il est bien évidemment dans le développement, dans l'ontogénie de l'élève, il y a bien un moment où les disciplines doivent apparaître, personne ne prétend que l'on fusionnait les mathématiques, la physique-chimie et la techno en terminale, ça n'aurait aucun sens... donc, il y a forcément un moment où ça apparaît... d'ailleurs, ce n'est pas fini quand un biologiste avec un bac scientifique devient biologiste à l'Université, il va devenir strictement biologiste voire même ensuite étymologiste enfin vous voyez... donc ça c'est normal... simplement ce qui est frappant, c'est qu'en général, les disciplines dans les établissements scolaires, elles existent sans justification aucune, ce qui explique à l'élève qui a des disciplines différentes, c'est l'emploi du temps... et à aucun moment, on fait émerger les disciplines au sens épistémologique du terme et pour moi, l'un des intérêts de l'EIST, c'est justement de donner le temps que les disciplines scientifiques émergent c'est-à-dire qu'on retarde le moment où on les identifie... et du coup au passage, on va pouvoir les faire naître c'est-à-dire que c'est plus intéressant de constater qu'à un moment donné, on a besoin de différencier physique-chimie et SVT parce qu'on voit bien qu'on va aller dans un champ scientifique plus simplifiable, plus mathématisable et puis un champ qui concerne des systèmes complexes parce qu'on ne va pas simplifier un être vivant comme on simplifie le mouvement d'un pendule par exemple... donc, du coup, on voit à un moment donné, on voit se distinguer des méthodes de pensée qui se distinguent parce que les objets se distinguent aussi et donc on voit émerger les disciplines, c'est ça aussi... donc voilà, l'idée, c'est que... et quand vous parlez du primaire, c'est encore plus extraordinaire, vous voyez d'une certaine manière, on pourrait dire que l'interdisciplinarité, la question ne devrait pas se poser au primaire puisque c'est le même professeur vous voyez... or, il n'y a pas plus

d'interdisciplinarité au primaire qu'au secondaire... vous voyez si un professeur d'école, à un moment donné, il fait un cours de sciences puis il dit « j'arrête »... maintenant, on fait un cours de français « j'arrête »... maintenant, on fait un cours de calcul... ça veut dire que l'existence d'une personne unique n'est pas une garantie d'une démarche interdisciplinaire...

- *Vous liez polyvalence à interdisciplinarité ?*
- Absolument pas... ça n'a rien à voir et ça c'est quelque chose que j'ai essayé de développer n fois dans les conférences sur le sujet...
- *Il y a débat car beaucoup de personnes...*
- C'est là qu'est la crainte...
- *Qui me parle d'interdisciplinarité au primaire...*
- Mais non, c'est de la polyvalence au primaire... alors il peut y avoir de l'interdisciplinarité, il y a des professeurs qui font de l'interdisciplinarité au primaire, c'est-à-dire qu'ils sont capables à un moment donné, de travailler un texte scientifique et puis de profiter de faire en même temps, un peu de français... ça peut exister mais la polyvalence du maître n'est en rien une garantie de l'interdisciplinarité... et même, on peut dire que d'une certaine manière, on est peut-être plus sûr qu'il y aura interdisciplinarité quand on met ensemble deux professeurs spécialistes de deux disciplines différentes, c'est pour ça qu'il y a un certain nombre de gens, je ne suis pas sûr de les suivre totalement d'ailleurs... mais je comprends pourquoi ils disent ça... qui disent un EPI interdisciplinaire, il n'est vraiment interdisciplinaire que si il passe par une co-intervention simultanée ou pas simultanée après on peut discuter là-dessus mais peu importe... en tout cas, il faut qu'il y ait deux professeurs différents qui travaillent...
- *Travail en équipe donc.*
- Je suis d'accord que c'est une manière de faire mais moi je peux faire si j'ai envie à un moment donné, un exposé tout seul qui va avoir un fort contenu interdisciplinaire sans être en équipe... quand vous voyez, quand moi, je prends mon tableau et que je circule, etc... je fais de l'interdisciplinarité, je suis tout seul... donc, vous voyez, ce n'est pas lié... en tout cas, l'idée que craignent les professeurs et l'opposition des syndicats à l'EIST était criante de ce point de vue-là, c'est l'idée que toute réflexion interdisciplinaire pourrait être une sorte de cheval de Troie pour préparer la polyvalence des professeurs... or, ça n'a rien à voir... on pourrait très bien faire des professeurs polyvalents, d'abord, quand un professeur est professeur de physique-chimie d'une certaine manière, il est polyvalent puisqu'il fait de la physique et de la chimie, SVT, il fait des sciences de la vie et de la géologie... dans la plupart des pays du monde, cette association est inconcevable...
- *Ou l'histoire-géographie.*
- Oui l'histoire-géo, oui on est donc le polyvalent de quelqu'un et le monovalent de quelqu'un d'autre donc c'est très relatif cette affaire-là... mais admettons qu'on aille

vers plus de polyvalence des professeurs, ce ne serait pas en soi une garantie du tout d'interdisciplinarité... ça n'a rien à voir...

- *Vous m'avez parlé des facteurs de résistance qui ont conduit à l'échec de l'interdisciplinarité à son ancrage réel dans le système éducatif... (il me coupe)*
- Non, je ne dirais pas ça... pourquoi vous dites ça... échec, succès, je ne sais pas ce que ça veut dire... euh comment dirais-je l'état d'esprit interdisciplinaire existe euh... comme je pense que c'est une bonne chose, j'ai tendance à penser qu'il n'est pas suffisamment répandu mais euh il est plus qu'il ne pourrait l'être, vous voyez ce que je veux dire... non, je ne dirais pas qu'il y a un échec de l'interdisciplinarité... c'est, c'est, on peut regretter son ... que ce soit essentiellement...
- *On peut regretter que les dispositifs soient périphérique au système...*
- Pour moi, ce n'est pas un problème de dispositifs honnêtement... je comprends que par moment il faille passer par des dispositifs pour faire passer une idée d'accord... mais voilà l'EIST a été un dispositif qui a fait passer des idées et qui existe toujours... on peut dire de ce point de vue-là, vous voyez par exemple... moi, je pense que l'EIST a fortement inspiré la rédaction des programmes de cycle 3 et notamment dans le domaine scientifique le fait qu'il y ait en cycle 3, un programme qui est un programme de sciences et technologies y compris en sixième sans répartition disciplinaire, c'est évidemment de l'EIST inspiré, il est probable que ça, cette rédaction-là n'aurait pas pu se faire s'il n'y avait pas eu une rédaction au préalable... et puis, parmi les gens qui ont fortement suivi l'EIST, Pierre Léna dit qu'il y a moi, c'est très gentil mais il y aussi quelqu'un d'autre qui est Florence Robine qui est directrice générale de l'enseignement scolaire... donc il est bien évident que sa sympathie pour l'EIST a probablement laissé des traces dans son esprit, bon voilà... on peut dire que ça inspirait les EPI en ce sens que ce souci de se dire, tiens voilà un objet commun et on va essayer de voir comment trois disciplines le regardent qui était un souci qui existait en EIST, c'est un souci qui existe aussi dans les EPI... il y a une parenté intellectuelle.
- *Pouvez-vous me parler des facteurs d'engagement qui poussent les enseignants à se saisir de la question de l'interdisciplinarité ?*
- Vous savez les facteurs d'engagement, c'est un peu ce qu'on a dit tout à l'heure... c'est une façon de donner du sens ou de donner plus de sens, c'est une façon de relier les enseignements au monde réel, une façon d'aborder la complexité et ça, les professeurs en sont conscients et quand on s'exprime sur ces questions-là devant eux, ils y sont sensibles... et donc c'est pour ça qu'on y va parce que n'importe quel professeur a quand même l'espoir que son enseignement ait du sens... et si, il perçoit dans l'interdisciplinarité, une façon de donner du sens à son enseignement, il l'utilise cette façon comme d'autres façons, il ne faut pas non plus...
- *C'est une piste parmi d'autres.*
- Évidemment, l'interdisciplinarité, ce n'est pas tout d'un coup un hochet ou un remède miracle qui résout tout, ce n'est pas du tout ça...

- *Concernant la réforme des collèges et notamment les EPI en 2016, avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place ?*
- L'inspection générale n'est pas maître des réformes... les réformes structurelles sont le fait de la direction générale de l'enseignement scolaire... les réformes des programmes sont le fait, en ce moment du moins, du Conseil supérieur des programmes... voilà, nous... alors là aussi, il nous arrive d'avoir des conversations, de faire des rapports divers et variés... il nous arrive aussi de faire du travail d'explication des réformes... on ne peut pas dire que l'inspection générale en tant que telle soit rédactrice des réformes, ce n'est pas son métier.
- *Émettez-vous certains doutes à son application par les enseignants des collèges ?*
- Vous savez, là vous tombez sur le verre à moitié plein à moitié vide... d'abord, est-ce qu'ils vont s'en saisir ? la question n'est pas là, ils s'en saisissent, il y a des tas d'endroits où ils se passent des choses très intéressantes...
- *On peut avoir des réticences selon les enseignants forts dans un établissement plutôt qu'un autre ?*
- Oui mais ça, ça dépend des endroits... vous savez, il y a 800 000 professeurs, c'est de l'humain, les professeurs... il y a forcément des professeurs plus convaincus que d'autres pour des choses de ce genre... il y a des professeurs qui ont plus ou moins envie de changer leur habitude de faire, il y a des professeurs qui avaient plus ou moins d'expérience là-dessus... parce que vous savez, je me souviens d'une rencontre avec des professeurs de ma discipline en académie d'outre-mer, ces professeurs comment dirais-je ? l'inspecteur local avait organisé une rencontre dans laquelle les professeurs venaient présenter quelques expériences qu'ils avaient conduites pendant l'année et qui étaient réussies... voilà, c'est une sorte de bourse d'idées entre professeurs animée par l'inspecteur... bon, c'était avant le lancement de la réforme du collège... et donc les professeurs commencent par m'écouter, leur parler de l'état des projets concernant le collège, je leur décris comment se dessinaient les choses, ils en avaient déjà entendu parler et là, le professeur m'exprime, d'ailleurs avec beaucoup de sincérité, leurs craintes... on va jamais y arriver, les EPI c'est bien compliqué, on ne va pas savoir faire, etc... et puis, on entame la deuxième partie de la réunion et ils montrent ce qu'ils ont fait pendant l'année et là, les professeurs décrivent des choses qui étaient déjà des EPI réussis... bon à la fin, je leur ai dit, vous êtes quand même extraordinaires donc finalement, vous avez passé le début de la réunion à m'expliquer que vous saurez pas faire et la deuxième partie de la réunion, à montrer que vous faites déjà... pourquoi vous ne sauriez pas faire des choses que vous faites déjà ? vous voyez, il y a cette espèce de crainte bon... alors, ça ne veut pas dire qu'une réforme, ça ne fait que ré-étiqueter des choses qui se faisaient déjà hein... mais ce que je veux dire, c'est qu'il y avait avant des savoir-faire, des appétences, des envies, des expériences qui faisaient qu'ils étaient prêts à y aller... ils avaient peur quand même mais ça s'appelle la conscience professionnelle, si les profs avaient moins peur c'est probablement... s'ils s'en fichaient vous voyez, ils n'auraient pas peur donc c'est plutôt un signe de conscience professionnelle le fait d'être inquiets sur le... des professeurs disent est-ce qu'on va savoir faire ? je trouve ça plutôt rassurant moi.
- *Est-ce que des syndicats ont joué un rôle important lors de la mise en place des EIST ?*

- À propos des EIST, ils étaient réticents mais ça je pense que vous trouverez encore...
- *L'ensemble des syndicats ?*
- Je ne sais pas vous dire ça... alors, je n'ai pas le souvenir de prises de position très tranchées du SGEN... le SNES était assez franchement opposé et principalement sur le thème, la crainte que ça cache la polyvalence... c'était principalement ça l'idée voilà... après ça, c'est au niveau national, oui les premières... vous avez lu le rapport de l'inspection générale sur l'EIST.
- *Oui.*
- On décrit un peu tout ça et notamment les difficultés des équipes surtout la première année... avec des professeurs qui étaient parfois mal vus de leurs collègues puis après les choses s'apaisent...
- *En fait, la peur des syndicats est de revenir à ce que nous avons connu antérieurement avec les PEGC ?*
- Oui c'est ça, c'est la polyvalence.
- *Cette bivalence...*
- C'est la crainte évidemment... enfin, c'est pour ça que l'opposition du SNES, pour moi, à l'EIST, ça a été principalement une opposition sur le thème de qu'est-ce que ça cache... en soi, ils n'étaient pas opposés à l'EIST, ils étaient opposés au fait que l'EIST était probablement un moyen de préparer une marche vers un retour comme vous dites au PEGC...
- *Avez-vous en mémoire la position de l'UNSA ?*
- Non mais je ne suis pas sûr que l'UNSA se soit vraiment exprimé sur le sujet comme ça... je n'en jurerais pas mais je n'ai plus ça en tête.
- *Au départ, avez-vous été attaché à la fondation « La main à la pâte » et son application au sein de l'enseignement primaire ?*
- Au départ non parce que c'est antérieur à mon arrivée à l'inspection générale... mais après j'ai suivi la chose avec beaucoup de sympathie oui...
- *Pour mettre en place les EIST, vous vous êtes intéressé à la fondation « La main à la pâte » ?*
- Oui enfin j'avais déjà des relations avec « La main à la pâte » avant que l'EIST existe et d'ailleurs, effectivement, j'ai probablement fait partie de ceux qui ont incité notamment Pierre Léna à s'intéresser au collège... mais... le problème dans le primaire et au collège... les problèmes se posent de manière complètement différentes parce que là aussi alors je vous fait à l'arrache mais voilà... caricaturalement, le problème majeur du primaire, c'est que la plupart des professeurs du primaire ne sont pas vraiment formés

en sciences et donc il s'agit d'aider des professeurs qui ont une origine soit littéraire, soit psycho majoritairement... il y a quelques scientifiques mais peu... il s'agit majoritairement d'aider des non scientifiques à faire de la science... ça c'est la problématique du primaire, ce n'est pas la problématique du collège... au collège, les sciences sont enseignées par des gens qui ont une formation de scientifique alors après on peut toujours critiquer la formation puisque de toute façon, la formation ce n'est jamais finie, ça peut toujours être mieux... bon, mais ce n'est pas pareil... donc ce qu'il s'est passé et c'est pour ça d'ailleurs quand on dit à un professeur d'école qui n'est pas scientifique d'origine qu'il faut qu'il fasse une séance qui mêle de la biologie et de la physique, ça ne lui pose aucun problème... lui, son problème, c'est qu'il a peur de faire des sciences mais que les sciences soient une ou plusieurs disciplines, il s'en fiche complètement, ce n'est pas son sujet... quand vous vous adressez à des professeurs de collège, qui eux, sont disciplinaires... le problème n'est pas de leur donner une formation initiale de base en science, ils l'ont... le problème, c'est de leur montrer qu'ils peuvent être gagnants s'ils acceptent de croiser leurs regards avec des collègues proches donc la problématique est complètement différente... ce n'est pas les mêmes personnes, ils n'ont pas le même type de problème... ils n'ont pas le même type de formation, ils n'ont pas le même type de qualité et de défaut pour faire court...

- *Selon vous, est-ce que la formation enseignante permet-elle de créer une culture commune professionnelle pour pratiquer cette interdisciplinarité ?*
- Écoutez... c'est compliqué ça aussi... parce que d'abord, est-ce qu'elle se fixe ça comme objectif ? oui... mais il faut quand même bien voir aussi que dans les objectifs de formation commune pour l'ensemble des professeurs, le tronc commun, appelons ça comme ça même si ce n'est pas forcément appelé comme ça dans les différentes ESPE, son objectif n'est pas uniquement de conduire à l'interdisciplinarité... quand vous essayez de créer une culture commune en matière d'évaluation pour les professeurs de toutes les disciplines, vous n'êtes pas en train de faire de l'interdisciplinarité... donc vous voyez, il faut bien voir qu'au moment de la formation initiale d'un professeur, on peut certainement le sensibiliser à l'interdisciplinarité bien sûr... mais c'est forcément ça parmi plein d'autres choses, voilà... si vous regardez ça uniquement sous l'angle interdisciplinarité, vous allez évidemment vous dire qu'il n'y en a pas assez, vous allez vous dire la même chose quel que soit l'angle sous lequel vous regardez ça... sauf que les journées continuent à avoir 24 heures voilà... donc de toute façon, vous allez installer une culture de base, on peut toujours discuter sur les équilibres et contenus de cette culture de base mais cette équilibre aboutira toujours au fait que quand vous prenez un élément isolé, vous allez dire on n'aurait pu faire mieux... ça veut dire qu'il y a une vie après le recrutement... et puis qu'on voit bien même si... prenons l'aspect travail en équipe de l'interdisciplinarité, ce n'est pas le seul aspect mais ça en est un... c'est quand même plus facile de travailler en équipe quand on est dans une équipe... donc même si, on peut faire des équipes d'étudiants qui miment des équipes de profs, on est dans le jeu de rôles... alors que le professeur qui est dans sa première année ou dans sa deuxième année de titulaires, il voit la question du travail en équipe de manière beaucoup plus concrète donc ça veut dire qu'il y a des choses à apporter aux jeunes professeurs sur ces questions-là et ce n'est pas forcément la formation initiale qui doit tout faire tout le temps...
- *La formation continue ?*

- Personnellement, je n'aime pas beaucoup l'expression formation continue, je préfère l'expression développement professionnel hein... parce que et je pense en particulier dans le cas de l'interdisciplinarité, l'expression développement professionnel est particulièrement appropriée... parce que moi, alors je présente ça de manière un peu caricaturale, c'est un peu un jeu de mots mais il me semble ça dit bien ce que ça veut dire... quand vous faites une formation, que vous formez quelqu'un vous lui donnez une forme, vous lui donnez un contour et le contour du professeur, c'est forcément un contour disciplinaire... et donc à un moment, il faut que le professeur, le problème n'est plus à un certain moment de parachever sa forme mais de l'aider à sortir de sa forme, c'est pour ça que je préfère l'idée de développement, de désenveloppement en somme... donc il faut, il s'agit que le professeur qui a sa forme disciplinaire, il est professeur de mathématiques, professeur de physique-chimie... à un moment donné, il faut l'aider de sortir de sa forme, c'est en ça que c'est du développement professionnel donc je trouve que l'expression développement professionnel rend mieux ce dont on a besoin pour faire de l'interdisciplinarité que l'expression formation continue...
- *Sur le développement professionnel, pouvons-nous parler d'inter-professionnalité entre enseignants ?*
- Inter-professionnalité... je ne sais pas... je n'utiliserais pas ce terme parce que c'est le métier... pour parler d'inter-professionnalité, il faudrait croiser avec d'autres professions... on pourrait faire de l'inter-professionnalité avec des CPE pourquoi pas... mais pour moi, entre professeurs de différentes disciplines, ce n'est pas de l'inter-professionnalité, c'est la même profession... c'est justement de l'interdisciplinarité.
- *Selon vous, quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- La France regarde ce qu'il se passe ailleurs et (un instant est marqué)... je ne sais pas si la France est particulièrement en retard ou particulièrement en avance là-dessus... je ne crois pas en fin de compte... je pense que chaque système éducatif a une histoire et que donc les problèmes se posent différemment suivant les systèmes éducatifs mais la question d'aider les professeurs à mieux prendre en compte la complexité globale, elle se pose partout et elle se pose partout et en même temps... je dis en même temps, au moins dans les pays occidentaux, dans les pays qui ont une structure comparable... faut bien voir aussi dans le domaine scientifique notamment, c'est peut-être plus spécifique ce que je vais vous dire aux questions scientifiques, dans le domaine scientifique, toutes les questions autour de l'interdisciplinarité, se sont déroulées en même temps après et en même temps... enfin en lien en tout cas avec les questions de réflexions sur les démarches, démarches d'investigations, démarches par problèmes, etc... il y a tout une histoire là-dessus aussi et on voit bien que... il est probable qu'on peut difficilement faire des approches interdisciplinaires un peu structurées sans avoir des démarches de ce genre... dans une démarche strictement transmissive, on n'a pas besoin d'interdisciplinarité en fin de compte... donc vous voyez les choses vont en même temps... si je vous dis ça, c'est que là aussi à l'international, il y a eu beaucoup de réflexions sur les démarches... pas mal de réflexions en Angleterre, il y a des structures puis c'est lié à la manière dont on prend en charge la formation des professeurs... tout ça est lié finalement...
- *Avec le curriculum...*

- Oui mais il ne faut pas être victime des mots... le curriculum enfin oui d'accord d'une certaine manière, c'est aussi l'idée... même l'idée de socle en elle-même, c'est une idée interdisciplinaire d'une certaine manière... donc, la démarche par compétences, on voit bien que réfléchir par compétence, c'est ouvrir la porte à une réflexion qui se dit tiens telle compétence est commune à deux disciplines et on est dans l'interdisciplinarité donc voilà... tout ça a une parenté et moi, en tout cas, je ne suis pas historien des choses pour trouver et vous dire voilà, là un embryon qui a inspiré tout le système, je ne suis pas sûr que ça existe en tout cas moi je ne le connais pas mais ce que je sais, c'est qu'effectivement, on va voir ailleurs mais les autres viennent voir chez nous aussi (rires).
- *Les grands rapports internationaux tels que PISA sous l'égide de l'OCDE ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- J'hésite à vous répondre là-dessus... de manière tout à fait directe, je n'y crois pas beaucoup... maintenant, c'est un aiguillon général à la réflexion... et la réflexion porte notamment sur l'interdisciplinarité... est-ce qu'on trouverait dans PISA par exemple des arguments précis qui poussent à l'interdisciplinarité (il souffle) ça me paraît un peu difficile ou alors vous allez tomber sur des choses extrêmement générales du genre, on va vous dire, nos élèves ne font pas assez le rapport entre ce qu'ils ont appris et la vie réelle... et un peu d'interdisciplinarité pour aider à faire ce rapport... voilà, mais est-ce qu'une phrase, ça suffit pour dire que PISA a vraiment une influence directe sur l'interdisciplinarité, je ne suis pas très convaincu de ça... là aussi, je ne suis pas le meilleur spécialiste pour vous répondre à cette question.
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins appropriés à une activité interdisciplinaire ?*
- Non je pense que ça ne s'utilise pas pareil évidemment à la maternelle et en classes préparatoires quand on a dit ça... enfin on n'a pas fait une découverte quand même... mais sinon je pense que l'état d'esprit interdisciplinaire est utile à tous les moments... non, je ne vois pas de moments privilégiés pour faire ça... sans différenciation au terme de l'intérêt général de la chose... dans la manière de faire si, la différenciation est forte, ça tombe sous le sens.
- *Je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien.*
- De rien.

ENTRETIEN avec un conseiller technique
du cabinet ministériel d'Alain Savary (1981-1984)

Conseiller technique au sein du cabinet ministériel d'Alain Savary.

Universitaire, Membre du Conseil d'État, Homme politique.

Conditions et déroulement de l'entretien :

- Durée 1h

- L'entretien se déroule au domicile de l'intéressé, dans son bureau.

La personne concernée est tout à fait disposée à me parler de son travail dans le cabinet ministériel d'Alain Savary. C'est un entretien agréable car l'acteur est coopératif : il essaie de se souvenir des différents acteurs concernés par la question relative à l'interdisciplinarité scolaire au sein du cabinet. De plus, il accepte de donner un regard de témoin, même lorsqu'il n'a pas participé directement au dossier. L'ambiance est cordiale, détendue, il prend le temps de raconter ce qu'il a vécu, sans précipiter l'entretien.

Notes

Le conseiller technique ne m'a pas autorisé à enregistrer l'entretien. Dans la retranscription qui suit, vous trouverez des passages inscrits entre guillemets. Ils traduisent les propos exacts de mon interlocuteur tels qu'il les a dits. Cependant, lorsque ces derniers ne figurent pas, j'ai noté l'idée générale retenue durant la conversation.

Entretien

Lundi 21 novembre 2016

- « Dans le cabinet ministériel d'Alain Savary, je n'étais pas occupé à traiter des questions pédagogiques proches de l'enseignement du second degré ». Mon rôle était décomposé en deux axes de travail : la construction scolaire et universitaire (logique de multiplication des différents lieux d'universalisation sur tout le territoire) ; la formation professionnelle continue (gestion des carrières des personnels de l'Éducation nationale) où la question de l'interdisciplinarité était absente. « Ce débat autour de l'interdisciplinarité ne comportait pas un enjeu pédagogique ni un enjeu d'éducation ». « Derrière tout ça, nous pouvons voir les tactiques corporatistes disciplinaires voire professionnelles ». Le recrutement des enseignants se fait par « un recrutement à base disciplinaire » et donc... « l'idée d'interdisciplinarité est envisagée que par ma discipline au départ, puis par les apports potentiels des autres disciplines ».

En outre, « la question de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité est une question vieille comme le monde » ; d'ailleurs, « nous avons fait de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité depuis longtemps sans même le savoir ». « Tout comme les professeurs d'histoire-géographie qui s'intéressent à la situation sociale des contextes étudiés ».

Au sein du cabinet, la question de l'interdisciplinarité était active au regard « des disputes entre les anciens et les modernes. Par « ancien », j'entends les enseignants disciplinaires attachés à leur discipline et par « moderne », j'entends les hauts-fonctionnaires (par exemple, les énarques) portés par la logique interdisciplinaire et l'ouverture au monde ». Bien évidemment, « la discipline a tendance à enfermer »... « Les enseignants avaient peur de se faire grignoter des heures disciplinaires en remplacement des heures où on fait n'importe quoi... ».

- *Concernant votre expérience au sein du cabinet ministériel d'Alain Savary, pouvez-vous m'indiquer si des débats autour de la question relative à l'interdisciplinarité – la pluridisciplinarité étaient présents ?*

- Je n'ai pas de souvenir marquant sur la pluridisciplinarité dans l'enseignement supérieur. Cette méthode ne posait pas de problème majeur. « On était tous convaincus par les disciplines qu'on enseigne ». Les disciplines ne sont que des « outils », des « instruments de travail » au service de l'apprentissage disciplinaire. Dans tous les autres domaines, « la maîtrise des grands concepts est nécessaire » pour la compréhension disciplinaire « ensuite on peut aller chercher les autres contributions pour comprendre d'autres phénomènes ». « Il n'y avait pas de débat très fort sur la pluridisciplinarité à l'Université ». « Dans le conseil des disciplines à l'Université, il y a des disciplines où telle discipline a le pouvoir donc telle opinion est envisagée ». Ainsi, on peut observer « des conflits de pouvoir ici et là » ; « les uns et les autres se mettant souvent » avec le plus grand nombre... « Les conflits de pouvoir sont classiques dans ces instances », la prise de pouvoir a pour conséquence de changer la donne. « L'arrivée de la gauche en 1981 (ce qui n'était pas arrivé depuis longtemps) devait être une rupture provisoire de l'univers politique » ; toutefois, par les mesures prises dans mon domaine au sein du cabinet cela n'a vraisemblablement pas été le cas.

ENTRETIEN AVEC AGATHE CAGÉ

Agathe Cagé : Directrice adjointe du cabinet (octobre 2016 - février 2017) et conseillère auprès de la ministre, en charge du premier degré, du second degré, de l'éducation prioritaire, des programmes et de l'évaluation des élèves depuis avril 2014 (sous Hamon avril 2014 – août 2014). Auparavant, conseillère technique dans le cabinet du ministre de l'Éducation nationale sous Vincent Peillon (janvier 2014 – mars 2014).

Étudiante à l'ENS Ulm en suivant une spécialisation en Sciences politiques, elle obtient le concours d'entrée à l'ENA en 2010. À la suite de la formation à l'ENA, elle entre à l'inspection générale de l'administration qui est le corps d'inspection du ministère de l'Intérieur où elle s'occupe des problématiques interministérielles comme la politique de la ville et notamment les sujets liés au milieu de l'éducation. Elle poursuit son parcours professionnel dans le cabinet du Ministère de l'Éducation Nationale sous Vincent Peillon en tant que chargé du second degré et de prépare la réforme du collège à partir de janvier 2014. De plus, à l'arrivée de Benoit Hamon, son portefeuille s'élargit en comprenant à la fois les programmes et l'évaluation des élèves et dirige pour la première fois, seule, le volet de la réforme du collège. À la nomination de Najat Vallaud-Belkacem, elle reste en charge du dossier sur l'élaboration de la réforme du collège et participe donc aux différentes négociations avec les partenaires sociaux. Par ailleurs, elle est présidente de l'association « Cartes sur table » qui s'intéresse essentiellement à des enjeux économiques et de transition écologique.

Conditions et déroulement de l'entretien

- Durée 1h^[L]_[SEP]

- L'entretien se déroule dans le bureau de la directrice adjointe du Cabinet au sein du Ministère de l'Éducation nationale.

Après avoir attendu quelques minutes, je suis reçu à l'heure prévue par Agathe Cagé, directrice adjointe du cabinet de Madame Najat Vallaud-Belkacem. J'entre dans la salle de réception et Agathe Cagé me demande si je souhaite un café. L'entretien démarre.

Il se déroule dans un contexte sain et franc car l'acteur n'hésite pas à révéler les résistances et les continuités de son action au sein des différents ministres (successivement Vincent Peillon, Benoît Hamon et Najat Vallaud-Belkacem) au regard de la question de l'interdisciplinarité.

Entretien

Jeudi 8 décembre 2016

- Positionnement habituel sur la problématique de recherche
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel (à partir de la série choisie pour l'obtention du baccalauréat) ? Au sein de quelle institution ?*
- J'ai passé un baccalauréat ES par choix avant tout des SES avec une spécialisation à la fois en mathématiques car les mathématiques restaient quelque chose qui m'intéressait puis j'ai poursuivi en hypokhâgne puis en khâgne BL donc qui est la khâgne qui mélange à la fois SES et mathématiques, philosophie, français, etc... Le côté très polyvalent de la formation qui m'intéressait vraiment. Je suis rentrée à l'ENS Ulm où je me suis spécialisée en Sciences Politiques à l'Université Paris I donc j'ai commencé Licence - une troisième année de Licence Politiques, c'était une spécialisation

sociologie des institutions du politique puis master 1 – master 2 donc sur une discipline qui sur elle-même est définie par son interdisciplinarité structurelle puisque la science politique est par essence, en tout cas celle que j’ai, dans laquelle je me suis formée à un mélange entre l’histoire et la sociologie et d’autres et le droit essentiellement avec un master 2 en sociologie des intellectuels sur la période ultra-contemporaine et un mémoire de master 2 entre guillemets ce qu’on pouvait distinguer entre comme nouvelle figure de l’intellectuel contemporain. En parallèle de ce master 2 en sciences politiques, j’ai fait un master 2 en finances publiques à l’Université, à la fois sur Paris I et Paris II, j’avais en tête de préparer les concours administratifs, cela me permettrait d’entrer un peu dans le dur de ces concours. Donc à l’issue de ces deux masters, j’ai fait une année de préparation de concours administratifs à la prépa Paris I ENS qui correspond à un master 2 en droit public et je suis entrée à l’ENA dont une formation là-bas de deux ans en 2010-2011. À la fois, formation pratique en stage puis sur les sujets, les grandes compétences disons des administrateurs civils finances publiques – droit public – économique, etc... et langues vivantes. À l’issue en janvier 2012, je suis entrée à l’inspection générale de l’administration qui est le corps d’inspection du ministère de l’Intérieur qui est un corps d’inspection interministériel, j’ai fait deux années à l’Inspection générale de l’administration euh... à la fois sur des sujets interministériels comme la politique de la ville et ce qui m’a permis de commencer à aborder les sujets éducatifs par le biais de l’éducation prioritaire et liés avec la politique de la ville, des sujets de contrôle typiques du ministère de l’Intérieur : contrôle du fonctionnement des préfectures, délivrances des titres de séjour, des permis de conduire, etc... Et puis, des missions qui correspondraient plus à ma spécialisation finances publiques, création de l’audit comptable et financier du ministère de l’Intérieur, des missions diverses pendant deux années à l’issue desquelles j’ai rejoint en janvier 2014 le cabinet du ministre de l’Éducation nationale qui était à l’époque Vincent Peillon pour m’occuper du second degré et notamment de toute la démarche de mise en œuvre de la réforme du collège qui était une réforme euh... dont les principes avaient été fixés par la loi de refondation de l’école dans son rapport annexé où il y a quelques paragraphes qui sont dédiés à la réforme du collège qui définit la philosophie de cette réforme comme une réforme qui doit préserver le collège unique et que la loi de refondation qui met fin au dispositif qui rassemblait au pré-apprentissage dès 14ans, etc.. Donc un collège unique qui ne doit pas être un collège uniforme, qui doit à la fois accompagner au plus près les élèves dans leur parcours tout au long des quatre années pour les amener au plus haut niveau possible pour remédier aux difficultés des 20 à 30% d’élèves qui arrivent au collège et qui doit être un collège qui permet de former les élèves à un ensemble de compétences nouvelles. Donc la loi de refondation ne va pas beaucoup plus loin, elle pose le principe euh... d’une distinction entre les enseignements disciplinaires traditionnels et d’autres formes d’enseignements sans les définir plus précisément. On retrouve cette idée en terme de ce que doivent être les enseignements proposés au collège dans la lettre de mission qu’a fait Vincent Peillon en décembre 2013 au Conseil Supérieur des Programmes, qu’on lui demande de retravailler sur les programmes de la scolarité obligatoire donc en définissant à la fois les priorités pour les programmes de l’école élémentaire et pour ce que doivent être les programmes du collège, on retrouve cette idée d’enseignements complémentaires qui doivent être mis en place mais sans que les choses soient définies de manière extrêmement précises, je crois que dans cette lettre au Conseil Supérieur des Programmes, je crois qu’il y a quand même cette idée de l’interdisciplinarité qui apparaît. Donc, moi je suis au cabinet de Vincent Peillon à partir de janvier 2014, lui quitte le ministère de l’Éducation au mois d’avril 2014, je reste auprès de Benoit Hamon quand il devient ministre de l’Éducation avec un portefeuille qui s’élargit un peu plus

explicitement sur les programmes et l'évaluation des élèves sachant que bien sûr les choses sont liées mais on était un conseiller premier degré et un conseiller second degré donc euh... sur des programmes qui sont pensés scolarité obligatoire, là, disons que je reprends en main plus clairement toute la dimension et l'élaboration des programmes suivis du travail du Conseil Supérieur des Programmes plus la dimension, la construction de la réforme du collège. Les choses sont lancées côté travail du Conseil Supérieur des Programmes, Les choses sont lancées côté administration, direction générale de l'enseignement scolaire et également Inspection Générale de l'Éducation nationale plus toutes les autres directions qui travaillent aussi un peu sur la réforme du collège, la direction des affaires financières, DGRH quand vous modifiez des décrets horaires forcément vous devez penser tous les impacts en termes de moyens supplémentaires que vous allez accorder en termes d'impacts sur le recrutement des professeurs, ce que ça peut impliquer sur les différentes disciplines, mais on a un nouveau ministre qui arrive donc il faut aussi lui représenter l'ensemble des choses et puis mettre un certain nombre de sujets à son arbitrage. Benoit Hamon reste sur une période trop courte pour qu'on puisse vraiment définir les choses s'agissant de la réforme du collège. Rentrée 2014, Najat Vallaud-Belkacem arrive donc, moi je reste à son cabinet toujours sur les mêmes sujets et c'est avec elle qu'on va vraiment construire dans son détail et dans sa structure ce que va être la réforme du collège, ce que vont être les enseignements pratiques interdisciplinaires, la création des huit thématiques euh... le sens aussi qu'on donne à ces enseignements pratiques interdisciplinaires et c'est fondamental euh... quand vous regardez la grille horaire du collège c'est-à-dire que vous avez une entrée qui est strictement disciplinaire ; dans les programmes, on a aussi choisi d'avoir une entrée strictement disciplinaire et on pense l'interdisciplinarité comme travail en commun entre les disciplines qui sont vraiment le point d'entrée, c'est un choix par rapport à des débats qui sont anciens notamment depuis les années 2000 à l'Inspection Générale, ce qu'on fait du transdisciplinaire ou on fait vraiment de l'interdisciplinaire. Donc, voilà, moi j'ai porté en tant que conseillère la réforme pendant les négociations avec les organisations syndicales au début de l'année 2015, après toute l'année de préparation de sa mise en œuvre sur 2015-2016 et puis après aujourd'hui le suivi de cette mise en œuvre et l'accompagnement sur une fonction plus de direction de cabinet depuis cet automne. En gros, les grandes lignes de mon parcours depuis le bac (rires).

- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité lors de votre présence au ministère de l'Éducation nationale depuis janvier 2014 ?*
- La question de l'interdisciplinarité, elle a ... dès qu'on a travaillé sur la réforme du collège qui avait été commencée à être travaillée avant que moi j'arrive. Quand j'arrive, il y a un certain nombre ... il y a les grands cadres qui ont été posés que ce soit la loi ou que ce soit la saisie du Conseil Supérieur des Programmes, qu'on a travaillé sur les programmes donc il y a des choses qui ont été posées et moi dès que j'arrive, je prends en main le dossier, il y a cette question de l'interdisciplinarité qui est posée sur et euh... comment on peut travailler autrement avec les collégiens, comment on peut travailler autrement pour essayer de donner plus de sens aux contenus qu'on leur enseigne, l'entrée interdisciplinaire elle est celle-là c'est-à-dire comment renforcer le sens des contenus pour les collégiens on a un certain nombre de remontées qui nous montre... (le maître d'hôtel entre pour nous servir le café) on a un certain nombre de remontées qui nous montre qu'on a des collégiens qui ne parviennent pas à faire des liens entre ce qu'ils apprennent dans les différentes disciplines et ne parviennent pas à voir rien qu'en

français, ils vont acquérir du vocabulaire qui leur permet de comprendre les mathématiques, on voit bien les grandes difficultés quand on regarde les résultats des différentes enquêtes, etc... Par exemple en mathématiques, il y a une difficulté de vocabulaire, de non-compréhension, ils ne voient pas que dans les cours de langue vivante euh... ils peuvent acquérir des choses qui leur servent en histoire. Ils n'arrivent pas à faire le lien. Donc dès que moi je travaille sur la réforme du collège dès Vincent Peillon, il y a cette question de l'interdisciplinarité qui se pose et comment la mettre en œuvre. Mais on est sur uniquement les premières ébauches disons qu'on commence à entrer dans le sujet, on commence à s'approprier politiquement un projet qui a été construit par l'administration à essayer d'en tirer, d'en définir les grandes crêtes et les grandes lignes de force sachant qu'au moment des quatre derniers mois de Vincent Peillon, on en n'est plus à réfléchir à un certain nombre d'arbitrage pour essayer d'avoir les équilibres enfin les moyens qu'on peut dégager en plus de cette réforme c'est-à-dire comment on va construire une scolarité au collège, sur combien d'heures d'enseignement pour les élèves, sur combien d'heures professeurs on donne en plus pour les établissements pour leur donner plus d'autonomie etc... Si on parle d'autonomie des établissements et d'autonomie pédagogique où on met le curseur de la marge de manœuvre, c'est les premières discussions que l'on a avec le Conseil Supérieur des Programmes. Sous Vincent Peillon, c'est le moment avec le Conseil Supérieur des Programmes que le conseil fait sa charte des programmes où il définit aussi un peu dans cette charte qu'elle est l'autonomie pédagogique des établissements, qu'est-ce que je leur laisse comme autonomie par rapport aux programmes qui leur sont proposés et on pense cette question de l'interdisciplinarité, un peu comme ça c'est-à-dire que si je fais travailler les équipes sur plus d'interdisciplinarité, est-ce que ça veut dire que je leur laisse plus de marge de manœuvre sur les points qui veulent ou non aborder dans les programmes disciplinaires, est-ce que je dis qu'il y a un temps pour le disciplinaire et un temps beaucoup plus libre sur l'interdisciplinaire. On en est à ce type de réflexion là, c'est-à-dire que l'on est sur le dur sur comment je vais commencer à répartir un peu ce que je dois apprendre sur les quatre années de la scolarité notamment les premiers arbitrages qui sont proposés à Vincent Peillon sur (prend sa respiration) le moment où l'on commence les langues vivantes mais on ne va pas au-delà. Euh... La période de Benoit Hamon, c'est une période qui est en fait extrêmement rapide parce que vous avez une période où vous êtes centrés sur les enjeux de préparation de la rentrée 2014 qui s'annonce à la fois en terme d'objectifs politiques et on reprend avec Benoit Hamon tout ce qui est circulaire de rentrée, etc... pour essayer de définir quelles sont les priorités que lui veut fixer et puis un peu tout le travail de préparation, quelles sont les priorités en terme de comment je vais préparer en fait ma rentrée, mes annonces de ma rentrée, comment je vais essayer de faire passer mes messages aux recteurs, etc... Donc, on ne rentre pas dans le dur du dossier réforme du collège surtout que Benoit Hamon lance un chantier propre qui est un chantier de l'évaluation des élèves. Donc, en fait, on continue pendant la période Benoit Hamon euh mais sans véritablement lui faire remonter les arbitrages, à travailler un peu techniquement euh avec l'administration le projet de réforme du collège mais sans aller dans le dur des choses.

- *C'est une période de transition ?*
- C'est une période vraiment de transition et on commence véritablement à retravailler concrètement sur cette question avec Najat Vallaud-Belkacem y compris parce qu'on a des exigences de calendrier qui font que extrêmement rapidement dès septembre 2014

il faut qu'on entre dans le dur du sujet et c'est là qu'on commence euh à essayer de définir les différents types d'enseignement qui sont fournis au collège c'est-à-dire les enseignements euh... communs, ce qu'on appelait les temps d'enseignement commun, les temps d'accompagnement personnalisé et ces temps d'enseignement interdisciplinaire qu'on n'arrive pas encore totalement à définir le terme enseignement pratique interdisciplinaire, c'est quelque chose qui va nécessiter un accouchement relativement long puisqu'on veut donner, on veut garder la dimension interdisciplinaire parce que pour nous interdisciplinaire, cela veut dire que c'est l'entrée par la discipline et on fait dialoguer entre elles les disciplines, c'est vraiment cela essentiellement. On ne veut pas casser au collège cette entrée par les disciplines, on veut créer les conditions d'un dialogue entre elles et la dimension pratique, c'est qu'on veut que ces temps de dialogue entre les enseignants aussi, soient des temps où l'on essaie de valoriser un travail un peu différent, plus un travail sur le projet, etc... c'est-à-dire qu'on se dit que l'on peut profiter de cette entrée nouvelle par l'interdisciplinarité pour essayer de promouvoir plus le travail sur projet avec davantage d'implication des élèves pendant ces temps au collège.

- *Selon vous, comment pouvez-vous définir l'interdisciplinarité par rapport à la réforme du collège, bien entendu ?*
- L'interdisciplinarité telle qu'on la pense dans le cadre de la réforme du collège, c'est le fait qu'il y a des moments où on demande aux disciplines de travailler ensemble sur des objets communs et que ces moments-là euh ça peut être proposé aux élèves soit de manière assez classique avec une heure avec un prof d'une discipline et une heure par un autre prof d'une discipline mais l'élève sait qu'il travaille sur le même objet soit ça peut être proposé parce qu'on a donné les moyens pour en termes de co-intervention, on a l'enseignant d'une discipline et un enseignant d'une autre discipline qui travaillent ensemble en même temps devant les élèves le même objet. L'interdisciplinarité telle qu'on l'a pensée, c'est euh... qu'on a identifié des objets communs dans les programmes des différentes disciplines et qu'on demande aux enseignants sur un certain nombre de ces objets communs en leur laissant le choix de ces objets de travailler ensemble pour essayer de renforcer le sens euh les enseignements du point de vue de l'élève.
- *Mais avec les thèmes que vous avez mis en place, les 8 thèmes par exemple, vous avez quand même créé des rapprochements entre disciplines assez implicites ?*
- Alors l'idée des thèmes communs, c'est de rassurer à la fois les enseignants, les parents d'élèves et les élèves, sur le fait que avec l'interdisciplinarité, on donnait un peu plus d'autonomie pédagogique aux équipes dans les établissements mais qu'en même temps on avait un cadre national qui existait et que ce n'était pas parce que, on créait un peu cet objet nouveau qu'on faisait exploser le cadre national de ce qui était enseigné au collège donc il y avait cette idée de garantir un cadre national, c'est des thèmes qui sont quand même extrêmement vastes c'est-à-dire que vous pouvez dans ces thématiques là sur une énorme enfin une très grande diversité d'objets, c'est des thèmes aussi qui avaient vocation euh à guider un peu euh à guider un peu les enseignants c'est-à-dire on avait déjà une grande partie du corps enseignant qui travaillait en équipe qui travaillait sur des projets qui travaillait d'une manière plus ou moins explicite sur de l'interdisciplinarité, on avait une partie du corps enseignant de collège qui ne le faisait pas, là ça permet aussi de les guider, ça permet aussi dans le cadre des programmes qui

ont été conduits par le Conseil Supérieur des Programmes d'identifier par thématique des objets possibles et des couples de disciplines d'ailleurs qui peuvent être des couples à plus de deux, des couples de disciplines possibles sur chacun des objets. Je pense que vous avez vu que le Conseil Supérieur des Programmes avait travaillé un peu parallèlement par rapport au travail qui était fait de définir huit enseignements pratiques interdisciplinaires, qui ont fait aussi l'objet de la négociation avec les partenaires sociaux sur la réforme du collège, avait lui-même défini des thèmes beaucoup plus vastes, un peu... vous avez dû le voir...

- *Oui...*
- Une série de 20-30 objets beaucoup plus vaste, on a voulu quelque chose d'un peu plus cadré pour dire voilà on reste sur un collège unique, on reste sur un collège unique qui propose la même chose à tous les élèves de France même si on renforce l'autonomie pédagogique des établissements. C'est d'ailleurs pour ça que l'on a fait le choix dans les programmes, des programmes qui sont strictement disciplinaires et c'est vraiment le même programme avec les mêmes objectifs définis par les programmes disciplinaires et le socle à atteindre à la fin mais pour atteindre ces objectifs de niveau de connaissances et de compétences attendues à la fin de l'année de troisième, vous pouvez rentrer par moment par de l'interdisciplinarité.
- *Pouvez-vous m'indiquer les commissions qui ont été mises en place par et pour quels acteurs au regard de la réforme du collège en 2016 ?*
- Il y a ce qui n'est pas une commission de travail interne du cabinet direction générale de l'enseignement enfin direction générale de l'enseignement scolaire, direction générale de l'Éducation nationale d'ailleurs association avec le Conseil Supérieur des Programmes sur le projet, comment on construisait le projet politique, le travail normal... Il y a eu les échanges...
- *Pouvez-vous me préciser les dates précises de ces évènements ?*
- Les premières réunions physiques sur le sujet c'est-à-dire au-delà des échanges de mail où on avait vraiment mis tous les acteurs autour de la table, il y a eu deux-trois sous Benoit Hamon et on a commencé à travailler de manière plus qu'hebdomadaire concrètement sur le projet à partir de septembre 2014 sur ce type de format là avec euh bon l'association DGESCO, c'est normal, c'est elle qui définit le cadre, Inspection Générale, elle a quand même une expertise extrêmement forte et Conseil Supérieur des Programmes parce que si on ne travaillait pas enfin présidente du Conseil Supérieur des Programmes qui lui faisait le lien avec son conseil puisque si on ne travaillait pas avec le Conseil Supérieur des Programmes on n'allait pas avoir de cohérence entre eux la structure des enseignements euh la nouvelle structure des enseignements que l'on définissait pour le collège et les programmes que le Conseil Supérieur des Programmes est en train d'élaborer parallèlement. Donc à partir de septembre 2014, il y a eu des réunions vraiment extrêmement régulières sur ces différents sujets. Après une période de consultation qu'on dit off avec un certain nombre d'organisations syndicales, fédérations de parents d'élèves, acteurs de l'Éducation nationale, pour euh... affiner un peu le projet qui était en train d'être porté, disons sur le début du premier trimestre 2015, présentation du projet de réforme du collège en conseil des ministres par la ministre et là lancement d'un round pendant près de deux

mois de discussions avec l'ensemble des organisations syndicales représentatives qui aboutit à l'adoption, au passage au Conseil Supérieur de l'Éducation à l'adoption du décret et des arrêtés qui fixent la nouvelle organisation des enseignements au collège en mai 2015.

- *Vous m'avez parlé des partenaires sociaux, syndicaux, j'aimerais savoir quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduits soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité lors de ce quinquennat présidentiel ?*
- L'interdisciplinarité, cela n'a pas été sur la réforme du collège un sujet de tension particulière (elle prend sa respiration) mais disons qu'il y avait deux exigences différentes qui s'exprimaient euh... qui faisaient que les discussions pouvaient être ambivalentes c'est-à-dire que d'un côté vous aviez euh... le partage par l'ensemble des acteurs et des partenaires y compris des organisations syndicales comme le SNALC qui a priori sont sur les lignes du euh du tout disciplinaire, etc... il y avait une reconnaissance que l'interdisciplinarité c'est quelque chose qui pouvait fonctionner et que d'ailleurs les enseignants le pratiquaient donc ce n'était pas quelque chose sur le principe qui était remis en cause au contraire, c'était un discours euh du type euh oui bien sûr l'interdisciplinarité les enseignants de collège le pratiquent déjà donc laissez-le continuer à se pratiquer... donc il y avait, disons un accord de principe sur l'interdisciplinarité et en même temps une contestation du fait qu'on puisse poser finalement une obligation euh... de travail en interdisciplinarité aux enseignants de collège que ce que fait la réforme du collège c'est quand même de poser un cadre obligatoire qu'un moment donné professeur disciplinaire vous devez consacrer une partie de votre temps d'enseignement disciplinaire au travail sur un objet que vous avez défini avec un autre enseignant.... on contraint les choses et on contraint les choses en plus en définissant le fait que ça doit être fait en 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème} que ça doit permettre d'aborder des thématiques différentes qui faut le faire sur des thématiques différentes au cours de la même année et euh qu'il faut le faire et ça pour nous c'était extrêmement important sur le même nombre d'heures pour tous les élèves d'un niveau de même collège, ça pour nous c'était extrêmement important car on voulait pas que d'un côté on ait des classes, le phénomène pouvait être double, on ne voulait pas que d'un côté on ait des classes où on ne fasse que de la discipline sans aborder l'interdisciplinarité soit parce que on trouvait les élèves trop en difficulté pour faire de l'interdisciplinarité soit parce que justement on trouvait des classes d'excellence donc on disait, ce n'est pas la peine de faire de l'interdisciplinarité on va faire de la discipline très dure, on ne voulait pas de ce type de phénomène on voulait vraiment que les choses soient pensées au niveau d'un établissement de manière globale pour l'ensemble des élèves donc il y avait d'un côté un discours qui tirait de ce côté de là du type l'interdisciplinarité c'est bien mais surtout ne cadrez pas laissez les enseignants faire, les enseignants vont vers le travail en équipe, l'interdisciplinarité naturellement ne leur imposait pas de contrainte excessive et d'un autre côté, parfois par les mêmes acteurs, le SNES, sur ce sujet est particulièrement ambivalent, de dire ne faites pas exploser le cadre national, on veut vraiment le même collège partout donc posez quelque chose d'extrêmement stricte, c'est aussi pour ça que l'on a dit huit enseignements pratiques interdisciplinaires, voilà les thèmes, il faut en faire au moins deux thèmes par an, au moins aborder six thèmes sur les trois années c'est-à-dire qu'on avait vraiment un accord de principe sur l'interdisciplinarité mais comment on fait le point de tension entre d'un côté un discours « laissez les enseignants continuer à faire de l'interdisciplinarité comme ils font aujourd'hui » et le problème c'est que là vous ne garantissez pas tous les élèves peut avoir cette entrée et un autre

côté, « définissez un cadre pour ce qui soit proposé aux élèves, ça soit la même chose dans tous les collèges de France qui soit à la montagne Sainte-Geneviève ou dans le 15^{ème} arrondissement de Marseille ». C'est un peu un point d'équilibre entre les deux qu'on a cherché à définir avec les huit enseignements pratiques interdisciplinaires qu'on a posés et euh avec ces règles de au moins six thèmes abordés sur les trois années. Sur les thématiques elles-mêmes, il n'y a pas eu de débat de remise en cause puisque ça couvre de manière assez large euh

- *L'ensemble des disciplines ?*
- L'ensemble des disciplines, ça permet aux disciplines de toutes les disciplines peuvent intervenir dans les différentes thématiques. On a des thématiques qui euh à priori peuvent vraiment être prises en charge par des disciplines différentes même si il y a des choses qui peuvent apparaître euh quand vous parlez de corps, de santé, etc... Vous voyez qu'il y a des disciplines que vous allez davantage aller chercher et normalement elles peuvent dialoguer enfin vous pouvez construire vraiment des choses un peu différentes donc il n'y a pas vraiment de débat là dessus. Il y a eu des discussions y compris au Conseil Supérieur de l'Éducation et d'ailleurs les votes ont été respectés pour rajouter, pour allonger ou raccourcir le nombre des thématiques mais il n'y a pas eu vraiment de débat là dessus. Les points de tension sur la réforme du collège, c'était des points de tension différents : ils étaient doubles, il y a eu le point de tension euh médiatique qui a été sur la suppression d'une partie des classes bi-langues et sur l'avenir de l'enseignement du latin et du grec mais ça je dis médiatique parce que cela n'a pas été des vrais sujets de discussion avec les acteurs syndicaux et il y a eu le point de tension syndicale qui a fait qu'une que les discussions enfin qu'un certain nombre d'acteurs syndicaux ont quitté la table dans les discussions de construction de la réforme qui étaient le fait qu'on a introduit la possibilité extrêmement encadrée cela s'appelle l'article 10 du décret qu'on a ensuite rebasculé à un niveau réglementaire infra dans l'arrêté qui était qu'on a introduit la possibilité de cette réforme du collège euh de faire bouger les heures disciplinaires d'une année à une autre si il y avait des projets pédagogiques qui étaient portés en ce sens par les établissements. Cela c'était le point dur des discussions syndicales, le point dur des discussions médiatiques bi-langues, etc... Ces enseignements pratiques interdisciplinaires, il n'y a pas vraiment de sujet. Il y a pu avoir parce quand vous faites un dossier de presse pour présenter de manière vulgarisée grand public enseignements pratiques interdisciplinaires et que les programmes sont pas encore parus etc... vous mettez quelques exemples très grand public dont peuvent se saisir certains polémistes pour parler de nivellement par le bas mais là on était vraiment sur de la polémique médiatique parce que quand vous parlez véritablement avec les enseignants et les professionnels, ils savent bien que l'interdisciplinarité ça contraint un niveau d'exigence encore plus fort euh par rapport à ce que vous proposez aux élèves parce que vous êtes obligés de travailler votre objet non plus tout seul mais en lien avec le collègue.
- *Quels ont été les syndicats qui ont joué un rôle important lors de ces débats sur l'interdisciplinarité ? Quelle était la position des syndicats à la réception de cette réforme interdisciplinaire – étaient-ils plutôt favorables/hostiles/indécis ? Quels syndicats se dégageaient par rapport aux autres ?*

- Plutôt favorables à l'interdisciplinarité et à la pédagogie de projet en ce qu'elle permettait euh de faire évoluer ce qu'on propose aux élèves, c'était l'UNSA et c'était le SGEN sachant que le SGEN dans sa conception des choses était sur des modèles euh qui allaient beaucoup plus loin lorsqu'il portait sur quasiment du tout disciplinaire en laissant totalement la main aux équipes dans les établissements. Le SNES était à priori euh pas défavorable à l'interdisciplinarité mais à la fois en demandant euh de laisser la liberté aux enseignants de faire ce qu'il souhaitait faire comme finalement dans ce qui existait auparavant et de ne pas faire ce qu'il ne souhaitait pas faire et en même temps en demandant un encadrement extrêmement strict des choses donc c'était un peu là le point de tension avec le SNES. Le SNALC n'était pas contre l'interdisciplinarité mais en disant bon voilà l'interdisciplinarité si mon enseignant veut faire et c'est tout on ne va pas au-delà et des acteurs comme la CGT et FO étaient contre l'interdisciplinarité et plutôt sur un modèle du tout disciplinaire en terme d'équilibre on était plutôt là-dessus.
- *Par rapport à cet équilibre, par exemple avec FO et ceux du tout disciplinaire, vous m'avez parlé auparavant qu'il n'y avait pas eu de tension mais il y avait des syndicats comme FO, la CGT qui étaient contre...*
- Oui mais c'était les positions de rejet de l'intégralité de la réforme du collège c'est-à-dire ce n'était pas un échange avec la CGT et FO spécifique sur est-ce qu'on va vers de l'interdisciplinarité ou est-ce qu'on ne va pas vers l'interdisciplinarité. C'est une position de rejet en fait de toute évolution proposée dans le cadre de la réforme, donc rejet du principe des 26heures sur quatre ans pour avoir un équilibre de ce qui est proposé en termes d'horaires aux élèves euh rejet de l'accompagnement personnalisé, rejet de l'interdisciplinarité et euh rejet de toute la politique pédagogique proposée alors qu'avec des acteurs comme le SNES, l'UNSA et le SGEN-CFDT la discussion portait sur chacun des volets de la réforme dont l'interdisciplinarité. Sachant qu'on a eu aussi des discussions avec les fédérations de parents d'élèves qui elles étaient toutes favorables (un instant est marqué) au fait d'aller vers de l'interdisciplinarité au collège que ce soit la FCPE, la PEEP et l'APEL à partir du moment où on garantissait que ça n'allait pas créer des conditions d'une inégalité entre les établissements partout sur les territoires.
- *Par rapport aux fédérations des parents d'élèves donc, ils étaient tous favorables...*
- Oui, sachant qu'après euh sur la place de l'interdisciplinarité dans les échanges avec les fédérations de parents d'élèves, c'était pas l'objet premier de leur intérêt. L'objet premier de leur intérêt, c'était euh est-ce qu'on va avoir une organisation des enseignements au collège qui respecte davantage le temps de l'enfant, on était sur une organisation où les élèves arrivaient avec euh 28h30 en sixième, ce qui était extrêmement haut par rapport aux 24h puis retombaient à 25h30 en cinquième puis remontaient, ce qui faisait de vrais déséquilibres et un vrai point de rupture entre le CM2 et la 6^{ème} donc les fédérations des parents d'élèves voulaient qu'on travaille d'abord là-dessus, sur l'idée d'une pose méridienne, le travail aussi sur tout ce qui est travail de la

vie collégienne, etc... un peu la dimension euh (un instant est marqué) organisation de la vie du collégien qui est passée au second plan à la présentation de la réforme et qui était assez importante et l'interdisciplinarité bon bah comme second objet de discussion mais pas comme entrée première.

- *Oui donc l'entrée première, c'était la continuité des rythmes scolaires primaire-secondaire.*
- *Oui voilà, c'était ça en fait euh quelles conditions, quelles organisations de la vie du collégien je propose.*
- *Par rapport aussi à celle du primaire qui avait été discutée au départ avec Vincent Peillon...*
- *Oui...*
- *Par quels moyens, pouvons-nous évaluer l'efficacité des différents dispositifs portant sur l'interdisciplinarité ? Autrement dit, quelles expérimentations pédagogiques développées pour quels résultats, au regard de quel type de champ disciplinaire ?*
- *Il y a plusieurs choses, je pense que ça peut valoir le coup euh que vous alliez discuter avec l'académie de Toulouse euh qui avait mis en place en 2015-2016 un certain nombre de collèges expérimentateurs euh tous les collèges ont fait un bilan de cette expérimentation, il y a beaucoup de collèges expérimentateurs de l'académie de Toulouse qui avaient fait le choix de rentrer un an en avance dans la réforme du collège par cette question de l'interdisciplinarité ...*
- *Il y avait trois académies au total...*
- *Oui, je trouve que c'est assez intéressant c'est-à-dire comment rentrer dans la réforme du collège le fait que les établissements qui ont voulu y rentrer un an avant sont rentrés beaucoup par l'interdisciplinarité, un peu par l'accompagnement personnalisé mais beaucoup par l'interdisciplinarité et ce que ça donne euh sous toutes... enfin vous voyez pas sur un an l'impact sur le niveau des élèves par contre euh les remontées que l'on a avec des établissements c'était ce que cela donnait en termes de travail en équipe, de qualité finalement du travail dans le corps enseignant d'un établissement, de qualité du travail... de qualité du travail sur la définition d'un projet pédagogique dans l'établissement. La réforme du collège qu'on a commencée à regarder comment les choses se mettaient en place notamment sur 2015-2016 où l'on a demandé à nos corps d'inspection de regarder comment les choses se mettaient en place. Vous avez des équipes qui se sont lancées très tôt dans le travail sur l'interdisciplinarité, qui se sont lancées très tôt bon bah comment je vais définir des objets communs euh quels objets communs je vais proposer à quels niveaux aux élèves et avec quels enseignants je vais le construire. Vous avez beaucoup d'équipes qui par exemple ont dit tout ce qui est*

travail autour de découverte du monde professionnel, etc... proposer d'abord à mes élèves de 3^{ème} et je vais proposer ça à mes élèves de 3^{ème} peut-être en début d'année euh les projets que je vais proposer à mes élèves de 5^{ème} je vais peut-être les faire porter sur des choses différentes et vous avez un travail très tôt dans les équipes dès ... dans certains collèges dès le début de l'année 2015 sur comment je me projette là-dessus. Et d'ailleurs si on regarde les différents éléments de la réforme du collège, l'accompagnement personnalisé a pâti beaucoup de ça, ça semblait plus évident l'accompagnement personnalisé que le travail sur l'interdisciplinarité donc les équipes s'en sont moins saisies alors que vous avez quelque chose d'extrêmement intéressant avec l'accompagnement personnalisé euh en tout cas tel que l'on a voulu le définir, ce n'est pas seulement de faire un peu de soutien, c'est comment je fais de la pédagogie différenciée euh avec mes élèves, comment j'identifie leurs forces, leurs faiblesses, comment je fais progresser à la fois les élèves les plus en difficulté les élèves les plus forts, les équipes s'en sont moins directement saisies, les enseignements pratiques interdisciplinaires elles s'en sont saisies relativement ... relativement vite parce qu'elles ont vu ça comme un véritable défi fallait également proposer à tous les élèves dès la cinquième partout et essayer de trouver un équilibre tel qu'il était défini par les textes et puis ça demande un véritable travail aux enseignants de définir ces projets-là. La réussite de l'interdisciplinarité (un instant est marqué), ça a véritablement été euh ... une des choses qui nous a conduite à décider de la mise en œuvre du collège euh sur les quatre années à la rentrée 2016. On s'est dit il faut qu'on entraîne l'ensemble des équipes, il ne faut pas qu'on ait des phénomènes dans certains établissements avec des enseignants qui, pour fuir euh ... l'interdisciplinarité vont demander des niveaux où il n'y a pas l'interdisciplinarité. Vous ne pouvez pas avoir ce phénomène si vous mettez en œuvre la réforme sur 6, 5, 4, 3 vous n'avez pas d'enseignants qui vont demander toutes les classes de 6^{ème} pour ne pas avoir 5, 4, 3 par contre si vous lancez la mise en œuvre de la réforme uniquement en classe de cinquième ou si 5 alors là on craignait des phénomènes de fuite et une moindre implication des équipes. C'est pour faire la réussite de l'interdisciplinarité qu'on a décidé de la mise en œuvre simultanée de la réforme donc je pense qu'il y a un impact euh ... qu'on pourrait évaluer euh ... sur du moyen terme de la mise en œuvre des enseignements pratiques interdisciplinaires sur bah le travail des équipes sur le fait que les équipes travaillent davantage ensemble, se parlent plus et avec un impact positif en tout cas de ce qu'on avait pu voir dans l'académie de Toulouse aussi sur la qualité de vie des enseignants au travail même si c'est un coût pour les enseignants quand même en termes de ce que ça implique en travail supplémentaire quand vous devez travailler à deux plutôt que tout seul. Et puis après il y a une évaluation à faire de l'impact sur les résultats des élèves mais là on aura beaucoup de mal à évaluer seul euh ... l'impact interdisciplinarité c'est-à-dire qu'il va falloir qu'on évalue euh ... l'impact de la réforme du collège et de la réforme des programmes qui est simultanée sur le résultat des élèves en faisant des comparaisons élèves de 3^{ème} fin d'année scolaire 2015-2016 et élèves de 3^{ème} fin d'année scolaire 2016-2017 on ne verra pas grand chose mais à partir de 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 on va pouvoir voir si on a des élèves qui ont des niveaux différents on pourra voir sur nos études nationales CEDRE on pourra le voir sur des études internationales

comme PISA, on pourra demander aussi à la DEPP de faire du travail sur des échantillons d'élèves pour faire des points de comparaison ça c'est des choses que l'on pourra faire mais on ne pourra pas neutraliser les effets des différents volets de la réforme c'est-à-dire qu'on aura du mal euh ... la réforme du collège elle a été pensée dans sa globalité on aura du mal à distinguer si on a une augmentation du niveau des élèves ou si on a une baisse du niveau des élèves, ce qui est lié à la mise en place de l'accompagnement personnalisé, ce qui est lié à la mise en place des enseignements pratiques interdisciplinaires, ce qui est lié au fait que les programmes sont pensés différemment et que les programmes sont des programmes de cycle aujourd'hui, ce qui est lié au fait qu'on a pensé différemment l'équilibre des heures de français de la sixième à la troisième, on pourra mesurer l'impact global de la réforme du collège et on pourra pas mesurer chacun des effets. C'est une difficulté que l'on a avec l'interdisciplinarité comme c'est une difficulté que l'on a pour mesurer l'effet à l'école élémentaire du dispositif plus de maîtres que de classes, on a du mal à mesurer chacun des effets.

- *Mais les EPI quand ils ont été mis en place, c'est vraiment pour répondre dans la logique de l'échec scolaire ?*
- Non c'est...
- *C'est pas pour répondre à...*
- Oui c'est pour répondre à plusieurs choses : c'est un, pour répondre au fait qu'on a un collège euh ... qui prend 20 à 30 % d'élèves en difficulté et euh les travaux notamment de ... comment elle s'appelle ... Joanie Cayouette qui a fait pas mal de travaux sur le collège, montre qu'on a 20 à 30% d'élèves en difficulté à la fin du collège on a un problème d'un collège qui prend les gamins en difficulté qui sort les mêmes gamins en difficulté et même en creusant les écarts entre les gamins et les autres donc comment vous répondez à ces difficultés là euh ... travaillez autrement avec les enfants par l'accompagnement personnalisé, par les enseignements pratiques interdisciplinaires c'est une partie de la réponse mais les enseignements pratiques interdisciplinaires c'est aussi une réponse au fait qu'il faut développer un certain nombre de nouvelles compétences chez les élèves français et on sait par les comparaisons internationales qu'on travaillait trop sur les compétences horizontales de capacité à intégrer des connaissances et pas assez sur des compétences verticales de comment je travaille davantage avec mes camarades mais comment je travaille sur un projet comment je travaille davantage à l'oral et les enseignements pratiques interdisciplinaires ont aussi vocation à développer ces nouvelles formes de compétences chez nos élèves donc il y avait vraiment ça. Et puis les enseignements pratiques interdisciplinaires, le troisième objectif c'est aussi un pari pour faire évoluer les pratiques enseignantes c'est-à-dire qu'on sait et les professeurs d'EPS pour ça c'est véritablement le modèle qu'on a des professeurs d'EPS qui sont les plus innovants et les plus en avances parce que ce sont les seuls qui travaillent à ciel ouvert c'est-à-dire qui n'ont pas la porte de classe fermée et que tous les autres enseignants voient travailler et qu'on regarde que ce soit en terme

d'évaluation soit en terme de travail sur un certain nombre de compétences nouvelles, etc... c'est quand même les professeurs d'EPS qui étaient le plus avancés et le pari de l'interdisciplinarité c'est un pari de si les enseignants doivent travailler en interdisciplinarité ça veut dire que d'une certaine manière ils doivent travailler avec la porte ouverte, ils doivent partager des objets avec les collègues, davantage travailler en équipe et donc ils doivent faire évoluer leurs pratiques et si ils font évoluer leurs pratiques dans les temps de l'interdisciplinarité ils feront évoluer leurs pratiques dans les temps plus classiques de travail disciplinaire donc c'est aussi un pari, une entrée pour faire évoluer les pratiques enseignantes. Donc ce n'est pas seulement répondre aux besoins des élèves en difficulté c'est oui, essayer d'avoir une organisation nouvelle des enseignements au collège parce que là, c'est pas quelque chose qui fonctionne que ça laisse un tiers des gamins de côté, c'est euh ... être une manière de développer de nouvelles compétences chez nos élèves qui nous manquent, également les compétences d'innovation, etc... puis c'est faire évoluer (un instant est marqué) par ce levier-là les pratiques enseignantes.

- *Donc c'est bien de créer une nouvelle dynamique pour les pratiques enseignantes.*
- Oui.
- *Comment porter cette réforme interdisciplinaire, à première vue complexe par rapport à la formation disciplinaire des enseignants à l'heure actuelle et la formation plus interdisciplinaire au travers de l'ESPE ? Autrement dit, pouvez-vous me parler de la formation initiale et continue des enseignants ?*
- Alors sur la formation continue euh on avait une réforme du collège qui nécessitait vraiment un vrai travail de formation continue de tous les enseignants en poste au collège et cela a été le pari de l'année 2015-2016 en définissant cinq jours de formation pour tous les enseignants avec à la fois des temps de formation nouveaux programmes eux-mêmes deux jours par discipline sachant que dans les programmes il y avait cette entrée interdisciplinaire et des temps de formation sur la pédagogie de la différenciation un peu accompagnement personnalisé des temps de formation sur l'interdisciplinarité comment je travaille c'est ... cet objet et euh des temps de formation autour de bon bah comment je comprends ce qu'est la nouvelle organisation des enseignements au collège donc on a formé tous les enseignants en poste sur cinq jours pas seulement aux nouveaux programmes disciplinaires mais à ce qu'était la nouvelle organisation des enseignements au collège. On a essayé de faire des formations euh au plus près des besoins des enseignants on a organisé on a demandé aux académies d'organiser des formations par bassin voire des formations par collège pour que les équipes puissent poser leurs questionnements et puis avoir des réponses qui correspondent à leurs questionnements et non pas la diffusion de PowerPoint nationaux qui ont aucun intérêt. 2015-2016, euh on a vu au cours de l'année la qualité des formations augmentait c'est-à-dire voilà on s'est appuyé sur les retours des enseignants des premières formations qui étaient un peu des formations trop descendantes pour les faire progresser et les faire davantage adhérer les enseignants aux formations proposées. On a eu des remontées alors c'était des coupons académiques sur la qualité des formations mais ce qu'on voit c'est qu'au fur et à mesure des formations et notamment à partir des formations sur le

deuxième trimestre 2016 on a des enseignants qui vont aux formations pour poser des questions sur bon ok les enseignements pratiques interdisciplinaires, quels sont leurs objectifs, comment je construis les choses concrètement, comment je fais, avec qui je vais travailler, donc il y a eu ce travail sur un an sur euh...

- *Sur l'année 2015-2016 ?*
- 2015-2016 sur les formats de formation là sur cinq jours et euh on a euh maintenu au même niveau le budget de formation continue pour cet effort là puisse se prolonger puisque c'est pas parce que vous formez l'ensemble des enseignants de manière intensive cinq jours sur un an... (je hoche la tête) voilà on a maintenu pour qu'ils continuent à avoir des formations en nombre important proposées aux enseignants sur bon bah la pédagogie différenciée, l'interdisciplinarité puis des formations après définies au niveau académique puis départemental qui correspondaient le mieux aux besoins qui sont exprimés. Et après euh quand vous postez une réforme comme la réforme du collège avec les enjeux qu'elle entraîne en termes de pédagogie différenciée et d'interdisciplinarité bon bah vous essayez de travailler, bon ce n'était pas moi directement euh c'est plutôt le collègue Jean-Michel Jolion qui s'occupe de tout ce qui est formation initiale pour travailler avec les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, pour qu'elles intègrent ça aussi dans leur maquette de formation et qu'elles intègrent des temps de formation plus forts en tout cas dans les moments de formation consacrés à la pédagogie bah sur la pédagogie différenciée, le travail à l'interdisciplinarité, etc...
- *Jean-Michel Jolion, il travaille donc ici au sein du cabinet du Ministère de l'Éducation nationale ?*
- C'est un conseiller conjoint entre Najat Vallaud-Belkacem et Thierry Mandon et lui qui a rejoint l'équipe sous Benoît Hamon donc voilà il a une grosse intériorité enfin pardon il a tout l'historique de ce qui a été fait.
- *Quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ? Avez-vous regardé autour les systèmes éducatifs européens ?*
- On a regardé un peu ce qui avait été fait en Europe et un peu ailleurs dans le monde où vous voyez que vous avez une tendance à travailler sur des thèmes qui ne sont plus des thèmes strictement disciplinaires en Allemagne, quand vous avez vu apparaître dans les programmes développement durable, citoyenneté, etc... euh en Asie, aussi, on a regardé ce qui avait été fait, il y avait des transformations dans ce sens-là au Japon, dans ce sens-là à Singapour, donc on voyait que les choses se faisaient ailleurs euh... Après, la conviction que l'interdisciplinarité c'était quelque chose qui fallait qu'on aille c'était un peu une conviction indépendante du regard porté sur ces modèles car c'est une conviction que portait bon nombre de nos acteurs de l'Éducation nationale y compris des remontées des établissements qu'on avait un peu en avance sur le terrain notamment dans l'éducation prioritaire où les équipes me disaient quand on travaille l'interdisciplinarité, on essaie davantage de montrer le sens de ce qu'ils apprennent à nos élèves ça marche bien. Après nous parallèlement quand on a voulu faire auprès du grand public la promotion de la réforme du collège, on a mis en avant un certain nombre d'exemples étrangers pour montrer que ce n'était pas une lubie euh du gouvernement

mais que ça correspondait avec ce qui pouvait fonctionner ailleurs. Après les choses, un des nœuds de la question en matière d'interdisciplinarité, promotion de l'interdisciplinarité ça se joue quand même à l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, vous avez un rapport assez ancien sur l'interdisciplinarité qui date de 2000 ou 2002 qui avait été un rapport dans lesquels toute l'Inspection Générale avait été mobilisée qui avait été un peu coordonné en tout cas la synthèse avec Jean-Yves Daniel, l'ancien doyen, qui avait été un rapport qui avait fait beaucoup, qui avait fait l'objet de beaucoup de tensions en interne c'est-à-dire qu'il y avait vraiment à l'intérieur de l'Inspection ceux qui défendaient le fait d'aller vers l'interdisciplinarité avec une ligne très claire, l'interdisciplinarité, elle ne vit que parce qu'il n'existe que des disciplines qui sont fortes et assurées d'elles-mêmes et d'autres qui étaient plutôt à l'Inspection Générale sur la ligne du très disciplinaire qui est quand même la ligne sur laquelle est construit notre second degré. Je pense que ça vaut le coup... que vous rencontriez Jean-Yves Daniel.

- *Non, je ne l'ai pas rencontré....*
- Qui est doyen honoraire à l'Inspection Générale, et qui était un peu un des acteurs du débat au sein de l'Inspection Générale sur les dix dernières années sur l'interdisciplinarité.
- *Nous avons oublié de parler de la formation initiale des enseignants ?*
- Un peu quand je vous disais sur les ESPE, on leur a fait passé des messages au fil de l'eau sur le fait qu'on allait davantage vers de l'interdisciplinarité davantage vers de la pédagogie différenciée au collège donc fallait qu'elle s'adapte aussi alors leur offre de formation à ce qu'on attendait des nouveaux enseignants quant à la capacité à faire de l'interdisciplinarité quant à la capacité de faire de la pédagogie différenciée au collège, c'est pour cela que je vous fléchais vers Jean-Michel Jolion, qui a plutôt conduit le dialogue avec les ESPE.
- *Les grands rapports internationaux (PISA, TIMSS) ou nationaux (CNESEO Conseil national d'évaluation du système scolaire créé par loi d'orientation 2013) ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Non ce qu'a enclenché PISA 2012 sur les résultats en mathématiques euh notamment c'est tout le travail sur ce qu'on appelait la stratégie mathématiques c'est-à-dire centrée sur euh cette question de l'enseignement d'une discipline qui était particulièrement problématique et probablement l'enjeu qu'on a revu dans TIMSS 2015 de l'enseignement des mathématiques dans le premier degré avec la difficulté de la polyvalence des enseignants du premier degré euh euh qui ont des profils plutôt littéraires ce qui peut les mettre en difficulté par rapport à l'enseignement des mathématiques mais les constats qu'on avait euh par rapport aux difficultés de nos élèves à leur entrée au collège et de nos élèves à la sortie du collège, on les avait antérieurement à PISA 2012, ils avaient d'ailleurs déjà été posés euh dans l'annexe à la loi de refondation, c'était, on les avait par les études CEDRE on les avait par les études euh socle en début de sixième, etc... Donc PISA sur la réforme du collège n'a pas été un déclencheur et d'ailleurs les conditions enfin le cadre de la réforme du collège avait été défini avant dans la loi de refondation, PISA 2012 parue en décembre 2013, la loi date d'août, on avait déjà posé les constats, PISA vient confirmer un certain nombre de

constats mais qu'on avait déjà posés sur le collège euh et dans les recommandations des organisations internationales que ce soit l'OCDE, que ce soit l'IAE avec TIMSS, (un instant est marqué) il y a peu de choses sur l'interdisciplinarité en tant que telle il y a beaucoup de choses sur la formation initiale et continue des enseignants, sur la nécessité d'investir plus sur les élèves en difficulté, sur la nécessité de donner un peu plus d'autonomie pédagogie aux établissements mais ils vont assez peu et euh sur la nécessité ça voulait dans les recommandations de l'OCDE de faire acquérir par les élèves un certain nombre de compétences qui sont essentielles, qui sont essentielles au monde d'aujourd'hui, compétences transversales et qui seront davantage essentielles au monde de demain mais il n'y a pas de recommandations euh disons poussées comment vous faites en sorte de faire acquérir aux élèves ces compétences.

- *À titre plus personnel, vous êtes donc présidente d'une association « cartes sur table », est-ce que l'association a-t-elle un rôle à jouer sur les problématiques plutôt éducatives ?*
- Non c'est une association qui a relativement peu travaillé sur les sujets d'éducation, qui est plutôt centrée sur des sujets euh santé, emploi et innovation et transition écologique et sur les sujets d'éducation qui a plutôt pensé, qui s'est plutôt centrée sur le sujet enseignement supérieur euh notamment en termes de valorisation de l'engagement chez les étudiants, qui n'a pas trop travaillé sur les questions scolaires.
- *Un des objectifs à poursuivre dans l'avenir sur les questions scolaires pour votre association ?*
- C'est une association qui choisit un peu ses thématiques en fonction du profil de ses contributeurs, il me semble qu'il y a peu de contributeurs qui s'intéressent spécifiquement aux questions d'éducation et moi au regard de ma fonction qui est la même et ma volonté d'éviter les confusions entre les politiques publiques telles que je l'ai construite pour les ministres auprès desquels j'ai été et les politiques publiques dont je peux proposer l'élaboration je n'ai jamais promu des choses sur le scolaire dans le cadre de cette association.
- *Selon vous, la réforme du collège en 2016 est-elle une réforme réussie ?*
- On verra si la réforme du collège est une réforme réussie quand on pourra mesurer les effets sur les résultats des élèves d'ici 2021, en tout cas, ce qu'on peut voir c'est que c'est une réforme dont la mise en œuvre se passe dans des conditions qui sont satisfaisantes à la fois du point de vue des élèves et à la fois du point de vue des enseignants après euh on mesure l'efficacité de la réforme sur les résultats des élèves et là pour le moment on peut espérer que ça donne des résultats positifs, on a pris des décisions parce qu'on pensait que c'était les décisions qui allaient donner des résultats positifs sur le niveau des élèves mais après faudra attendre de pouvoir mesurer scientifiquement ce que ça donne pour pouvoir si elle continue d'être mise en œuvre dans les mêmes conditions pour pouvoir si c'était une réforme réussie ou pas.
- *Merci beaucoup de m'avoir accordé cet entretien et votre temps.*
- Je vous en prie.

Xavier Darcos : Ministre de l'Éducation nationale (18 mai 2007 au 23 juin 2009) sous la présidence de Nicolas Sarkozy. Auparavant, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, auprès du ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche auprès de Luc Ferry (7 mai 2002 au 30 mars 2004) et conseiller (1993), puis directeur (1994) de cabinet de François Bayrou au ministère de l'Éducation nationale.

Xavier Darcos est un homme du sérail proche d'Alain Juppé, fin connaisseur des rouages de l'institution grâce à son passé d'enseignant (1968) puis d'inspecteur général (1992). Plus spécifiquement, Professeur de lycée à Périgueux (Dordogne) de 1973 à 1981, puis de classes préparatoires à Bordeaux (Gironde) de 1982 à 1987, il est professeur de chaire supérieure au lycée Louis-le-Grand à Paris (1987-1992). Après cette expérience conséquente, il occupe le poste de conseiller (1993), puis de directeur (1994) au sein du cabinet de François Bayrou au ministère de l'Éducation nationale. Par la suite, il devient ensuite Doyen de l'inspection générale de l'Éducation nationale de 1995 à 1998. Il devient en 1996, professeur associé de littérature comparée à l'Université de Paris-La Sorbonne. Dans la même période, il est aussi le conseiller d'Alain Juppé à Matignon, pour l'Éducation (1995 à 1997). En tant que ministre de l'Éducation nationale, il présente un projet de réformes des lycées qui aurait entraîné la restructuration de la classe de seconde en un tronc commun de 21 heures avec 6 heures de « modules » et 3 heures d'accompagnement personnalisé, répartis sur 2 semestres. Cependant, il doit annoncer le report de la réforme, le 15 décembre 2008, à la suite d'un mouvement de blocage national des lycéens¹⁰⁸⁵.

Conditions et déroulement de l'entretien

L'entretien est réalisé via un échange de mails avec sa secrétaire personnelle. Monsieur Xavier Darcos prend le temps de répondre à mes différentes questions par l'intermédiaire de sa secrétaire qui retranscrit son allocution dans le cadre de ma thèse.

Entretien

Mercredi 25 janvier 2017

- Positionnement habituel sur la problématique de recherche

Notre ambition consiste donc à reconstruire le processus historique ayant mené à l'émergence de la pensée interdisciplinaire à son usage dans l'enseignement secondaire en France sous la Vème République. En particulier, à saisir la généalogie et les caractéristiques spécifiques de la configuration historique tant politique, scientifique qu'éducative ayant permis la mise en place programmée des EPI. L'étude de la transformation du rapport de force entre les partisans d'une stricte logique disciplinaire et les promoteurs d'un renouvellement interdisciplinaire de l'enseignement secondaire sera une cible prioritaire du travail conduit. Cette recherche d'histoire socio-culturelle soucieuse de comprendre les idées, les représentations et les modes d'actions des divers acteurs, s'attachera donc à identifier les étapes de création, de circulation, de réception et d'institutionnalisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire français.

¹⁰⁸⁵

http://www.lemonde.fr/politique/article/2008/12/15/darcos-reporte-la-reforme-du-secondaire_1131204_823448.html

- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité lors de vos diverses présences au ministère de l'Éducation nationale ?*
- La question de l'interdisciplinarité relève des pratiques pédagogiques. J'ai toujours considéré que le ministre, en charge des objectifs, devait intervenir le moins possible pour définir strictement les méthodes et les choix didactiques du professeur dans sa classe. Toutefois, lors de la mise en place des programmes de 2008, j'ai insisté sur cette évidence : pour améliorer la relation de l'élève avec le savoir scolaire (souvent perçu par les jeunes comme fragmenté, théorique et désuet), il faut réfléchir en parallèle à l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants. Je visais surtout les lycéens, qui souhaitent d'autres relations avec leurs enseignants que le cours - dont l'importance reste toutefois fondamentale. Je souhaitais que le service des enseignants intègre mieux la diversité des situations éducatives : cours, soutien et remise à niveau, projets interdisciplinaires, aide personnalisée, contribution au suivi et à l'orientation, préparation méthodologique aux études supérieures. Ces objectifs imposaient de développer le travail en équipes disciplinaires et interdisciplinaires et que ce travail soit valorisé et reconnu dans le cadre du suivi ou de l'inspection pédagogique. Dans la réforme modulaire que j'avais imaginée et à laquelle j'ai dû renoncer, le service du professeur comportait un temps obligatoire de soutien aux élèves qui en avaient besoin et de concertation, en vue de projets pédagogiques communs, entre enseignants.
- *Quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduit soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité (au regard de l'ancrage institutionnel des différents dispositifs : parcours diversifiés, travaux croisés, IDD, EPI) ?*
- La résistance était institutionnelle. Les professeurs, pris isolément, non seulement sont favorables à l'interdisciplinarité, mais y ont recours – et même depuis longtemps, dès qu'il s'agit d'activités qu'on nommait autrefois « d'éveil » ou de sorties périscolaires. Les TPE sont un prolongement de pratiques interdisciplinaires qui reçoivent d'autres noms naguère (tiers temps, 10 %, etc.). La difficulté repose sur la fiche du service due par le fonctionnaire, sur sa grille horaire, sur les attendus administratifs, sur la raideur globale du système des emplois du temps, sur la « vie de classe ». Les enseignants ont souvent le sentiment qu'ils doivent sortir du cadre pour aller vers l'interdisciplinarité ou l'innovation, et que l'évaluation hiérarchique n'en tiendra pas vraiment compte.
- *Quels ont été les syndicats qui ont joué un rôle important lors de ces débats interdisciplinaires ? Quelle était la position des syndicats à la réception de cette réforme interdisciplinaire – étaient-ils plutôt favorables/hostiles/indécis ?*
- Les syndicats restent dans une logique de moyens, de négociations globales sur les conditions de travail et sur les salaires. Aucun professeur ne se syndique pour avoir le droit de pratiquer l'interdisciplinarité. Toutefois, les congrès syndicaux manifestent, chaque année rituellement (voir le document SNES ci-dessous, éclairant), un intérêt pour ces questions du « travailler autrement ». Ils affichent un engagement vigoureux

pour aller dans le sens d'un travail plus souple et plus partagé de toute l'équipe pédagogique, vue comme une unité en action. Le corrélat (le but ?) est évidemment une reconnaissance en termes de temps de travail diminué et de moyens augmentés.

Éléments complémentaires transmis par M. Xavier DARCOS

Mandats sur interdisciplinarité, pluridisciplinarité, objets d'études

Congrès Reims – 2012

THEME 1

1.2.2. Comment y parvenir ?

...L'enseignement de l'information documentation en interdisciplinarité doit être conforté sous la forme d'un curriculum de la Sixième à la Terminale, dont le professeur documentaliste a la responsabilité : la transmission des notions et compétences info-documentaires lui revient tandis qu'un enseignant d'une autre discipline peut, dans ce cadre, travailler un objet de son programme.

2.1. Unité et continuum

...

La perspective d'une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans impose de réfléchir à la façon d'approfondir des connaissances déjà abordées mais aussi d'ouvrir de nouveaux champs de connaissances. Les découvertes progressives de différentes matières ne doivent pas déterminer une orientation précoce. Les élèves peuvent accéder à un rapport au savoir commun par le biais de voies, d'objets d'étude divers et développer ainsi leur esprit critique sur le monde qui les entoure.

2.2.3.1.

Les contenus au collège

...Les programmes doivent être conçus pour permettre une approche interdisciplinaire sans remettre en cause les contenus ni amputer les horaires disciplinaires obligatoires. Croiser les approches pour mettre en cohérence des savoirs spécifiques suppose qu'ils intègrent des thématiques ou problématiques communes, en rupture avec la conception de l'interdisciplinarité(4) que traduisent les thèmes de convergence en sciences, l'histoire des arts(5) et l'EIST. L'interdisciplinarité n'est en aucun cas la justification d'une approche par compétences ni une fin en soi. Si l'approche interdisciplinaire a tout son intérêt, pour que les élèves aient une vision moins fragmentée des savoirs disciplinaires, qui fasse culture, cette approche doit se faire dans le respect des disciplines et sur la base du volontariat. Tout travail interdisciplinaire suppose par ailleurs un travail en équipe qui doit être intégré dans les services.

2.3.3. Contenus au lycée

Les différentes disciplines des lycées généraux et technologiques doivent permettre à chaque élève de construire une appréhension globale du monde qui l'entoure et des controverses qui le traversent(14), de développer ses connaissances, son esprit critique et son pouvoir d'agir nécessaires à l'exercice de sa citoyenneté pleine et entière. Pour cela, les programmes doivent être construits en cohérence au sein de chaque série, afin de permettre aux enseignants des différentes disciplines de croiser les regards sur des objets d'étude partagés. Ainsi l'ensemble des jeunes s'emparera-t-il de la culture commune, quels que soient les parcours empruntés.

....

...

L'interdisciplinarité telle que décrite pour le collège en 2.2.3.1 a toute sa place au lycée, dans la mesure où elle permettrait aux élèves, par cette confrontation de disciplines, de mieux cerner chacune d'elles.

Congrès Perpignan – 2009

THEME 1

1.3. Refuser les fatalismes sociaux et scolaires

Le SNES affirme que tous les jeunes peuvent réussir, accéder à la culture et aux qualifications et que l'investissement éducatif doit concerner l'ensemble de la population scolaire. Refuser tous les fatalismes sociaux et scolaires que le gouvernement actuel utilise pour mieux habiller sa politique

éducative et sa conception élitiste de la culture, exige de réaffirmer et de promouvoir toutes les propositions élaborées au cours des congrès précédents sur la culture commune, les évolutions des contenus et des pratiques permettant des activités de projet et interdisciplinaires qui contribuent également à donner sens aux savoirs, sur les conditions d'étude des élèves et de travail des personnels sur les dispositifs d'aide et de soutien.

2.1.2.1.

...

La confrontation à la difficulté fait partie intégrante de l'apprentissage; l'enfermement des élèves dans une parcellisation de tâches et de démarches mécaniques ou le renoncement à les confronter à des objets d'études complexes, au prétexte qu'ils ne maîtriseraient pas des « fondamentaux » ne sont pas des solutions satisfaisantes. La recherche montre d'ailleurs que les élèves qui ont du mal à entrer dans les apprentissages n'y entrent pas mieux avec des programmes réduits au minimum.

2.1.3.1.1. L'histoire des arts

...

On pourrait cependant réfléchir aux possibilités d'un travail pluridisciplinaire dans ce domaine avec une évaluation dans le cadre des disciplines impliquées. Des heures de concertation devraient être prévues dans l'emploi du temps des collègues volontaires ainsi que les aménagements nécessaires d'emplois du temps

2.1.4.

Aux antipodes du socle commun, le SNES continue de réclamer une véritable réflexion sur ce qui doit être enseigné et de défendre un projet de culture commune avec des programmes construits en complémentarité, des objets d'étude communs qui permettraient de donner plus de sens aux savoirs, et qui intègre une réelle formation à l'information-documentation.

...

Plutôt que de se limiter à l'acquisition de normes et repères, l'enjeu est de faciliter l'appropriation des savoirs dans le cadre de « problématisations » qui puissent faire sens et ouvrent vers de nouveaux objets de savoir en articulant mieux les différentes phases nécessaires aux apprentissages, de la découverte d'une problématique à la mémorisation.

2.1.6.

Notre mandat des congrès précédents sur l'interdisciplinarité reste valide. Elle doit être travaillée en créant des espaces de travail pluri ou interdisciplinaires en s'appuyant sur les programmes nationaux et le volontariat des enseignants.

2.2.2.

Ouvrir les élèves à de nouveaux domaines, introduire des démarches et des objets nouveaux (étude des médias, sciences politiques, droit, questions relatives à l'éthique ou au développement durable par exemple) exige bien davantage la rénovation des programmes que l'introduction de nouvelles disciplines

2.2.3.

En réponse à la diversité des jeunes en termes d'appétence pour les études, de centres d'intérêts et d'histoire scolaire, les trois voies proposent des modes différents d'appropriation des savoirs, connaissances, compétences, et donc développent des pédagogies différenciées sur des objets différents. Elles peuvent se nourrir mutuellement sans hiérarchie entre elles.

2.2.3.1.3.

Les séries technologiques doivent être organisées autour de champs technologiques. C'est le cas des séries renouvelées STG et ST2S, dont il faut faire le bilan pour apporter les améliorations nécessaires (notamment donner les moyens d'un vrai travail interdisciplinaire). Il convient aussi de s'interroger sur des contenus trop conceptuels ne s'appuyant pas suffisamment sur la demande pédagogique qui constitue la spécificité de l'enseignement technologique: « le concret et l'action ».

2.2.5

La demande lycéenne d'un accompagnement doit être prise en compte dans l'organisation pédagogique et matérielle du lycée en séparant ce qui relève des missions de l'enseignant (soutien, approfondissement) de ce qui concerne l'organisation de la vie scolaire et des possibilités d'un travail personnel dans l'établissement, ce qui requiert des moyens humains et l'amélioration de lieux et équipements spécifiques (foyer, permanence, salle multimédia, CDI) pour répondre aux besoins pédagogiques et éducatifs. C'est parce que les apprentissages ne suivent jamais un parcours linéaire, que l'erreur fait progresser et que les difficultés d'apprentissage font partie de toute formation que ces dernières doivent se résoudre dans le cadre des heures d'enseignement (heures de cours, petits groupes, travail sur les contenus...) et d'une évaluation formative prenant en compte les progrès

réalisés. La conception développée dans le projet Darcos, en amalgamant aide, soutien, interdisciplinarité est donc une fausse piste que le SNES récuse. L'accompagnement ne peut en aucun cas se faire au détriment des heures de cours.

2.4.2.2.

...

Ces décisions doivent être prises par l'ensemble des équipes pédagogiques/éducatives.

Le temps nécessaire au travail en équipe aux niveaux disciplinaire, pluridisciplinaire et pluri-professionnel sur l'ensemble des questions liées à la vie des établissements et de la réussite de tous les élèves ne peut se faire que si sa véritable place lui est reconnue par une intégration dans le temps de service sous la forme d'un forfait hebdomadaire de deux heures et en faisant vivre les structures qui existent déjà.

Congrès Clermont – 2007

THEME 1

II.2.2.2.1 Le collègue pour tous

À l'opposé des PPRE qui privent les élèves en difficulté de savoirs formateurs et exigeants, le SNES réaffirme le rôle incontournable que joue chaque discipline dans l'appropriation de la culture commune : ce sont les complémentarités des approches et des contenus des différentes disciplines qui donnent aussi du sens aux savoirs. Leur croisement dans des travaux interdisciplinaires exigeants contribue à donner du sens aux apprentissages, mais ne peut être efficace que s'il est assuré par des enseignants volontaires qui n'enseignent que leurs disciplines.

II.2.2.3.....

Par ailleurs le confinement du travail interdisciplinaire aux TPE de première dans la voie générale sur une demi année n'est pas satisfaisant.

Congrès Le Mans – 2005

THEME 1

1.3.2. Quelle est notre conception de la culture

?

...

C'est à partir de l'accès de tous à cette culture commune, qu'il faut décliner les objectifs dans les disciplines, en créant des espaces de travail pluri disciplinaires ou interdisciplinaires s'appuyant sur les programmes nationaux, pour donner du sens à certains concepts. Il faut donner les moyens aux équipes volontaires de construire et de piloter des projets avec éventuellement des partenaires extérieurs.

1.4.2.2.4 Les TPE

S'ils n'ont pas toujours permis un véritable travail interdisciplinaire, il est indéniable qu'ils ont donné l'occasion aux élèves d'acquérir de nouvelles méthodes de travail bénéfiques pour l'enseignement supérieur. Les équipes pédagogiques ont développé dans l'encadrement de ce type de travail une expérience précieuse qu'il serait désastreux d'ignorer.

...

Le SNES demande un véritable bilan pédagogique et matériel des TPE et une large réflexion sur l'acquisition et l'évaluation des compétences documentaires, disciplinaires et interdisciplinaires dans l'ensemble des cycles du lycée.

C'est une condition nécessaire pour créer en terminale des travaux interdisciplinaires formateurs et exigeants qui ne pourraient se concevoir sans la restitution des moyens supprimés, le rejet du contrôle local, une meilleure articulation des thèmes et des notions disciplinaires et des moyens suffisants en personnels et en documentation

1.4.2.3. Voie technologique: réformes en perspective

...

L'appropriation des savoirs doit être basée sur la mise en activité et en projets des élèves au travers de pédagogies accrochées sur des objets d'études et des pratiques professionnelles. Ce n'est malheureusement pas le sens des réformes en cours.

Gilles Baillat : Directeur de l'IUFM Champagne-Ardenne en 2002 et chercheur sur la formation des enseignants du primaire et la problématique de la polyvalence.

Gilles Baillat a débuté sa carrière comme professeur agrégé d'histoire dans plusieurs établissements du second degré. Maître de conférence en 1999 puis professeur des Universités en Sciences de l'Education en 2002, il a consacré l'essentiel de ses travaux à l'étude de la professionnalité enseignante ainsi que des processus de professionnalisation. Parallèlement, il devient Directeur de l'IUFM Champagne-Ardenne (école interne de l'université de Reims-Champagne-Ardenne) en 2002. D'autre part, en tant qu'enseignant de lycée, il est syndiqué une première fois au SNES puis au SNESUP après avoir été nommé maître de conférence.

L'acteur est membre du Laboratoire d'étude et de recherche sur les professionnalisations (LERP) de l'université de Reims. Il est également vice-président de l'Association mondiale des sciences de l'éducation depuis 2008. Auteur de nombreux articles, communications et ouvrages, il est membre des comités de lecture des revues "Spirale" et "Education et didactiques". Ainsi, il a effectué un travail de surface sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire au travers du prisme de la polyvalence des enseignants à l'école pendant douze ans.

Par ailleurs, il a aussi été président de l'université de Reims-Champagne-Ardenne (Urca) d'avril 2012 à mars 2016.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[SEP]

J'ai donc réalisé cet entretien via un appel téléphonique.

Après une rapide discussion sur la thématique de ma recherche, je démarre l'enregistreur vocal.

L'acteur répond directement à mes questions et n'hésite pas à justifier ses propos. Néanmoins, les propos de l'acteur sont plus précis sur l'enseignement primaire car il a conduit ses recherches plutôt sur le versant de la polyvalence des enseignants du primaire par rapport à l'enseignement secondaire en France.

Entretien

Jeudi 9 février 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel à partir de la série que vous avez choisie au baccalauréat ?*
- Moi ça remonte à loin les séries n'étaient pas les mêmes (rires) mais... mon parcours personnel, j'ai passé un bac littéraire comme on dit aujourd'hui à l'époque... dans la nomenclature, c'était un bac A... à la suite de quoi, j'ai fait des études d'histoire à Reims, qui m'ont amené à une licence d'histoire, à une maîtrise, à l'agrégation d'histoire et à un DEA, tout ça pour le bac + 5 ensuite j'ai fait une thèse de doctorat ce qu'on appelait des doctorats de 3^{ème} cycle à l'époque en histoire du sport, c'était dans le champ de l'histoire culturelle... mon directeur de thèse s'appelait Maurice Crubellier et le thème de la thèse était l'histoire du sport au XX^{ème} siècle... ensuite, donc comme j'ai été agrégé, j'ai enseigné dans le secondaire et pendant une douzaine d'années... à

la suite de quoi, j'ai progressivement obliqué vers les sciences de l'éducation dans lesquelles j'ai été maître de conférences en 1999 et professeur en 2002... parallèlement, à la carrière universitaire, j'ai été de plus en plus impliqué dans le management des organisations éducatives puisque j'ai été directeur adjoint de l'IUFM puis directeur de l'IUFM pendant dix ans enfin président de l'Université de Reims jusqu'en 2016... voilà mon parcours pour l'essentiel (rires)...

- *Après avoir contacté Yves Lenoir, il m'a conseillé de vous contacter afin de m'entretenir avec vous sur votre approche de l'interdisciplinarité au sein du système éducatif français et plus particulièrement, à l'échelle du primaire... comment déjà pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*

- Alors peut-être en premier lieu, commencer avant de définir l'interdisciplinarité... je vais peut-être vous dire comment cette question est arrivée dans ma trajectoire scientifique, dans l'ensemble de mes travaux parce que c'est... même si vous c'est l'enseignement secondaire, c'est quand même intéressant à voir pourquoi... moi à la différence de Lenoir qui est un sociologue et qui s'est vraiment intéressé à la question des savoirs... moi, mon point de départ sur l'interdisciplinarité a été l'étude du travail enseignant à l'école primaire avec comme focal ce qu'on appelle la polyvalence des enseignants du primaire... donc un travail que j'ai commencé à partir de 1995, j'avais un programme de recherche qui s'est établi sur douze ans avec une équipe... et au cours de cette recherche sur la polyvalence des enseignants du primaire, on a mis progressivement à jour le fait que la principale justification recevable de ce qu'on appelle la polyvalence c'est-à-dire un système institutionnel de travail pour les enseignants du primaire, la principale justification c'est le fait que parce que les mêmes enseignants enseignent toutes les disciplines à l'école, ils sont en capacité d'établir des liens entre les disciplines, des ponts, des passerelles... bref, de pratiquer l'interdisciplinarité, c'est par ce biais-là si vous voulez que cette question m'a intéressé parce qu'après... évidemment, j'ai cherché si c'était vrai, etc... après, c'est autre chose, ça concerne plus l'école primaire que l'école secondaire, ceci étant... dans les recherches que j'ai conduites pour les enseignants de l'école primaire, d'un point de vue épistémologique, il n'y a pas de différence entre l'école primaire et l'école secondaire... ce sont bien les disciplines qui structurent complètement le rapport au savoir des enseignants... ce qui est pas étonnant d'ailleurs... et ce n'est pas du tout un rapport particulier qu'auraient les enseignants du primaire par rapport à ceux du secondaire vis-à-vis des disciplines, ça c'est ce qu'on raconte, ce qu'on dit... mais dans les faits, quand on observe le travail non... on est bien sur une école qui est très largement structurée dans les classes, dans les leçons par le fait disciplinaire... du coup, ça interroge sur cette résistance très très forte de la discipline dans la structuration de l'école à tous les niveaux... moi, pour répondre à votre question, l'interdisciplinarité, j'ai été amené à distinguer trois notions qu'on ne distingue pas toujours y compris en recherche d'ailleurs mais... sauf Lenoir qui lui est une référence... aussi bien dans le langage courant qu'en recherche, les mots sont souvent interchangeables alors qu'ils ne sont ou qu'ils ne signifient pas la même chose... alors les mots qui m'intéressent, c'est interdisciplinarité, pluridisciplinarité et transdisciplinarité ou transversalité... alors souvent que ces termes, qui sont utilisés de façon interchangeables, moi, je vois quand même des différences radicales... pour moi, l'interdisciplinarité renvoie à des pratiques qui cherchent à relier des disciplines, à partir des disciplines, il y a bien interdisciplinarité... mais, j'ai bien dit des disciplines... or, une discipline, c'est d'abord un système constitué de notions, de concepts, de méthodes qui fondent l'originalité

d'une discipline par rapport à toutes les autres et dès qu'on reçoit cette idée de la discipline... parler d'interdisciplinarité, ça devient extrêmement... parler, ce n'est pas compliqué mais pratiquer l'interdisciplinarité, c'est extrêmement difficile car il faut être en capacité dans cette notion, il faut être en capacité de pouvoir relier des systèmes disciplinaires radicalement différents et heureusement qu'ils sont différents d'ailleurs parce que sinon s'ils ne l'étaient pas, ça ne justifierais pas la création de la discipline telle qu'on l'a observée au XIXe siècle... c'est la raison pour laquelle c'est une raison majeure de la difficulté à avoir une pratique réellement interdisciplinaire alors on a des choses qui peuvent s'en rapprocher... par exemple, ce qu'on appelle la pluridisciplinarité, là, c'est autre chose... la pluridisciplinarité, pour moi, c'est le fait d'étudier un objet n'importe quel objet, l'objet ça peut être la rue, ça peut être un paysage, ça peut être tout ce qu'on veut à partir de plusieurs éclairages disciplinaires c'est-à-dire qu'on mobilise plusieurs disciplines qui n'ont pas forcément des liens entre elles hormis le fait qu'elles contribuent à éclairer un objet qui lui n'est pas un objet disciplinaire... c'est des objets correspondants, c'est des objets sociétaux de tout type... et enfin la transdisciplinarité, c'est la pratique qui consiste à rechercher au travers des disciplines ce qui leur est ... comment de façon à pouvoir entreprendre des projets éducatifs qui puissent valoir pour plusieurs disciplines... par exemple, lire la lecture jusqu'à un certain point... puisque lecture devient aussi disciplinaire mais l'acte de lecture est un acte qu'on peut qualifier de transdisciplinaire vis-à-vis, au moins pour un certain nombre de disciplines... donc, voilà, en gros, en substances, les garde-fous... à la fois, ma grille de lecture de ce qu'on met derrière ces mots et mes garde-fous pour veiller à ne pas utiliser n'importe quel mot dans n'importe quel contexte...

- *C'est bien noté...*
- Bon, alors là, en toile de fond de ce que je vous dis... mon constat sur l'observation, surtout si votre objet interne sont les EPI... vous savez que les EPI n'est pas la première tentative que l'on fait pour promouvoir aussi bien à l'école, au collège ou au lycée, pour promouvoir des pratiques au moins pluridisciplinaires peut-être même interdisciplinaires... mais, on constate historiquement des difficultés récurrentes pour promouvoir ces pratiques dans l'enseignement et dans les classes... alors la raison, est d'ailleurs, c'est encore plus compliqué en France que ça ne l'est dans d'autres pays, pas tous les pays mais dans d'autres pays...
- *Pouvez-vous me détailler cette idée ?*
- Oui, j'en avais beaucoup parlé avec Lenoir... Lenoir, il le dit à maintes reprises quand on compare par exemple le système éducatif en France et avec l'école au Canada ou aux Etats-Unis... il y a une différence qui est majeure, ce qui est fondamentalement important dans l'école en France, c'est la transmission des savoirs... ce qui est fondamentalement important au Québec, Canada ou aux Etats-Unis, ce n'est pas la transmission des savoirs, c'est le fait de travailler sur des objets de la vie qui peuvent être éclairés par les savoirs mais le savoir n'est pas la fin en soi de l'école... l'école ne transmet des savoirs que pour autant ils ont une utilité... c'est surtout ce terme d'utilité qu'il utilise Lenoir... alors que l'idéal français, ce n'est pas l'utilité des savoirs, c'est la gratuité du savoir... alors pourquoi ça ? il y a sans doute une explication qui est peut-être pas seulement française, qui est peut-être aussi européenne et faut aller chercher au XIXe siècle au moment où se constituent les disciplines et c'est vrai que la structuration des savoirs en disciplines... que ce soit d'ailleurs en France ou en Allemagne dans

d'autres pays... a pesé particulièrement lourd au XIXe siècle puisque que les scientifiques passent leur temps à se fermer les portes, les unes, les autres c'est-à-dire que chacun constitue sa discipline comme étant une entité fondamentalement originale, irréductible aux autres et du coup, ce sont les limites des disciplines, ce sont les séparations entre les disciplines qui valent légitimité pour les disciplines du coup, quand tout une école s'est construite comme ça pendant deux siècles... on comprend bien, on comprend d'ailleurs pourquoi le savoir est particulièrement respecté dans un pays comme la France... le savoir dans sa gratuité... mais on comprend aussi pourquoi c'est difficile de promouvoir des pratiques qui vont à l'encontre d'une réalité qui est littéralement ontologique pour l'école... fondamentalement, l'école, c'est un lieu où s'expose et s'exprime des disciplines pour elles-mêmes pour la transmission du savoir... c'est encore vrai, dans l'esprit de nombreux enseignants... les enseignants de maths au collège ou au lycée, son but, c'est la transmission des connaissances des mathématiques et c'est tout-à-fait défendable, là-dessus je ne suis pas du tout critique... là où ça pose problème c'est quand on commence à vouloir assigner à l'école d'autres missions que celle de la transmission des savoirs pour eux-mêmes car là, il y a un décalage... c'est l'une des raisons d'ailleurs, au moins dans les premières enquêtes PISA du décalage qu'il y avait entre les élèves français et d'autres... puisque les enquêtes PISA sont organisées à partir de problèmes posés aux élèves... or, en France, l'idée ce n'est pas ça... l'école ne doit pas servir à résoudre des problèmes, l'école doit servir à transmettre des savoirs... du coup, c'est particulièrement compliqué alors ce n'est pas spécifique à la France puisque le règne des disciplines n'est pas spécifique à la France... mais compte-tenu de la façon dont s'est structurée la société française... la façon dont s'est structurée l'école aussi... le lycée, au sens napoléonien du terme, est organisé vraiment à partir des disciplines, ça c'est une réalité qui est beaucoup moins prégnante dans d'autres pays... et quand, après la réforme de 1961-1963, quand il y a eu la réforme de l'unification du système éducatif, c'est clair que c'est le modèle du lycée au sens ancien du terme, le lycée a commencé dès l'âge de sept ans en gros, c'est le lycée qui l'a emporté sur une école primaire qui à l'époque d'ailleurs... au XIXe siècle, au début du XXe siècle, était beaucoup plus centré sur les pratiques, sur l'utilité...

- *Je vais revenir sur vos travaux sur l'enseignement primaire dont vous m'avez parlé, est-ce que vous liez polyvalence et interdisciplinarité ?*
- Alors du point de vue de la rhétorique, le lien est extrêmement fort et puissant... c'est-à-dire que la justification de la polyvalence par l'institution, non seulement par l'institution elle-même et aussi par les enseignants eux-mêmes... la justification de la polyvalence fondamentalement, c'est la possibilité de pratiquer l'interdisciplinarité... donc le lien, je dis bien le lien de rhétorique est extrêmement fort... quand on regarde les pratiques maintenant, le lien est extrêmement faible... non seulement, les pratiques interdisciplinaires sont extrêmement rares à l'école primaire... moi, mes recherches, on a fait énormément d'observations, des observations in situ, on a fait des entretiens d'auto-confrontation en soumettant les enseignants à leur propre vidéo... et ce qui est frappant, c'est de voir malgré leur opportunité que la polyvalence apporte pour faire des liens entre les disciplines... ces opportunités sont très rarement mis à profit, utilisées parce que c'est extrêmement compliqué... soit les enseignants ne savent pas... soit dans le meilleur des cas, ils considèrent qu'une discipline peut être un outil au service d'une autre... par exemple, on va faire de l'histoire pour compléter les leçons de français pour qu'ils puissent apprendre à lire, en fait, le véritable objectif c'est la lecture... donc, il y

a ce décalage entre une rhétorique où vraiment le cœur même de la polyvalence, c'est l'interdisciplinarité et une pratique où le cœur même de la pratique enseignante, c'est la segmentation du travail en classe à partir des classes ordinaires du secondaire c'est-à-dire les cadres disciplinaires... mais je crois que c'est aussi une façon pour les enseignants du primaire de pouvoir s'accommoder à des situations qui sinon ils ne pourraient pas la maîtriser... ils ne savent pas sans compter comme je l'évoquais tout à l'heure... l'interdisciplinarité suppose quand même une maîtrise conceptuelle de niveau élevé et qu'il est difficile de la procurer cette maîtrise à plusieurs disciplines ou que ce soit, en formation initiale ou en formation continue des enseignants... donc vous voyez, pour faire court, il y a un, un lien très très fort du point de vue de la rhétorique et deux, liens très très faibles du point de vue des pratiques...

- *Selon vous, quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduits soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français ? Quand je parle échec, c'est par rapport à son ancrage institutionnel...*
- Alors sur les raisons de l'échec, c'est que fondamentalement... moi, j'en vois deux principalement... la première raison, c'est que toute l'école est structurée par les disciplines et c'est difficile de dépasser l'horizon... que ce soit dans le primaire... si je prends dans le secondaire, alors pas les chefs d'établissement qui eux changent de corps et deviennent autre chose mais les IPR qui jouent un rôle important dans l'animation pédagogique dans les classes, les IPR sont fondamentalement des gens disciplinaires qui s'en réclament... à chaque fois que l'on va leur parler d'interdisciplinarité, il y a encore quelques années ils faisaient la moue parce que ils se vivent d'abord comme des remparts de la discipline et comme des défenseurs de la discipline dans les établissements scolaires... alors évidemment comme ils sont ordres et que l'institution dit qu'il faut faire de l'interdisciplinarité, ils vont faire... mais ils ne vont pas faire avec l'enthousiasme de celui qui y croit vraiment... alors il y a une autre raison, c'est que c'est extrêmement difficile la véritable interdisciplinarité au sens où je l'évoquais tout à l'heure... j'avais des séminaires, je m'en rappelle avec un collègue qui était géographe... on avait fait un bouquin qui était sorti sur... est-ce qu'on observe de l'interdisciplinarité, une véritable interdisciplinarité... et on avait constaté que notamment dans le champ scientifique, limite dans le champ de la science, pas de l'école, c'était extrêmement difficile parce que dès que l'on commence à parler d'interdisciplinarité, on commence à vouloir mettre en relation des concepts qui relèvent d'univers différents... quelquefois, ça marche... on voit bien qu'il y a des migrations conceptuelles qu'on peut assimiler à de l'interdisciplinarité mais c'est rare... par exemple, je prends la notion de ce qu'on appelle un système, on voit bien que le concept de système, il a pénétré plusieurs disciplines par contact successif, par mise en relation, etc... par contre, il y a des tas d'autres exemples qui montrent que non seulement, ce n'est pas facile ces migrations mais il peut y avoir même... je dirais des faux amis, le concept de force, par exemple, ne veut pas du tout dire la même chose si on est en physique, en histoire ou si on est en éducation physique et sportive... c'est très difficile donc je pense que c'est une raison qui est majeur... derrière, même les grands savants, je me rappelle que Gilles de Gennes disait... ce n'est plus tellement qu'on va trouver des choses, c'est entre les disciplines mais quand ils disaient entre les disciplines, ils ne disaient pas de relations entre disciplines, il faut fouiller sur ce qui n'est ni dans l'une, ni dans l'autre... il faut aller dans les interstices des champs des savoirs pour trouver des trucs... alors bon, c'est une raison quand même majeure pour dire que l'interdisciplinarité, c'est extrêmement difficile à mettre en place sauf si on donne à

l'interdisciplinarité des significations qui ne sont pas celles que je vous ai données... moi, si il y a bien, un projet que je trouverais pertinent, plus qu'un projet interdisciplinaire, c'est un projet pluridisciplinaire au sens où je l'ai dit tout à l'heure... parce que... en fait, pourquoi l'école enfin depuis une vingtaine d'années, il y a eu plusieurs tentatives ... pourquoi l'école périodiquement avec de plus en plus d'insistance, au moins l'institution scolaire revient sur cette idée enfin revient régulièrement sur l'idée qu'il faut promouvoir l'interdisciplinarité... la raison majeure, c'est la question du rapport à la société c'est-à-dire qu'on voit bien que les élèves qui sortent de l'école, ne sont pas ou ne sont plus en mesure... il faudrait voir peut-être sur la longue période historique mais ils ne sont pas en mesure d'utiliser les connaissances qu'on leur a transmises dans des cadres disciplinaires... de les utiliser pour une vie professionnelle où la vie en société c'est-à-dire qu'ils ont énormément de mal eux-mêmes à faire les liens entre tous les savoirs qu'on leur a appris de façon séparée pour étudier un objet... d'où le fait, d'où la tentation pour l'école puisque les élèves ont du mal à le faire valoir eux-mêmes... commençons à les installer dans des postures où on va mobiliser plusieurs disciplines mais pour atteindre ça, je crois que des approches pluridisciplinaires pourraient tout à fait suffire...

- *Quels ont été donc les facteurs d'engagement qui conduisent à l'interdisciplinarité ?*
- Le problème... c'est que d'abord, il faut réunir toute une série de conditions qui ne sont pas forcément en place... il y a sans doute au point de départ la question du curriculum qui se pose... si on prend le cas du collège, le collège est encore structuré dans les savoirs par des champs disciplinaires ou les champs disciplinaires classiques comme la formation des enseignants... les enseignants passent un CAPES d'histoire-géo ou un CAPES de mathématiques, ils ne passent jamais un CAPES d'interdisciplinarité, quelque part bon... alors, c'est possible de revoir le curriculum, j'ai vu les québécois, il y a longtemps, il y a plus de quarante ans... ils ont réorganisé les contenus transmis à l'école sous l'angle des défis de société... par exemple, ils ne parlent pas d'histoire-géo, il y a l'étude du monde social et dans cette étude du monde social, il y a de tout... il y a de la géo, de l'économie, de la sociologie... en fait, une action sur le curriculum est absolument indispensable parce que si on maintient un curriculum strictement disciplinaire et qu'on demande ensuite aux acteurs de se débrouiller pour en faire autre chose... c'est vraiment trop trop difficile d'autant plus que les enseignants n'ont pas que des problèmes de rapports aux savoirs à gérer, ils ont d'autres choses à faire dans la classe... après, il y a une deuxième chose, la formation des enseignants et le recrutement des enseignants est fondamentalement organisé à partir des cadres disciplinaires, ce qui fait qu'un enseignant a bon droit de dire... quand il a été recruté, il y avait une sorte de contrat de travail implicite... le contrat de travail implicite, c'est voilà... je suis recruté en maths, c'est pour faire des maths et pas pour faire autre chose... et donc, évidemment, ce n'est pas facile... on peut lire en creux les arguments positifs, c'est ça ce que vous cherchez... modification du curriculum, modification de la formation et du recrutement des enseignants, même la question de la formation continue et la formation des enseignants posent aussi la question des formateurs... et les formateurs d'enseignants sont eux aussi des formateurs strictement disciplinaires... et ça bien sûr, c'est quelque chose qui ne facilite pas les choses... et puis, je pense aussi qu'il y a peut-être quand on est au cœur de la pratique enseignante... que je connais quand même assez bien puisque j'ai travaillé vingt ans là-dessus... je pense qu'il faut aussi prendre acte du fait qu'un enseignant dans sa classe et hors de sa classe a énormément de problèmes à régler pour installer les élèves dans les apprentissages pour

que les connaissances soient transmises... il a énormément de problèmes à régler et pas seulement des problèmes épistémologiques nécessitant la préparation de son cours, etc... le fait qu'on reste omnibusé en France sur le fait que l'enseignant doit préparer son cours pour être un bon enseignant... il y a des tas de pays où ça ne se passe plus comme ça... il y a des tas de pays où on donne le cours à l'enseignant à charge pour lui par contre, de gérer la classe... car pour lui, ça c'est un énorme travail... donc, pour en revenir, à la conclusion, les enseignants auraient besoin aujourd'hui d'outils non seulement explicitant ce qu'on pourrait appeler des pratiques interdisciplinaires et qui pourraient être même mises en usage dans les classes... des outils didactiques pour faire court qui seraient véritablement favorables au développement de pratiques interdisciplinaires au lieu de demander à l'enseignant ou à des enseignants à partir de leurs manuels qui sont disciplinaires à partir de leur formation disciplinaire, leur demander de tout inventer... non, on peut sans doute élaborer des outils qui sont plus proches des besoins quand on est dans sa classe...

- *Concernant la réforme du collège en 2016 et notamment les EPI, qu'attendez-vous de ce dispositif-là ? Quel type de résultat ?*
- Pour l'instant... je connais mal quand même les EPI... compte tenu de ce que je vous ai dit précédemment... mais je suis assez sceptique sur les conditions... sur le succès... pourquoi ça réussirait alors que dans le passé, tout ce qu'on a tenté de faire, n'a pas réussi...
- *Ce qu'il y a de positif pour les EPI, c'est l'ancrage dans le nouveau DNB de 2017 avec une note... comme les TPE au bac... (il me coupe)*
- Oui comme les TPE... mais est-ce que ça suffit ? C'est vrai que le fait, l'appât du diplôme ou l'appât du concours, c'est important... mais je ne suis pas sûr que ça suffise...
- *Par rapport à la question syndicale, quels ont été les syndicats qui ont joué un rôle important lors de ces débats sur la mise en application des dispositifs interdisciplinaires ?*
- Bon, moi je ne suis pas un spécialiste de l'histoire syndicale du monde enseignant... mais à vue de nez comme ça... c'est le SGEN, c'est le SGEN qui est le syndicat le plus favorable à tout ce qui s'apparente à des changements de ce type-là... les deux syndicats les plus réservés on va dire, étant le SNES et le SNALC... puisqu'on parle du secondaire... le SNES et le SNALC qui ne sont pas sur le même registre idéologique mais qui se rejoignent sur des questions comme celles-ci... maintenant, c'est vrai que le SGEN est loin d'être un syndicat dominant... maintenant, quand le SGEN est très majoritaire dans un établissement ça se voit... il y a des choses qui peuvent évoluer...
- *Vous m'avez parlé du SGEN et de la réserve de mise avec le SNES, le SNALC... FO, il refuse de s'en préoccuper car il ne considère pas cela comme objet syndical.*
- FO, c'est vraiment la discipline vraiment...
- *Avec l'UNSA au regard de l'interdisciplinarité, et le primaire ?*

- C'est marrant parce je connais bien mieux l'école primaire mais par contre, au niveau des positions syndicales alors il y a le SGEN et l'UNSA et le SNUIPP, je les connais très bien... ils ont même financé pendant deux ans l'une de mes recherches... c'est un syndicat qui est... bon c'est la FSU donc il y a une influence du SNES sur le SNUIPP et en même temps, c'est un syndicat ouvert sur la recherche sur la manière de redéfinir le métier, de le faire évoluer... je pense que les syndicats du primaire de manière générale sont plus enfin ils vont être extrêmement vigilants sur les enjeux strictement syndicaux bien sûr... sur les nombres de postes, les salaires... mais je pense qu'ils sont quand même globalement plus ouverts sur des transformations importantes...
- *Je vais en venir à ma question suivante, selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ? J'entends par niveaux d'études, primaire, collège, lycée...*
- C'est sûr que la logique... la logique, c'est de dire plus on s'élève dans le cursus scolaire... plus la disciplinarisation se perd... on le voit d'ailleurs dès l'école primaire parce que le début de l'école primaire n'est pas structuré par les disciplines classiques et ça n'arrive qu'au cycle 3, les disciplines... qui préparent au collège, le collège prépare à son tour au lycée... on voit bien qu'il y a un processus de disciplinarisation croissante avec l'âge... maintenant, c'est vrai qu'il y a un paradoxe... c'est qu'on observe ce mouvement-là jusqu'au bac... ensuite à l'université, on observe une tendance presque inverse qui se fait progressivement... au début, l'étudiant entre dans des études vraiment très très disciplinaires et puis au fur et à mesure que les enjeux de professionnalisation arrivent... ils peuvent arriver en licence, en master ou après... plus la professionnalisation compte et plus... au moins la pluridisciplinarité est importante... bon, alors... pareil, il y a l'histoire des portails... les portails en première année d'université qui maintiennent un peu l'idée du lycée comme quoi il faut que l'étudiant ait toujours un spectre assez large de savoirs pour l'aider à s'orienter... et il y a un paradoxe actuellement, qui est en cours... il y a encore quelques années, on était beaucoup plus spécialisé en fin d'université qu'au début d'université... et aujourd'hui, la professionnalisation fait que c'est de plus en plus remis en cause... c'est l'histoire classique des écoles d'ingénieurs à l'université, ou en dehors, qui sont de plus en plus polyvalentes... on n'est plus seulement dans l'ingénierie, on est dans le management... et je pense que c'est un phénomène qui concerne de plus en plus de formations à l'université...
- *Si vous aviez à faire un choix, pouvez-vous hiérarchiser l'activité interdisciplinaire en fonction des différents niveaux d'études ?*
- Non je pense que la véritable... je ne dirais pas qu'il faut faire de l'interdisciplinarité au début puis de la discipline à la fin... parce que comme je le disais tout à l'heure, c'est encore plus compliqué de faire de la disciplinarité quand on est peu à l'aise avec les disciplines... et un jeune enfant enfin un enfant de 8, 12 ou 13 ans, il est forcément moins à l'aise dans des disciplines que des lycéens de 17 ans par exemple... donc l'interdisciplinarité est peut-être encore plus compliquée avec les jeunes enfants qu'avec les plus âgés... de toute façon, en dernier ressort, comme je le disais tout à l'heure, l'intérêt de l'interdisciplinarité, c'est de pouvoir mieux prendre en charge la question des enjeux de société ou les enjeux de professionnalisation que tout individu va rencontrer en dehors de l'école... donc c'est quelque chose qui devrait... d'ailleurs, quand on regarde certaines expériences pédagogiques, on voit bien... je vois par

exemple, les études de médecine qui ont été rénovées à Sherbrooke au Québec, il y a maintenant pratiquement une vingtaine d'années, procédaient un peu de cette logique-là... c'étaient des étudiants de médecine donc relativement âgés et ces étudiants de médecine... la réforme de leur formation consistait à les confronter tout de suite dans l'interdisciplinarité des problèmes médicaux à régler... alors qu'en France, on est encore... pas toujours, il y a des facultés de médecine qui ont évoluées... mais on est encore souvent dans l'idée... il y a le cours d'anatomie, il y a le cours de physiologie... il y a la succession des cours, à l'issue de laquelle succession, les étudiants puis les internes feront progressivement des liens... on peut tout à fait raisonner d'une autre manière et affirmer que l'interdisciplinarité, ça concerne... ça peut être intéressant à tous les niveaux d'âge.

- *Pour vous, quelles sont les finalités de l'interdisciplinarité ?*
- La première grande enfin moi j'en vois qu'une pour l'essentiel... c'est de donner à l'individu non seulement une grille de lecture du monde ou des grilles de lecture du monde... c'est donner à l'individu des leviers qui lui permettent de transformer le monde, d'agir sur le monde... c'est l'exemple qu'on peut trouver, quand vous marchez dans une rue, vous n'êtes pas en train d'additionner un cours de géographie, un cours d'architecture... vous êtes dans un ensemble global, complexe d'ailleurs mais global... l'intérêt de l'interdisciplinarité, c'est de faire en sorte que l'individu puisse appréhender la globalité et la complexité des choses... pour reprendre ce que dit Edgar Morin depuis longtemps, et c'est vraiment ça... l'intérêt en dernier ressort... l'interdisciplinarité pour reprendre Morin... l'interdisciplinarité, c'est la capacité à saisir le monde dans sa complexité soit pour le lire soit pour le changer et ce que le fil disciplinaire ne peut pas faire...
- *Vous m'avez parlé de PISA au début de l'entretien... quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Je pense que c'est surtout les anglo-saxons, c'est la situation américaine... parce qu'à ma connaissance, les belges, les suisses qui sont proches de nous par la langue... ne sont pas vraiment, à ma connaissance, n'ont jamais servi de modèle... en revanche, il y a clairement des courants d'influence aussi bien en provenance du Canada qu'en provenance des Etats-Unis qui interpellent en France parce qu'on voit effectivement qu'on peut faire autre chose et autrement...
- *L'influence anglo-saxonne et Nord-américaine influenceraient le modèle français...*
- Oui c'est ça...
- *Selon vous, les grands rapports internationaux tels que PISA sous l'égide de l'OCDE ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Je pense qu'il joue un rôle avec retard... peut-être pas aussi important que le rôle que ça a joué en Allemagne... parce que l'Allemagne aussi nous ressemble... mais que manifestement, il y a vraiment une prise de conscience grâce à PISA mais pas seulement PISA... il y a TIMSS, PURLS, il y a tous ces grands rapports qui correspondent à des enquêtes d'ailleurs... des enquêtes auprès des élèves... et la France, dans un premier

temps, je me rappelle au début des années 2000, on réagissait par le déni... on disait les résultats de PISA ne nous intéressent pas parce que de toute façon PISA n'évalue que des compétences finalement extra-scolaires... et ils ne peuvent pas évaluer des compétences scolaires parce que de toute façon, on ne pourrait pas comparer les pays qui sont trop différents... au début, on était dans le déni... on se moquait un peu des résultats de PISA... maintenant, de plus en plus, quand même, d'abord la méthodologie de PISA a évolué, en devenant plus robuste... et là, on voit bien qu'il y a quand même une prise de conscience... je vois la ministre actuelle Najat Vallaud-Belkacem est très clairement avec ses conseillers, les yeux rivés sur PISA... dans le débat sur l'interdisciplinarité, c'est clair qu'on voit bien qu'il y a des relations entre les performances des élèves et la manière dont on transmet les savoirs...

- *Donc vous faites un lien entre les grands rapports TIMS, PURLS, PISA et la mise en place progressive de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français...*
- Oui... oui, voilà... la relance.
- *En tant qu'ancien directeur principal et adjoint d'un IUFM, comment les programmes de recherche et d'enseignement interdisciplinaires influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir ?*
- Alors ça dépend si on parle des programmes de recherches interdisciplinaires sur le plan scientifique en général... donc ils n'ont pas attendu... de nombreux programmes de recherche de haut-niveau sont déjà interdisciplinaires... on voit bien que de nombreux programmes de recherche exigent maintenant même quand c'est des programmes de recherche dans les sciences de la nature... exigent la prise en compte de l'acceptabilité sociale... du coup, cela associe des chercheurs dans les sciences humaines et sociales dans ces programmes... donc, ça existe déjà... pour l'école, peut-être l'un des outils qui est en train d'émerger et qui pourrait être extrêmement intéressant pour ça, c'est les ICÉ... les Instituts Carnot de l'Éducation, c'est émergent... il y en a un, c'est celui de Lyon mais il y en a d'autres qui vont apparaître... or, le programme des ICÉ, l'objectif, c'est de mettre en relation des praticiens de terrain et des chercheurs... donc, l'intérêt des ICÉ, c'est que ça va forcer les recherches à se poser des questions telles que se les posent les enseignants... qui sont souvent des questions à dimension interdisciplinaire donc ça peut être quelque chose d'intéressant mais c'est pour l'avenir.
- *Étiez-vous concerné par la problématique de l'interdisciplinarité au regard de votre expérience de directeur d'IUFM ?*
- Oui... pour une raison... mais ce n'était pas lié à ma fonction, c'était lié à ma fonction de chercheur et que je travaillais là-dessus... donc depuis 1995, mon programme de recherche sur la polyvalence... en même temps, j'ai eu des fonctions de management donc j'ai été concerné en même temps... maintenant, dans mes fonctions, honnêtement, j'ai eu en tant que manager de ces organisations... le fait que moi j'étais intéressé par l'interdisciplinarité n'a pas du tout eu d'influence, aucune influence sur les programmes de formation et tout ça qui ont une large autonomie (rires) de ce point de vue-là ?
- *Ni sur les formateurs ?*

- Non non... sauf peut-être dans un petit groupe rapproché autour de moi... non, les formateurs sont fondamentalement encore sur le registre de leur discipline... et d'ailleurs, à chaque fois, qu'il a fallu faire évoluer les programmes de formation pour du non disciplinaire, même pas pour de l'interdisciplinaire, c'était une guerre, la guerre.
- *Je vous remercie de m'avoir accordé ce temps d'entretien, ce fut un plaisir d'échanger avec vous.*

Didier Dacunha-Castelle : Membre de la Commission de réflexion présidée par Pierre Bourdieu sur les contenus en 1989 ; Président du Conseil National des Programmes (Ministère de l'Éducation Nationale) 1990-1993 ; Conseiller spécial du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie 1997-2000.

Agrégé de mathématiques en 1959, élève de l'École Normale Supérieure de Paris (Ulm), il soutient sa thèse en 1967. Devenu alors Maître de Conférences à l'Université de Paris puis Professeur à l'Université de Strasbourg, il revient à Paris en tant que Professeur d'Université à Paris-Sud Orsay en 1970. Cinq années plus tard, il devient professeur à l'École Normale Supérieure de Paris. Vice-Président de l'Université Paris-Sud, doyen de la Faculté des Sciences d'Orsay, chargé des enseignants et de la recherche en 1980, il devient en 1989, Chargé par le Ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin d'une mission sur l'état de l'enseignement des mathématiques en France puis membre de la Commission de réflexion présidée par Pierre Bourdieu sur les contenus. À la suite de cette responsabilité politique, il est nommé Président du Conseil National des Programmes de 1990 à 1993. S'ensuit une période plus calme mais il revient au ministère de l'Éducation nationale en tant que Conseiller spécial du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Claude Allègre et par la même occasion, Conseiller de la Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Ségolène Royal. Après cette expérience, il décide de se retirer de la vie politique éducative française et ne s'intéresse plus qu'à des associations pédagogiques, en particulier dans le quartier de Grigny La Grande Borne.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h30min

L'entretien se déroule dans un café parisien, juxtaposant le jardin du Luxembourg à Paris. En cette matinée, la salle est assez bruyante mais l'entretien peut se dérouler dans de bonnes conditions auditives. Notre échange se fait avec une courtoisie exemplaire, Didier Dacunha-Castelle essaie de se remémorer les tensions et discours à la question de l'interdisciplinarité de la fin des années 1980 à la fin des années 1990. L'acteur est avenant et fait vivre son propos au regard des problématiques et différents acteurs de l'époque.

Entretien

Vendredi 9 décembre 2016

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité quand vous étiez au ministère en tant que chargé par le Ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin d'une mission sur l'état de l'enseignement des mathématiques en France en 1989 ?*
- Bon alors... en fait historiquement ce qu'a été le départ du débat interdisciplinaire, c'est ce qu'on a appelé la commission Bourdieu... la commission Bourdieu qui date donc du début du ministère Jospin donc je ne sais pas si vous avez vu des choses là- dessus.
- *Oui...*
- Donc c'est pas la peine que je vous décrive donc moi j'avais travaillé avec Bourdieu amicalement mais bon... jamais vraiment... c'étaient plutôt des coups de main sur le

plan scientifique mais autant j'étais assez d'accord avec sa ... sa forme d'approche des sciences sociales mais ça se limitait essentiellement aux sciences sociales c'est-à-dire au décloisonnement de la sociologie et euh... donc dans la commission dite Bourdieu euh en fait on avait évidemment abordé à plusieurs reprises le problème de l'interdisciplinarité et on s'est aperçu (rires) même dans la commission à quel point c'était un problème difficile puisque comme on s'intéressait au programme du secondaire dans la mesure où bah les gens avaient du... qui étaient tous pour l'interdisciplinarité quand il s'agissait de passer à l'acte ils avaient du mal... donc pas de détail parce que je ne les ai pas vraiment en tête donc après euh euh ... donc après Bourdieu donc (un instant est marqué) je me suis retrouvé bon la mission sur l'enseignement des mathématiques si vous voulez était totalement euh de ma part un échec dû à moi-même si vous voulez j'étais pas prêt pour cette mission euh je passais énormément de temps sur les problèmes liés à l'enseignement des maths proprement dit avec des problèmes de la didactique des maths avec etc... qui n'avaient vraiment rien à voir...

- *Oui très disciplinaires...*

- Qui n'avaient rien à voir avec l'interdisciplinarité, la didactique des maths c'était dirigé en sciences sociales autonomes et on avait des aspects dû avec le temps des aspects ridicules même mais l'aspect même intéressant donc il fallait ... et ça j'étais bon... j'étais... on n'a jamais dans la didactique des maths à l'époque, c'est plus le cas maintenant il y a quand même des gens intéressés qui posent vraiment bien, un peu mieux le problème, je dirais pas bien mais le problème de l'interdisciplinarité, on va en parler peut-être donc au fond je suis passé à côté à ce moment-là donc le problème a commencé à se lancer bon bah quand je suis devenu président du Conseil National des Programmes ... (un instant est marqué) et là j'avais quand même les idées beaucoup plus claires (à la demande de l'acteur, nous nous déplaçons dans le café à cause du bruit de la salle) j'en étais au Conseil National des programmes alors moi ce que j'avais constaté dans l'enseignement supérieur c'était un recul de l'interdisciplinarité c'est-à-dire il y a eu une phase de recul de l'interdisciplinarité – par exemple à une fac qui était relativement neuve c'était Orsay Paris Sud quand je suis arrivé à Paris Sud dans les années, à la fin des années 1960 en 1970 il était obligatoire pour la maîtrise il y avait quatre blocs et au moins des blocs devaient être faits en math mais vraiment ailleurs ... tout ceci a disparu. J'avais mis en place moi-même, ça c'est ma pratique, j'avais mis en place donc un certificat de mathématiques pour la biologie qu'a été le premier je crois au monde (rires) dont j'en suis assez fier avec deux options, une pour l'écologie, une pour la génétique amélioration des plantes et ma pratique ensuite j'ai toujours enseigné, j'ai enseigné pour des biologistes, des maths pour les biologistes, j'ai fait quand même pas mal réfléchir je veux dire enfin la biologie est d'une extrême faiblesse en maths à part des exceptions... l'ensemble de l'enseignement de la biologie notamment sur une notion qui était la variabilité qui est quand même fondamentale en biologie donc bon... j'avais quand même une certaine pratique, une pratique avec des étudiants qui sortaient du bac quoi et qui étaient très faibles donc ça m'a aidé euh (un instant est marqué) donc quand je suis arrivé au CNP j'ai essayé de mettre des groupes pour travailler sur les programmes alors le CNP était, évidemment était choisi de façon enfin pas totalement au hasard mais dans l'ensemble les gens étaient très ouverts sur le travail en commun des disciplines, le CNP, je crois qu'il y avait 22 membres, étaient tous d'une...

- *Sur la période 1990-1993 ?*

- Oui, oui ... bon il n'y avait pas de gens en sciences de l'éducation qui avaient d'ailleurs très mauvaise presse y compris à mes propres yeux à l'époque enfin il y avait quand même Meirieu que j'avais sollicité pour le CNP pour moi il avait un discours assez clair sur les sciences de l'éducation euh bon (un instant est marqué)... les gens étaient vraiment très favorables à décloisonner alors euh...
- *Donc cela c'était au CNP, donc si je résume bien, l'interdisciplinarité était embryonnaire à la commission Bourdieu...*
- Elle était embryonnaire puis surtout qu'on a voulu voir bon... la commission Bourdieu n'était pas faite c'était plutôt des idées générales si vous voulez, chacun, chaque personne a fait son rapport sur sa discipline donc on devait être une dizaine sur la commission Bourdieu donc Gros a fait son rapport sur la biologie, Berger sur la physique... Bon chaque fois les gens avaient des ouvertures interdisciplinaires mais enfin ça n'a pas été creusé quoi...
- *Oui en surface ?*
- Oui on était en surface et puis Bourdieu, lui-même autant il connaissait l'enseignement supérieur littéraire, ça s'arrêtait là... Alors au CNP, c'était plutôt des gens, il y avait quand même enfin moi j'avais insisté pour qu'il y ait des gens de terrain y compris une instit y compris des gens des lycées pro donc le problème était posé à la fois avec le terrain et donc on a essayé de mettre en place des groupes disciplinaires pour que chacun revoie les programmes et en même temps des groupes interdisciplinaires... bon là alors... les choses sont devenues très vite difficiles, le CNP a été extrêmement agressé alors l'agression principale en France vient des philosophes universitaires à l'époque et de leurs associations du secondaire sont des gens qui étaient extrêmement de mon point de vue réactionnaires et ignorants qui étaient présidés par une dame enfin je me rappelle son nom, elle m'a marqué dans ma vie (rires), c'est Madame Souriau, d'une prétention incroyable... et alors ces gens-là étaient d'une hostilité à tout ce qui était pluridisciplinaire mais qui est inimaginable alors que leur ignorance disciplinaire par exemple en ce qui me concerne épistémologique, c'était colossal, c'était un abîme d'ignorance mais on va voir que l'épistémologie en France à l'époque en gros comme... il n'y avait presque personne, il y avait Bouveresse quelques gens comme ça au Collège de France et donc on s'est heurté d'abord à une haine, on peut dire ça alors... il faut voir c'est politique aussi, je mélange tout... il y avait Force Ouvrière alors c'était un syndicat qui était dirigé par Coutel, professeur de philosophie donc ces gens-là pareil quoi... enfin, ces gens-là marchaient tous ensemble, c'étaient des... je pense, je ne sais plus ce qu'ils avaient été ensemble mais c'est clair et ces gens-là euh bon étaient le fer de lance de l'anti-interdisciplinarité affichée et théorisée mais de façon puérile quoi... c'était fondé sur une forme d'ignorance et aucune vue du futur... à côté d'eux, c'étaient les deux piliers... Il y avait des gens qui, parmi les associations des enseignants qui étaient toutes terriblement, les associations disciplinaires qui étaient toutes terriblement je vais vous raconter quelques histoires ensuite parce que c'est très (le serveur vient nous prendre la commande)... euh ces gens, j'ai essayé de les faire parler, moi je voulais ouvrir, de les faire travailler si vous voulez des gens totalement fermés sur eux-mêmes, l'association des professeurs d'histoire-géographie qui est actuellement toujours dirigée par la même personne M. Perrot, qui à l'époque je l'ai sorti de mon bureau par le col de la chemise et je vous raconterai... enfin, vous verrez je crois que j'ai entendu à la radio

(rires) qu'il est encore président, c'est vous dire la démocratie qui (rires)... alors la seule association qui est ouverte vraiment ouverte et qui a pensé, c'était comme celle des profs de maths régie par une charte dans l'enseignement public et qui est une association ouverte mais qui était à tendance SGEN un peu à l'époque, tendance SGEN-CFDT... bon et après le SNES alors le SNES, lui c'est les focus de l'interdisciplinarité c'est-à-dire ils ne sont pas contre en théorie, Paget qui est actuellement au CNP, est un menteur professionnel mais qui est un homme très intelligent par contre, cultivé, intelligent mais menteur... c'est le mensonge verrouillé en système politique avec des propos pas contre, faut voir, c'est très difficile pour les pauvres profs, c'était vrai, on va y venir, c'est vrai que pour les profs c'est un... ils n'ont pas été élevés dans une culture de ce type-là à l'époque donc...

- *La formation des enseignants est quand même marquée disciplinairement...*
- Oui, bah ils sont comme, ils font tout pour hein... c'est l'alliance du SNES et des profs d'Université dont les pires d'ailleurs étaient à Bordeaux, il y avait madame comment elle s'appelait cette dame qui était président de Bordeaux je sais pas combien, que j'ai retrouvée en 2000 qui est une... je sais pas quelles sciences sociales bon... c'étaient des gens qui marchaient sur les profs de philo et haineux quoi... le SNES, ce n'était pas ça, c'était focus quoi, on pourrait regarder ça serait intéressant mais enfin c'est d'autant plus curieux qu'au sein du SNES à l'époque il y avait un débat qui allait s'engager entre la direction du SNES et sa section des sciences économiques et sociales qui a fini par prendre le pouvoir d'ailleurs, par nature, (rires) sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire, à mon avis, si elles veulent vivre ne peuvent être que au moins interdisciplinaires non seulement à l'intérieur des sciences sociales mais au minimum un peu quantitatif quoi... un peu de statistiques (le serveur vient de nous déposer les cafés sur la table)... donc le paysage c'était ça donc j'avais réuni à l'époque, j'avais réuni dans la... dans le Midi pour une semaine les responsables du groupe disciplinaire qui faisaient les programmes en physique-chimie et biologie-sciences de la Terre, vous connaissez les divisions sur lesquelles on pourra revenir d'ailleurs... les responsables de l'association des profs et les groupes disciplinaires, je les ai enfermés pendant cinq jours dans les Alpes du Sud et je leur ai dit maintenant... attendez est-ce que vous savez ce que les autres font... vous voyez il ne s'agissait pas d'interdisciplinarité, il s'agissait de connaissances par ces deux associations de profs et les deux groupes techniques disciplinaires que j'avais nommés moi-même enfin bon... est-ce que vous savez qu'est-ce qu'il y a dans les programmes de l'autre...
- *C'était en quelle année ?*
- 1990 et à ma stupéfaction, bah ils ont reconnu très honnêtement, c'étaient des gens honnêtes hein ils ont reconnu que non, ils se sont aperçus qu'il y avait des doublons terribles entre les sciences de la Terre et la physique, des choses qu'ils auraient pu faire ensemble ou du moins... évidemment l'éclairage qu'ils apportaient au problème n'était pas forcément le même... mais ils auraient pu faire des choses ensemble qui étaient parfaitement... ils se divisaient le travail autrement qui aurait donné une cohérence autrement plus grande quoi... il est bien clair que les sciences de la Terre telle qu'elle était dans les programmes, ce n'était pas... ça relevait vraiment pas sauf pour la formation des professeurs et puis de façon épistémologique, ça ne relevait pas de la biologie c'était beaucoup plus proche des sciences physiques... bon les gens se sont mis à travailler un peu ensemble je dois dire (un instant est marqué)... mais c'était très

compliqué parce que en même temps on a eu le problème et la pression faut dire du gouvernement mais on était quand même indépendant sur la suppression de la physique-chimie en sixième et en cinquième mais (un instant est marqué)... j'étais halluciné que le chef de l'association de la biologie s'appelait Ulysse et enfin... je lui dis il voulait y gagner je lui ai dit vous allez y gagner, vous resterez la seule science mais je lui dis on va essayer avec le gouvernement quant à nous à notre avis, il faut que vous enseignez la chimie, il me dit c'est impossible nos profs ne sont pas formés pour... alors là voilà j'ai dit voilà le programme de chimie qui est au CAPES, je ne parle pas des agrégés, pour les terminales dans le programme de chimie, il y a la chimie organique phosphorée franchement c'est... moi qui ai fait des études de physiques, de chimie au début de ma carrière, j'ai ... j'en sais assez, j'ai quand même une maîtrise de chimie, je lui dis mais vous vous foutez de moi quoi si souffler dans de l'eau de chaux et voir qu'elle se trouble, n'est-ce pas, parler un peu de la respiration en terme chimique, parler de métabolisme de l'oxygène à des gamins de sixième et cinquième, vous pouvez pas le faire lorsque vous obligez vos agrégés à avoir un programme de chimie organique phosphorée complètement dément d'ailleurs auquel ils ne comprennent rien, ils ont pas le temps quoi... c'est clair, c'est évident et il y a rien eu à faire, il n'y a rien eu à faire, ils ont préféré de ne pas m'aider si vous voulez dans cette affaire-là alors que je suis pour le reste convaincu et encore aujourd'hui que l'enseignement de la physique telle qu'on la fait au collège est une catastrophe pour les sciences françaises, j'en reste convaincu, j'ai fait de l'informatique, mon avis est mon avis, il n'est pas question de ne pas aimer la physique, c'est un problème scolaire, ce n'est pas un problème d'aimer ou de ne pas aimer...

- *Donc, au plan des réformes sur la question de l'interdisciplinarité ...*
- C'est très dur, le climat est très difficile, le climat est très difficile, outre les attaques théoriques, dans la pratique de gens assez honnêtes, ils sont totalement incapables mais même quand ils savent c'est ça qui est grave, quand ils connaissent les contenus d'enseignement alors c'est des gens qui savaient tout à fait, c'est d'une logique dont je vous parle qui connaisse, qui étaient très bons en chimie au niveau du secondaire, ils pouvaient faire n'importe quoi, ils pouvaient enseigner la chimie au secondaire d'un bout à l'autre sans aucun état d'âme alors je vais vous donner un exemple...non, non, non non...
- *Donc au plan des réformes, la question reste stagnante...*
- Je vous parle de ça parce que vous m'avez dit qu'il y avait l'aspect politique et culturelle dans cette affaire.
- *Oui tout à fait.*
- Donc au plan des réformes si vous voulez alors au plan des réformes enfin ce qu'on a essayé de faire (un instant est marqué)... au plan des réformes, c'est compliqué parce qu'à mon niveau si on veut faire vivre la pluridisciplinarité en France, il faut aussi l'attaquer par la pédagogie quoi... c'est-à-dire c'est indispensable qu'il y ait un minimum de... alors-là je viens d'écrire un petit article sur l'interdisciplinarité actuellement en mathématiques, c'est à propos des maths et de l'informatique et la pédagogie de projet... si vous voulez moi je pense que l'interdisciplinarité, elle est intéressante pour soi-même enfin dans le secondaire, elle est surtout intéressante dans

une mise en place comme les profs ne veulent pas de bivalence, qui d'ailleurs on en parlera plus tard telle qu'elle est pratiquée à l'étranger n'entraîne nullement l'interdisciplinarité, faut pas se tromper...du moins dans les pays nordiques que je connais, je ne pense pas qu'il y ait une interdisciplinarité efficace si je pense que c'est possible de faire en classe de façon très traditionnelle mais enfin elle est rendue beaucoup plus intéressante si elle se place dans un cadre de pédagogie de projet travaillée, on y reviendra en 2000... Donc on retrouve finalement le SNES nous a empêchés de marquer, comme on disait à Bordeaux quand on jouait au foot on marquait à la culotte quoi... chaque fois qu'on mettait et... on a essayé quand on a fait la réforme des lycées, donc c'est Meirieu qui a préparé la réforme des collèges, Meirieu à l'époque en 1990 n'était pas du tout porté sur des sujets de contenus, il était au CNP parce que moi je voulais quand même que les sciences de l'éducation soient quand même représentées et hein, on ne peut pas faire les programmes sans les sciences de l'éducation... bon enfin... Meirieu à l'époque était quand même peu intéressé par ces programmes, il ne l'est toujours pas beaucoup d'ailleurs... ce qui est son droit et donc quand on a fait la réforme des lycées que j'ai préparée beaucoup plus collectivement. La réforme des lycées qu'on a commencée en 1989 sous Jospin, cela a été une des erreurs, si vous voulez le problème du CNP, c'est si il y a des problèmes en même temps on pouvait être saisi par le ministre et sous l'influence d'Allègre qui était le conseiller de Jospin à l'époque, Allègre voulait absolument réformer le lycée donc je pense que moi ça a été une erreur très grave et on nous a empêché de réformer les programmes du primaire ça c'est l'administration c'est le mammoth parce que Allègre a beaucoup de défauts, on y reviendra peut-être mais il y a quand même un avantage quand il a parlé de mammoth il a jamais parlé de l'Éducation nationale, il parlait des énarques qui dirigent l'Éducation nationale, ce qui est tout à fait différent... et ces gens-là dont un géographe qui s'appelait Ferrier, ils dirigeaient l'enseignement du primaire qui était à part à l'époque, nous a totalement empêchés de réfléchir et là vraiment on avait des idées ça aussi, l'hostilité, l'hostilité de l'administration était hallucinante, hallucinante... ça a changé, ça a changé... je crois que c'est intéressant parce que vous voulez donner une perspective historique, je crois que 1989 et 2000 en disant que vous essayez de comprendre comment les choses ont changé...

- *Oui...ce passage-là des années fin 1980 à début 2000, c'est à ce moment que nous voyons réellement les premières initiatives, les premiers dispositifs vraiment interdisciplinaires...*
- Oui localement, il y avait quand même le SGEN qui était CFDT, qui était franchement pour l'interdisciplinarité mais bon... qui ont travaillé mais bon... ils n'avaient aucun pouvoir.
- *Pour revenir au CNP...*
- Oui le CNP fait une grande réforme du lycée euh bon à l'époque, moi j'avais... Jospin je le connais par le foot pas par la politique et euh on avait un club qui s'appelait l'international métèque donc qui était assez folklorique donc on était devenu assez ami enfin comme ça... mais Jospin ne travaillait pas assez mais était très ouvert, c'est un type très ouvert, trop pris par les problèmes politiques pour travailler là-dessus sur ces affaires-là mais bon enfin... c'est lui qui a décidé mais sous l'influence d'Allègre qui a beaucoup d'influence sur lui euh de faire la... de nous demander la réforme du lycée pour l'an 1992-1993...

- *Sous l'influence d'Allègre ?*
- C'est Allègre qui a demandé à Jospin de faire ça... Allègre n'est jamais intervenu, ça a toujours respecté l'indépendance du CNP. Allègre était conseiller spécial de Jospin donc il influençait Jospin pour décider du lycée... après je peux vous parler des positions d'Allègre sur l'interdisciplinarité... Allègre était très favorable au travail interdisciplinaire et à la pédagogie de projet... mais enfin en l'occurrence ce n'était pas ça il nous a jamais dérangés... Il s'est fâché avec Bancel sur les IUFM et n'a plus dérangé Bancel non plus... après il a fait des choses très bien sur l'enseignement supérieur et heureusement... il n'a pas touché l'enseignement secondaire ça aurait été une catastrophe et le primaire n'en parlons pas ... Bon sur le supérieur il a fait des choses tout à fait exceptionnelles, il a sauvé l'enseignement supérieur français, maintenant, je suis fâché avec lui à cause de climat, c'est un visionnaire quand même, cet homme est un visionnaire sur le plan institutionnel et a sauvé l'université française enfin ce n'est pas votre sujet... Alors donc ce qu'on décide, c'est assez marrant parce que la droite a repris ça après, ce qu'on décide c'est de faire un projet des lycées modulaire avec des enseignements modulaires dont une partie 20% disons de type interdisciplinaire nécessairement avec des pédagogies de projet bon... donc en fait ça veut dire modulaire ça veut dire le choix de la seconde à la terminale, c'est un très beau projet il est sur deux livres qu'on a publiés, vous pouvez les trouver dans n'importe quelle bibliothèque, préfacés par Bourdieu, je lui ai demandé de le préfacer, on n'en était pas évidemment... donc bon il y a des principes d'un enseignement modulaire d'éducation souple au cours des trois ans penser le lycée comme au moins... j'avais quand même conscience que le lycée fallait un cycle pré-universitaire ... que moi je réduirais à deux ans, à l'époque, on peut pas tout faire... et donc on avait prévu de mettre des enseignements un peu interdisciplinaires mais disons que... de façon très souple en laissant les profs eux-mêmes, décider de la forme qu'ils voulaient prendre... un déchaînement du SNES qui suivait FO, n'avait pas encore SUD, à l'époque qui suivait FO et alors donc... grande séance avant le Conseil Supérieur de l'Éducation euh le CSP avec les syndicats, le dénommé Coutel donc dirigeant de FO m'accuse de vouloir vendre au privé, les discours FO c'était... je ne sais pas d'où ils les sortaient mais c'étaient des gens... bon écoutez venant d'un syndicat qu'a trahi la CGT, qui a été financé par la CIA, je me rappelle de mon intervention franchement ce que vous dites j'en ai rien à faire, vous connaissez pas l'histoire de votre propre syndicat, c'est vous qui avait favorisé les privatisations en Europe et en France... ce que vous faites à l'intérieur de FO ça ne m'intéresse pas mais puisque que vous parlez au nom de FO, posez s'il vous plaît sur ce qu'est la privatisation, FO c'est un syndicat qui a été créé par la CIA faut le savoir... donc bon là ils étaient haineux, ils ont déclenché des manifs contre Jospin terribles...
- *En quelle année ?*
- 1991-1992, et les manifs étaient montées par Dray qui est un des plus grands focus du parti socialiste qu'on a jamais connu, qui vient de la bonne partie du Trotskisme, qui vient de ce qui est maintenant la ligne du NPA quoi... il ne vient pas de la bande à Jospin qui était une fraction liée à FO mais Dray c'est un... il voulait créer son pouvoir, des organisations qui manifestaient et c'est lui qui a déclenché des manifs hallucinantes quoi... Bon Mitterrand a dit halte aux feux donc les réformes... bon qu'est-ce qu'il reste de cette réforme ? Il reste... on avait sauvé avec Malinvaud, qui était directeur des

lycées et CNP qui était un très bon ministre et c'était un homme très vigoureux on avait sauvé ce qu'on appelle la série B, la série poubelle à l'époque, et on a créé la section ES en mettant plus de maths avec des maths adaptées, avec l'idée que les profs, notre idée c'est que les profs de maths et de sciences sociales travaillent ensemble, c'est pour ça qu'on a mis beaucoup de stats et que d'ailleurs on y reviendra pour moi la série B avec à l'époque qu'on appelait économie et sciences sociales, c'est là qu'on l'a créée, elle a quand même été réhabilitée et ça marchait et après les gamins y sont allés alors qu'elles étaient dans la ... voilà un exemple de pluridisciplinarité mais qui n'a pas marché parce que ça c'est la faute je sais pas... c'était la faute après je ne sais pas ce qui s'est passé... des gens.

- *Peut-être cela vient des pratiques pédagogiques enseignantes et d'un manque d'appropriation ?*
- Les gens ne la sont pas appropriées parce qu'ils avaient besoin comme en sciences sociales, j'ai vu un de mes enfants l'a fait, mais je regardais les programmes souvent quoi et les enfants manient des noms, des tableaux, des trucs comme ça... je crois que des stats au niveau secondaire ne peuvent s'apprendre que dans le cadre d'un enseignement de sciences sociales, il ne peut pas s'apprendre par les maths, c'est impossible, c'est trop ennuyeux... les stats... et les profs de sciences sociales étaient pour ... mais après c'est toujours pareil le SNES n'a rien fait pour...au niveau du CAPES et tout ça... il a fait pour qu'il n'y ait pas de formation... je finis le résultat interdisciplinaire sur le primaire alors nous on avait prévu en sciences de faire une section plus scientifique, un peu moins lourde donc on a fondu donc c'est important faut quand même comprendre... les gens m'en veulent encore, je reçois encore des lettres d'insultes de la part de certains matheux réactionnaires... on a fondu le C et le D, ça c'est très important c'est-à-dire que si vous voulez on vivait enfin... comme vous parlez d'interdisciplinarité, vous ne pouvez pas échapper à la classification d'Auguste Comte, c'est là qu'elle a disparue dans ces années-là... bon pourquoi est-ce je me suis battu et pas seul mais quand même assez seul en l'occurrence pour fondre le C et le D... et les mathématiciens diminuaient les horaires de maths (rires)... alors la raison c'est que je savais, alors là c'est par ma pratique professionnelle et multiforme, je savais que la biologie serait la science du travail à long terme dans l'enseignement, on ne travaille pas pour l'immédiat, je savais que dans les 50 ans à venir, la mutation fondamentale semblait la biologie et je savais que la biologie allait tirer tout la physique, la chimie et les maths, je peux vous le prouver...mais j'étais en avance, j'étais en avance pour des raisons anecdotiques si l'on veut, enfin, j'avais vraiment investi en biologie pour d'autres raisons (un instant est marqué)... c'est pour ça que j'ai créé Orsay et sa méthode mathématiques par la biologie un peu plus tôt en 1976 donc... là la raison était autre je revenais de Cuba, j'avais voyagé dans le tiers-monde et j'avais honte de mon ignorance en stats, j'ai jamais fait ça de ma vie et je voyais dans ces pays-là l'essentiel c'était de faire des croisements de vache, de plantes, ou des trucs comme ça... ils développaient des biotechnologies et en plus ces mecs-là les maths sont fondamentales, il faut des maths on ne peut pas faire autrement... bon mais à Orsay, j'étais très appuyé par les biologistes, on avait des grands biologistes qui étaient très bons comme ça... à Orsay, je n'ai eu aucun problème enfin si ça avait marché au point qu'on devait sélectionner les étudiants, ce n'était pas agréable... quand je suis arrivé donc... j'avais cette longue expérience et mes idées commençaient à se confirmer si vous voulez et donc on a fondu la section D qui était une section de filles, de filles... les filles scientifiques ne faisaient donc jamais C pourquoi... parce que la biologie, elle est concrète et dans la

classification de M. Comte elle est très bas donc les élites font... même si ils veulent faire du commerce, de la banque, etc... deuxièmement, c'est enseigner les probabilités, je ne parle pas des stats mais enseigner au moins les probabilités, je ne savais aussi quand même sur le plan de la pensée, moi je ne suis pas humaniste mais enfin, la pensée humaine qu'on comprend l'incertitude, la probabilité, etc...c'était fondamental parce que en biologie de toute façon... je ne sais pas en politique... et donc on a fondu ça et là j'ai tenu bon j'ai dit à Jospin et Mitterrand là et la Allègre m'a appuyé pour une raison qui n'est pas la bonne, c'est qu'il déteste les maths...oui il déteste les maths enfin il comprenait quand même lui aussi très bien que la biologie ... donc on a été obligé de diminuer les horaires des maths et on a voulu supprimer, diminuer un peu les horaires d'histoire-géographie enfin ils sont beaucoup trop lourds les horaires d'histoire-géographie alors là il n'a rien eu à faire, tous les profs enfin tous les mandarins de lettres sont montés au créneau enfin ...

- *Et ça c'est toujours la même période ?*
- Ça c'est projet, le projet des lycées ayant échoué on a quand même fait, on a édulcoré, c'était quand même pour moi un désastre enfin on a vendu un truc enfin pas du tout ce que je pensais faire alors l'interdisciplinarité avait sauté, on l'avait mis en ES mais elle n'aura pas été mis en application mais enfin on a sauvé la section ES et cela a été une réussite, ça a attiré beaucoup de gamins qui ont suivi quoi... alors on avait fait un programme en lettres aussi pour la section L qui a sauté enfin moi je pensais mettre le théâtre obligatoire, je pensais que le théâtre était fondamental et le conseil était fortement d'accord avec moi...
- *Le théâtre qui est peut-être à vocation interdisciplinaire ?*
- Au moins, il est de nature projet dans ma tête et puis après je me suis aperçu pour des tas de raisons que je ne vais pas développer qui est fondamental de mettre le théâtre en le mettant obligatoire, on était fusillé en rase campagne personne nous avait vendu même pas les gens du théâtre bon... donc on avait un programme de maths pour la section L adapté aux gens, alors vraiment très adapté aux gens qui voulaient faire instit parce que les instit étaient nuls en maths, elles le sont redevenues alors c'était comme ça il y avait une bosse en 2000 où c'était assez bon et puis de nouveau le recrutement s'est fait et actuellement c'est dramatique, ils ne sont pas plus mauvais qu'avant mais sont nuls en maths, on le voit d'ailleurs dans les résultats c'est une des raisons des résultats enfin c'est pas la seule... bon alors on avait fait un programme vraiment travaillé il y avait plein de gens qui étaient proches de la psycho, et en psycho, il y avait quand même un minimum de maths qui sont d'ailleurs pas très intéressantes donc on voulait qu'ils n'arrivent pas à poil quoi... on avait tout le monde contre nous y compris l'association des profs de maths, il fallait savoir ... parfois les gens sont malades quoi... donc la section L tout ce qu'on avait fait lui réservait les langues, faire trois langues, ça a giclé donc ... les résultats, elle a crevé ou elle vivote... Donc si vous voulez l'effort interdisciplinaire alors on a échoué totalement mais on a mis le problème sur la table...
- *Oui le problème a été posé...*
- Oui on l'a mis durement sur la table...
- *Dans les débats déjà ?*

- Oui et y compris à l'intérieur du SNES...
- *On a pu donc voir l'émergence des TIPE en 1996 et des TPE 1997-1998...en fait ça a préparé ...*
- Oui ça a préparé le terrain... bon alors ... les années suivantes si vous voulez (un instant est marqué)... quand on est arrivé donc à la réforme des lycées sous Allègre donc moi je me suis désintéressé de l'enseignement secondaire parce que franchement se payer le SNES pendant quatre ans... non mais le pire pour moi c'est les mandarins de lettres... les mandarins de lettres, c'est quand même des gens de mauvaise foi, il y a des mecs comme Fumaroli, c'est un type qui ne sait même pas ce qu'est l'enseignement...
- *Ils restent purement dans leur discipline ?*
- Non mais même pas ça, même pas ça, à la limite, je préfère Finkelkraut parce que c'est affiché, il est... mais il est intelligent en même temps mais il est... on peut dire sur le plan social c'est une ... mais sur le plan individuel non... il ne vise pas à faire du mal tandis qu'il y en a vraiment... Il faut dire aussi qu'on avait bon Le Monde, le journal Le Monde a toujours été contre nous, cela nous a fait beaucoup de mal si vous n'avez pas d'appui... franchement après je me suis désintéressé de l'affaire, j'ai démissionné du CNP quand la droite est arrivée au pouvoir... parce que je suis allé voir Bayrou, il m'a dit « restez », j'ai dit « votre directeur de cabinet c'est Darcos, c'est une... sur le plan..., c'est une ... sur le plan personnel ... » parce que Darcos je le connaissais bien parce que Jospin m'avait demandé d'assainir l'Inspection Générale de l'Éducation nationale et je me suis payé le travail parce que c'était important et c'est lui le doyen donc la corruption, la corruption totale, c'est un corrompu quoi, un corrompu pas au sens du fric d'ailleurs je vous raconterai une anecdote... donc j'ai dit à Bayrou, moi rester, je vous nomme à un autre poste où vous voulez, non mais attendez-moi je suis prof de maths à la fac d'Orsay, j'ai fait ça par civisme et M. le ministre veut me proposer de rester, mais je dois rester avec des gens qui m'ont entraîné dans la boue, je suis passé devant un tribunal populaire, ils m'ont fait comparaître devant Darcos, etc ... ils ont lancé des trucs pour l'école maternelle de géométrie, une diffamation, il y avait beaucoup de gens d'extrême droite dans cette affaire-là, et Darcos c'est un type qui vient de la gauche d'ailleurs dans sa jeunesse, pauvre type quoi... Donc je suis parti, j'ai dit à Bayrou, essayez de sauver les meubles, il m'a dit qui je vais réfléchir à qui je nomme, j'ai dit tout ça je ne veux pas revenir dedans, son commentaire m'avait plus bon et puis il est arrivé Jospin premier ministre et Allègre, j'ai dit à Allègre ne prend pas le secondaire, c'est beaucoup trop gros, ne prend pas le secondaire et le primaire, tu vas faire des conneries... j'ai dit à Jospin, Claude il est bon et même très bon pour l'enseignement supérieur, il est bon pour la technologie et l'industrie, fais un grand ministère de la technologie et de l'industrie dans l'enseignement supérieur et la recherche et laisse le ministère de l'Éducation nationale en dehors donc il n'a pas accepté mais c'est pas la faute d'Allègre, je pense que ça vient de Mitterrand ça, j'en suis pas sûr mais, c'est pas Allègre qui a insisté pour avoir... bon il se retrouve ministre donc moi...
- *Et vous vous devenez conseiller spécial ?*

- Non, non ça s'est mal passé car ça c'est pas passé si simplement... ce qui s'est passé enfin je vous raconterai une autre fois car ça prendrait du temps... je ne voulais pas être conseiller spécial pour de multiples raisons parce que euh je préférais rester un peu tampon entre Allègre et Ségolène qui était ministre déléguée... je savais déjà que ça allait être le bordel des deux personnes et je voulais garder un peu ... d'abord, j'étais chargé de coordonner Ségolène et Allègre, je ne sais pas si vous imaginez ce que ça peut être et puis je voulais avoir accès libre à Jospin si vous voulez donc je suis devenu conseiller spécial au moment où Jospin m'a demandé parce que les choses commençaient à tourner vinaigre... à tourner vraiment mal...
- *D'accord donc vous étiez l'unique personne à coordonner Ségolène et Allègre, il n'y avait personne avant vous permettant l'articulation entre Ségolène et Allègre?*
- Oui moi j'étais chargé de ça, j'étais le seul au cabinet d'être aux deux cabinets... Après conseiller spécial d'Allègre, je crois pas qu'il y en avait après peut-être Courtillon qui s'occupait de l'enseignement supérieur qui était une catastrophe, Courtillon c'est encore pire qu'Allègre, qu'on appelait la boîte sans maître parce que c'était un labo... Allègre, je le connais depuis que j'ai vingt ans, il n'aime pas les maths, il était en biologie, il était collé à cause des maths à l'école normale mais je l'ai connu à l'école normale donc c'est des gens que je connaissais depuis l'enfance quoi... et Jospin aussi... bon enfin quoi qu'il en soit enfin ce n'est pas le problème moi j'étais chargé enfin chez Allègre de tout du primaire, du secondaire, de l'agrégation, des inspecteurs généraux et j'avais personne... c'était un cabinet complètement démesuré côté enseignement supérieur et recherche et je me suis retrouvé tout seul donc j'ai réussi à embaucher, il y a Geismar qui m'a aidé sur le plan professionnel ... Geismar je connaissais depuis mai 1968... et très vite je me suis retrouvé en conflit avec Allègre, très vite parce que non pas sur le choix... (règlement des deux cafés au serveur) et donc je n'ai jamais eu de divergence de fond avec Allègre, je dois dire sur l'enseignement sur le supérieur... au début, je n'en avais pas sinon je n'aurais pas été après, j'y serais pas aller après... la première divergence c'est qu'il a décidé d'attaquer frontalement le SNES pensant le faire plier donc moi j'avais l'expérience du SNES dix ans avant, lui il ne l'avait pas... c'était les mêmes crapules, Vaia, Vaia il ne faut pas croire n'était pas la pire...peut-être le pire c'est Paget, moi qui étais proche du PC bon une vie politique compliquée... ces gens-là je les connais par cœur, ces gens qui ont une haute formation sont très intelligents et je savais que Paget était derrière Vaia et que ils les auraient pas comme ça... sur le fond il avait raison, on ne pouvait rien faire à cause de ça mais bon... la première divergence politique pour moi mais donc ça va jouer sur les problèmes de l'interdisciplinarité bon... qu'est-ce qu'on fait, deuxième divergence, le CNP est dirigé par Ferry après moi je suis pas sectaire dans la mesure où les gens ne m'embêtent pas et si ils ont une ligne qui correspond avec ce que je veux faire, le CNP est un organe indépendant donc il ne fallait pas y toucher, j'étais pour respecter son indépendance... Ferry avait transformé ça en salon à son profit, les primes du fonctionnement du CNP, ils se les mettaient dans la poche enfin ça a commencé à me choquer un peu quand même... bon en plus au début, je l'aimais bien parce qu'en philo, il travaillait avec un mec qui s'appelle Alain Renaut, qui est un bon spécialiste de Kant et que j'aime bien, qui est un type honnête mais bon je connais Renaut, Luc Ferry travaillait avec lui et s'est aperçu que c'était un opportuniste... il ne m'a pas embêté mais il s'est mis à la botte d'Allègre et a fait ce que vous voulez c'est-à-dire... et puis Allègre l'a renouvelé pour un deuxième mandat contre mon opinion et c'est ça qui lui a permis de devenir ministre... et vend maintenant des savonnettes dans les supermarchés mais bon... c'est la vie, elle est faite comme

ça... les gens qui sont rentrés au CNP à ce moment-là car il y a eu un renouvellement étaient tous pour la pluridisciplinarité... alors si vous voulez, j'ai laissé les gens, le CNP avait des gens valables des groupes disciplinaires et pour la première fois, il est sorti des programmes interdisciplinaires en maths-physique, Claudine Schwartz en fait le premier programme interdisciplinaire de la physique... pas énorme mais enfin il y a des items dans les programmes, c'est la radioactivité et des équations exponentielles... donc pour la première fois dans les programmes, il y avait des choses franchement interdisciplinaires moi j'étais assez content... en sciences sociales, enfin je me rappelais plus ce qu'il faisait dans les programmes officiels et qui était en travail alors ceux-là ils sont sceptiques... donc bon il y a eu ensuite la tentative de réforme du lycée dans laquelle il y avait des plages interdisciplinaires alors carrément marquées...

- *Sur le dossier des TIPE en classes préparatoires, avez-vous perçu qui s'en est chargé ?*
- Moi je suis arrivé... j'avais les classes prépa mais ça ne m'intéressait pas, je vais vous expliquer pourquoi ça ne m'intéressait pas... Ce qu'ils appellent les TIPE, je vous expliquerai si vous voulez... je pense pas qu'il y a... en plus c'était de la mauvaise interdisciplinarité... alors avec mon point de vue, je peux me tromper en tout cas... franchement les classes prépa ça ne m'intéressait pas, je n'avais pas le temps... je trouve que les profs gagnent trop et bon m'embêtaient sur les salaires et puis... je n'étais pas là pour ça, ce qui m'intéressait les 20% de gamins qui sortent du système...
- *Donc on se recentre sur la mise en place des TPE ?*
- Oui si vous voulez je pourrais donner un avis scientifique mais franchement je n'ai pas travaillé... ils m'ont vraiment embêté quand j'ai ... ils m'ont toujours embêté à cause de l'affaire de la biologie quoi... ils sont persuadés qu'il faut qu'il y ait neuf heures de maths en sciences quoi... qu'aucun pays au monde n'a... c'est ridicule, je pense que les classes prépa, c'est plutôt négatif... je suis un des rares élèves de l'école normale qui ne soit pas passé par la classe prépa traditionnelle (rires)... on n'est pas beaucoup... alors j'avais préparé un projet, vraiment travaillé depuis le début mon projet, c'était de faire... TPE le nom est venu après dans la négociation avec le SNES... faire un projet interdisciplinaire mais surtout je ne voulais pas que ça soit de l'interdisciplinarité entre sciences ou entre... finalement les TPE, on verra pourquoi à l'intérieur des négociations mais ça s'est fait à l'intérieur des classes, moi je voulais que ça s'associe de façon très libre et de façon une science sociale, une science exacte, le théâtre... vous voulez, je ne voulais pas donner un cadre, un programme fermé, etc... je voulais donner des exemples donc avec un travail avec plein d'exemples donc c'est passé à la poubelle, mais pas que l'administration s'en empare quoi... donc c'était dans mon projet, c'était donc 20% du temps, ce qui n'est pas négligeable, je ne pouvais pas aller plus loin, c'était progressif c'est-à-dire que j'avais monté en charge progressive, c'était évalué, ce qui n'était pas... et surtout ce n'était donc pas figé (un instant est marqué)... franchement ça recommençait comme en 1989, on peut refaire le cirque, ça a été le même, ce n'est même pas la peine de le refaire, ça a été la même chose sauf qu'à l'intérieur du SNES, il y avait quelques personnes qui commençaient à avoir des petites failles mais enfin... déchaînement des littéraires parce qu'en même temps il y avait des histoires à l'intérieur dans les programmes de lettres même moi j'ai fait de grosses erreurs, je me suis fait manipuler par des gens de la linguistique, qui avaient de grands airs mais ils m'ont manipulé comme... c'est des détails si vous voulez... et puis la crise toujours déclenchée par Dray, deuxième étape, ce coup-là était vraiment un coup des socialistes

en plus... bon crise contre Allègre et donc là... Jospin me donne les pleins pouvoirs donc Claude il était brûlé... Jospin me dit il va démissionner sauf ... donc que commence une négociation, je leur ai dit « bon vous avez gagné euh (un instant est marqué) vous couvrez pas de ridicule vis-à-vis de l'histoire » je leur ai dit, « vous voulez pas rester sur des positions totalement ... car vous savez que vous avez tort sur le fond et puis j'ai la majorité au CSE, au Conseil Supérieur de l'Éducation », j'avais la majorité et donc on a entamé alors c'était très compliqué... on a entamé une négociation non stop en une semaine et la situation était dramatique et Allègre pensait que j'allais sauver sa peau mais moi je savais que c'était cuit... donc j'ai négocié avec les TPE et puis un certain nombre de réformes, tout le reste avec le SNES et puis tout seul avec le SNES, toute façon les autres, sans les autres syndicats donc sur le plan démocratique, c'est immonde comme procédé, c'est immonde un tête à tête comme celui-là quoi... mais bon... donc ils ont accepté les TPE, sur le principe au fond ils étaient d'accord mais ils ont accepté à condition que ce soient des disciplines voisines euh réduits, il n'y avait pas que les TPE, réduits à une portion congrue mais évalués en première et en terminale et avec... ils ont demandé qu'il y ait un programme mais ça c'est la faute de Lang ensuite qui a accepté ça... donc c'est Lang mais Lang il dormait pendant les réunions, il s'en fichait... il n'a jamais été intéressé, je l'ai vu hier (rires), il était ministre parce qu'il fallait sauver les meubles...

- *Oui il fallait calmer la rue ?*
- Oui fallait calmer la situation... voilà les TPE donc ça a été fait comme vous le savez donc peu à peu ... alors j'ai reçu des milliers de lettres d'insultes et je dois dire qu'encore maintenant pendant après même l'association des profs de maths s'est retournée contre les TPE et deux ans après elle s'est retournée pour les TPE avec la même secrétaire générale alors en maths un appui total, c'est devenu la règle, tous les gens veulent redonner du sens au maths... et bon si vous voulez, j'ai eu la chance avant la crise de nommer Morin, bon Allègre m'a embêté, il voulait intervenir, la passion d'Allègre c'étaient les nominations donc on a nommé un conseil scientifique pour la réforme des lycées oui... et je voyais que les mecs étaient complètement débiles à part Charpack et Morin, les mecs étaient débiles ... il y avait des industriels, il y avait Francis Mer, débile, débile, ministre de droite, et finalement, j'ai chargé Morin pour... au conseil personne foutait rien, il lui avait donc de... c'est comme ça que Morin s'est intéressé à l'éducation vraiment puisque tout ces trucs en fait Morin, il y connaît rien enfin c'est pas sa faute, il ne s'y est jamais réellement intéressé de sa vie...
- *C'est pas son sujet principal...*
- Il confronte le secondaire avec le supérieur par contre son sujet c'est que c'est le seul universitaire français qui n'a qu'une licence puisqu'il était dans la Résistance qui s'est intéressé aux « sciences-histoire », cinéma, à la mort donc ses premiers livres sont fantastiques et lui... au moins il a conscience des symptômes de méthode sont durs à dire, ça montre qu'il a quand même conscience des problèmes, des relations, d'une nouvelle épistémologie...
- *De l'interdisciplinarité, c'est l'un des seuls ...*
- Oui et donc son discours a porté très peu en France, un peu quand même mais il a porté essentiellement en Amérique Latine, immense, hier à la réunion (UNESCO, Congrès

mondial sur la Pensée Complexe), j'ai mangé avec Morin, il y avait un cubain qui avait liquidé les sciences sociales complètement en 1975 sur la pression des Russes et maintenant il y en a qui vient à la conférence de Morin donc qui est prof à l'Université de La Havanne donc... quand même Morin ça a diffusé un peu, il est tellement bon, tellement généreux, ce qu'il écrit est tellement beau, tellement doué que ça a diffusé, ça a aidé... Meirieu a marché dans le truc, l'autre partie du colloque qui avait eu lieu à Lyon, Meirieu a repris la balle au bond et donc ça ça a diffusé... je m'en suis aperçu je n'ai pas de mesure pour vous... je m'en suis aperçu à cause du courrier que moi je recevais sur les TPE, les changements...

- *Donc, il y a eu des retours positifs en fait ?*
- Donc maintenant j'ai essayé de convaincre c'était Ségolène à l'époque de faire des trucs, qu'elle fasse les mêmes choses au collège... enfin, travailler avec Ségolène, c'est au-delà de mes possibilités (rires) mais enfin, elle a quand même fait des choses, je n'ai pas suivi de près...
- *Elle a essayé de faire les travaux croisés en 4^{ème} ...*
- Mais Ségolène, elle ne connaît rien alors elle... c'est ... Allègre, il a quand même une culture, une grande culture avec des grands défauts... parce que elle, la culture énarque... elle était très mal entourée bon enfin passons... faut dire aussi qu'Allègre ne lui a pas fait de cadeaux, en six mois, il a fait tout ce qu'il pouvait pour l'embêter... Voilà mon avis si vous voulez ce que je constate c'est que dans l'Université, les disciplines se sont effondrées (un instant est marqué) c'est-à-dire que elles existent formellement mais elles n'existent plus dans les faits chaque jour un peu moins quoi... mais quand même il y a une résistance mandarinale très très forte, corporatiste, mandarinale très très forte...notamment chez les littéraires, ce sont les pires...
- *Sur les TPE, nous avons fait le tour...*
- J'ai abandonné mon point de vue des TPE, ce n'est pas les miens, c'est une négociation, c'est un compromis avec le SNES, ce n'est pas ce que je pense...
- *Donc, avez-vous d'autres commissions en tête qui ont traité même partiellement de l'interdisciplinarité ?*
- Le CNP de Ferry a travaillé l'interdisciplinarité mais sous la houlette de Ferry, ça n'allait pas loin quoi... Enfin, il n'était pas contre, il n'a jamais dit qu'il était contre l'interdisciplinarité, le programme de Ferry, c'est un abîme ignorant scientifique telle qu'il ne peut pas la penser quoi... mais il y avait quand même du temps de Ferry des groupes qui ont travaillé, il faudrait les regarder un par un mais il y a eu un travail interdisciplinaire entre physique-chimie et biologie par exemple... enfin moi j'avais demandé sciences-sociales et histoire à travailler un peu ensemble, histoire et lettres à travailler un peu ensemble, en histoire et lettres on travaillait ensemble, je ne me rappelle plus du détail de ce qu'est sorti mais une harmonisation des programmes... ce n'est pas allé loin mais les programmes d'histoire et de français ont été harmonisés...
- *Donc au CNP et aux groupes disciplinaires...*

- Oui et la pression exercée sur Ferry quoi...
- *Selon vous, quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduit soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité à ces différentes périodes ?*
- Ben écoutez la résistance, elle est simple... c'est que... aujourd'hui en vrai c'est le populisme du SNES quoi c'est-à-dire que le SNES allait flatter les profs dans le bon, dans le sens du poil quoi... et ça marchait, c'est vrai que pour... faut voir les programmes de l'interdisciplinarité quand même, faut quand même, ce n'est pas du tout dans notre tradition... ça ne se crée pas ex nihilo, les profs il faut les accompagner, rien n'était... moi j'avais prévu un accompagnement bien sûr, je n'avais pas fait ça non plus, j'avais travaillé donc j'ai complètement refait les IUFM, et c'est passé à la trappe... j'avais quand même pensé à refaire les IUFM, la masterisation c'est mon idée mais ça n'a rien à voir avec ça, je pensais recruter les gens beaucoup plus tôt... la masterisation qu'il y a dans les ESPE, ce n'est rien... c'était mon projet dénaturé, dénaturé quoi... je ne dis pas ça par amour de ce que j'ai fait mais j'avais vraiment prévu de restructurer les CAPEPS quoi... et tant qu'on ne restructura pas un minimum les CAPES, ça sera très difficile mais non seulement les CAPES mais il faut restructurer la formation des enseignants donc ça c'était prévu si vous voulez...
- *Cela vous l'avez travaillé ?*
- Ça je l'ai travaillé avec Madame Perrinafac qui était directrice de l'IUFM de Bordeaux, elle est à la retraite bien sûr comme moi, elle a mon âge...
- *Donc cela n'a pas été appliqué...*
- Non car après Lang est revenu dessus...
- *Il vous a donc fait barrage...*
- Et après ça a été défiguré par la droite...
- *Changement politique et donc changement de vision... Pour synthétiser, quels ont été les syndicats qui ont joué un rôle important lors de ces débats relatifs à la question de l'interdisciplinarité ? Quelle était la position des syndicats à la réception de cette réforme interdisciplinaire – étaient-ils plutôt favorables/hostiles/indécis au plan local ?*
- En gros, le SGEN a toujours été pour, l'UNSA était pour toujours...
- *L'interdisciplinarité ?*
- Oui, toujours pour... sur la division habituelle donc tous les syndicats, la CGT a changé entre euh...de mon temps la CGT était pour donc elle était très minoritaire...les syndicats ont basculé mais elle était pour à l'époque et puis il y avait contre le SNES, le SNALC évidemment et FO...
- *La vision des syndicats est donc restée la même du début des années 1990 au début des années 2000...*

- À la fin des années 2000, cela a toujours été la même vision... je ne sais pas aujourd'hui je ne suis plus les affaires mais ça devrait être pareil...
- *En tout cas, vous, votre vision, ça reste dans la même logique...*
- Oui, du point de vue des associations disciplinaires, il s'est créé des associations dissidentes qui m'ont appuyé en histoire-géographie très bien, en philosophie remarquable, minoritaire... minoritaire... vraiment eux ils étaient vraiment comme ça (il montre le pouce vers le haut).
- *Et les autres associations restaient dans leur carcan ?*
- Oui, oui, après les maths ont changé et sont revenues à ce qui était avant, il y a eu une période de flottement sous Allègre comme tout le monde, il ne l'aimait pas trop lui (rires)... mais ils sont revenus à un truc maintenant... les associations minoritaires en histoire-géographie, ils existent toujours, en philo je ne sais pas mais je crois qu'elles existent toujours... si vous voulez et ce qui a ... les scientifiques eux ont vraiment changé... enfin disons les choses ça ne les a jamais intéressés l'enseignement secondaire scientifique donc ils s'en fichent complètement... et chez les littéraires, j'ai l'impression que je ne sais pas, je n'ai pas l'impression que ça ait énormément changé...
- *Par rapport aux différentes fédérations d'élèves ?*
- Énormément appuyé les deux, les enseignements libres, aussi, ils m'ont toujours énormément appuyé... ils avaient quand même du mérite... il y avait un gars qui s'appelait Toussaint, c'était un merveilleux président d'enseignement libre, sur l'interdisciplinarité, ils ont toujours été pour...
- *Toutes les associations...*
- Ah oui, la PEPP aussi... je parle à titre 1989 et 2000 quoi... dans les périodes de crise, ils ont toujours appuyé... la FCPE vraiment...
- *Est-ce que leurs voix avaient vraiment une portée ?*
- Non parce que les parents ne suivent pas, je vais vous expliquer la FCPE... elle s'est trouvée en minorité sur l'interdisciplinarité non pas directement mais à propos des profs bivalents, elle a défendu les profs bivalents je ne sais plus à quel moment et les parents ont dit « ah mais non ils sont spécialistes qu'une discipline, ils seront meilleurs »... et tous les conseils locaux les gens étaient contre...
- *Concernant la réforme des collèges (EPI en 2016), avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place, j'ai pu remarquer vos parutions dans des articles du journal Le Monde ? Est-on venu vers vous ?*
- Moi si vous voulez, c'est autre chose... je ne travaille pas avec la droite, c'est un principe chez moi... je considère qu'on ne peut pas avoir des responsabilités avec des gens qui ne pensent pas comme vous, pas par sectarisme je pense... sous la droite, il m'arrivait d'avoir des discussions personnelles avec des gens qui avaient des responsabilités mais c'était à titre amical... Alors là quand Peillon est arrivé, il pense

comme moi Peillon mais je sais qui pense bien, Najat aussi, c'est une bonne ministre, mais bon moi j'ai 80 ans... je suis même pas intervenu, là je suis intervenu pour des trucs ponctuels quand ils ont mis Boissinot à la tête du CNP, je pense que c'était une grave erreur d'ailleurs il était pas capable... j'ai eu comme directeur alors je savais à quoi m'en tenir...

- *Comme directeur ?*
- Je l'ai eu comme directeur à la DGESCO, je savais qui ne saurait pas faire quoi...non sur la réforme du collège si vous voulez bon... j'ai appuyé Najat par des petits trucs mais bon je suis en dehors, je ne veux plus m'intéresser à ces choses-là...
- *C'étaient quoi ces petits trucs que vous m'indiquiez pour Najat ?*
- Bon j'ai écrit des petits articles comme ça et puis je suis... la fille qui travaille avec moi chez Allègre, elle s'appelle Anne-Christine Lang qui est maintenant députée socialiste, elle a beaucoup travaillé avec Najat donc elle je la vois très régulièrement.
- *C'est elle qui vous a demandé d'appuyer ...*
- Pas du tout...
- *Donc c'était de votre propre intention...*
- J'ai discuté avec elle en effet et cette fille travaille beaucoup avec le cabinet de Najat et donc je sais qu'elle pense comme moi, elle est prof d'anglais pendant 17 ans avec une grosse expérience, c'était la seule qui travaillait avec moi au ministère... et elle, c'est une ancienne du SNES qui a démissionné et qui déteste le SGEN, elle a été très haut dans le SNES, elle est députée socialiste à la commission de la faculté de Rennes...
- *Donc vous n'avez pas été réquisitionné...*
- Non je n'ai aucune influence sur la réforme du collège... Peillon, il pensait comme moi, mais je n'avais aucune envie, il est trop mauvais, enfin il y a d'autres raisons mais je ne voulais pas travailler et puis je pense que j'ai 80 ans, il faut ... c'est très mal de continuer à diffuser de l'influence quand on est trop âgé, en direct sur le plan des idées vous travaillez comme des gens comme vous, c'est très mal d'essayer de garder... mais quand vous arrivez dans un cabinet, vous voyez débarquer des tas de gens de 75ans, non mais attendez prenez-moi je suis le meilleur... en France, on a quand même, on ne peut pas être à la fois une gérontocratie et au renouvellement des classes d'âge (rires) et en même temps non, il faut laisser faire aux gens leurs propres conneries... mais je... par ailleurs, si vous me demandez si Najat est un bon ministre, ma réponse est oui, une des meilleures que je n'ai jamais vus et si Peillon a des bonnes idées, je répondrais oui ... maintenant si vous demandez si il les a bien appliquées, je vous répondrais il est minable, avec Allègre aussi...
- *Pourquoi dites-vous que Najat est une bonne ministre ?*

- Je pense que la réforme du collège qu'elle a faite est allée dans le bon sens, oui... après elle a reculé comme tout le monde sur les mêmes obstacles mais je pense qu'elle a essayé au collège d'introduire de l'interdisciplinarité par exemple et de la souplesse...
- *Donc au plan local sur les établissements...*
- Je ne critique pas ça, je suis pour la décentralisation donc euh je ne critique pas ça...
- *Selon vous, comment améliorer la vision pour les enseignants de ce mouvement interdisciplinaire ou de sa diffusion au plan de la conception des enseignements de chaque enseignant ?*
- Vous savez moi maintenant, vous savez la vie apprend, j'ai débarqué là-dedans parce que Jospin m'a demandé en 1989, ça n'a jamais été ma tasse de thé, moi je ne suis pas un spécialiste des enseignements, j'ai fait 6-7 ans là-dedans et ça a coûté ma carrière, j'avais des choses très intéressantes à faire en maths, très intéressantes à faire dans les pays du tiers-monde que j'ai abandonnés pour ça donc honnêtement je regrette aujourd'hui... mais je pense si vous voulez maintenant que tout doit partir de la base c'est-à-dire c'est la même chose pour le numérique, créer une direction du numérique au Ministère sauf pour les grands réseaux, créer des lignes si vous voulez ... c'est une folie, le numérique ne peut partir que de la base et l'accumulation des expériences, on ne peut nommer des gens pour lui coller des expériences et pas trop longtemps...
- *Ce que vous entendez par la base, ce sont les expérimentations pédagogiques ?*
- Pédagogique de tout type dans l'école, hors de l'école, je ne m'intéresse plus qu'aux associations en fait je continue à regarder dans les quartiers des salles et en plus je suis en ce moment à Grigny La Grande Borne donc je suis bien placé... mais l'autre chose pour l'interdisciplinarité, ce que je pense... c'est que un peu partir à la base, il faudrait trouver... alors pas la même base, faire des conférences locales, essayer d'avoir un certain nombre de gens qui diffusent la bonne parole mais sur des exemples, sur des exemples concrets et testés, montrer que c'est possible le système est possible... et puis ça peut... il faut faire face en même temps que la pédagogie de projet je crois qu'on ne peut pas... enfin ça a toujours été mon idée... et je pense...
- *On ne peut pas dissocier pédagogie de projet et interdisciplinarité ?*
- On n'a une chance si vous voulez... l'informatique, je ne parle pas du numérique... l'informatique, par nature, ça ne peut marcher que par projet... c'est une discipline qui est complètement praxéologique... si vous voulez c'est une discipline du faire donc tu ne mets pas de théorie car c'est trop difficile mais c'est une discipline du faire... coder sur la table, c'est une bêtise monumentale donc on codera quand les gens coderont sur un ordinateur quand il y a quelque chose à faire, on ne code pas pour ... donc si on... la chance de l'interdisciplinarité, c'est que le codage ce n'est pas le numérique, mais le numérique c'est un appui... c'est un appui parce que il y a des recherches internet, etc... mais le codage dans les 20 ans qui viennent, les gens auront à coder... il y aura des découvertes phénoménales en maths là-dessus mais ils seront inconnus pour l'instant... donc un très grand mathématicien français qui avait fait des découvertes par rapport au maths et à l'informatique qui sont fondamentaux...

- *Comment définissez-vous le codage ?*
- Le codage, c'est apprendre à programmer la base... comprendre les bases d'un ordinateur, ce qu'est une prise... donc actuellement, il y a une pression terrible des informaticiens là-dessus donc on apprend le codage en primaire... ça ne peut pas marcher en pédagogie et là-dessus ils sont d'accord, il faut s'appuyer même avec mauvaise foi là-dessus et puis il y a la biologie et puis il y a les sciences sociales bien pensées quoi... ce qui faudrait mais Morin ne s'intéresse pas au secondaire, il faudrait organiser des réseaux de gens qui sont pour l'interdisciplinarité...mais ça je le verrai pas donc ça ne m'intéresse plus... aujourd'hui l'interdisciplinarité est en panne quand même, elle avance partout mais elle est en panne dans l'institution...
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ?*
- Il faut quand même dire qu'avec Charpak, on pensait le mettre au primaire donc moi j'ai donné des dizaines de millions pour le mettre au primaire, rien qu'au ministère... Charpak, c'était quand même un travail « la main à la pâte », il n'a pas été déformé par l'ENA, il n'est pas bon... mais dans la tête de Charpak ce n'était quand même totalement interdisciplinaire, ça vaut la peine... on ne peut pas parler d'interdisciplinarité sans regarder la main à la pâte, ça reste quand même la première expérience non institutionnelle, vous voyez main à la pâte ça existe encore des trucs, des documents...
- *Mais ce n'était qu'au primaire ?*
- Primaire et au collège, dans l'idée de Charpak, c'est commencer par le primaire et monter au collège... C'est monté au collège d'ailleurs...
- *Faire de l'interdisciplinarité quand on n'a pas les savoirs disciplinaires nécessaires...*
- Mais au primaire, on les apprend comme ça, on les apprend sur le tas, c'est une façon d'apprendre l'interdisciplinarité, alors ça c'est fondamental... l'idée que l'interdisciplinarité n'apprend pas de savoirs disciplinaires si vous me dites ça, je suis en désaccord total hein... on apprend par l'interdisciplinarité, on n'apprend pas de la même façon si on me dit que la pédagogie de projet n'apprend rien, je dis, je ne suis pas d'accord surtout n'en faites pas, il s'agit d'apprendre quand même des connaissances, après les distinctions stupides des sciences de l'éducation..
- *Mais il ne faut pas un minimum de savoirs disciplinaires ?*
- Je vais vous montrer des projets dans le primaire à propos de la croissance des plantes, j'ai quand même créé des écoles pour ça, des écoles spécialisées pour les sciences donc c'est des écoles main à la pâte et en même temps on apprenait à rédiger, on apprenait le français, on commençait à apprendre l'anglais...
- *Pour vous, une définition de l'interdisciplinarité ?*

- Ça serait... enfin il ne s'agit pas de faire comme à l'ONU comme dit Morin se mettre à table et discuter comme avec le SNES, il s'agit ensemble et travailler ensemble et d'apprendre à dialoguer à l'intérieur de soi-même c'est-à-dire dans l'interdisciplinarité, il y a une part de pédagogie de projet, pédagogie de groupe hein... mais il y a aussi une part de dialogue avec soi-même apprendre aux gens à essayer de décloisonner la façon qu'ils ont de penser et ça s'apprend très bien avec les jeunes enfants... La disciplinarité n'est pas du tout naturelle pour les enfants ... donc si vous voulez je n'exclue pas du tout le primaire d'ailleurs les bons instits font de l'interdisciplinarité, moi j'ai visité beaucoup d'écoles primaires dans ma vie parce que je n'ai pas fait d'école primaire à cause de la guerre et c'est un truc qui m'a toujours touché et j'ai visité à toute époque les écoles primaires et j'ai constaté que les bons instits en font...
- *Selon vous, l'interdisciplinarité ne vit pas que par les disciplines ?*
- En France...
- *Il faut qu'il y ait des disciplines pour qu'il y ait de l'interdisciplinarité ?*
- Certes, parce que les connaissances sont élaborées dans les disciplines en général... en général, c'est très compliqué, on va rester une épistémologie traditionnelle et de base... les connaissances sont élaborées dans les disciplines au moins celles qui sont dites qui retombent dans le secondaire... celles-là elles sont en général élaborées pendant des disciplines donc après ... si vous voulez c'est des pavés de base quand on construit la maison c'est toujours interdisciplinaire donc voilà ... je parle du secondaire, pas du supérieur... là effectivement l'instituteur, il a les briques lui-même, je vous dis, un prof de biologie il a les quatre briques mais il ne veut pas s'en servir, un prof d'histoire-géographie... faut penser que les gens passaient le CAPES d'histoire-géographie à 30 ans, ils savent tout, ils se fichent du monde... moi j'ai un neveu qui a fait grève à Bordeaux, à Gradignan, il s'est mis en grève parce qu'il était agrégé d'histoire, il était dans un collège des plus paisibles, il s'est mis en grève parce qu'on lui demandait d'enseigner le français, il a fait une grève de la faim... je lui ai dit tu es un pauvre type quoi... c'est mon neveu et ça c'est les profs mais les gens ont les briques... en France, on est obligé de passer par un projet avec plusieurs profs c'est triste mais c'est comme ça et là les briques de base disciplinaires et ils apprennent beaucoup de choses donc les maths c'est l'essentiel ils trouvent le sens dans un projet, c'est le programme de la recherche du sens dans la vie, l'école crève parce qu'elle n'a pas de sens et les gamins pour d'autres raisons aussi...mais enfin en particulier, dans le monde entier, les difficultés que l'on a sont particulièrement graves mais il y a quand même des pays où ils sont tous divisés en disciplines, il ne faut pas se tromper... mais c'est la façon de prendre les choses...
- *De se l'approprier ?*
- De se l'approprier et justement l'ouverture disciplinaire. Je connais la Finlande, on en parle beaucoup, c'est divisé en disciplines mais les gens se sont appropriés une sensibilité interdisciplinaire.
- *Pensez-vous que la France a été influencée par d'autres modèles européens ou internationaux pour se saisir de la question de l'interdisciplinarité ?*

- Non, la France est influencée par rien, en plan didactique, par rien, non enfin je peux me tromper par exemple quand on parle de la Finlande, il y a des choses plus importantes que l'interdisciplinarité, des pays nordiques, etc... ou des réformes qu'il y a eues dans les lands allemands, toutes les réformes qu'il y a actuellement en Suisse... ils s'en fichent les français enfin peut-être en sciences de l'éducation mais ça c'est une autre affaire je ne sais pas mais au niveau des profs là actuellement si vous voulez la situation est tellement dramatique dans les établissements... je ne sais même pas si vous vous verrez des avancées notoires peut-être vos enfants... mais ce qui se passe c'est que les disciplines craquent, elles craquent dans le supérieur complètement... mais j'ai cru que ça allait craquer dans les sciences sociales et histoire-géographie, etc... ce couplage histoire-géographie est une aberration totale... la géographie, elle fait partie maintenant... une science très compliquée, un carrefour qui n'a rien... le lien avec l'histoire est devenu ténu... j'ai ma filleule qui est prof d'histoire-géographie à Paris I, elle ne sait pas un mot d'histoire pourtant elle a eu le CAPES, j'en sais plus qu'elle en Histoire, par contre, en géographie, elle a appris de l'économie, de l'environnement, elle a appris des maths beaucoup beaucoup... elle est quantitative par contre aucun rapport avec l'Histoire, comment peut-on faire des sciences sociales sans avoir l'histoire de base... Il faut casser tout ça...
- *Le couplage histoire-géographie, physique-chimie est très compliqué...*
- Les couplages, ils datent d'il y a 100, 150 ans ...
- *Oui de la constitution des disciplines scolaires...*
- Oui mais ce n'est pas des disciplines, c'est des disciplines scolaires, c'est autre chose... Vous savez j'ai vu au CNP le premier des géographes se battent entre eux, et, à coups de poing, des profs du supérieur parce que il y en a qui voulait faire de la géographie physique et l'autre de la géographie économique... Même à l'intérieur des disciplines, c'est pas si simple (rires)... les disciplines scolaires, c'est un très mauvais exemple de l'interdisciplinarité... les profs qui enseignent la biologie sciences de la terre font aucun rapport entre les deux malgré les instructions que on leur a données tous les programmes qu'on a faits etc... parce qu'ils sont formés par...
- *Nous n'avons pas parlé non plus des enseignants d'EPS qui ont une vision vraiment interdisciplinaire avec les APSA...*
- Les enseignants d'EPS m'ont soutenu à mort, ça s'appelle le SNEP avec Becker, c'étaient des amis qui l'ont viré c'étaient des focus de première... Ils m'ont trahi les 2 fois, 1989, 1999, en rase campagne parce qu'ils sont inféodés au SNES, totalement inféodés au SNES...
- *Et au départ, ils étaient donc ...*
- Très favorables.
- *Et donc au regard du SNES... ils suivent le SNES.*
- Parce que si vous voulez leur truc, c'était d'avoir une agrégation d'éducation physique, d'en faire une discipline... ce qu'on leur reproche d'ailleurs intellectuel... disciplines

qui accusaient déjà d'être pourries par les sciences de l'éducation, le vocabulaire rebondissant puis Wallon, enfin, tout le vocabulaire... enfin en même temps, ils savaient très bien et ils ont raison parce que sur le sport on peut faire des trucs très intéressants... dans le cadre des TPE, j'en avais parlé avec eux, j'avais même préparé avec les syndicats les TPE sur le sport, pas les syndicats au niveau national mais des gens qui n'avaient pas de responsabilité nationale...

- *Là, par contre vous avez vu différents syndicats ?*
- Là le SNES pour négocier mais ça c'était à la fin, c'est négocier avant qu'Allègre tombe dans le dernier mois mais là il n'y avait plus Allègre il n'y avait plus rien, j'ai sauvé, il y avait d'un côté le responsable syndicat et moi tout seul avec la fille qui était au cabinet de Jospin...
- *Donc tous les syndicats étaient au courant ?*
- Personne n'était au courant de cette négociation...
- *Il n'y avait que le SNES ...*
- Le summum de l'anti-démocratique après l'accord a été présenté à tout le monde au CSE mais la négociation était scandaleuse mais c'était la crise hein...
- *À votre avis, comment les programmes de recherche et d'enseignement interdisciplinaires influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir ?*
- Pour moi, c'est du travail de précision, on ne peut pas... il faut arrêter vis-à-vis des collègues du secondaire de faire dans des généralités... il faut arriver en ayant travaillé les problèmes jusqu'en bas c'est-à-dire avec des expériences locales, il faut qu'il ait des gens qui portent la bonne parole... je crois qu'il y a une école à Lyon, qui est maintenant une section de pédagogie, il y a les sciences de l'éducation et là... en particulier dans les sciences de l'éducation, il faudrait que les gens arrêtent de ne pas s'intéresser au contenu... ce que je constate moi j'ai travaillé avec Gauthier, j'ai travaillé deux ans avec lui, on a fait un beaucoup avec lui sur les savoirs... parce qu'il ne s'intéresse pas vraiment au contenu, c'est ce qu'il voulait parce que s'intéresser au contenu si vous voulez il y a un problème si vous voulez ma génération... il y a des gens qui ont une culture générale très importante sciences, etc... moi je ne sais pas latin, je n'ai pas appris mais à part ça... le gros problème des littéraires ne s'intéressent pas et les gens des sciences de l'éducation et ça c'est dramatique ne s'intéressent pas au contenu... on ne peut pas parler d'interdisciplinarité si on regarde pas ce qu'on met dedans si vous voulez... si vous allez au marché vous allez acheter des boîtes d'œufs mais il n'y aura pas d'œuf à l'intérieur et c'est ça la sélection des sciences de l'éducation encore je pense... en tout cas moi j'ai toujours vécu ça des reproches que je faisais à Meirieu et si vous voulez tant que ça c'est une affaire de sciences de l'éducation au niveau global... on ne peut pas faire de... si les sciences de l'éducation s'intéressent vraiment à ça on ne peut pas faire mais attendez il faut bosser voir des gens qui travaillent l'interdisciplinarité qui regardent... quand vous faites votre thèse si vous regardez pas ce que ça veut dire dans le domaine de la physique, de la biologie, dans les domaines des sciences sociales, dans l'EPS et bah c'est vide... c'est du boulot pour quelqu'un de votre âge, qui n'est pas formé à ça je suppose ...

- *Moi je suis enseignant d'EPS au départ...*
- C'est du boulot, c'est du boulot... Au CNP, on avait bien une enseignante d'EPS Suzanne Garcia, elle était très rigide mais en même temps très favorable à l'interdisciplinarité mais elle avait fait l'école normale d'EPS, après le lycée mais il y avait encore une formation générale, je ne sais pas si c'est encore le cas... mais ça si vous voulez le défaut des sciences de l'éducation, c'est ça qui me fait crever qui arrive pas à s'implanter sur le plan national... moi j'ai toujours été pour, il n'y avait aucune hostilité de ma part... je suis contre la didactique des maths parce que c'est diriger un truc qui n'est pas des sciences de l'éducation et pas des maths c'est horripilant... il faut qu'il y ait des sciences de l'éducation et des gens spécialisés qui regardent les maths du point de vue de l'interdisciplinarité mais avec le regard des sciences de l'éducation voir ce qu'il peut se passer sur le terrain à tel âge, etc...ça c'est un boulot quoi... des types comme Gauthier qui a été un sous-directeur des lycées, il ne veut pas faire... on parle des savoirs mais il a de l'idée mais je vais déjeuner avec lui un de ces jours mais c'est un ami... mais non il ne veut pas et moi je considère que c'est pas possible ça...
- *Alors qu'il faut être dans l'action et sur le terrain pour avoir un retour direct...*
- Oui...
- *Sur l'évaluation des dispositifs interdisciplinaires, avez-vous eu des retours ?*
- Les TPE j'ai eu des bons retours...
- *Par voie postale ?*
- Par des mails et c'était surtout par l'association des profs de maths avec qui je suis resté en bon ... mais ça s'est limité à ça... j'ai pas d'idée précise moi je me suis suffisamment fait insulter à avoir une certaine satisfaction à voir que deux ans après le SNES gueulait parce qu'on supprimait les TPE...
- *L'inverse...*
- Totalemment l'inverse.
- *Merci beaucoup de m'avoir accordé ce temps.*

ENTRETIEN AVEC MICHEL DELORD

Michel Delord : Professeur de mathématiques depuis les années 1970 et ancien membre du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP).

Élève à Brive d'un professeur exigeant en mathématiques, Michel Delord passe le CAPES de mathématiques dès le début des années 1970 et s'intéresse à l'informatique en participant à l'élaboration du logiciel Adi-Adibu. Syndiqué à l'École émancipée et au SGEN en 1970, il est exclu en 1975 simultanément des deux associations pour ses positions extrêmes au regard de l'apprentissage de l'élève. De plus, il se définit comme le fondateur du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP) dès le début des années 2000 et participe activement à la pétition de 2002 sur l'école primaire par l'intermédiaire du SLECC (Savoir, Lire, Ecrire, Compter, Calculer). Enfin, précurseur sur les possibilités d'utilisation d'internet, il a toujours entretenu des liens plus ou moins ténus avec des responsables scientifiques américains au milieu des années 1990 afin de diffuser sa façon de penser, les savoirs fondamentaux de l'élève et son acquisition.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h15

L'entretien se déroule dans le café d'une librairie à Talence, un endroit calme pour réaliser un entretien dans des conditions favorables à la discussion.

L'échange est engagé puisque Michel Delord éclaire ses propos grâce à sa vision personnelle sur l'interdisciplinarité. L'ambiance est sereine, Michel Delord relate ses différentes expériences en tant qu'enseignant du secondaire.

Entretien

Mercredi 4 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel à partir de la série choisie au baccalauréat ?*
- Bon j'étais un excellent élève en maths et j'ai eu alors ... la chance ou le malheur, je crois que c'était de la chance de tomber sur un prof absolument faramineux, un prof de maths qui était un ancien instit (le serveur nous apporte le café)... c'était donc un type qui était instit et qui a eu une tuberculose osseuse et qui ne pouvait plus travailler donc il est resté allongé pendant cinq ou six ans et il a fait des maths mais à un niveau faramineux et après il a passé l'agrég, il a été nommé dans la ville dans laquelle j'étais, Brive, petite ville... et pour vous donner c'était quand même une personne quand même, je ne sais pas si vous saviez qu'à cette époque-là, là je suis dans les années 1960... la nomination du prof de maths élem ne dépendait pas du ministère de l'éducation mais du premier ministre, on savait que c'était lui le boss (rires) donc... lui avait été nommé là... on me donne des sixièmes, non pas du tout ça ne m'intéresse pas les sixièmes, le chef d'établissement lui dit oui mais bon c'est comme ça...il dit bon donc je lirai le journal pendant les cours, et il a lu Le Monde pendant deux mois sans faire cours (rires) jusqu'à qu'il ait sa nomination comme prof et il l'a eue... donc vous voyez, il faut du caractère un peu (rires)... là il a fait des mathématiques modernes à un niveau qui était... moi je l'ai eu en classe de seconde, donc j'ai eu un cursus classique jusqu'en seconde,

et je m'intéressais aux mathématiques, bon j'avais lu un bouquin sur les maths modernes qui était d'André Roussel qui est mort cette année-là mais c'est surtout les cours avec ce mec qui étaient d'un niveau... les plus compliqués cours de maths modernes qu'il y a eu après du pipi de chat à côté... moi je sais que j'ai parlé, il y a quatre cinq ans à une agrégé qui m'a dit... je lui disais j'avais ce prof qui faisait cours d'un bon niveau... mais quoi par exemple... je lui donne un exemple qui est l'ellipse de Steiner dans le plan projectif complexe (rires) et elle savait même pas ce que c'était (rires) après elle a vérifié, cela se traitait après sa dernière année de fac donc ça il nous faisait ça en terminale... le problème, et ça, ça a été très important pour moi, j'ai vécu, j'ai eu un enseignement classique et après je tombe sur les maths modernes et tout va très bien... les maths modernes venaient des questions que se posaient les maths classiques, on n'a pas besoin d'avoir beaucoup de diplômes pour comprendre ça et donc la problématisation des maths modernes, c'est une problématisation dans les maths classiques ... par exemple, je connaissais l'histoire des ensembles infinis donc on commence à tomber dans des endroits où la partie est égale au total et la théorie des ensembles a été faite pour dépasser cette contradiction mais bien sûr quand on fait de la théorie des ensembles en CP ou même en terminale... personne ne peut comprendre à quoi ça sert parce que on ne le pose pas à partir du problème dans lequel ça a été posé... et donc, alors que les trois quarts des gens disent qu'il faut un truc moderne, les trucs anciens servent à rien... moi, je dis non, ça dépend du niveau, si on est en niveau maîtrise de fac en maths, il faut faire des maths modernes et très modernes tandis qu'il ne faut pas les faire en CP...

- *Vous avez donc reçu une formation scientifique ?*
- Oui en maths d'un niveau...
- *Par la suite ...*
- Alors après... j'ai commencé à faire classe prépa, j'ai été en faculté mais ma première année de classe prépa, c'était 1967-1968 et en 1968, brutalement, je me suis aperçu... enfin je m'intéressais à tout un tas de truc, à l'histoire, à la musique... mais je me suis aperçu qu'il n'y avait pas que les maths et donc j'ai demandé à lire des trucs de sociologie, Marx... je fais partie des gens qui ont entièrement lu le capital, il n'y en a pas beaucoup (rires)... donc j'ai travaillé sur des trucs historiques tout en m'intéressant aux mathématiques et je me suis retrouvé ... alors normalement, j'étais considéré... mon prof de terminale disait bon si il travaille un peu, vous ferez normale sup sans problème mais il y a eu des problèmes avec 1968 justement et je ne dis pas parce que je l'aurai eu autrement mais tout un tas d'autres sujets mais je me suis intéressé que à un bon niveau mais secondairement aux mathématiques et ... en fait, je n'ai plus travaillé à partir du moment, avec les cours que m'avait faits mon prof de terminale, j'avais vu déjà jusqu'à la maîtrise tranquille... j'ai eu le CAPES et je me suis mis à enseigner... ce qui est rigolo, c'est qu'un prof de philo en terminale que j'avais été voir en lui disant bon moi j'ai envie de faire philo... il me dit non vous savez il faut pas car quand vous aurez quarante ans... non d'abord, c'était avant 1968, mais avec ce que vous racontez, vous allez avoir des ennuis avec vos cours de philo, faites plutôt des maths, vous êtes bon mais vous n'aurez pas d'ennuis mais bon en fait l'idée, c'était ça...
- *Vous avez donc été prof dans le secondaire, toujours sur l'Académie de Bordeaux ?*

- Non j'ai eu qu'une seule année à Compiègne parce que j'ai fait partie, il y a eu la réforme qui transforme les collèges... les CEG en CES... il fallait que la structure soit légalement un collège, il fallait un certifié de maths, d'anglais... ma demande de mutation, je demande un poste La Brède et je l'ai eu... tous les autres ont attendu quinze ans alors pour descendre après...
- *Vous êtes resté toujours au collège ?*
- Oui enfin... pendant l'armée, j'ai fait la corniche militaire... je préparais les élèves à Saint-Cyr donc j'ai fait un peu de supérieur comme ça mais ensuite j'ai fait du collège... je voulais devenir instit mais à cette époque-là on n'avait pas le droit... parce que je voyais que le gros os sur les maths et sur d'autres domaines, je voulais aller mettre mon nez dedans mais c'était interdit...
- *Avez-vous été adhérent à un syndicat ?*
- Oui, oui... j'ai été adhérent en même temps à l'École émancipée et au SGEN et j'ai été viré le même jour des deux parce que... il y avait eu un accord et j'avais mis les deux minoritaires dans une salle de quatre-cents personnes (rires) et le soir bizarrement, ils ont tous trouvé qu'il y avait des trucs juridiques qui ne me permettaient plus d'être délégué... étrange (rires)... en plus, mais là vous ne venez pas me voir pour ça mais un truc que je fais... je suis en train de republier un texte assez phénoménal qui est le seul texte qui explique l'histoire des premiers syndicats enseignants de 1880 à 1935... qui a été publié pourtant c'était les références, il y a eu 60 exemplaires publiés en 1937 et il y en a eu à peu près autant en 1960 à Chambéry, c'est l'histoire de la fédération unitaire de l'enseignement et ça personne ne veut le publier parce que l'École émancipée fait exactement le contraire et ça fait vingt-ans que je veux le faire publier, personne veut le faire publier donc je suis en train de le corriger, il y a quand même 1200 pages donc ça occupe (rires)... j'ai une très grande... j'ai été à la direction des mathématiciens français mais en fait j'ai beaucoup plus de compétences en histoire qu'en maths...
- *Combien de temps, êtes vous resté au SGEN et à l'École émancipée ?*
- 1970-1975... après je vous raconte très rapidement, c'est important... j'étais un prof qui disait je ne ferais pas les programmes... ce qui est dur à tenir... par rapport même aux parents... si j'ai des élèves qui ne savent pas à apprendre à faire une division, je fais une division comme il fallait y passer trois semaines, ça prenait du temps... moins il y a eu de choses de faites, plus il y a eu un travail à faire... en fait, j'ai rien contre un allègement en soi mais quand... dans une maison, quand vous commencez d'alléger les fondations, ça tient moins bien donc ça devenait intenable... le premier temps que j'ai essayé de faire... alors d'abord, dans les années 1975, il va bien avoir quelqu'un qui va se mettre à écrire ce que je pense mais là quand même, c'est vraiment bête ce qui se passe... il ne se passait rien donc on a essayé de me virer quand même, avec convocation psychiatre, vous êtes fou monsieur, un peu méthode soviétique et c'est là que je me suis aperçu que j'avais des idées mais il fallait que je les mette au clair parce que ça devenait une question de survie de les défendre... en attendant toujours que quelqu'un d'autre le fasse parce que ce n'était pas mon rôle... et entre-temps, j'ai fait quelque chose que vous connaissez peut-être Adi-Adibou, donc c'est moi... parce que je m'intéressais avec l'informatique... mais pas seul, on est toute une équipe enfin je fais partie de l'équipe... des gens qui ont fait les premiers logiciels, qui se sont le plus vendus dans le monde...

donc j'ai une expérience conséquente là-dessus et c'est une raison pour lesquelles... il y avait le ministre de l'éducation des années 1990 qui a fait parler de lui, il y a Allègre qui avait demandé que je sois le responsable de l'informatisation de l'enseignement et c'est mon corps d'inspection qui a refusé... parce qu'en plus si j'avais travaillé en entreprise comme administrateur système... j'avais à la fois en informatique les connaissances techniques et en même temps toute la partie pédagogique... parce qu'en plus les patrons de la boîte se sont aperçus que sur des questions pédagogiques, je n'étais pas idiot... et... le fait que la boîte a gagné, c'est qu'elle a inventé un langage qui était multiplateforme mais bien avant le html... en 1985, quand vous faisiez un logiciel, il fallait une programmation pour apple, etc... en fait, si vous vouliez, couvrir le marché, il fallait programmer pour huit types de machines... le mec a inventé un langage qui permettait de programmer pour chaque machine à partir d'un seul donc il divisait le temps de travail par huit et il prenait moitié prix... ce qui fait que toute la production de logiciel éducatif des années 1985-1995, elle a été faite chez eux... parce que c'était le moins cher et j'étais le mec qui supervisait à la fois... parce que ce qui se passe dans une boîte d'informatique, vous avez des auteurs et des programmeurs... les auteurs surtout à cette époque-là, ils croyaient vraiment que l'ordinateur allait tout faire, maintenant on s'aperçoit que c'est plus limité (rires) et ils demandaient des trucs qui étaient infaisables et de l'autre côté, il y avait les programmeurs qui pouvaient faire un truc en une heure au lieu de deux semaines... moi j'étais le seul de la boîte à connaître suffisamment l'informatique parce que j'avais été programmeur et pédagogiquement être capable, on pouvait être devant un auteur et lui dire non non ça tu peux pas demander et devant un programmeur de lui dire si tu peux pas attends je le fais demain matin et ça va te coûter cher... donc j'ai une expérience très riche de ce côté-là donc j'ai été à cette époque-là premier prix des maydays, journées d'internet et on a eu le prix système alors avec un élève à moi qui était un petit génie de l'informatique, et on a été le premier prix mondial de tout ça... puis après ça a été bloqué par l'administration et c'est là que je me... comme personne comprenait ce que je racontais, je savais qu'il y avait le début d'internet donc j'ai commencé à discuter sur les listes de discussion américaine et en France, personne comprenait ce que je disais et là... il y avait des américains qui comprenaient, et c'est là que je me suis aperçu que ce n'était pas n'importe qui parce que à l'époque, on n'avait pas de scan donc il fallait photocopier et avoir la vraie adresse... les trois mecs qui m'ont soutenu... c'était le patron de l'Académie des Sciences pour les maths aux Etats-Unis, le responsable de la géométrie à Berkeley et le patron d'Harvard (rires)... moi je ne savais pas qui c'était et quand j'ai vu ça... ils ont dit là on a des amis en Europe, vous voulez qu'on vous présente... c'est comme ça que j'ai reçu un coup de téléphone de Jean-Pierre Demailly qui avait été prévenu par des américains qui avait un mec qui était intéressant... j'étais inconnu en France et je suis plus connu aux Etats-Unis... et après donc à la suite de ça, j'ai été détaché de cours et j'ai pu fonder le GRIP parce que c'est moi qui l'ai fondé, même si on m'a viré... tous les textes de fondement, c'est moi qui les ai écrits...

- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents établissements scolaires depuis que vous êtes professeur ?*
- Moi je ne communiquais avec personne, si ce n'est avec les élèves... donc ils pouvaient faire ce qu'ils voulaient... en fait, ils étaient embêtés parce quand c'était en histoire, on venait me voir parce que je m'y connaissais vraiment bien en histoire, en informatique, on venait me voir parce que je m'y connaissais vraiment en informatique, en programmation on venait me voir en maths aussi... donc je faisais un peu

d'interdisciplinarité probablement... mais ça n'a jamais été mon truc par contre j'ai toujours pensé que pour présenter une question, il fallait la problématiser et que là c'est difficile de dire qu'une question se limite à un domaine... ça ne veut pas dire qu'il faut mettre en avant strictement les liaisons sans voir le contenu parce qu'il y a un danger, le danger de mettre de l'interdisciplinarité sur des domaines superficiels de chaque matière qui en fait ne correspond pas à une relation réelle mais qui permette de bafouiller...

- *Il y avait quand même des relations avec les autres professeurs ?*
- À moi... il savait que je n'étais pas du tout d'accord avec eux... mais bon c'était un respect quand il y avait des problèmes de maths, c'est moi qui leur faisais donc... mes meilleurs copains, c'était un prof de dessin donc...
- *Dans votre esprit, ce n'était pas une forme d'interdisciplinarité ?*
- C'était que j'ai toujours considéré que toutes les questions étaient liées où que ce soit... et que je voyais la vie comme ça et qu'il n'y avait aucune raison de la voir autrement... le problème c'est si l'on veut cloisonner, il faut qu'il y ait des choses à mettre dans les pièces, si vous cloisonnez avec du vide, ça ne produira pas beaucoup d'autres choses... et inversement... si vous décroisonnez du vide, ça produit pas du plein... je me suis aperçu après que j'avais une pensée relativement interdisciplinaire mais après... après... ça c'est comme quand on dit il faut être bienveillant dans la relation avec les élèves, je n'ai jamais autrement... mais quand on commence à me raconter qu'il faut être bienveillant et mettre dix à un élève dont la copie vaut un, je ne suis pas d'accord... alors que j'étais considéré comme laxiste, comme trop bienveillant par rapport aux élèves, dans toute ma carrière... et là j'ai un personnage, je n'ai pas pourquoi, comme les républicains ou je ne sais quoi, qui me présente comme un truc, c'est aberrant enfin moi j'ai toujours fait le contraire (rires)...
- *En tant que membre consultatif du rapport Thélot sur la réussite de tous les élèves en 2004 (débat sur l'avenir de l'école), la question interdisciplinaire était-elle présente ?*
- Il devait y avoir un truc mais ça m'énervait donc je n'ai pas trop regardé... parce qu'en fait, ce qu'il s'est passé, je ne sais pas si vous avez vu la lettre que j'ai envoyée à l'époque... il y avait eu une organisation de débats sur internet et il se trouve que les fils qui ont été les plus lus et les plus commentés sont ceux que j'avais lancés (rires)... donc en fait tout ça disparaît... le compte-rendu est fait pour faire disparaître tout ça mais la copie des fils et je peux vous montrer qu'on avait le record et il y avait toujours une dimension... dans la mesure où l'idée du GRIP, c'est moi... si c'est une réflexion interdisciplinaire sur les programmes, c'est bien qu'il y a quelque chose qui est du côté de l'interdisciplinarité... (un instant est marqué) ce que je reproche souvent à l'interdisciplinarité, c'est qu'ils maîtrisent mal leur discipline... on peut faire de l'interdisciplinarité à condition que l'interdisciplinarité enterre des trucs qui existent quoi...
- *Sur la constitution de cette association du GRIP, y avait-t-il tous les corps d'enseignants représentés ?*

- Il y avait tout le monde mais en gros... en gros, les éléments moteurs, c'étaient des mathématiciens...
- *Le but de l'association ...*
- À l'origine, c'était de réfléchir sur les programmes et après s'est posé le problème des expérimentations et le GRIP a été une structure juridique reconnue parce qu'on avait besoin comme élément partenaire de l'Éducation nationale dans la mise en place de ce qui s'est appelé SLECC, Savoir, Lire, Ecrire, Compter, Calculer en 2004... le GRIP s'est fondé dans le début des années 2000... en fait, l'origine de tout ce mouvement, c'est la pétition contre les programmes du primaire de 2002 et sur sauver les lettres qui est une pétition qui a fait un bruit pas possible parce qu'elle était d'abord signée par des noms prestigieux (rires) quand même c'est bien l'histoire bureaucrate, parce que j'avais quelques contacts, je savais comment ça réfléchissait au sein du ministère peu mais enfin suffisamment et donc ils se posaient la question quand ils ont vu cette pétition car elles avaient été signées par quatre Médailles Fields par rapport à tous les autres courants enfin les gens qui se présentaient comme républicains... moi je n'ai jamais fait ça, mais il y avait une différence très nette entre les mecs de gauche et d'extrême gauche puisqu'il y avait le chef des porteurs de valises en Algérie et en fait, cette coloration à gauche et à l'extrême gauche, c'était moi qui l'avait apportée... les autres étaient souvent des Chevènementistes et le mec du porteur de valises en Algérie qui habitait au bassin d'Arcachon ou Pierre Vidal-Naquet, il n'aurait jamais signé pour ça mais il signait parce que c'était une personnalité comme moi qui n'était pas de droite... donc c'était des signatures qu'on ne trouvait pas dans ce type de texte donc l'origine, c'est là... alors la question que se posait le ministère, c'était d'essayer de connaître mes relations parce qu'ils parlaient du principe que si la pétition avait eu du succès, c'est parce que je connaissais des gens, c'était faux... c'était que simplement ils appréciaient ce qu'il y avait d'écrit... et Pierre Vidal-Naquet, c'est des mecs qui ont pris contact avec moi ... et ça indique bien comment peut fonctionner une bureaucratie... ce qu'elle avait eu la pétition, c'est qu'elle a été signée internationalement et notamment tous les mecs qui sont dans l'équivalent aux Etats-Unis, tous les grands mecs l'ont signée alors le ministère se disait qu'est-ce qui se passe et ça tenait au fait ça... moi quand je cherchais les contacts, j'étais tombé sur ces mecs-là... cette pétition elle parlait de toutes les matières et elle était internationale ...
- *Elles étaient centrées sur l'école primaire ?*
- Oui sur l'école primaire, j'ai toujours refusé de parler enfin j'arrive à parler... il m'arrive à parler du collège ou du lycée mais je voudrais bien qu'on parle de l'école primaire parce que sinon on parle en l'air...
- *Aviez-vous une influence avec votre association du GRIP sur la mise en place des prémices de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire ? les IDD ?*
- Non non, au contraire, on s'est battu contre... car on trouvait... individuellement, on s'est battu contre mais il n'y a jamais eu de textes communs du GRIP...
- *Donc les membres du GRIP étaient réticents à l'interdisciplinarité au collège ? Par contre, sur l'école primaire, plutôt favorables ?*

- Enfin c'est-à-dire on n'a jamais posé en ces termes mais quand on voit ce qui a été écrit...
- *Le GRIP, c'était une réflexion primaire sur les fondamentaux ...*
- Il y a eu des textes, Demailly a écrit des textes par exemple sur comment enseigner la géométrie depuis le collège jusqu'au lycée et qui est un texte du GRIP... effectivement, du point de vue pratique disons, ce qu'on pense... et le truc qui résiste le plus, c'est de remettre les choses en place au niveau du primaire... il y a de nombreuses raisons qui font ça donc on a beaucoup insisté là-dessus, ça ne veut pas dire qu'on néglige le reste mais ça veut dire que les obstacles les plus forts et la fondamentale de l'importance du primaire quoi... d'autant plus, que là où les imbécilités pédagogiques didacticiennes ont été les plus fortes, c'est pour le primaire... parce qu'il y avait eu une facilité, c'est qu'une partie... ce n'est pas une seule explication, mais il était plus facile de raconter n'importe quoi en maths à des instits qu'à des profs... donc bon il y avait des gens qui ne racontaient pas n'importe quoi en maths mais qui disent des bêtises du côté pédagogique, ça n'empêche pas... mais il y a cet aspect-là...
- *Donc l'association du GRIP, elle défendait l'interdisciplinarité et le travail entre enseignants ?*
- Ce n'est pas écrit... si dans le titre... nous ce n'est pas une obsession, non je vais vous dire...
- *Ce que j'essaie de pointer sur la constitution de l'association du GRIP au regard de l'interdisciplinarité est la chose suivante, est-ce que les membres du groupe individuellement défendaient leur propre discipline ou qu'il y avait une vision commune entre enseignants de différentes disciplines ?*
- Les membres du groupe en général avaient une culture vaste, pas seulement leur problème... ils étaient complètement ouverts... il y a quelqu'un qui est mort il y a un mois Rudolf Bkouche, c'est probablement un des plus grands spécialistes de l'histoire des maths, de l'interdisciplinarité, il a écrit des bouquins sur l'histoire du Proche-Orient... il ne peut pas penser de manière bornée...
- *Selon vous, comment pouvez-vous me définir l'interdisciplinarité ?*
- C'est-à-dire il y a tout un tas de gadgets qui sont apparus ou de choses qui étaient vraies ou qui ont été utilisées comme gadgets et qui visent à masquer le problème de l'importance des contenus de base... et l'interdisciplinarité... je veux dire quand le niveau en calcul tombe de 30%, on va dire c'est l'interdisciplinarité... moi je vais dire non allez voir ce qu'on enseignait aux élèves et peut-être c'est logique qu'ils aient donné ces réponses... et il y a tout un tas de choses comme ça qui ont été présentées pour évacuer les vrais problèmes... alors l'interdisciplinarité... j'ai rien contre l'interdisciplinarité mais le rôle que l'on lui a fait jouer est plutôt un rôle de gadget, c'est de l'interdisciplinarité gadget parce que les trois quarts du temps, si on veut vraiment faire de l'interdisciplinarité sur des questions profondes, c'est dix mille fois plus compliqué que le fait de prendre un cours bien formel ...
- *Un cours disciplinaire calqué sur une seule discipline ?*

- Voilà... parce que en fait c'est un peu l'histoire des maths appliquées quand on dit on va faire des maths appliquées, c'est plus simple que les maths pures (rires)... c'est sur que les maths appliquées sont dix mille fois plus complexes... parce que justement il y a tout un tas de détails qu'il faut intégrer... un problème de maths pures en général, on sait où on va si on commence à poser un problème... il y avait un cours sur l'étude des surfaces, est-ce que pour étudier les surfaces, vous préférez qu'on prenne un cahier avec des petits carrés et qu'on compte... ou qu'on commence à calculer la surface de ma chaussure... pourtant ma chaussure, c'est un problème des plus concrets mais c'est intenable...
- *Je vais revenir à ma question d'origine, pouvez-vous me définir ce que c'est l'interdisciplinarité ?*
- Non, non... comment dire... tout ce qui est de l'ordre de l'intuitif et là on rentre dans un truc qui est une critique fondamentale de la didactique... pas de la didactique historique mais de celle qui existe depuis trente ans... comment vous dire ça... la question c'est la méthode intuitive donc c'est le truc qui... est la méthode de l'école progressiste depuis 1500 jusqu'au début du XXe siècle et donc tout bêtement, on sait qu'il y a un rôle de l'intuition... c'était rigolo puisque le dernier coup de téléphone que j'ai eu avec Rudolf Bkouche avant qu'il meurt, on a discuté de l'interdisciplinarité et dans la conversation, il était pas bête Ferdinand Buisson, la preuve, c'est qu'il n'a pas donné de véritable définition de l'interdisciplinarité parce que il y a une tendance scientifique qui consiste à penser que dès qu'on découpe un petit domaine de la réalité, on peut en faire une science, on peut bricoler les machins dessus... or, quand on part, l'intuition est ce qui permet de passer du non rationnel au rationnel par définition, on ne peut pas le rationaliser ...
- *Vous me parlez donc d'une interdisciplinarité fondamentalement intuitive ?*
- Oui c'est sûr... elle peut être, je veux dire en primaire, elle est fondamentalement intuitive après... le problème c'est quand vous avez de l'interdisciplinarité, elle est toujours intuitive ou la méthode intuitive mais elle n'est pas sur les mêmes objets... c'est sur que si vous avez un enfant de CP qui sait calculer jusqu'à sept, il n'a pas les mêmes connaissances que celui qui sait calculer jusqu'à deux milliards ... et a passé dans le domaine rationnel des choses qui était dans le domaine intuitif... pour l'enfant qui sait compter jusqu'à sept huit, c'est du domaine de l'intuitif, ce n'est pas du domaine du rationnel tant qu'il n'a pas vu que c'était deux fois quatre et tout ça ... et après, ça va passer dans le domaine du rationnel... donc c'est très difficile, on ne peut pas poser la question, quelle est la part de l'intuitif et du rationnel... et donc quelle est la part de l'interdisciplinarité dans l'absolu, il faut regarder comment ça se présente petit-à-petit... ce qu'il y a de sûr, par exemple, pour les maths, ce qui se fait depuis trente quarante ans, c'est présenter séparément les nombres purs et les nombres complets, c'est-à-dire séparer les maths de la physique, ça c'est une erreur... c'est une erreur qui va contre l'interdisciplinarité... maintenant, je trouve ça complètement naturel de dire si on donne un décimètre à un élève et qu'on lui fait porter qu'il y en a cinq et qu'on ce qui compte les verres et qu'il y en a cinq... je ne sais pas si c'est disciplinaire, interdisciplinaire mais c'est mieux que lui donner une définition des ensembles des entiers naturels auxquels il comprendra rien... mais qui peuvent devenir intuitifs à un certain niveau...

- *En fait, c'est une étape de transition, le réel est une étape de transition pour l'intuitif et tout est lié...*
- C'est ça... c'est pour ça qu'à mon avis... justement ce que disait Rudolph... les didacticiens, ils jouent à la science, ils font comme si ils avaient un domaine scientifique mais rien prouve que ça existe... maintenant ils peuvent toujours dire ce qu'ils veulent...
- *La didactique essaie peut-être de refermer les choses...*
- Non mais c'est un formalisme, mais ce n'est pas nouveau... c'est beaucoup plus simple, on sait qu'il y a eu des progressions qui avaient des défauts mais qui marchaient un peu... faut regarder ce qu'il y avait qui marchait le reprendre et déjà si on prend des trucs qui marchent... ça ne va pas reconstruire des trucs complètement contradictoires qui ne marchent pas... ça peut arriver car tout est possible... si on prend cette méthodologie, on ne se posera pas le problème de savoir, si c'est de l'interdisciplinarité, si ça en n'est pas ... mais on dira les œufs, ça sert à reproduire les poules et si on coupe ça fait comme une ellipse...
- *L'intérêt du GRIP était fixé sur les contenus...*
- C'est-à-dire un truc très limité, on prend la logique des contenus et on essaie d'adapter à l'élève...
- *On ne parlait pas d'interdisciplinarité mais elle se situait en arrière-plan...*
- Oui mais voilà oui... on peut dire comme ça... mais c'est quand même phénoménal, il y a peut-être un texte de Rudolf Bkouche sur l'interdisciplinarité, on a bien écrit 2000 ou 3000 pages et je pense qu'il n'y a pas un seul texte sur l'interdisciplinarité alors que je pense qu'il n'y a pas un seul texte sur l'interdisciplinarité alors que c'est dans le titre du groupe... et que ce n'est pas une magouille que ça soit dans le titre du groupe, c'est qu'on le pensait normalement...
- *Votre association interdisciplinaire me paraît être un pétard mouillé, elle détient le nom d'interdisciplinaire mais elle ne parle pas d'interdisciplinarité proprement dit dans ses articles...*
- Ce qu'il y a, c'est le diagnostic que l'on fait et en même temps, un diagnostic, c'est en même temps un médicament... c'est d'analyser les contenus parce que le principe pour qu'une école fonctionne à peu près bien, il faut savoir ce qu'on enseigne à tous les niveaux et on est sûr d'un truc, si ce n'est pas au programme ... on ne le fait pas, déjà c'est important ça... et deuxièmement, euh la question du programme comme ça et il y a la question de l'évolution du programme et l'interdisciplinarité elle se pose quand on développe les programmes et l'on voit les rapports qu'ils entretiennent entre eux... nous ce qui nous intéresse ce n'est pas les difficultés des élèves alors ça ça déplaît... parce que les élèves, ils n'ont pas de difficultés, ce qu'ils ont comme difficultés, c'est ce qu'on leur enseigne et il ne faut augmenter les difficultés alors que si on prend les maths, c'est quelque chose qui est compliquée, compliquée pour tout le monde... mais ce n'est pas une difficulté d'élève, c'est une difficulté par rapport à un problème réel et dès qu'on présente comme difficulté d'élève, à ce moment-là, on ne lui donne plus les moyens de

le résoudre puisque être envoyé à lui-même, dans sa petite chambre tout seul... il va se dire qu'est-ce que j'ai fait... alors si on lui montre en quoi, il y a une difficulté disciplinaire et quelle est la difficulté, on peut lui montrer... essayer de faire tel exercice, tu n'y arrives pas alors ça vient de là... ce n'est pas parce que tu es...

- *Concernant la réforme des collèges (EPI en 2016), avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place?*
- Non le seul moment où on a eu une influence, on a eu une assez grande influence enfin on a parlé de nous d'abord sur la question des quatre opérations en CP à partir des années 2000... quand vous avez entendu parler des quatre opérations en CP, c'est moi ça... parce que je pensais depuis 10 ans, depuis 1985, que c'était une question fondamentale mais que je m'étais jamais posé la question... je voyais pourquoi c'était fondamental théoriquement et après... mais ça c'est pas encore publié, je me suis aperçu que c'était vraiment mis en avant par les gens qui ont fait les réformes progressistes type Buisson tout ça... et que c'est considéré comme essentiel et donc les maths modernes qui réduisent l'addition, ça revient à la tradition mais à la mauvaise tradition de l'enseignement dogmatique et c'est rigolo... parce qu'au contraire, c'est tous les groupes qui se prétendent progressistes qui défendent un truc qui ne tient pas debout... on voit bien, je veux dire, c'est évident quarante trois, c'est quarante dix plus trois, bon, on peut pas apprendre quarante trois sans savoir un peu ce que c'est la multiplication et l'addition...
- *Émettez-vous certains doutes à son application ? Pensez-vous que ça aille dans le bon sens ?*
- Non ça fait partie des mesures pour masquer le problème c'est-à-dire la dégradation de ce qui est demandé aux élèves, qui savent faire de moins en moins parce que c'est pas parce que c'est pas interdisciplinaire... quand on commence à tailler dans les fondamentaux, je veux dire par exemple, les divisions... or, on a commencé à supprimer les conséquences de ça, à enlever le truc en disant que ça sert à rien...
- *On en revient à la question de l'esprit critique de l'élève, en faisant apprendre des formules et non les modalités d'application de ces formules...*
- Là, immédiatement tous les gens comprennent à condition qu'ils sachent faire une multiplication... mais comme on a supprimé ça, après on a dit les multiplications, ça sert à rien, on a la calculette, la calculette, elle fait pas ça...
- *Sur votre engagement à l'École émancipée et au SGEN, dans les années 1970-1975, étiez-vous intéressé à l'interdisciplinarité ?*
- Non, parce que là mon engagement était plus politique... moi je considérais, je discutais un peu pédagogie mais je fais un peu partie de la tradition aussi politique d'un syndicalisme révolutionnaire qui disait, qui était anti-pédagogue mais pas au sens... il y a eu un premier pédagogisme et un premier anti-pédagogisme dans les années 1920 quand les syndicats se créent, ils sont anti-pédagogismes mais au sens où la pédagogique, ça n'a pas une importance... ce qu'il faut, c'est changer la société et après les trois quarts des problèmes de l'école se résoudre... et la tendance réformiste elle dit non non l'important c'est la pédagogie et le pédagogisme... c'est si vous voulez le

SNI tandis que l'anti-pédagogisme, c'est l'École émancipée après ça a changé et je fais un peu partie de ceux qui disent ce n'est pas la peine d'aller sur les questions pédagogiques pour résoudre des problèmes que manifestement la société pose et que c'est pas à l'école de les résoudre et par contre, pour faire ça ... si on ne veut pas que le dire, il faut avoir un engagement politique qui suit... moi, j'étais considéré un peu comme extrême puisqu'on m'a viré... en fait, je me suis fait virer parce que je me battais à l'époque là, j'expliquais qu'il fallait demander la titularisation des auxiliaires parce que autrement on obtiendrait plus tard l'auxiliarisation des titulaires et je dois dire ça c'est des textes qui datent de 1981 donc c'était quand même bien vu l'auxiliarisation des titulaires, je crois qu'on y est arrivé là... et c'est la première analyse disons anti-libéral, c'est moi qui l'ai écrite... et en fait, les types qui se sont présentés après Chevènement, les Chevènementistes, c'est qu'ils avaient piqué mes idées que j'avais eues en 1981,... ça personne vous le dira, l'histoire anti-pédagogisme a changé de sens ... c'est même un changement de problématique, puisque anti-pédagogisme, c'est celui qui dit l'important c'est le contenu et c'est pas la pédagogie et là le problème, c'était l'important c'est la société, ce n'est pas la pédagogie... l'anti-pédagogisme avait ... et il n'y a pas eu de succession de l'un à l'autre si ce n'est Georges Sneyders, qui est mort il y a deux trois ans, qui était un mec qui était au PC et qui avait alors ... il avait une assez mauvaise réputation parce qu'il a un peu servi à tuer Freinet... ce que je voulais vous dire, c'est que Rudolph Bkouche a dû en parler dans quelques articles... c'est l'importance de Piaget, mais l'importance de Piaget par l'intermédiaire d'un truc qui est le que sais-je sur le structuralisme, c'est toujours du que sais-je, c'est toujours important que ça traite... il est écrit par Piaget, en fait, tous les gens dans les années 1970 quand ils parlent du structuralisme, en fait, c'est la version Piaget, c'est vraiment important à savoir... alors quel est l'autre problème qui est derrière tout ça... c'est dans le structuralisme, on sépare l'axe diachronique et l'axe synchronique... et le structuralisme va séparer les deux c'est-à-dire à partir du moment où l'on sépare les deux... c'est-à-dire en disant le danger, c'est l'historicisme... si vous regardez tous les textes des althussériens dès que ça ne va pas ... donc ça interdit de penser historiquement les choses, donc ça ça a une fonction très nette, parce que les althussériens permettaient de pas poser les problèmes historiques d'avant donc pas d'historicisme, il y a eu 200 000 morts, pas d'historicisme... (rires) donc à partir du moment où l'on coupe les deux axes, on peut plus... l'interdisciplinaire, c'est dans l'évolution, c'est pas fixe...

- *Ce n'est pas momentané ?*
- Ce n'est pas momentané, à partir du moment où l'on refuse l'axe du temps, on ne peut plus être interdisciplinaire... on le voit très bien en maths ça parce que ce qui explique quand on écrit deux plus trois égal cinq... les élèves pensent, on prend deux et trois, on les ajoute et ça fait cinq... pas du tout, erreur parce que c'est un truc dans le temps, c'est d'ailleurs à mon sens extrêmement important parce qu'ils savent qu'ils ont une manière de le manier à partir des précédentes donc ils voient... c'est pas un truc qui tombe du ciel ... et ils disent au contraire, il faut considérer que deux plus trois égal cinq, le signe égal est mis entre deux nombres différents d'un même nombre...parce que là, ça supprime toute dimension dans le temps et là effectivement, il n'y a plus...par ce biais, là il manque tout pour faire l'interdisciplinarité... parce qu'elle est historique elle donc on tombe en partant de cette question-là sur un truc plus grave que l'interdisciplinarité en classe... alors après, dans la non interdisciplinarité, il y a le fait que la bureaucratie, chacun surveille son domaine, il dit non là c'est chez moi... en gros, l'histoire du fait

que la base, c'est le structuralisme et qu'en coupant le diachronique et le synchronique, on s'interdit toute interdisciplinarité...

- *Selon vous, l'interdisciplinarité est un faux problème...*
- Oui, oui ... alors que tous les élèves font des fautes d'orthographe dans tous les sens, tout le monde dit le problème c'est l'interdisciplinarité non... c'est parce que même dans les disciplines, il y a des trucs qui faut savoir...
- *Il faut donc des disciplines fortes pour avoir de l'interdisciplinarité...*
- Bien sûr... on a une interdisciplinarité forte, ça entraîne des disciplines fortes...
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ? Au primaire, y aurait-il moins d'interdisciplinarité qu'au collège ?*
- Je ne peux pas dire en tout cas, je sais qu'il y a moins de contenus disciplinaires qu'il y a quarante ans au primaire... par exemple, si on prend les nombres premiers, moi je les ai faits en CM1 CM2, ils sont passés en cinquième dans les années 1970, et en 1990, la notion de nombres premiers n'était plus faite que pour les terminales S option maths... alors en plus, avec des arguments, ça sert à rien et ensuite ils se sont aperçus... ils ont rétabli le truc en disant parce que c'est utile pour les codes, enfin je veux dire... on introduit pas les nombres premiers parce que ça sert à quelque chose et d'autre part, ça intéresse un élève sur dix mille qui fera des nombres premiers et qui fera des codes après... et dans les deux cas, ce n'est pas un argument (rires)... mais par contre, c'est sûr que la structuration des nombres entiers, elle dépend des nombres premiers... pour l'addition, il n'y a qu'un nombre premier, c'est un parce qu'avec un vous enjambez tout, le problème avec la multiplication c'est qu'on s'aperçoit qu'avec deux ... pour enjambrer tous les nombres, qui sont les premiers nombres et ça c'est ce qui change toute la structure des nombres parce que quand vous regardez les nombres en fonction de l'addition, il y a une mathématicienne qui s'appelait Rózsa Péter qui dit tant qu'on a de l'addition, les nombres entiers, c'est tout gris... la couleur, c'est la multiplication, tout bêtement parce que par exemple quand vous avez huit, vous pouvez le disposer sous forme de plusieurs rectangles tandis que si vous avez sept, vous pouvez faire une ligne droite... la vision est différente d'un nombre premier, d'un nombre pas premier, tandis que vous l'avez pas du tout quand vous ajoutez un, ça ne change pas et vous ne pouvez pas le faire autrement...
- *Selon vous, il n'existe pas des niveaux d'études plus ou moins appropriés avec une activité interdisciplinaire ?*
- Non c'est-à-dire que l'interdisciplinarité, elle est à un niveau différent... les liaisons entre les disciplines se passent au niveau où est chaque discipline dans le secondaire... donc ce n'est pas la même interdisciplinarité mais il y en a une à chaque fois...
- *Tous les dispositifs à vocation interdisciplinaire n'ont pas raison d'être ?*
- Non mais ça c'est que raconte toujours ma femme qui était élève au lycée de Magendie à Bordeaux donc elle était en première en 1968 donc elle avait des profs d'histoire qui

organisaient des trucs interdisciplinaires et tout... mais c'était possible là car ils avaient l'habitude de travailler sur dictionnaire, de prendre des notes, qu'est-ce que ça veut dire, faire des TPE si on ne sait pas prendre de notes, qu'on connaît pas ses tables de multiplication, ça n'a pas de sens et ça devient une perte de temps... mais en soi, ce n'est pas négatif, le problème ça n'a pas été fait en soi et puis ça apparaissait surtout dans une perspective où il s'agissait de sauver les meubles... c'est comme quand on rajoute le code, ils se disent bon, ils l'ont pas appris avant donc ils seront pas mauvais ... mais quand ils ont introduit les stats au lycée, c'était pareil... on sentait bien, moi je connaissais la fille qui était la fille de Laurent Schwarz qui s'occupait des programmes, toute la commission cherchait une astuce pour faire passer dans la classe supérieure des élèves qui n'avaient pas suivi... il n'y avait pas de problème, on leur mettait une nouvelle matière, c'est normal... et il y a eu tout un tas de gadgets comme ça...

- *Pour cacher les difficultés des élèves, les lacunes ?*
- Voilà...
- *Avez-vous entendu de la Fondation La main à la pâte, cette Fondation (il me coupe)...*
- Nul...alors j'avais écrit des trucs là-dessus, c'est le fameux truc observer, conjecturer et ça c'est une ânerie... ça ne s'est jamais passé comme ça nulle part... il n'y a pas un seul scientifique...
- *Mais toutes les expériences qui peuvent être mises en place...*
- Oui c'est possible, c'est normal d'en faire ... mais l'esprit-même, ça ne tient pas c'est cette fameuse truc j'expérimente, je conjoncture et je vérifie... jamais un seul scientifique n'a fonctionné comme ça... quand c'est un scientifique, il a d'abord un corpus de connaissances scientifiques et c'est qui lui permet de poser les problèmes...
- *La Fondation La main à la pâte a été créée par Georges Charpak et donc vous me dites que le fonctionnement ne convient pas au primaire car ce dernier avait le corpus nécessaire pour comprendre... donc au primaire, vous dites que c'est donc irréalisable ?*
- Ce qui s'est passé, en fait... ils se sont inspirés du prix Nobel américain et alors c'était drôle puisque les américains avec qui je suis en contact lui avaient fait signer une pétition qui ressemblait à celle de 2002 en France et qui disait justement... il expliquait dans cette pétition que le niveau baissait et le mec l'avait signée... il a eu un coup de fil de la NSF National Science Foundation qui fournissait l'argent pour l'expérimentation et qui a dit si vous ne retirez pas votre truc, vous n'avez plus d'argent... donc moi, quand j'ai fait la pétition, ça déplaisait assez... parce qu'en fait ils ont laissé se "démathiser" la physique et ça ça arrangeait bien les gens qui constataient que le niveau en maths baissait si le niveau en maths baisse ça ne fait rien...
- *Vous êtes donc pour des savoirs disciplinaires forts tant dans les maths ou dans les technologies...*
- Oui partout...

- *Comment vous pouvez savoir à quel moment, l'élève est prêt à faire des liens entre disciplines ?*
- Ce que je dis, c'est qu'on a eu des progressions qui permettaient de le faire sur lesquelles on peut montrer, ce qu'elles proposaient et qui est reconnu par tout mouvement pédagogique comme progressiste, on a fait le contraire...
- *En allégeant les programmes ?*
- Non seulement en allégeant parce qu'on peut alléger mais le problème, c'est si on allège de trucs fondamentaux, si on enlève le moteur d'une voiture, elle est moins voiture, donc on peut toujours à part ça enlever une vitre... mais là ils ont enlevé le moteur, les roues et le pare-brise...
- *Selon vous, comment définir cette réforme du collège ?*
- Elle continue à faire... dans la pétition qu'il y avait, on parlait de la machine infernale... c'est la suite, à partir du moment où l'on continue à faire des bêtises en primaire, qu'on fait semblant de croire qu'il n'existe pas dans le collège et qu'on ignore qu'ils ont des conséquences pour le lycée, alors on continue...
- *Même avec la mise en place de la réforme des rythmes scolaires ?*
- Ça ne change pas, vous pouvez faire d'autres rythmes scolaires si vous n'avez pas ça (il me montre son exemple sur la feuille)...
- *Pour vous, on n'explique pas les modalités d'apprentissage aux élèves, on passe par des raccourcis ?*
- Non ça peut être judicieux si on prend l'histoire des numérations entre les entailles sur l'os en passant par les romains... la numération sur l'os est intéressante car elle s'approche du binaire mais on peut pas en faire... justement, on a eu des progressions qui avaient des défauts mais qui marchaient à peu près... moi je pars du principe, de ce qui faut faire, c'est quand il y a un truc qui marche à peu près, on l'améliore et on y va doucement en plus... je ne vois pas d'autres méthodes mais il y a d'autres méthodes qui déduiraient les contenus, on scanne le cerveau des élèves là et puis on déduit les contenus... mais le théorème de Thalès, une fois que je sais où il est dans le cerveau, qu'est-ce que j'en fais... je vais rien en faire et la question... les gens qui nient les disciplines, Darcos et Meirieu, parce qu'une partie de dialogue, ils ont publié un bouquin tous les deux, il y a quatre cinq ans, il dit oui c'est important la proportionnalité, et Darcos répond oui c'est pas comme le théorème de Thalès et ça continue... donc tant qu'on aura des mecs comme ça... vous savez le théorème de Thalès, c'est la proportionnalité... les deux mecs, un pédagogue de premier plan et un anti-pédagogue de course et qui s'entendent pour dire des bêtises parce qu'ils connaissent pas la base des disciplines, ne pas savoir que le théorème de Thalès, c'est d'abord une preuve de compréhension d'interdisciplinarité... on a le rapport entre des opérations mathématiques et de la physique, si on rate ça quand même sur la question qui est fondamentale pour eux-mêmes parce qu'ils disent que la proportionnalité, c'est ça qui est important et ils ignorent complètement... c'est quand même des gens qui ont une importance fondamentale pour l'élaboration des programmes...

- *Je vous remercie...*
- Pour finir, Einstein disait la géométrie est une partie de la physique, ce que tout le monde a oublié enfin il n'était pas si bête que ça... voilà.
- *Merci pour ce moment.*

Roger-François Gauthier : Membre du Conseil Supérieur des Programmes depuis octobre 2013 et inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche depuis 2000.

Agrégé de lettres classiques en 1974, il sort du domaine éducatif afin de passer le concours de l'ENA (promotion Louise-Michel, 1982-1984). Administrateur civil, il choisit l'Éducation nationale à sa sortie de l'école, puis y effectue l'essentiel de sa carrière administrative entre 1984 et 1995, occupant différentes fonctions de sous-directeur, chargé notamment de l'enseignement secondaire, de la formation professionnelle initiale, des programmes d'enseignement et des examens. Roger-François Gauthier est sorti des problématiques scolaires momentanément par l'intermédiaire de la direction générale de l'aviation civile (chef du bureau des relations internationales bilatérales, service du transport aérien) entre 1988 et 1990. Entre 1995 et 2000, il est directeur général du Centre national de documentation pédagogique (CNDP). En 1999, il est membre du comité de pilotage Collège de l'an 2000, au cabinet de Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire. Il est nommé, en 2000, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Depuis 2002, il est consultant auprès de l'UNESCO, notamment sur la question des contenus de l'enseignement et des curricula. Il obtient en 2011 le doctorat en sciences de l'éducation, pour sa thèse « *Malgoverno* » *éducatif et questions curriculaires en France : Fil rouge sur travaux (1985-2010)*, soutenue à l'Université Lyon II, sous la direction d'André Robert. Successivement, il est nommé au titre des personnalités qualifiées membre du Conseil supérieur des programmes, créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République depuis octobre 2013.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h¹⁵_{SEP}

L'entretien se déroule dans le restaurant, à quelques pas, de la faculté des SHS – Sorbonne où l'acteur exerce.

Pour préciser le contexte de l'entretien, nous nous retrouvons à l'entrée de la Faculté de la Sorbonne au 45 rue des Saints-Pères. Après un bref échange, Roger-François Gauthier me propose d'aller se restaurer. Avant d'entamer notre entretien, l'acteur me demande ce qui m'a conduit à cette recherche et je lui révèle mon intérêt pour la pensée d'Edgar Morin et à ma présence (également de l'acteur) à son premier colloque international de la pensée complexe début décembre 2016 à l'UNESCO – Paris. Par la suite, nous nous installons et poursuivons l'échange débuté préalablement, le temps de déclencher mon enregistreur vocal. Dans une atmosphère sereine, l'entretien se place sous le signe de la convivialité au regard de tous les entretiens qui se déroulent instantanément dans cet établissement. De plus, il accepte de donner un regard sur les actions politiques des dernières années mises en œuvre par les différents partis politiques. L'ambiance y est agréable, l'acteur prend le temps d'énoncer les différentes problématiques scolaires, sans précipiter la fin de l'entretien.

Entretien

Lundi 9 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*

- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- Oui alors justement par rapport au thème que vous abordez... si vous me posiez la question de savoir si au fond, de quelle discipline vous relevez hein je serais très embêté pour vous répondre parce que je n'en ai aucune, je revendique de n'en avoir aucune et d'être quelqu'un d'assez indiscipliné, je ne dis pas transdisciplinaire mais indiscipliné... alors, si j'en n'ai aucune, c'est parce que en fait j'en ai eu plusieurs et que puisque aucune ne m'a vraiment comblé donc peut-être mon intérêt pour les questions curriculaires après est venu de cette frustration voilà... donc vous me demandez le baccalauréat, oui lettres... j'ai fait une agrégation de lettres classiques et puis j'ai constaté que c'était une impasse non pas que j'aime pas les langues anciennes mais c'est une impasse parce que je me retrouvais professeur, ce que j'ai été dans le secondaire et dans le supérieur pendant huit ans donc un vrai professeur en comprenant à ce moment-là que je ne comprenais rien au métier que j'exerçais... je ne dis pas que j'étais un mauvais prof ou que j'étais malheureux mais je constatais que j'étais là pour enseigner une discipline avec des programmes qui tombaient d'en haut et que très clairement la signification intellectuelle et sociale de ce que je faisais vis-à-vis des élèves qui étaient les miens, je ne la comprenais pas... donc je n'étais pas très heureux, pas malheureux non plus donc j'ai quitté, en reprenant à zéro des études de sciences politiques, d'économie, de droit pour préparer l'école nationale d'administration donc en laissant totalement ces questions que nous parlons aujourd'hui... pour moi, c'était vraiment l'éducation nationale, ce truc là ça ne m'a pas plu donc salut on passe au suivant... et puis, les hasards de la vie font que à la sortie de l'école nationale d'administration, on choisit son ministère, j'étais plutôt bien classé en plus, le hasard enfin justement pas le hasard mais il y avait un poste à la direction générale où vous allez tout à l'heure, qui était proposé... je me suis dit, tiens mais au fond je n'ai pas pensé à ça, c'est vrai qu'en sortant de l'ENA, on peut aussi repiquer à l'éducation mais sous un autre regard, pourquoi pas... et donc je suis allé travailler et j'ai eu la responsabilité dans le grade le plus bas quand on obtient quand on démarre dans l'administration du ministère, ça s'appelle le grade de chef de bureau hein c'est la cellule de base... donc on est à la tête d'une vingtaine de personnes et les compétences que j'avais à l'époque, c'étaient le lycée et le baccalauréat, un petit morceau bon... alors j'ai donc... (le serveur vient nous servir) donc voilà j'ai découvert ce que c'était l'éducation nationale à ce moment-là et pour revenir à votre question, c'est quand même le moment où j'ai compris qu'il y avait des choses qui clochaient totalement du côté du fonctionnement des savoirs scolaires, on va dire... c'est-à-dire que quand il y avait de temps en temps, quelqu'un frappait à mon bureau, je disais entrez ou j'allais ouvrir et j'avais en général quelqu'un qui était inspecteur général d'une discipline donnée, qui était quelqu'un de très courtois et qui disait voilà je vous ai apporté, je vous l'ai mis là... à l'époque, il n'y avait pas encore de disquette... le projet de programme de telle discipline pour tel niveau, ah oui merci beaucoup, etc... mais au bout de quelque temps, j'ai commencé à me dire mais qu'est-ce que c'est que ce boulot quoi, enfin chacun sort son truc là, les commandes de qui, les cohérences de quoi, chaque discipline arrive en ordre dispersé bon... après ça rejoindra peut-être d'autres raisons mais voilà c'est donc une grande... une deuxième fois, je n'étais pas content de l'Éducation nationale, une deuxième fois, je l'ai quittée quatre ans après... après avoir quand même sorti un petit livre, un petit pamphlet qui s'appelle « Querelles d'écoles »... qui avait fait un peu de bruit parce que c'était la première fois que quelqu'un, non pas un chercheur à l'époque, je n'étais pas du tout de cette catégorie, j'étais un administrateur général, quelqu'un de cette catégorie d'administrateurs

généraux sortent du bois pour dire ce qu'on fait, ce n'est pas sérieux... donc ça a été mal pris et bien pris à la fois puis j'ai quitté l'éducation, je suis allé travailler dans l'aviation pendant plusieurs années ... et puis, à un moment donné, des gens du ministère de l'éducation m'ont recontacté pour me confier un beau challenge, moi j'ai commencé à refuser en disant je suis très bien dans l'aviation, j'ai pas du tout envie de revenir dans ces questions... et finalement, j'ai fini par écouter les sirènes et je suis revenu et évidemment après, c'était trop tard pour partir... voilà, après le reste est pas très intéressant, le reste bon... si alors, le reste, ça a été en retournant à l'éducation nationale, j'ai recommencé à m'intéresser d'être un peu le vilain petit canard quoi, celui qui posait des questions qui ne fallait pas trop poser bon... ce qui a plu et ce qui a indisposé certains ministres, j'ai été viré à un moment donné bon voilà... mais comme on avait du respect pour moi, je n'ai pas été viré avec un coup de pied dans les fesses... j'ai été viré par le haut, et c'est un peu comme ça que j'ai fini à l'inspection académique...

- *A quelle période, avez-vous été viré par le haut si je reprends vos propos ?*
- Sous le ministre de François Bayrou...
- *Vous avez donc passé une série à vocation littéraire ?*
- À l'époque, ça s'appelait A prime donc c'était littéraire, maths et sciences...
- *En tant que membre du Conseil supérieur des programmes depuis octobre 2013, est-ce que la question de l'interdisciplinarité était présente pendant les débats ?*
- Alors, je suis allé vite trop vite sur la fin du parcours parce qu'effectivement bon... moi j'ai recommencé à m'intéresser à plusieurs reprises aux questions pour faire vite du curriculum, des contenus d'enseignement, à me mêler de pas mal de recherches en France, à l'étranger sur ces questions, à publier pas mal... du coup, quand le Conseil Supérieur des Programmes a été créé, Vincent Peillon m'a convoqué et m'a proposé d'y entrer... j'ai dit oui parce ça m'intéressait alors ce n'est pas du tout le concept d'interdisciplinarité qui m'a amené là... c'est vraiment un mot qui m'a amené là, qui est le mot, que j'ai un peu contribué non pas à faire rentrer en France mais enfin popularisé, c'est le mot « curriculum », le ministre avait lu certains des travaux que j'avais fait là-dessus et c'est une façon de répondre à votre question... donc il m'a dit, bon c'est clair j'ai compris, ce que vous avez écrit, j'ai compris le message... c'est bien, il faut passer en France d'un état de programmes d'enseignement éclaté, juxtaposé, annuel, disciplinaire et tout et tout à quelque chose d'autre... j'ai compris que ça s'appelle le curriculum, j'ai compris ce que vous écrivez dessus, c'est ça qui faut faire... et il y a dit publiquement et le mot a commencé à venir comme ça... alors dans les premières séances du CSP pour répondre à votre question, ce n'est pas le mot interdisciplinaire qui est venu, c'est personnellement... si il était venu, je m'y serais pas opposé mais j'aurais dit que pour moi ce n'était pas assez ambitieux, parce que je ne vais pas vous faire un cours sur ce que c'est que le curriculum mais c'est au-delà simplement des liens entre discipline ou interdisciplinarité, il y a vraiment le projet global sur toutes les années d'une scolarité, bon voilà vous pouvez dire... je crois que là-dessus si vous voulez avoir l'approche qui était la nôtre au départ, à la création du CSP, sur la notion de curriculum, il faudrait vous vous reportiez, si vous ne l'avez pas lu déjà à la préface que j'avais fait au numéro de la revue internationale d'éducation qui

s'appelle « Qu'est-ce qu'une politique curriculaire »... et là, il y a une préface où je donne des définitions, curriculum qu'est-ce que c'est, pourquoi on a besoin de cette notion, etc... donc, pour moi, l'interdisciplinarité, c'est un élément d'un ensemble c'est-à-dire que pour moi, ça ne s'est jamais suffi à soi-même hein... je considère que (un instant est marqué) dans ce pays, on travaille sur les contenus d'enseignement et qu'on travaille, qui historiquement est de mauvaise qualité et les choses sont très en retard pour différents motifs que j'ai essayé d'analyser dans ma thèse de doctorat, qui n'est pas vieille, je l'ai écrite en 2011, là vous pouvez trouver certains concepts, d'indifférence au savoir... pourquoi le système éducatif français, en fait, les savoirs il s'en fiche... j'en suis fortement convaincu et j'essaie de l'expliquer là-dedans... donc quand on s'est mis au travail au CSP, moi le premier, le petit exposé que j'ai fait devant les collègues entre guillemets car vous savez, ce n'est pas des collègues, ce sont des gens très variés bon... ça a été pour amener, leur faire comprendre qu'il y avait plusieurs questions de fond qui se posaient sur les savoirs scolaires, celle de l'interdisciplinarité en était une mais n'en était qu'une... je suis clair ?

- *Oui au regard du curriculum...*
- *Oui...*
- *L'interdisciplinarité était-elle prépondérante ou une parmi tant d'autres sans distinction particulière ?*
- Alors non... elle était importante mais pas sous ce nom-là c'est-à-dire que pourquoi le mot curriculum a pu jouer son rôle (un instant est marqué)... l'idée, c'était de quand même voir que l'enseignement par exemple au niveau du collège jusque-là, il était défini... enfin évidemment, jusque-là, je devrai définir jusqu'au socle de 2005 comme vous le savez, il y a eu de grandes étapes... mais disons, jusque vers 2005, les enseignements au collège étaient définis par des disciplines, c'était une succession de programmes disciplinaires annuels plus un certain nombre de ces objets d'enseignement qu'on appelle je pense que le mot vous est familier des éducations à... sur lesquelles, je pourrais vous en parler si vous le souhaitez... donc c'était ça, je veux dire la prescription pédagogique et c'est le moment où on a commencé à dire, non mais attendez... qu'est-ce qui me prouve qu'un petit bout de mathématiques, un petit bout d'anglais, etc... que ça ça fabrique bien le jeune que la nation veut produire à la fin de la scolarité obligatoire et donc penser en terme de curriculum, c'est autrement, c'est prendre la question dans l'autre sens, c'est-à-dire dire, poser la question... de qui, pense-t-on que la nation a besoin de scolarité obligatoire et une fois que l'on définit ça... quelle est la contribution que chacune des disciplines peut apporter... vous voyez, ce n'est pas une démarche consistant à dire, vous voyez, on a les disciplines, comment on va pouvoir faire de l'interdisciplinarité, ce n'est pas ça du tout mais de dire, de qui on a besoin, de qui en termes d'élèves, quelle peut être la contribution des différentes disciplines... on est passé de ça à ça (il me montre son schéma), je suis clair ?
- *Oui... si je comprends bien la question de l'interdisciplinarité était une voie parmi d'autres pour répondre à la question du nouveau curriculum apporté à l'élève.*
- En notre premier temps, notre changement d'optique était radicalement différente donc ce n'était pas une question d'interdisciplinarité, c'était une question de dire... un jeune, ce n'est pas interdisciplinaire, la vie, ce n'est pas interdisciplinaire... la vie, elle est la

vie, un jeune, il est un jeune bon... vous êtes vous, moi je suis moi... l'idée, c'était vraiment de se dire, on avait une commande du législateur, ça s'appelait socle commun de connaissances, compétences et culture, et on avait ce mot culture qui était nouveau, qui n'était pas dans le socle de 2005... il a été ajouté pour de sombres raisons en 2013, mais comprenez que... en gros, il a été ajouté pour faire plaisir au SNES qui avait en tête la culture au sens la culture lycéenne quoi... la culture des profs de l'enseignement secondaire c'est-à-dire en somme, une juxtaposition de culture disciplinaire parce que je ne crois pas qu'il y ait de la culture commune au prof d'un lycée, je ne la vois pas, je ne la connais pas... et vous qui êtes prof d'EPS, vous devez voir bien ce que je dis aussi, parce que si vous interrogez vos collègues bon... c'est en tout cas pour faire plaisir à un syndicat que le mot culture est rajouté sauf que nous, ce mot, on se le retrouve en pleine face si je puis dire... il va bien en falloir faire quelque chose et on travaille dessus... il se trouve que c'est moi qui me suis collé à la tâche pour travailler dessus, j'ai produit même à la DGESCO une conférence là-dessus, culture, qu'est-ce qu'on fait de ce mot... c'est un mot redoutable, il a trente-six sens, sens anthropologique, sens des beaux-arts, quel sens en définitive... et, dans les réflexions que l'on a eu là-dessus, ce qu'on s'est dit, c'est qu'une culture, culture de quelqu'un, elle n'est pas disciplinaire, il y a des disciplines qui peuvent y contribuer mais elle n'est pas disciplinaire... alors, comment on a défini la culture, alors je ne veux pas m'allonger trop sur le sujet mais c'est pour répondre à votre question, on a eu ce mot à faire donc on a compris ce qui fallait qu'on fasse... les deux textes je vais vous dire... les deux textes auxquels on s'est mis au travail, étaient des textes qui n'ont pas été disciplinaires, ils n'étaient pas transdisciplinaires, ils n'étaient pas disciplinaires du tout... alors la Charte des programmes, c'est le premier document auquel on a travaillé, qui essaye de se poser des questions, à mon avis, assez nouvelles... sur qu'est-ce que sont les savoirs scolaires, pas en parlant d'une discipline mais en amont de tout ça, qu'est-ce que c'est... qu'est-ce que c'est qui sait faire qu'à un moment donné, il y ait quelque part... je ne sais pas, un ministère, un gouvernement, une commission, n'importe qui, qui décide que ça, oui c'est bien que l'école l'enseigne... qu'est-ce que c'est qui peut faire ça, alors je vous laisse reporter au début notamment du texte, où l'on dit des choses... je cite, une petite partie du préambule parce que bon... consistant à dire les savoirs scolaires, ils sont là pour aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde... ça c'est une banalité à pleurer... non ce n'est pas une banalité à pleurer parce que je n'ai pas votre âge, mais je peux vous assurer dans des choses hélas, ce que c'était l'enseignement que je recevais quand j'étais au collège moi-même, ça ne visait pas du tout du tout mais pas du tout à m'amener à me repérer dans les complexités du monde, le monde n'existait pas, il s'agissait d'apprendre des disciplines, du totalement académique et pour lesquelles le rapport au réel n'était pas du tout abordé hein... pour y être le meilleur possible afin de briller aux examens quoi c'était uniquement ça... moi, je vous assure à peine que je prolonge là-dessus sauf si vous le souhaitiez mais voilà... donc un, la Charte des programmes, vous pouvez vous y reporter notamment le préambule qui dit des choses qui vous montre dans quel cadre on a labouré le terrain pour en arriver après aux questions d'interdisciplinarité mais vous comprenez qu'on n'a pas attaqué bille en tête là-dessus parce qu'on estimait que le mal était plus profond... le deuxième texte, c'est le socle commun... il est réparti en domaines et il n'est pas disciplinaire, il n'y a pas d'enjeu disciplinaire, il s'occupe de grands domaines de formation, il y a certains de ces domaines qui évoquent des disciplines, jamais une mais plusieurs... alors oui on peut penser que vous avez en tête la chimie, la physique, d'accord ... il y en a qui n'évoque pas de discipline, apprendre à apprendre, ce n'est pas une discipline à enseigner puis il y en a qui évoque plusieurs... les langages, c'est l'EPS, c'est le français, c'est les

mathématiques, c'est bon... donc ce n'est pas un texte disciplinaire du tout hein... donc vous voyez que notre attitude, ça a été de repousser le plus loin possible l'entrée disciplinaire des choses... pour quel motif ? un motif, qu'on devait, c'était exécuter la loi... le socle commun de connaissances, compétences et cultures n'est pas le socle de français, mathématiques, EPS, anglais, d'accord... exécuter la loi, deuxièmement, nous ne sommes pas des spécialistes de disciplines, ce n'est pas pour ça qu'on a été recruté, il peut y en avoir parmi nous qui sont ceux-ci ou ceux-là mais ce n'est pas ça l'objet... ça serait lamentable si le CSP serait un spécialiste de maths à côté un spécialiste de l'anglais, ça serait retour à la case départ... alors, c'est une fois que le socle a été élaboré, discuté, arrêté, etc... que l'on s'est mis à travailler aux programmes et que là, on a abordé la question des disciplines et du coup l'interdisciplinarité... alors, non c'est peut-être mieux que je me taise et que ça soit vous qui...

- *Non mais terminez sur ce point-là, on pourra revenir et je vous relancerai par la suite*
...
- (Un instant est marqué) on n'aurait pu s'arrêter là c'est-à-dire qu'on aurait pu très bien imaginer qu'on dise voilà le socle commun demandé par le législateur, il existe, il a été élaboré, il a été après discuté, il est là, salut... et le reste, c'est finalement, c'est aux professeurs de s'emparer du truc et de voir dans les différentes situations pédagogiques, quel sens ils vont donner à tout ça en fonction de leurs élèves, de leurs environnements, de leurs cultures... inutile de vous dire que tout ça, qui existe dans certains pays, dans la plupart des pays, en France, c'est totalement interdit... il faut même que vous sachiez que c'est interdit par l'état des esprits... c'est-à-dire que les professeurs sont formatés, je l'ai été moi-même... vous en êtes un donc voilà... sont formatés en fonction d'enseignement disciplinaire et ils attendent du niveau national, la prescription soit écrite dans le détail des choses, les syndicats que nous avons rencontrés x fois, pour la plupart pas tous, mais pour la plupart, n'ont pas arrêté de nous dire, ce qui est quand même assez paradoxal... ne laissez pas de liberté à nos mandants, ne laissez pas de liberté, c'est marrant quand même, le syndicat des profs qui vient voir non pas l'administration, on n'est pas de l'administration, on est une institution indépendante... pour dire, pas de liberté, écrivez dans le détail des choses alors après ça veut en dire long sur des tas de choses mais voilà sachez qu'une chose...
- *Quand vous parlez des syndicats, pouvez-vous me préciser les orientations ?*
- Très clairement, le syndicat majoritaire le SNES-FSU, le SNALC euh (un instant est marqué)... ce n'était même pas envisageable... alors ce truc-là dans les pays où ça marche comme ça, ça s'appelle le curriculum d'établissement et bon... dans la revue internationale de l'éducation, c'est des réalités pédagogiques qu'authentiques dans certains pays c'est-à-dire que pour les professeurs, pour nos collègues de certains pays, c'est la partie la plus attirante du métier... c'est là qu'on s'éclate quoi, en France, ne donnez pas de libertés à nos mandants...
- *Selon vous, pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ? Avez-vous une définition de ce concept ?*
- Non... j'aurais dû avant de venir mais (rires)... non je n'ai pas de définition, j'ai des (un instant est marqué)... j'ai quelques expériences en magasin, un certain nombre d'échecs...

- *Vous l'envisagez comme expérience ?*
- Non non... attendez... expérience quand dans mes fonctions antérieures à tout ça... il m'était arrivé de m'occuper de programmes d'enseignement du côté de l'administration et de voir que tout le monde était de bonne volonté c'est-à-dire que l'interdisciplinarité, elle avait bonne presse... une fois que le travail de machin était terminé, il y avait toujours une bonne âme qui disait et l'interdisciplinarité... ah oui, c'est vrai ! donc, c'était un peu le truc qu'on rajoutait en bout de chaîne après on me dit qu'on mettait que le programme de français, je ne sais pas à quel endroit, il avait la main tendue à des programmes d'arts plastiques ou de mathématiques... mais personne ne s'occupait de savoir si dans les programmes de mathématiques, il y avait la même main tendue en face, d'accord ... donc, pour moi, c'était en général, un truc pour faire joli auquel certains profs localement (le serveur vient récupérer les couverts de table) auquel certains professeurs quand sans doute avec de la bonne volonté pouvaient s'investir là-dedans, il y avait des tas de choses comme vous le savez, les 10%, vous connaissez ça par cœur, mieux que moi bon... sur le mode de la bonne volonté, de l'éphémère, de ce qui ne reste pas... il y avait eu des tentatives mais on est toujours resté sur cette modalité là...
- *On rajoute pour tendre la main à d'autres disciplines...*
- Oui mais en sachant que si ça peut se faire, ça sera très bien mais on ne se fait pas trop d'illusions surtout que... on n'est jamais arrivé à construire l'interdisciplinarité autour des examens presque jamais arrivé et ça c'est une sacrée question... parce que un enseignant peut très bien vous dire... moi je suis désolé vos machins, c'est bien jolis mais je prépare les élèves à l'examen et là il n'y a pas d'interdisciplinarité... or, il y a des pays là encore, vous pouvez chercher le rapport en ligne propositions au baccalauréat, vous verrez dans l'annexe 3 de ce rapport ce que c'est l'interdisciplinarité dans des épreuves d'examen dans certains pays, ce n'est pas forcément quelque chose d'idiot... en France, l'interdisciplinarité aux épreuves d'examens, c'est quelque chose qui est... jusque-là, on a pratiquement jamais su faire...
- *Pour en revenir à ma question d'origine, vous n'avez pas de définition unique de l'interdisciplinarité ?*
- Non et je ne veux pas en chercher parce que pour moi, si vous voulez, si il fallait qu'on commence par des définitions cher collègue, je commencerais par vous demander une définition de discipline, c'est là que les choses commencent... vous voyez avant de faire de l'inter, qu'est-ce que c'est qu'une discipline... et je crois que c'est là que sont les difficultés les plus grandes, c'est que au fil de mon itinéraire... j'ai souvent été appelé à me demander mais au fond, je vois bien que les enseignants, ils tiennent à leur truc, ça s'appelle une discipline et ils tiennent à ça... qu'est-ce que ça veut dire, pourquoi ils y tiennent, pourquoi c'est tellement sensible quand on met le doigt là-dessus... (un instant est marqué) alors j'ai un certains nombres de réponses à ces questions euh ça peut prendre du temps de donner sans forcément être exhaustif mais je dirai deux choses, il y en aurait peut-être cinq à dire mais les deux plus centrales à mon sens, la première chose, c'est une très grande (un instant est marqué) je cherche un mot qui ne soit pas... la très grande sacralisation de la discipline par la plupart des enseignants français... cette sacralisation, elle est elle que tant au CSP, nous faisons, nous réunissions des

commissions pour travailler sur des disciplines en aval de tout ça... je les appelais souvent les platoniciens...pourquoi ? parce que j'avais devant moi des gens, qui avaient visiblement une vision de la discipline, une idée avec ce que ça devait être inscrit sur le ciel des idées (il m'indique avec sa main le plafond), le ciel des idées vous voyez à la Platon... et puis, bon, il s'agissait d'aller refléter ça...l'idée qui il y avait quelque chose de naturelle... l'idée que la discipline, c'est quelque chose qui existe quelque part et que c'est naturel... il y a quelque part une définition de l'histoire... bah non, je suis désolé il n'y a pas une définition de l'histoire ; il y a une définition quelque part une définition de l'EPS... bah non, je suis désolé il n'y a pas une définition de l'EPS, etc... or, la plupart de nos collègues du second degré, ils sont persuadés qu'il y a une définition de leur discipline, ce sont des platoniciens, vraiment et ça... là-dessus, (un instant est marqué) qu'est-ce qui leur manque pour comprendre la réalité, il leur manque des connaissances en histoire de l'éducation pour voir que c'est par erreur qu'ils s'imaginent que la discipline du second degré, elle est la copie de savoirs scientifiques produits à l'université, c'est autre chose... mais ils s'imaginent, ça les arrange dans leur... ils s'imaginent qu'ils enseignent la science, non ils n'enseignent pas la science, ils enseignent des savoirs scolaires mais il y a cette idée qu'on enseigne la science... alors là, je ne pourrai pas vous dire des choses tellement, tellement... moi je me fonde sur des savoirs, des réflexions du genre Chervel, du genre zut celui qui a beaucoup travaillé sur la sociologie du curriculum...

- *Forquin ?*
- Forquin, voilà...si vous voulez aller un petit peu plus loin dans ce que je pense aujourd'hui, il y a quelques mois, j'ai publié avec d'autres gens une note à Terra Nova sur les savoirs scolaires comme question politique où là il y a un chapitre sur les disciplines où on flingue assez méchamment quoi... voilà...
- *Pour préciser votre propos, vous insinuez que l'enseignement des professeurs du secondaire n'a rien à voir avec leur formation disciplinaire à l'Université...*
- Non je veux pas dire rien à voir... à avoir, on enseigne de la chimie parce que il y a de la chimie qui existe quelque part... mais n'est pas le résultat, la filiation, la construction en petit, la réduction, voilà... ce n'est pas ça...
- *Ce sont des savoirs scolaires.*
- Oui...
- *Pas forcément la science de leur discipline académique ?*
- Pas la science telle qu'elle est produite au même moment, pas la science dans la complexité telle qu'elle existe dans son caractère éphémère... il y a un travail, là c'est quand même aussi la question... comment ça s'appelle ? la reconstruction didactique, ce genre de choses... il y a un travail qui fait que dans certains cas, il y a des savoirs savants, ils sont l'objet d'un certain nombre de travaux pour cracher des savoirs scolaires ... dans d'autres cas, il y a des savoirs scolaires qui se fichent des savoirs savants, exemple, l'orthographe... on n'enseigne pas l'orthographe à l'Université, je veux dire avant... des cas aussi où des savoirs scolaires ne se ramènent pas à des savoirs savants mais aussi à des pratiques sociales, la technologie, d'un certain côté, l'éducation

physique et sportive, etc... bon, alors ça oui, je pense que les enseignants aujourd'hui, ils ne sont pas bons en connaissance, en épistémologie de leur discipline, en connaissance de l'histoire de leur discipline, en connaissance sociale de leur discipline, pour eux, c'est un truc sacré... ça peut aller loin ce truc-là...

- *Je vais rebondir sur vos propos, quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduit soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Ce n'était pas pris au sérieux... je vous ai dit les examens... tant que les examens ne bougent pas... les examens, les programmes disciplinaires qui continuaient à être, jusqu'à cette période récente, par disciplines, etc... là, il y a peut-être un début aujourd'hui, je ne sais pas ce qui se passe, on est peut-être avec les EPI ou autres, à prendre ça au sérieux davantage... je n'en sais rien mais en tout cas, oui, c'étaient des échecs, chaque fois...
- *Une résistance est peut-être la formation enseignante ?*
- Oui alors attendez... alors (un instant est marqué) j'allais y venir... alors première chose, j'insiste là-dessus les enseignants sont fermés à l'interdisciplinarité déjà parce qu'ils ignorent ce que c'est une discipline donc c'est embêtant donc on est mal à l'aise pour faire de l'inter- si on ne sait pas ce qu'est une discipline... deuxième idée, des enseignants qui sont beaucoup trop, et ça c'est lamentable parce que c'est l'État qui en est coupable, qui sont formatés par discipline... parce qu'au fond, les jeunes quand ils sortent du bac, ils commencent des études de maths ou des études d'histoire, on leur dirait quand ils sont à la fac ou quand ils préparent les concours... attends, c'est bien jolie l'histoire mais tu ne vas pas nous bassiner avec l'histoire, aujourd'hui pour enseigner l'histoire, tu as besoin d'avoir des compétences en sociologie, etc... et puis quand même l'histoire, aujourd'hui, on a besoin de maths pour l'histoire donc bon... dans les études universitaires, on pourrait être de manière beaucoup plus systématique interdisciplinaire, pluridisciplinaire mais pour les concours, c'est comme pour les examens, pour les concours, il faudrait remonter le signal... c'est-à-dire que si on continue à montrer aux gens que ils sont d'abord et avant tout et pour les siècles des siècles des profs de lettres classiques comme je l'ai été ou des profs d'histoire-géographie parce qu'en France, on lie histoire et géographie... ailleurs, ça se passe autrement... oui, vous voyez aussi platonicien, pourquoi histoire et géographie ? Bon, et ... c'est l'état qui les formate, qui nous formate, c'est l'état qui nous met des œillères alors moi j'insiste sur le point suivant (il regarde ses notes)...
- *On en était aux disciplines, et le point suivant c'était ?*
- Ah oui, on y est... c'est étranger que j'avais marqué, j'y reviens dans un moment... je retourne à mon formatage des enseignants, ça me rend extrêmement coupable... regardez aujourd'hui quelle est... pour travailler avec quelqu'un d'une autre discipline, il faut quand même que j'ai un langage commun avec lui... sinon on aura beau être gentil... quelle est aujourd'hui la culture commune entre un professeur de lettres, un professeur de physiques, un professeur d'EPS dans un collège... c'est très peu de choses... la dernière fois que beaucoup de ces enseignants des disciplines littéraires du lycée ou du collège ont entendu parler des sciences et des maths, c'est quand ils étaient en seconde et après ils se sont dépêchés de ne plus en faire et de l'oublier... alors je ne

suis pas en train de dire, alors ils sont nuls en maths, je ne dis pas ça, ils ont une surface d'échange avec leurs autres collègues extrêmement limités... quelle inter- vous voulez faire avec des gens que vous ignorez ? alors ils sont gentils, oui on va essayer de faire un truc et souvent, on a des projets qui sortent comme ça interdisciplinaire, j'en ai vu un certain nombre ... je suis désolé, je ne me suis pas occupé de ça donc je n'ai pas ça de frais à l'esprit mais il y a des choses qui sont assez artificielles, on est sur la surface des choses, vous voyez...

- *Donc selon vous, l'interdisciplinarité scolaire se situe à la surface et non en profondeur...*
- Ça a souvent été ce que j'ai vu... ou je ne sais pas... on prend un thème qui n'est pas disciplinaire, on essaie de voir comment différentes disciplines s'y raccrochent... oui d'accord, sauf qu'aucun des profs qui est là n'a une maîtrise de l'ensemble... donc voilà pour moi, le problème majeur de culture générale des enseignants de ce pays... si aujourd'hui d'ailleurs il y a tellement de problèmes avec les résultats en mathématiques à l'école primaire, vous l'avez peut-être vu avant Noël, c'est aussi parce que la plupart des professeurs des écoles ici... les maths et les sciences, mais quand est-ce qu'ils ont arrêté ça... ils ont arrêté, ils étaient en culotte courte, en troisième, ils ont arrêté... en seconde, ils en font un peu mais ils avaient déjà prévu de faire L ... comment vous voulez que ces gens-là apprennent, ils peuvent apprendre des maths si ils sont professeurs des écoles mais ils peuvent pas former aux maths, ils ne peuvent pas donner aux gens l'envie des maths, ils seront très limités là-dessus... alors limitation si ils sont professeurs des écoles, alors limitation dans l'échange avec les autres si ils sont profs de second degré... ça, je crois que c'est tout à fait important... troisième point que je voulais dire, sinon je vais l'oublier... je vous ai dit, moi, le concept d'interdisciplinarité, oui bien sûr mais on l'a tellement répété pendant des années sans que rien ne se passe qu'il faut changer de formule... sans rajouter des choses sur la notion de discipline, sur la culture commune inexistante des enseignants d'aujourd'hui... le troisième point, c'est que attention... dans les lycées x ou dans les collèges x, avec la meilleure volonté du monde, mettons les enseignants vont être plein de bonne volonté, on va faire de l'inter- ... oui mais d'accord, on va faire de l'inter- entre les disciplines qui existent, pas avec celles qui n'existent pas... est-ce que ça ne vous a jamais semblé étonnant que les disciplines tellement majeures en terme d'orientation des étudiants après le bac, par exemple, la sociologie, la psychologie, le droit, l'économie, les sciences politiques soient absents du lycée... alors vous allez faire de l'interdisciplinarité avec des disciplines qui sont déjà là... elles sont déjà là pourquoi, parce qu'elles ont pris la place avant les autres historiquement... c'est peut-être un peu court comme réponse, c'est pour ça que pour moi le concept d'interdisciplinarité n'est pas aujourd'hui un bon concept, il faut... c'est un concept qui risque d'être un concept de rapiécage, qu'on connaît comme ça... il faut faire éclater la notion de discipline, la notion de la culture des enseignants et la question de quelles sont les disciplines qui aujourd'hui sont nécessaires à la formation de tout à chacun au collège et au lycée... je ne sais pas si vous avez une idée de la carence absolue des élèves de lycée sauf ceux qui font sciences économiques et sociales mais c'est qu'une petite partie en connaissance de la société ou de l'économie... mais c'est affligeant, moi je le sais, j'ai deux de mes fils, au cas où j'en aurai douté, deux de mes fils qui ont passé le bac, il n'y a pas si longtemps mais ils sont totalement ignares, totalement ignares... bon, alors, vous pouvez faire de l'interdisciplinarité, d'accord... mais ce n'est pas ça qui les cultivera de champ... c'est clair ?

- *C'est peut-être en passant par différents dispositifs tels que l'essor ou la restructuration des TPE liée à une plus grande dotation horaire ?*
- Je ne vous rencontre pas pour faire de la réforme de l'éducation, j'en ai fait à une certaine période de ma vie donc... moi je vous énonce un état des lieux après ça sera aux politiques... vous voyez quand même... c'est pour embrayer sur votre question, le sens politique des choses... il y a de ça quelques semaines, j'étais opposé dans une table ronde publique à quelqu'un, qui est un philosophe, qui s'exprime beaucoup à la radio, professeur de philosophie sur la question de disciplines... pour ce type-là, j'ai compris que j'étais le grand méchant, j'étais celui qui voulait la mort des disciplines... moi pas du tout d'ailleurs, je veux leur recomposition, je pense qu'on a besoin de ces disciplines... on a besoin de ces ordres, mais il faut les recomposer, ceux-là ils datent des collèges des jésuites, ça commence à bien faire bon... alors, ce type-là, pour lui, j'étais le grand méchant et pour moi, il n'était pas le grand méchant, pour moi, il était le petit ignorant... je veux dire je ne veux pas du tout m'opposer à vous, j'essayais de comprendre de ce que vous dites et c'était intéressant parce que ce monsieur donc défenseur des disciplines donc ennemi juré de tout ce qui est interdisciplinaire, de tout ce que vous voulez bon... euh (un instant est marqué) il me dit, à moi, il me dit... mais je vous trouve incroyablement, je ne sais plus quel était ses mots mais ça voulait dire... ce n'était pas idéaliste mais peut-être prétentieux, ce n'était pas plus gentil que ça, il me dit pourquoi ? Je lui dis... moi vous savez les gens qui sont sur mon... les gens qui ont mon avis, nous enseignons une discipline pas autre chose (il me montre son schéma) ça avec une muraille autour...
- *Le pré carré...*
- Le pré carré, nous enseignons ça et au moins le mec, il avait l'honnêteté de dire oui c'est ça et ils disaient oui mais vous savez on enseigne aussi, on fait le programme...mais vous dire quel peut être l'effet à court terme ou à long terme de ce qu'on enseigne sur les élèves, est-ce qu'ils vont s'en saisir, est-ce que ça va partir faire de leur culture, est-ce qu'ils vont s'ouvrir, est-ce que ça va leur apporter quelque chose ou rien... vous savez on est raisonnable, nous, on ne sait pas, on ne saura jamais, puis, on ne peut pas s'y intéresser parce que c'est de l'ordre du privé quoi... c'est de l'ordre de la culture individuelle des élèves, nous, on enseigne la discipline ... mais il me dit... vous vous préoccupez de savoir quel peut être l'effet de l'enseignement sur les élèves... oui si il y a école, un quart du budget de l'État pour l'école, à quoi ça sert plutôt que rien, la question n'est pas totalement... ah moi mais ça, c'est une question qu'on ne peut pas poser... et en gros, j'étais dans l'erreur de poser des questions comme ça... donc, ça fait réfléchir, je ne dis pas que ce type est idiot, je veux dire, il avait le mérite de dire tout haut, ce que beaucoup ne formulent pas... mais du coup, c'est grave si on enseigne en disant que l'effet est un mystère... ah... alors...
- *Il y a beaucoup d'incertitude sur l'apprentissage des élèves ?*
- Voilà, voilà donc là je serai quand même... j'aurais du mal à être d'accord si vous voulez... mais c'est intéressant de voir que le point de vue monodisciplinaire, il est tenu par beaucoup et tenu avec ce genre d'arrière-plan...

- *Concernant la réforme des collèges et notamment les EPI en 2016, avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place ?*
- Non non la réforme a été conçue en dehors du CSP... on l'a découverte avec d'autres gens, il se trouvait que la philosophie n'était pas trop éloignée de ce qu'on essayait de faire... mais non, la réponse est non.
- *Émettez-vous certains doutes à son application par les enseignants ?*
- Je n'ai aucun moyen empirique qui permettrait de répondre oui ou de répondre non... je ne peux pas tout faire, je ne suis pas dans des fonctions actuellement d'inspecteur général sur le terrain...
- *Quand vous étiez inspecteur général donc avez-vous saisi la question de l'interdisciplinarité au travers des dispositifs tels que les IDD par exemple, histoire des arts ?*
- Oui attendez (il écrit des notes)... pour vous répondre, oui naturellement quand j'étais dans des établissements scolaires et que je m'intéressais à ça... les TPE, je crois que ça a été plutôt une bonne surprise, les choses se sont plutôt bien passées... du point que l'on se demande, pourquoi ça a été supprimé de la classe terminale, vous savez sur l'histoire des TPE, il y a eu le syndicat majoritaire des enseignants qui était hostile aux TPE et aujourd'hui, ils en sont les premiers défenseurs... sur les IDD, oui je les ai vus dans les collèges, au moins l'observation que j'en faisais, du moins je n'ai pas produit là-dessus donc... vous savez quand on parle et qu'on a à répondre à quelqu'un qui fait une thèse, il faut distinguer...
- *Oui...*
- Les cas où on est assuré de ce qu'on dit, qu'on a travaillé et des cas où il me semble que... et là, ce que je voyais, c'est dans les établissements scolaires, les IDD ou autres étaient souvent un peu trop liés à des personnes dans l'éphémère c'est-à-dire des personnes dans l'éphémère et dans des choses qui étaient rarement évaluées donc au bout du compte, on ne savait pas si ça pouvait rendre service ou pas... donc ça serait mon élément de critique... et puis, (un instant est marqué) et puis, moi, ce que j'ai vu dans les établissements scolaires français, c'est la très grande difficulté des gens à travailler ensemble... je ne dis même pas dans l'interdisciplinaire, je dis d'une manière beaucoup plus générale...
- *Le travail en commun...*
- Déjà à l'intérieur d'une même discipline, quand... moi j'ai fait souvent ce travail très modeste assistant dans un collège... moi j'avais le grand bonheur, je n'ai jamais inspecté personne, je n'ai jamais mis de notes à personne donc euh... donc je n'étais pas inspecteur pour inspecter des gens, j'étais là pour voir des fonctionnements donc les profs, ils comprenaient bien, ils se lâchaient... ils disaient tout ce qu'ils avaient sur le cœur car ils ne courraient aucun mauvais effet, c'est là que c'était bien... bon et euh... du coup, c'était marrant, ce n'était pas le prof qui avait peur quand l'inspecteur arrivait dans sa salle de classe... c'étaient des profs qui venaient me voir pour m'inviter... vous pourriez pas demain matin à huit heures, ça me ferait plaisir que vous veniez dans toutes

les disciplines, j'alternais un cours de maths, un cours d'allemand... bon, je ferme la parenthèse mais ... si vous voulez déjà dans une même discipline, faut quand même que vous ayez bien conscience de ça... dans une même discipline, dans un collège de ZEP, vous interrogez les gens sur qu'est-ce que vous avez mis en commun, sur vos méthodes pour évaluer les élèves, le protocole d'évaluation des élèves... alors en EPS, c'est différent mais en dehors de l'EPS, ils n'ont rien mis du tout, ils n'ont aucune conscience de leur propre activité évaluative chacun... moi je faisais ça parce que je pilotais l'équipe d'anglais...

- *Dans l'équipe disciplinaire d'anglais, par exemple ?*
- Oui ou d'histoire, admettons, il y a quatre profs d'histoire... je les prenais les uns après les autres et j'essayais de faire leur profil évaluatif... voilà comment ils s'y prennent en sixième, bon... après leur profil évaluatif, les notes mises aux élèves... si les classes étaient homogènement hétérogènes euh ... quel est... le professeur si on arrive à voir qui note sec, le professeur qui laisse tomber un groupe d'élèves qui ne s'occupe plus à un certain moment... tout ça, on le voit... il suffit de regarder les notes dans l'année, on voit très bien tout ça... après, je les revoyais ensemble, je leur disais, je vais vous donner votre profil évaluatif... je peux me tromper, c'est à vous de me dire... mais le problème, c'est que je me trompais pas et qu'ils étaient très intéressés par ça... c'est la première fois qu'ils prenaient conscience que leur collègue de la même discipline, la salle à côté, ils pouvaient avoir une stratégie d'évaluation qui n'avait rien à voir avec la leur... simplement, ah on ne savait pas... alors là, on est dans la même discipline, si vous passez à de l'interdisciplinaire, vous voyez que quand même c'est beaucoup plus difficile... on peut quand même se dire que le substrat culturel, ce que je vous disais tout à l'heure, le substrat culturel des enseignants est donc souvent très faible et que donc on reste trop souvent dans des surfaces, qui je trouve, font un peu jolies...
- *Forcément, si dans la discipline, il n'y a pas de communication, de travail en équipe...*
- Ce n'est pas commode voilà... on voit les deux choses, le peu de travail en commun et le peu de culture commune avec les autres disciplines... le travail en commun même dans une même discipline, mettez les deux trucs bout à bout... hop, pas facile...
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ? Plus prépondérante au collège qu'au lycée ? La question du savoir et de la relation élève-savoir, à quel moment, elle doit prendre racine pour faire des liens ?*
- Non, vous êtes lecteur d'Edgar Morin, moi aussi... donc je pense que parce que là j'ai été critique par rapport à des fonctionnements que je vous décrivais mais... je suis critique parce que je suis persuadé de la nécessité de l'interdisciplinarité, c'est évident... mais en comprenant que c'est un truc qui ne se fait pas en bout de chaîne, voilà... c'est un truc de tous les âges, qu'est-ce qu'il y a de plus interdisciplinaire que l'école maternelle, c'est interdisciplinaire... l'école élémentaire est en train d'être moins interdisciplinaire qu'elle ne l'était... les enseignants sont en train... il y a une disciplinarisation de l'enseignement élémentaire, c'est dommage... moi, je pense qu'il n'y a pas d'âge ou plutôt tous les âges sont nécessaires pour... ça ne veut pas dire que la discipline ne doit pas exister dans la tête de l'élève... il y a des moments où l'on peut très bien faire un arrêt sur image et définir le contenu d'une discipline... mais le définir

avec les élèves, non pas d'un truc, tombé du ciel, poum... c'est ça l'histoire mais vous voyez, par exemple, on me demandait d'évaluer un DVD sur l'immigration, il y a quinze jours, il y avait dedans des apports de chercheurs de plusieurs disciplines... de sciences politiques, de la sociologie, de l'histoire... c'est très intéressant, moi je disais, voilà c'est tout à fait intéressant même avec de jeunes élèves de leur montrer que l'immigration, il n'y a pas que l'apport historique mais que l'apport historique, il est bien intéressant et on va essayer de le définir ce coup-là... vous voyez, ce n'est pas la discipline tombée du ciel, la discipline qu'on va la définir ou la redéfinir ou la refonder hein... et ça je pense que c'est des choses pertinentes, alors reste la question de savoir, est-ce qu'on pense que les petits élèves sont trop jeunes pour philosopher ou pas... toute la question est là... si on pense qu'il faut avoir dix-huit ans pour faire de la philo, on est mal barré... si on pense que la philosophie, les petits enfants à l'école maternelle, ils exercent des talents philosophiques alors là, la philosophie de la connaissance... ils sont demandeurs de ça, les petits élèves sont extrêmement demandeurs de réfléchir et de causer des savoirs qu'ils apprennent... c'est après qu'ils se taisent, c'est par ce qu'on leur a appris à se taire... vous voyez ce que je veux dire donc alors... si ce n'est qu'il y a des âges qui sont peu faits pour l'interdisciplinarité... excusez-moi d'insister sur le verrou les examens, si les examens ne changent pas si ça reste des machines à flinguer disciplinaire... on ne peut pas dire aux profs et aux élèves, vous voyez... c'est contradictoire, il faut bien que l'institution lève ces contradictions un jour ou l'autre, jusque-là ce n'est pas fait...

- *J'ai vu que vous avez travaillé sur les comparaisons internationales, quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Sur l'interdisciplinarité non... en revanche, la France a fait partie de grands mouvements internationaux depuis la fin du siècle précédent vers les compétences, l'idée de socle commun et tout ça... qui selon comment on les conjugue ces idées, je vous ai expliqué tout à l'heure, en quoi, elles posaient la question des disciplines et du coup de l'interdisciplinarité... mais, non non la France ne sait pas... est restée assez étrangère au conseil des nations sur ces questions... j'essaie de chercher des exceptions... non franchement, je ne crois pas mais je ne sais pas tout (rires)...
- *Les grands rapports internationaux tels que, PISA sous l'égide de l'OCDE ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Ça ne fait pas partie des attendus, ça ne fait pas partie des conclusions... non, ça ne me semble pas fondamental... après évidemment, ça dépend ce qu'on appelle discipline si vous voyez... si c'est entre les disciplines scientifiques entre physique, chimie, biologie, géologie... à partir du moment où PISA pose la question des compétences en sciences expérimentales ... tiens là, ça veut peut-être dire que ce pays bizarre qui a des profs de SVT différents de profs de physique-chimie, peut-être qu'il s'interroge sur lui-même, oui entre physique-chimie et SVT, il y a pas mal de questions posées ces années dernières... et je pense que PISA, ils sont pour quelque chose... voilà, après il faudrait le mesurer, je ne sais pas plus...
- *Pensez-vous que la Fondation « La main à la pâte » a été utile à une première mise en place de l'interdisciplinarité au primaire puis après aux EIST au collège ?*

- Je connais assez bien ça et prends ça de manière assez positive bien sur après je suis désolé comme d'autres sujets, je n'ai pas fait d'études d'impact de ça... je ne sais pas...
- *Comment définiriez-vous cette réforme du collège au regard des EPI ?*
- Vous savez moi, je suis un enseignant de politique éducative... je ne suis pas un didacticien, je ne suis pas ... ça veut dire que face à votre question, je ne peux que vous citer les EPI, ça a l'air bien mais c'est un élément d'un ensemble... donc, mettons un peu d'Edgar Morin dans l'affaire, je ne veux pas juger le tout sur la partie... et sur l'ensemble, je n'ai pas les éléments... on peut être un peu préoccupé quand même, on peut être certain que cet objet (il dessine) qui était le socle commun, un ensemble qui intellectuellement était une invitation à la réflexion interdisciplinaire ou supra-disciplinaire... cet ensemble-là, il a été extrêmement mal vendu à la population et aux profs par le pouvoir politique hein... les enseignants, le socle commun, ils n'en parlent pas, on en a très peu parlé... on a défendu l'affaire autour d'eux... et donc ils ont fait ce que leurs formations et leurs inspecteurs, ils ont cherché le programme dans leur discipline... donc voilà, au plan systémique, je pense qu'on a très peu avancé, très peu avancé, parce que les objets interdisciplinaires, les objets qui étaient des provocations à l'interdisciplinarité comme la charte des programmes ou le socle, on s'est dépêché de le mettre dans le panier... oui ça c'est très bien, c'est très bien... quel est le programme de l'EPS bon voilà... l'EPS, ça s'est très mal passé d'ailleurs... donc voilà moi je ne peux pas vous répondre autrement que la préoccupation que j'ai... et comme tout ça, ça s'est très mal, ça a été très mal vendu au plan de la philosophie de la connaissance dans le pays... comme si vous le saviez très bien, si il y a un changement comme c'est possible un changement de majorité l'année prochaine, il est fort à craindre qu'on va avoir à nouveau le balancier qui va retourner vers les disciplines pures et dures, etc... on est sûr de rien mais c'est fort possible... pourquoi ? parce que les disciplines pures et dures, ça fait des voix, ça rassure les profs, ça rassure les parents parce que les parents, ils ont connu ça quand ils étaient gamins donc ça rassure les gens... les gens, ils vont voter pour Fillon ou je sais pas qui... il y a aussi que les disciplines, c'est bien, pour un système qui est préoccupé d'abord d'évaluer les élèves, chaque discipline ayant un corps assez précis d'évaluation ou autres, on va y arriver... si on est dans l'interdisciplinaire, alors ça veut dire que la formation, l'évaluation des élèves, ah oui... ce n'est peut-être pas le premier souci d'évaluer les élèves, il faudrait peut-être les former avant de les évaluer... vous voyez ce que je veux dire mais il y a plein de gens qui ne sont pas d'accord avec ce discours... donc voilà, vous m'interrogez sur ce que je pense d'une politique, je vous dis, pour moi, elle n'est pas assez assurée... ce n'est pas une politique, c'est des morceaux... ces choses sont très mal assurées, si une politique éducative, il faut du temps pour changer l'école... une politique éducative de qualité, c'est une politique qui devrait assurer les choses, arriver à des consensus, ça on bouge plus de ça, à ce niveau oui mais à ce niveau on bouge plus (il me montre différents niveaux avec sa main) et on bouge plus... les pays qui comptent avancer dans la politique éducative, on prend souvent l'exemple des pays scandinaves mais c'est vrai, celui de l'Allemagne et de la Pologne aussi... les pays qui à un moment donné... on a dit, on arrête de jouer, on cherche un niveau de consensus... peut être pas le niveau qu'on aurait rêvé mais on cherche le niveau de consensus... en France, non, on continue à faire le balancier et donc vous m'interrogez si cette politique est bonne, non elle n'est pas bonne puisqu'elle n'a pas protégé ça de la suite...
- *Merci de m'avoir accordé ce temps d'entretien.*

- Merci.

ENTRETIEN AVEC ANDRÉ GIORDAN

André Giordan : Directeur de recherche du premier projet pilote international sur l'éducation relative à l'environnement, axe de recherche du premier programme de l'UNESCO et spécialiste de l'épistémologie des sciences.

À l'origine instituteur à Nice en 1962, André Giordan continue à diversifier son parcours en obtenant une LMD en histoire des sciences (sciences naturelles) jusqu'en 1975. En parallèle, il poursuit un cursus LMD avec un doctorat en science de l'éducation et biologie en 1976. De PEGC à agrégé de SVT, il est passé dans tous les corps du métier d'enseignant. Sa carrière de chercheur débute en étant chargé de recherche en physiologie à l'Université de Nice (1968-1971), puis en tant que chargé de recherche en pédagogie des sciences à l'INRP (1973-1975). Il devient successivement Directeur de recherche à l'INRP (1975-1979), à l'UNESCO (1977-1979) en devenant le directeur de recherche du premier projet pilote international sur l'éducation relative à l'environnement et au CNRS (1978-1980). En outre, il reçoit le titre honorifique de professeur émérite à l'Université de Genève en 2012. Avec Jérôme Saltet, il prévoit d'ouvrir un collège public spécial notamment avec la suppression des classes, pas d'évaluation, travail par groupes, présence de tuteurs et la flexibilité du temps pour réaliser sa scolarité au collège avec un public scolaire en difficulté au sein du système éducatif français.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[1]_{SEP}

J'ai réalisé cet entretien via un appel téléphonique dans la mesure où l'acteur est originaire de Nice.

Après un succinct échange sur les modalités de l'entretien, je commence à poser la première question habituelle de mes entretiens.

Ce dernier se déroule de la manière suivante : je pose des questions et l'acteur y répond ; le mode de questions-réponse rapide est clairement utilisé avec cet acteur.

Entretien

Mardi 24 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de la série que vous avez choisie au baccalauréat ?*
- *J'étais instituteur après j'ai eu une bourse pour être PEGC, ça n'existe plus maintenant, c'est professeur de collège... après, j'ai eu une bourse pour faire le CAPES en bio donc toujours en bio... ensuite, j'ai eu, comme le reste du temps, j'ai fait une thèse pour un troisième cycle en physiologie puis après je m'ennuyais un peu dans mon laboratoire donc je suis revenu à l'enseignement, j'ai passé l'agrégation... et après, j'ai enseigné pendant dix ans, d'abord en banlieue parisienne, ensuite à Paris avant de partir à Genève pour fonder ce laboratoire à Genève, pour faire court (rires)...*
- *Avez-vous été attaché, à un moment donné, à un syndicat enseignant ?*

- J'ai été attaché au SNES...au début de carrière, j'étais au SNES... pendant dix ans, j'étais au SNES même si je n'étais pas dans le courant majoritaire et que je m'opposais à la direction...
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents établissements que vous avez connus en tant qu'instituteur, PEGC, etc... sur les différents niveaux d'études ?*
- Ça n'existait pas... les professeurs étaient très formés disciplinaires, biologistes, sciences naturelles, SVT comme on le dit maintenant donc c'était uniquement disciplinaire mais en tant qu'étudiant et élève, je me suis tellement ennuyé dans le disciplinaire que j'essaie de trouver un peu de solutions par l'interdisciplinaire... le premier travail que j'ai monté, c'est un travail sur l'éducation à l'environnement... parce qu'en même temps, le travail au lycée Carnot, j'étais chargé de recherche à l'INRP... qui s'appelait l'INRDP à l'époque, qui est devenu l'IFE maintenant... donc, en 1974, j'ai monté une équipe sur l'éducation à l'environnement avec le concours de l'UNESCO puisque j'ai eu à l'époque l'aval de l'UNESCO... et on a pendant... jusqu'en 1980, avant que je parte à Genève, on a fait tout un ensemble de recherches interdisciplinaires... vous pouvez trouver tout ça dans différents articles de l'UNESCO ou dans l'INRP, vous avez tous les comptes-rendus que l'on a pu faire... c'était un ensemble de recherches qui était une dizaine d'équipes à la fois primaire et secondaire...
- *Donc la question interdisciplinaire au travers de l'UNESCO était présente par l'éducation à l'environnement ?*
- Oui c'était dedans... l'éducation à l'environnement ça ne peut pas s'aborder de façon disciplinaire et donc d'entrée, on a mis en place tout un travail de recherches interdisciplinaires...
- *Pensez-vous que ce travail de recherche interdisciplinaire a influencé en partie le système éducatif français ?*
- Non (rires)... malheureusement pas, ça devient une référence, on le cite toujours, c'est toujours cité mais malheureusement, ça n'a rien bougé... simplement, ça a donné des pistes qui ont été récupérées dans différents pays, par exemple... après j'ai travaillé en Suisse, pour la Belgique, l'Italie, là, les pistes ont été reprises mais pas en France...
- *En Belgique, en Italie, en Suisse, sur les pays frontaliers (il me coupe)...*
- Et puis maintenant en Chine... l'Université de Shanghai qui reprend nos travaux...
- *Selon vous, la France est restée assez hermétique à vos travaux ?*
- La France est toujours restée, l'importance du SNES qui est centré sur la discipline, toujours centré sur les disciplines... et vous le voyez dans les collèges, on est toujours centré sur l'interdisciplinaire, quelque chose qui se passe toujours mal... en plus, dans la mesure où les professeurs ne sont pas formés pour...
- *On va y revenir sur la formation mais avant... pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*

- Vous avez vu pour moi (il m'a envoyé un document où il définit les concepts), il y a trois pistes... il y a la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité et pour moi, c'est mettre à disposition les différences disciplines qui gardent l'intérêt si vous voulez au service d'un projet éducatif, d'un projet d'environnement ou de projet de santé...
- *D'accord, il y a toujours l'idée de projet derrière l'interdisciplinarité ?*
- Il y a forcément un projet derrière, c'est toujours... j'ai commencé avant de connaître Edgar Morin... Edgar Morin, évidemment, m'a clarifié et me disait cette idée de sortir de la logique classique... où l'on prend un problème, on le coupe en parties... là, c'est plutôt travailler sur les liens... donc tous les problèmes actuels complexes, la grosse difficulté, c'est de dire qui sont pas ou encore peu étudiés... or, c'est les liens qui font la qualité d'organisation...
- *Pour qu'on soit bien clair sur la question, il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité sans un projet derrière ?*
- Oui bien sûr... sans étudier un problème... après ça dépend de ce que vous mettez derrière projet...
- *Derrière projet, j'entends pédagogie de projet, avoir un objectif pour atteindre un but précis...*
- Oui, ça... vous pouvez avoir ça dans une pédagogie classique, il peut avoir des projets disciplinaires... moi j'ai plutôt abordé des questions complexes, des questions de la société actuelle si vous voulez... les questions d'aujourd'hui vous ne pouvez plus les traiter uniquement à travers une seule discipline, vous êtes obligé de faire appel à plusieurs disciplines et en plus de travailler à l'intersection entre les disciplines.
- *Oui aux interfaces...*
- Tout-à-fait.
- *Selon vous, quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduit soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français ?*
- Le gros échec, c'est la formation des enseignants... c'est-à-dire il n'y a pas de réflexion au niveau de la formation sur le savoir et le système de pensée si vous voulez... donc les gens restent uniquement conditionnés par les disciplines, disciplines qui ont, quand on fait un peu d'histoire des sciences, vous verrez que les disciplines ont deux siècles d'importance, c'est tout... avant les gens étaient globalement toujours interdisciplinaires en soi mais depuis deux siècles pour avancer, ça a été une bonne chose à un moment... on a travaillé par secteur, les disciplines... alors pour moi, l'un n'exclut pas l'autre... les disciplines ont toujours raison d'être mais à côté des disciplines, il faut approcher les choses d'une façon à être interdisciplinaire... les gros problèmes, c'est que les gens sont... c'est la pensée cartésienne qui pose problème... les gens sont soit disciplinaires, soit interdisciplinaires alors qu'il faut les deux.

- *Vous voyez donc comme facteur de résistance essentiellement la formation des enseignants ?*
- Oui c'est la formation des enseignants puis derrière, il y a l'aspect épistémologique c'est-à-dire qu'il n'y a pas de réflexion suffisante sur le fractionnement de la pensée... et donc les gens restent toujours dans la mode c'est-à-dire une approche cartésienne.
- *Je vais donc rebondir sur la constitution même des disciplines, que vous remettez en cause ?*
- C'est cela qui m'a conduit à travailler sur la complexité, sur la systémique si vous voulez... on reste toujours dans une analyse classique, cartésienne où l'on sépare les choses alors que de plus en plus, il faudrait faire l'analyse systémique et travailler sur ce que je vous dis tout à l'heure les liens...
- *Concernant la réforme du collège en 2016, comment porter cette réforme à vocation tout de même un peu interdisciplinaire notamment par les EPI, à première vue complexe par rapport à une formation des enseignants, qui est une formation très majoritairement monodisciplinaire à l'heure actuelle ?*
- Tout à fait... ce n'est pas que la formation, il y a le recrutement aussi... ce qui pose problème aujourd'hui, c'est la façon dont on recrute les profs... on les recrute sur des critères académiques sans réflexion, ce que j'appelle métacognition sur le savoir... et ensuite, on ne les forme pas à prendre conscience des fonctionnements des autres disciplines par exemple... si on prend un prof de maths et un prof de physique qui sont pourtant très proches, c'est deux fonctionnements épistémologiques différents... les gens ne se comprennent pas...
- *Parce qu'ils ne partagent pas aussi le même langage commun ?*
- Pas le même langage commun pas les mêmes préoccupations, pas les mêmes façons d'aborder la réalité... les mathématiques, ils s'inventent... ils travaillent par rapport à des mondes... les physiciens, ils ont la réalité derrière, il faut toujours le test de la réalité... c'est deux façons de fonctionner très différentes... et comme, il n'y a pas de réflexions là-dessus, les profs ne se comprennent pas... alors je ne parle pas de la distance qu'il y a avec l'histoire ou avec le droit... le droit n'est très peu enseigné mais c'est des façons de construire le monde très différentes.
- *Sur les concours de recrutement, que pouvons-nous envisager pour qu'on observe moins ce phénomène de compartimentation ?*
- D'une part, il faudra dans la formation, il n'y a pas les gens... en soi, les gens ne sont pas centrés sur leur discipline... qu'ils aient des éclairages des autres disciplines si vous voulez... dans le concours, on pourrait très bien mettre une épreuve où justement ce potentiel serait évalué... mais tant qu'on forme des biologistes, des physiciens, des chimistes ou des littéraires, chacun reste dans son monde.
- *En fait, quelle est la résistance de garder ce modèle-là ?*

- Ça, c'est le problème du corporatisme... c'est les problèmes du corporatisme que défend d'ailleurs très bien le SNES... chacun a tendance à vouloir augmenter ces heures... disons que ces profs, ce sont ces troupes si vous voulez... donc on ne réfléchit pas à quel savoir pour les enfants, on réfléchit à des domaines de corporation.
- *Nous ne sommes donc pas sur l'intérêt de l'élève mais sur l'intérêt de sa propre discipline ?*
- Tout à fait... c'est d'ailleurs pour ça qu'on borne les programmes... en disant on augmente les programmes pour montrer qu'il faut des heures alors qu'il y aurait tout un travail à faire aujourd'hui à réfléchir, quels maths sont importantes... et dans les maths, il y aurait beaucoup de choses à supprimer si vous voulez... qui servent en rien, même en soi qui bloquent notre pensée...
- *Donc, le pré carré disciplinaire peut nuire d'une certaine façon (il me coupe)...*
- Tout à fait parce que derrière les disciplines, il y a des corporations... la société des profs de lettres, la société des profs biologistes, la société des profs de maths...
- *Sur la société relevant de chaque discipline, vous pensez donc qu'elle constitue un frein véritable (il me coupe) ?*
- C'est des lobbys qui interviennent au niveau de la formation des programmes et comme le ministère fait des réformes... comme la réforme du collège, elle n'est pas inintéressante seulement des injonctions, elle n'est pas préparée... elle n'est pas explicitée au niveau des profs, ça ne peut pas passer comme ça... donc le système bloque et garde l'habitude...
- *Est-ce que vous connaissez plus précisément la société des agrégés (il me coupe)...*
- Tout-à-fait mais je n'ai jamais été membre de cette association même si je suis agrégé...
- *Connaissez-vous le courant qui est mené par eux, sont-ils plutôt favorables ou hostiles ?*
- Ils sont tout à fait défavorables (rires), c'est le corporatisme par excellence donc il faut rester telle que c'est...
- *Il y aurait donc une double logique, des enseignants très spécialisés disciplinaires à défendre leur pré carré...*
- C'est rentré par des syndicats et c'est repris par la société des agrégés...
- *Alors que certains scientifiques, voire les plus connus au niveau international, eux défendent l'interdisciplinarité ?*
- Non il y a peu de scientifiques qui défendent l'interdisciplinarité... il y a quelques grandes voix mais peu... la plupart des gens scientifiques continuent à défendre leur pré carré, il y a quelques voix comme Morin mais je pourrais citer d'autres personnes... mais il y a très peu de monde...

- *Donc vous supposez peut-être que la situation n'est pas prête de changer alors ?*
- Non parce que rien n'est fait pour... et ce n'est pas nos petites voix et nos petits essais qui vont changer les choses... le système est bloqué parce que les médias ne s'y intéressent pas, les parents veulent que leurs enfants réussissent mais la réussite passe par les disciplines habituelles qui sont au bac... donc tout ça, rien n'est fait pour que ça change et comme il n'y a pas de réflexions comme quels savoirs sont importants aujourd'hui pour comprendre le monde pour nos enfants, le système se maintient telle quelle.
- *Donc pour transformer le système, il faudrait peut-être agir sur l'évaluation des élèves et sur le concours de recrutement des enseignants ?*
- Il faudrait travailler sur les parents... ce sont les parents qui vont faire bouger les politiques et qui vont faire bouger le système (rires)... ça impliquerait, c'est pour ça d'avoir des bonnes émissions de télé éventuellement pour faire bouger, faire réfléchir sur le savoir vous voyez...
- *Vous pensez que la plaque tournante de ce système là, ça pourrait être les parents ?*
- Oui parce que ce sont eux les citoyens, ce sont eux qui votent... c'est eux qui votent alors, ils veulent à tout prix que leurs enfants réussissent mais réussir pour eux, c'est réussir le bac et tant que la bac reste classique, ça ne bougera pas mais le bac ne bougera pas non plus tant qu'on ne réfléchira pas sur des savoirs importants pour comprendre le monde aujourd'hui...
- *Vous êtes la première personne à m'indiquer et à me dire explicitement que les parents, les citoyens qui doivent faire bouger les choses...*
- Oui il faut se bouger parce que c'est comme ça que normalement... les citoyens sont les premiers (rires) à mon sens... malheureusement, on laisse les hommes politiques s'en intéressaient alors que la plupart des hommes politiques ne veulent pas toucher à l'éducation (rires), à un sac de crabes (rires)...
- *Sur une question liée au syndicat en France, avez-vous en mémoire quels ont été les syndicats qui ont joué un rôle important lors des débats sur l'interdisciplinarité ?*
- Le seul qui a joué le jeu, c'est le SGEN-CFDT si vous voulez... il était très ouvert et les autres syndicats que ce soit le SNES et les syndicats de droite, ils ont été très réfractaires.
- *Donc le SGEN a été favorable à l'application de l'interdisciplinarité...*
- C'est les seuls qui ont organisé quelques conférences, quelques formations là dessus...
- *Et le rôle du SNES, vu que vous avez été membre et adhérent ?*
- Le SNES a toujours été fermé là-dessus, le SNES a toujours défendu les disciplines... moi, j'étais très minoritaire quand j'étais au SNES...
- *Avez-vous peut-être créé un mouvement au sein de ce syndicat ?*

- Non pas du tout... je participais à un mouvement qui s'appelait l'École émancipée si vous voulez... mais ce n'était pas la priorité chez eux... la priorité était plutôt politique et pas tellement éducative.
- *Donc le SNES est plutôt centré sur la politique que sur l'intérêt des élèves...*
- C'est centré sur les personnels comme les personnels sont toujours sélectionnés et formés au moule disciplinaire donc ils défendent les disciplines, c'est très simple...
- *Le rôle de l'UNSA ?*
- Non pas du tout, ce n'est pas leur priorité là-dessus... et en plus comme la réforme du collège a été très mal introduite donc ils traînent un peu les pieds... c'est ça le grand problème, c'est la façon dont les réformes sont faites, ce n'est pas par injonction, par décret, sans préparation qu'on met en place des réformes surtout que chaque ministre a fait sa propre réforme qui est oubliée dès qu'il part donc les enseignants deviennent frileux à tout changement.
- *Je vais soulever une question sur la polyvalence des enseignants du primaire, je rappelle que vous avez été instituteur et la monovalence des professeurs dans le secondaire, pouvez-vous lier polyvalence et interdisciplinarité ?*
- C'est plutôt des habitudes si vous voulez parce qu'en réalité tous les profs sont polyvalents... même le prof de maths, il fait de l'algèbre, il fait de la géométrie... le prof d'histoire, il fait de la géographie et vice-versa mais il y a des habitudes en France qui sont différentes dans d'autres pays... en Suisse, par exemple, le prof de physique ne fait pas la chimie vous voyez, c'est différent mais il y a ces traditions, ces habitudes qui se maintiennent... et donc je suis membre de cette corporation, plus que la discipline si vous voulez... parce qu'en biologie, vous avez aussi les SVT, vous avez aussi à la fois les biologistes et les géologues par exemple... mais la corporation se maintient comme ça si vous voulez...
- *Dans chaque discipline, il y a des sous-disciplines...*
- Oui, il n'y a pas de disciplines parfois... en France, on appelle des disciplines, des fausses disciplines en réalité... même un littéraire, il est à la fois poète, grammairien, historien de la littérature, vous voyez, il y a plusieurs disciplines qui se maintiennent... mais il y a la tradition que c'est des littéraires.
- *Mais, est-ce que vous pensez que la monovalence est plus favorable à l'interdisciplinarité que la polyvalence ?*
- Ah non, c'est la polyvalence qui est plus, c'est évident... mais à condition de la réfléchir... le prof de math n'a jamais réfléchi à l'épistémologie de l'arithmétique par rapport à celle de l'algèbre, par rapport à celle de la géométrie... c'est des éléments différents, ils enseignent par habitude mais sans réflexion sur les modes de raisonnement, les modes de validité.
- *Ils ont en fait un esprit très fermé...*

- Les rituels se maintiennent si vous voulez, moi qui ai fait de l'histoire des sciences, de l'épistémologie même en biologie... par exemple, on ne valide pas de la même façon, en physiologie létale ou en physiologie animale par exemple... c'est des rituels tout ça, c'est des consensus dans la discipline qui se maintiennent... et comme il n'y a pas de réflexion sur, ça se maintient, c'est une évidence...
- *Concernant la réforme des collèges en 2016, avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place ?*
- Non pas du tout, pas du tout... je n'ai jamais été consulté en France pour une réforme... pourtant (rires), depuis 1974, je fais de l'interdisciplinarité depuis 42ans... c'est le gros problème si vous voulez par exemple, la réforme qu'avez fait Louis Legrand, si vous prenez les cahiers de l'INRP, vous avez plein de choses sur l'interdisciplinarité qui ne sont pas du tout connues et les gens réinventent la roue...
- *Si, bien sûr je les ai lues ces travaux dans les Recherches Pédagogiques...*
- Si vous avez les travaux de l'UNESCO, je vous enverrai les références... regardez, il y a plein de travaux qui ont été faits, vous verrez sur l'interdisciplinaire qui ne sont pas du tout connus...
- *Les travaux sur l'interdisciplinarité, j'ai vu ceux de 1977 sur l'éducation à l'environnement...*
- Oui vous avez vu celles-ci très bien, parfait... et dans les bouquins éducation à l'environnement, vous avez très bien des exemples d'activités qu'on a faits dans des lycées, des collèges et des écoles primaires... et ça, sa date d'avant 1980 avant votre naissance (rires)...
- *On va en revenir à la réforme du collège, émettez-vous certains doutes à son application par les enseignants ?*
- J'émetts beaucoup de doutes parce que ce n'est pas préparé... donc ce n'est pas en mettant une circulaire qu'on fait changer un système... ça, c'est un problème de systémique justement... une question interdisciplinaire... dès que vous faites de l'injonction dans un système, vous allez avoir des forces qui s'opposent entre... et donc à ce moment, toutes les forces s'imposent pour ne pas mettre en place cette réforme... parce que l'interdisciplinarité, ça prend du temps, ça demande de la préparation, ça demande une organisation des collèges... là je vois comment ça se prépare dans les collèges, les problèmes interdisciplinaires, ça demande de changer l'emploi du temps par exemple... ça demande d'avoir des semaines banalisées mais ça implique aussi que les gens sachent travailler en équipe, ce qui n'est pas le cas...
- *Peut-être parce qu'ils n'ont jamais été préparés à travailler en équipe aussi ?*
- Tout à fait... pas de préparation, pas de formation là-dessus...
- *Il faudrait peut-être envisager de mettre des moyens sur la formation continue des enseignants ?*

- Ce n'est pas les moyens... les moyens, ils y sont... ceux sont les recyclés disons... il y a beaucoup de gaspillage dans l'éducation nationale...
- *C'est-à-dire ?*
- Beaucoup de postes au niveau du rectorat qui ne servent à rien... qui servent à s'auto-occuper donc si vous voulez, c'est des gens qu'on pourrait mettre au service de la formation... mais la formation des maîtres aussi, on a voulu recréer une formation des maîtres mais on a travaillé surtout sur la structure et pas du tout sur le contenu et les centres de formation, actuellement des maîtres, des pertes innombrables d'heures car ça n'a pas été réfléchi... donc c'est plus de la réflexion que des moyens, or, les politiques pensent qu'en mettant les moyens, ça suffit, c'est une redistribution des moyens.
- *Qui serait amené à réfléchir sur ces dispositifs-là ?*
- Des gens comme vous, des gens comme vous qui essaient de voir les choses autrement... donc, après votre thèse, j'espère que vous deviendrez ministre (rires)...
- *J'aimerais bien (rires), ça ne me dérangerait pas... mais après, ça reste du côté politique... dans quelle mesure l'interdisciplinarité contribue-t-elle, à votre avis, à l'efficacité générale des activités d'enseignement ?*
- Efficacité pour moi, c'est de donner aux élèves des repères pour aider à comprendre le monde d'aujourd'hui... or, le monde étant complexe, incertain et aléatoire, ces repères-là, on ne peut pas les avoir uniquement dans une approche disciplinaire... on peut les avoir justement dans une approche interdisciplinaire donc moi je situe tout par rapport aux élèves... par rapport au but de l'école qui est normalement de former des élèves à être des bons citoyens, comprendre le monde, se comprendre soi-même...
- *Donc cette approche de la compréhension du monde est première (il me coupe)...*
- Oui, par exemple... on est face aujourd'hui à des questions vives, est-ce qu'il faut que je me fasse vacciner ou pas ? se faire vacciner, ce n'est pas uniquement un problème biologique, c'est aussi un problème d'économiste, un problème de société, vous voyez... autrement, vous passez à côté du vrai problème...
- *Cette approche est première par rapport à une approche qui consiste à dire que l'école doit préparer au monde du travail...*
- Mais (rires) normalement le monde du travail devrait bénéficier aussi de ce genre de choses... si vous voulez préparer un jeune à rentrer dans le monde du travail, il lui faut un éclairage interdisciplinaire... autrement, il est bloqué par sa pensée, c'est le grand problème des grandes écoles par exemple, on forme des gens uniquement en mathématiques et après ça fait des piètres dirigeants d'entreprises... parce qu'ils n'ont pas été formés à la sociologie, à l'anthropologie, pas formés à l'organisation, etc...
- *Dans quelle mesure permet-elle d'atteindre plus efficacement les objectifs assignés à ces activités ?*

- Tout dépend quels objectifs vous mettez... si vous mettez un bac ou des licences qui restent disciplinaires, évidemment ça ne permet pas (un instant est marqué)... il faut qu'il y ait nécessairement une transformation des contenus éducatifs.
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins appropriés avec une activité interdisciplinaire ? Quand je parle de niveau d'études, je parle donc du primaire, du collège, du lycée ou de l'enseignement supérieur...*
- Alors moi, je commence avant, je dis que ça commence à la crèche... c'est à la crèche et après à la maternelle qu'il faut développer cette pensée interdisciplinaire, cette pensée systémique... et les enfants sont prêts à le faire, c'est après qu'on les conditionne à analyser de façon séparée les choses... alors après c'est un problème d'approfondissement, ce n'est plus un problème de mise en place...
- *Donc vous pensez que dès que l'enfant entre à l'école (il me coupe)...*
- Avant l'école, c'est les premières années de la vie qui sont les plus importantes, c'est là qu'on les imprègne... après, on traîne la façon de penser et nos problèmes de lui... la crèche et la maternelle, et, préparer les parents éventuellement... mais ça c'est totalement à cent lieux de l'habitude éducative française... vous pouvez déjà vous intéresser déjà sur vous... qu'est-ce qui fait que vous avez pris un tel sujet ? qui est atypique, qui n'est pas valorisé... donc demandez-vous dans l'enfance, pourquoi vous avez pris un tel sujet ?
- *Je sais pourquoi j'ai choisi ce sujet-là parce que je me suis toujours posé des questions sur le monde, j'ai toujours réfléchi différemment par rapport aux autres...*
- Voilà et ça ça a dû démarrer très jeune chez vous...
- *Ah oui depuis tout petit...*
- C'est c'est très petit que vous vous êtes posés les bonnes questions (rires)...
- *Depuis, tout petit, je me suis posé des questions pour mieux comprendre les phénomènes qui m'entouraient...*
- Absolument mais si vous aviez été un pragmatique, vous dites, je fais une thèse pour aller vite et réussir vite, vous n'auriez pas pris ce sujet-là, vous auriez pris un thème très banalisé (rires)... tout ça, ça vient de votre petite enfance... les grandes empreintes viennent de la petite enfance, on ne fait que se conforter là-dedans et on a du mal à en changer (rires).
- *Donc vous placez prioritairement l'activité interdisciplinaire, j'insiste là-dessus sur la petite enfance...*
- Ça démarre à la petite enfance, après on va travailler... bien sûr, on ne va pas faire de l'épistémologie à la petite enfance, mais on va faire une approche multiple sensible déjà sur la petite enfance... et après, en maternelle, on peut déjà commencer à réfléchir sur le monde et ne pas le regarder uniquement à travers une lorgnette, on le travaille à travers différentes loupes que l'on met en relation...

- *Avez-vous à me hiérarchiser la façon de travailler sur des approches interdisciplinaires en fonction des niveaux d'études ?*
- Je vous envoie des exemples, ce sera plus simple... comme ça vous verrez ce qu'on a fait quand j'étais prof au lycée Carnot, concrètement sur le terrain, comment ça se passait, comment les disciplines se renvoyaient la balle, comment les disciplines concouraient à un même projet, vous voyez...
- *Sur la fondation la main à la pâte, pensez-vous que cette fondation fait vraiment de l'interdisciplinarité ?*
- Non, elle reste très sur les sciences... même, elle aborde très peu la partie sociologie des sciences... elle fait une approche qui est très classique encore mais très scientifique au sens classique... une démarche expérimentale, elle aborde très peu les questions systémiques par exemple...
- *Pour vous, cette fondation fait communiquer les sciences entre elles?*
- Elle ne sort pas des sciences... elle permet éventuellement une relation biologie-physique-chimie, c'est tout... ce qui est déjà pas mal mais...
- *Pourquoi vous ne considérez pas que c'est de l'interdisciplinarité ?*
- Parce que c'est une interdisciplinarité mais limitée quand vous ne faites pas des sciences humaines en parallèle ou un regard littéraire ou poétique... pour moi, ce n'est pas suffisant...
- *Au regard qu'elle s'arrête sur des domaines scientifiques définis ?*
- Tout à fait donc un regard particulier du monde... qui n'est pas inintéressant parce que je suis issu de ça donc je le défends mais ça ne permet même pas de comprendre l'histoire des idées... si vous voulez faire de l'histoire des idées, il faut faire de l'histoire, il faut faire de l'anthropologie, il faut faire de la sociologie...
- *C'est quelle forme de pratique qu'ils utilisent, selon vous ?*
- C'est de la pluridisciplinarité... ça peut être de l'interdisciplinarité mais limitée à un champ donc je vous dis, c'est l'aspect historique, anthropologique, sociologique et puis bien sur politique... mais ce n'est pas inintéressant mais tout dépend de la question que vous traitez... ça ne suffit pas pour former quelqu'un... c'est intéressant éventuellement pour aborder les questions vives de la société d'aujourd'hui et encore pas toujours... si vous ne mettez pas la sociologie et l'économie, c'est difficile.
- *Leur fondation permet juste de faire réfléchir l'élève sur les sciences mais sans rentrer dans les modalités...*
- Non même pas sur les sciences, sur les phénomènes scientifiques parce que sur les sciences, il faudrait réfléchir à l'économie des sciences, quels sont les domaines qui sont exploités, pourquoi on a mis un accent sur les sciences de la matière et aujourd'hui

pourquoi on met un accent sur la génétique, ça c'est déjà de la sociologie de la politique... et ça n'est pas pris en compte dans l'enseignement scientifique... par exemple, si vous prenez un neurosciences, il reste très scanner, IRM, etc... il n'a pas une réflexion sur l'histoire des idées et malheureusement, ils sont très centrés sur les zones alors que normalement, ils devraient travailler sur les réseaux...

- *Ils ne comprennent pas les modalités qui ont amené à porter cette science-là ?*
- Premier degré, ils ne prennent pas suffisamment de recul alors qu'aujourd'hui on a besoin de recul, sur certaines questions, on a besoin de recul... si vous travaillez sur les neurosciences par exemple, si vous faites uniquement de l'IRM, ça ne marche pas parce que vous allez mettre l'accent uniquement sur le cerveau, sur le cerveau en tant que tel c'est important, ce n'est pas évident bien sûr mais le cerveau est développé en fonction de l'environnement... donc ils refont la même erreur qu'on fait les généticiens en pensant que tout était dans les gènes alors qu'on s'est aperçu maintenant que dans les gènes, ça va ils sont là mais ils s'expriment que si il y a un environnement autour... autrement, ils sont inutiles... vous voyez, alors ça c'est une réflexion à avoir qui n'est pas faite d'où l'importance de l'interdisciplinarité de travailler...
- *Ils se restreignent sur les contenus à transmettre...*
- Tout à fait, sur l'approche... on va étudier les phénomènes mais on ne va pas les resituer dans l'histoire des idées, dans l'histoire du monde, dans l'histoire de la société, etc...oui...aujourd'hui on a besoin de ça, les citoyens devraient voter sur les disciplines à développer, on gaspille des tas d'argent pour le CERM par exemple... alors qu'un millième de l'argent gaspillé pour le CERM serait de la bonne recherche que vous faites en éducation... ça ferait de l'argent pour de la bonne recherche en éducation... je suis sûr que vous n'êtes pas financé pour votre recherche, vous voyez...
- *Selon vous, quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Aucun... dans la mesure où les français ne s'intéressent pas aux systèmes étrangers, les français sont très franchement français... alors que pareillement, si vous allez voir ce qui se passe en Finlande, au Danemark, pour l'école, ça apporterait beaucoup de choses... mais il y a très peu de gens qui s'intéressent à l'éducation dans le nord comme en Finlande...
- *Quelle en est la raison ?*
- Parce qu'on a la solution, on est la panacée en France... on est autocentré, on ne se pose pas la question d'extérieur, on reste... pendant notre formation, on reste autocentré et on se croit au centre du monde...
- *C'est la raison principale ?*
- C'est la raison principale bien sûr... est-ce que vous avez regardé la carte d'Australie par exemple, ce n'est pas du tout le même planisphère que nous... chacun se met au centre... et notre carte englobe une partie du monde, englobe tout le Pacifique...

- *Les grands rapports internationaux tels que PISA sous l'égide de l'OCDE ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Non, non, ils sont restés centrés sur les disciplines... ils contrôlent les maths, les sciences et le français et la langue du moins... il n'y a aucune évaluation interdisciplinaire...
- *Mais par quels moyens pouvons-nous évaluer l'interdisciplinarité ?*
- On pourrait très bien faire des tests pour voir si les gens ont une approche systémique par exemple... est-ce que les gens continuent à faire de l'analyse cartésienne ou peuvent faire de l'analyse systémique, ça c'est un premier texte que l'on peut faire... on pourrait voir avec un sujet, si l'élève aborde ce sujet avec des sciences, de l'histoire, de l'économie par exemple... je pose la question des énergies nouvelles, et là, on voit si les gens répondent uniquement en termes physique, les éoliennes, les panneaux solaires, et on voit si ils répondent avec une analyse économique, sociologique, éthique, vous voyez... c'est très facile de faire des analyses de ce type mais il faut le faire... dans la mesure où il n'y a pas d'épreuves là-dessus...
- *Pour en revenir, à votre implication sur l'environnement, vous considérez donc que l'UNESCO favorise cette pensée interdisciplinaire ?*
- Oui, ils ont favorisé par les travaux de la publicité de Morin, sur les sept savoirs capitaux, fondamentaux... l'UNESCO a été très sensible à cet aspect-là... malheureusement, c'est une grande administration et ça a peu d'impact sur les pays...
- *Comment pouvez-vous considérer que ça a peu d'impact sur les pays ?*
- Car c'est peu repris, vous avez très peu de gens en France... bon Morin, on en parle un petit peu mais au niveau de la classe, ce n'est pas repris... on en parle un petit peu dans les médias mais ça n'a pas suffi pour transformer les choses, vous voyez...
- *Comment envisager l'avenir au regard de l'organisation des connaissances, pensez-vous qu'on va rester sur un modèle français ancré disciplinairement ?*
- Pour vingt ans encore oui mais ça n'empêche pas de ramer, j'ai ramé pendant quarante ans, je pense que vous pouvez prendre le relais (rires)... pour faire connaître l'interdisciplinarité, vous voyez, c'est par ces biais-là qui progressivement vont faire bouger... là par exemple, je suis en train de monter un collège innovant en banlieue parisienne, l'interdisciplinaire aura beaucoup de place, ça sera un exemple encore... et ma crainte et que ça disparaisse ensuite... quand nous disparaîtrons, tous les travaux qu'on a faits dans le cadre de la recherche pilote UNESCO-INRP...
- *Pouvez-vous m'envoyer les travaux de votre collègue en banlieue parisienne dont vous m'avez parlé ?*
- Oui je vous enverrai les références...
- *Quel est l'objectif de ce collège ?*

- Le but justement... ce n'est pas que l'interdisciplinarité mais ça sera une des composantes l'interdisciplinarité, c'est essayer de récupérer des gens en difficulté, c'est de pouvoir faire le collège en trois ou en cinq ans, vous voyez... on supprime les classes, on travaille par groupes... il y a des tuteurs en permanence sur le dos des élèves, l'évaluation est différente... on n'évalue pas, on passe par autre chose, l'évaluation, c'est de permettre à l'élève de reprendre ce qu'il n'a pas compris par exemple...
- *Vous en êtes fondateur principal ?*
- Non avec Jérôme Saltet, un mécène qui est directeur des éditions Play Bac... et c'est repris par l'Éducation nationale donc ça sera un collège qui sera public... mais ce n'est pas encore gagné parce que avec Fillon, on risque de voir tout disparaître (rires)... mais on se bat, il faut se battre, rien n'est perdu.
- *Merci pour cet entretien.*
- Voilà, je vous envoie ça et n'hésitez pas à me recontacter si vous voulez plus de détails.
- *Pas de souci, je vous recontacterai si besoin.*
- Merci bonne journée, au revoir.

ENTRETIEN AVEC DANIEL GRAS

Daniel Gras : Chargé de mission pour l'informatique dans l'enseignement à la Direction des Lycées (1979-1982) et Conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale (1982-1986).

Capétien puis professeur agrégé de mathématiques l'année suivante en 1974, Daniel Gras se rapproche progressivement du ministère de l'Éducation nationale en étant chargé de missions pour l'informatique dans l'enseignement à la Direction des Lycées (1979-1982), plus particulièrement chargé de mission pour l'informatique dans l'enseignement. En 1982, il entre au cabinet de Savary en tant que Conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale (1982-1986) et poursuit sa mission du développement de l'informatique et des nouvelles technologies dans l'éducation dans le cabinet de Chevènement jusqu'en 1986. Il quitte ensuite le Cabinet pour se consacrer à une entreprise d'ingénierie informatique et ne reviendra jamais plus sur les problématiques d'éducation du système français.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h¹⁵20min

L'entretien se déroule dans le salon d'un grand hôtel parisien, à proximité du siège de l'UNESCO.

La salle est assez calme et l'entretien peut démarrer une fois que nous nous sommes correctement installés. Il se déroule naturellement dans un contexte serein, Daniel Gras essaie de se remémorer les différents discours et dispositifs relatifs à la question de l'interdisciplinarité de l'époque. Dans la même logique, il essaie de retrouver les souvenirs ancrés dans sa mémoire sur l'application des différents dispositifs lors de son passage au ministère de l'Éducation nationale (1982-1986). L'ambiance est agréable, l'acteur ciblé collabore avec aisance et se fait un plaisir de répondre à mes différentes questions.

Entretien

Judi 8 décembre 2016

- Positionnement habituel sur la problématique de recherche

- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel (à partir de la série choisie pour l'obtention du baccalauréat) ?*
- Alors à partir du baccalauréat, j'ai fait une classe préparatoire dans la région parisienne, j'ai passé mon bac dans les Hautes-Alpes dans le Sud-Est, j'ai fait une classe préparatoire au lycée Lakanal à Sceaux. À l'issue de cette classe préparatoire, bien qu'étant admis à la deuxième prépa, je suis parti à l'Université où initialement j'avais l'intention de faire de la physique parce que j'aimais bien faire de la physique et puis finalement à l'Université où on passait à cette époque-là, où on passait quand on avait fait une sup, on passait directement la deuxième année, on passait l'examen qui donnait à l'époque ça devait s'appeler le DUES si je me souviens bien et donc je l'ai fait et je me suis retrouvé plus sur les maths que sur la physique pour des raisons peut-être un peu pragmatiques aussi que je... j'avais une manière de concevoir les études qui étaient comme ça donc j'ai fait des maths donc j'ai fait une licence, une maîtrise à l'époque et j'ai préparé l'agrég. La première fois j'ai eu le CAPES et l'année suivante, j'ai passé l'agrég.

- *D'accord, donc ça c'était en ?*

- Donc j'ai eu l'agrég en 1974, donc à partir de là j'ai commencé à enseigner tout en ayant démarré une thèse sur un ... on va dire un aspect particulier des statistiques mais la vision des statistiques à cette époque-là par les matheux c'était la probabilité mise en œuvre enfin on peut dire ça comme ça. Donc j'ai commencé à enseigner dans un lycée qui était dans le Val-de-Marne et en même temps j'ai été sollicité l'année après ma première année d'enseignement, c'était un des 58 lycées qui à cette époque-là faisait partie des 58 lycées en France des expérimentations de l'informatique car c'est les mots de l'époque de l'informatique pour l'éducation. Donc il y a 58 lycées répartis dans à peu près toutes les académies qui avaient chacun un ordinateur et cet ordinateur avait du temps que je me souviens 24 terminaux parce que à l'époque il n'y avait pas de portable enfin c'était une vision de l'informatique qui était encore au tout début finalement. Et donc comme dans ce lycée, il y avait un ordinateur et cette expérimentation je m'y suis intéressé et je suis allé suivre cette affaire avec Saint-Cloud qui était l'un des centres de formation, à l'ENS de Saint-Cloud, il y avait un centre de formation, ce qui fait qu'au bout de deux ans, j'avais à la fois fait mon... le début... enfin ça s'appelait à l'époque la première partie du diplôme du Doctorat car à l'époque le doctorat n'avait pas la même structure que maintenant, c'était un doctorat d'État ou un Doctorat de 3^{ème} cycle bon et l'action c'est-à-dire le mi-temps que j'ai passé à Saint-Cloud pendant un an m'a vraiment intéressé parce que justement c'était peut-être le début de l'interdisciplinarité mais aussi l'intérêt c'était vraiment d'utiliser un nouvel outil alors on avait à l'époque une vue, je vous expliquerai pourquoi mais j'avais une vue... je n'avais pas la vue qu'on pouvait avoir de ce qu'allait procurer le numérique, j'en avais une vue limitée mais sur la partie éducation ça m'intéressait d'autant plus que au fur et à mesure que j'ai commencé mon doctorat j'ai eu le DEA à l'époque, le... comme je m'intéressais à cet aspect de l'utilisation des statistiques c'est-à-dire de la mise en œuvre des statistiques dans des conditions tout à fait particulières mais j'ai utilisé à ce moment-là l'informatique. L'informatique qu'on utilisait à l'Université de Paris Sud qui est devenu Paris 11 si je ne m'abuse après euh... l'Université d'Orsay euh on utilisait un outil informatique qui était un gigantesque outil qui tenait dans un bâtiment en gros dans lequel on pouvait avoir un accès, on avait un accès euh toutes les semaines quoi et il fallait à l'époque préparer enfin on n'avait pas un accès très simple, il fallait préparer une somme d'instructions avec un outil qui était extrêmement rude. Donc, quand j'ai découvert cette utilisation de l'information dans un lycée et que je suis allé voir les gens qui faisaient la formation à Saint-Cloud donc j'ai suivi cette formation à l'utilisation de l'informatique pour les différentes disciplines c'est devenu plus intéressant en fait que ce que je faisais puisque il y avait, ce que je faisais dans le doctorat, ça m'a donné connaissance d'outils qui étaient très nouveaux c'est-à-dire d'une utilisation relativement simple de l'outil informatique qui était un logiciel à l'époque créé par des français qui permettait d'accéder relativement facilement au travers d'un clavier à ce qu'on pouvait faire sur un texte, sur des calculs donc on pouvait avec ça, faire des exercices en matière de mathématiques, faire des exercices en matière de lettres, de comparaison des atouts, c'était relativement intéressant et justement ça c'était très interdisciplinaire parce que une fois on travaillait ensemble ça de mémoire il y avait sur les enseignants qui participaient à cette affaire-là il y avait un tiers de matheux, un bon tiers de littéraires plus d'un tiers de littéraires, une petite moitié, et des autres de différentes disciplines alors il y avait, il y a eu par exemple quelques enseignants d'éducation physique mais il y avait euh à peu près toutes les disciplines, une diversité qui était assez importante quand même mais cela veut dire que les deux axes c'étaient

quand même des gens qui avaient de l'expérience de lettres et l'expériences des maths. Il y avait quand même pas mal de physiciens qui sont venus, le taux de physiciens est monté donc bon voilà. Moi je me suis intéressé à ça, à partir de 1977, alors on a vu un risque de dégradation importante parce que le ministre de l'époque qui était Haby euh est un type le... c'était géré au niveau du ministère c'était géré dans les lycées avec un inspecteur et sous la responsabilité du directeur des lycées, j'ai repris les notes tout à l'heure pour être sûr de ne pas me tromper parce qu'on se mélange. Donc, Le directeur des lycées de 1974 à 1981 était Jean Saurel, universitaire sciences physiques, devenu ensuite directeur du CNAM jusqu'en 1987, c'est un type qui avait eu une carrière aux arts et métiers euh c'était un scientifique physicien et il était très ouvert sur cette affaire-là. Simplement en 1977, il s'est trouvé que alors pour une raison que je n'ai pas vraiment suivie mais Haby, René Haby c'était quand même un ministre qui était vu à l'époque comme un ministre extrêmement réducteur, c'est un type qui avait été instit qui avait eu un doctorat et était devenu comme ça ministre de l'Éducation nationale, et honnêtement parce qu'on avait eu avant c'était un peu une absurdité parce que c'était une vision très politique mais lui c'est une vision à la fois et en même temps moi j'ai trouvé très restrictive en particulier on a commencé une opposition alors moi j'étais resté en contact avec Jean Saurel, le directeur des lycées puisque je m'occupais de ça dans le lycée où j'enseignais et l'inspecteur qui travaillait avec lui m'a tout de suite demandé de venir l'aider donc je passais un certain nombre d'heures au ministère, l'inspecteur dont je vais retrouver le nom parce qu'on était resté, il est décédé maintenant... euh et moi j'ai commencé à monter une opposition c'est-à-dire à retrouver les collègues avec qui on avait fait la formation et qui ... en disant c'est pas possible que vraiment la décision de Haby était à la fin de l'année d'arrêter l'expérience c'est-à-dire il trouvait que ça avait été cher de mettre des ordinateurs dans 58 lycées et qu'en gros ça ne servait à rien c'est assez étonnant vu d'aujourd'hui ça peut paraître étonnant et à l'époque c'était donc... et c'est là que l'on a eu un certain coup de chance vers la fin de l'année scolaire... moi je suis allé voir je voyais régulièrement le directeur des lycées et je lui dis « écoutez ça va exploser et moi honnêtement je vais m'impliquer là dedans ». À l'époque on n'avait pas trop peur de de faire une activité à la fois je dirais politico-syndicale et avec un contenu et il m'a dit « écoutez on se revoit à la rentrée parce que je pense qu'il y aura des changements ». Moi je n'avais pas compris j'ai attendu la rentrée et effectivement je crois que c'était au mois de juillet que le ministre donc Haby est sorti, c'étaient les gouvernements de Giscard d'Estaing et il a été remplacé par euh Beullac oui Christian Beullac... et Christian Beullac c'était un type qui était presque le contraire parce que de mémoire il était auparavant, il a été secrétaire général de Renault donc de l'entreprise Renault qui était depuis une entreprise d'État depuis la Libération et donc euh subitement tout a tout changé c'est-à-dire qu'à la rentrée euh l'inspecteur qui travaillait avec le directeur des lycées m'a appelé et m'a dit « bon vous allez passer plus de temps ici », ça y est euh Beullac là vraiment le nouveau ministre pense au contraire que c'est un truc tout à fait intéressant parce que c'était un type qui avait été dans une culture des entreprises enfin qui voyait quand même de façon évidente la modernisation alors il est arrivé, il a dit je sais pas combien de temps je vais rester euh il nous a dit très clairement et euh je me souviens qu'en janvier 1981... moi à partir de là, à partir de 1979, donc l'année suivante je suis passé à plein temps au ministère donc là on m'a demandé de venir à plein temps au ministère. Donc à partir de 1979, je n'enseignais plus donc j'ai pas enseigné énormément, j'ai enseigné pendant cinq ans quoi et donc en partie à temps partiel mais je bon c'est un truc qui m'intéressait, ce n'est pas de ça qu'on parle qui ce qui était ce qui est devenu intéressant c'était en tous les cas qu'on a repris cette... non

seulement on a repris cette expérimentation sur les lycées mais on nous a demandé de développer la formation des enseignants...

- *C'était à la direction des lycées alors ?*
- Tout à fait, c'était la direction des lycées.
- *C'était donc au sein du ministère de l'Éducation nationale ?*
- Voilà tout à fait, évidemment après il y a une phase supplémentaire. Si vous voyez bien c'est qu'on a créé, on a développé il y avait quatre centres de formation qu'on a développés par Saint-Cloud, Nancy, euh, Toulouse et Rennes et autour de ces centres de formation, on a cherché à en créer d'autres et à l'époque, on a doublé le nombre de centres de formation et surtout on a mis en relation à chaque fois, une université c'est-à-dire les gens de l'Université qui s'intéressaient à l'informatique, il y avait des gens qui avaient une culture assez forte et il y a quelqu'un et les personnes de l'université qui avaient la responsabilité de former les enseignants car il y avait quand même même si ce qu'elle était pas ce qu'elle devait être redevenue il y avait quand même une formation des enseignants qui après s'est arrêtée à partir de 2008 et vient de reprendre donc c'est-à-dire une formation en matière pédagogique quoi, vraiment c'est une identité qui a commencé à se créer et évidemment c'est un truc qu'il y a considérablement qui s'est considérablement développé en 1981 c'est-à-dire début 1980, je vous rappelle que lorsque le ministre lors du pot a dit je sais pas si je serais encore là longtemps. Mais on ... petite fête de début d'année, il a parlé de ça je me souviens, il parlait de l'informatique, il était quand même enfin il démontrait qu'il était quand même intéressé, ce qui s'est passé c'est dès que Savary est arrivé au pouvoir en 1981, les gens autour de lui se sont intéressés à l'affaire hein moi j'étais pas dans son cabinet à l'époque mais j'étais à la direction des lycées et surtout dès la rentrée, alors il a nommé à la fin de l'année 1981 ou au début de l'année 1982, un scientifique qui s'appelle Claude Père et Claude Père, c'est un type qui avait développé l'informatique, il était d'origine matheux et était prof à Nancy, à l'école de Nancy et il s'était avec un autre collègue de Paris euh Bloch il s'était intéressé à cette affaire-là et c'est lui qui animait à Nancy la formation dans ce domaine-là donc il faisait partie du réseau des gens intéressés et il a été donc Savary, le cabinet de Savary en fait l'a confié l'étude à faire rapidement dans les trois mois pour voir comment développer ça et du coup il a été nommé directeur des lycées donc à ce moment-là je suis rentré avec lui, j'ai travaillé avec lui euh, bon je vais passer on pourra revenir sur les détails d'organisation hein, mais si vous voulez à partir de là ça veut dire qu'on a considérablement augmenté le... et en deux ans on a développé ça académie par académie, il y avait 22 académies et y compris l'outre-mer on a développé cette activité... ça à l'époque enfin disons à l'époque il faut se souvenir de la terminologie qui était l'informatique aide à l'enseignement et euh l'intérêt en terme de ... c'est que ça a communiqué, ça s'est mis à motiver des profs d'à peu près toutes les disciplines y compris les disciplines artistiques et etc... c'est-à-dire on a vu des collègues s'intéresser à ça alors ça peut paraître limité parce que on prenait chaque année, en effet, c'est passé un an à s'occuper que de ça bon en réalité on a créé une démultiplication et l'affaire a vraiment pris de l'essor à partir de fin 1983 c'est-à-dire fin 1983, il y a eu un colloque national qui s'appelait « Informatique et enseignement » je crois et qui a été, qui s'est déroulé à l'ancienne euh l'ancienne école polytechnique dans le cinquième de Paris qui était un truc assez... et ça a pris un essor à ce moment-là enfin moi j'étais entré au cabinet on m'a demandé de m'occuper de ça à partir de l'été

et ce truc a pris un essor que j'avais complètement sous-estimé enfin j'avais pas estimé parce que pratiquement tous les gens qui avaient un rôle important, tous les éditeurs par exemple en matière scolaire sont venus alors ça a pris de l'ampleur parce que d'abord cela a été clôturé par Mitterrand... Le colloque national "Informatique et enseignement" de novembre 1983, qui a mon sens traduit un changement d'ampleur, a été préparé avec les personnes suivantes conseillers du président François Mitterrand... donc on avait eu le contact avec Jacques Attali, économiste, conseiller spécial du président Mitterrand... même le vieux copain de Jean Glavany, avocat, chef du cabinet de la présidence, et ultérieurement plusieurs fois ministres ...et euh bon à ce moment-là ça a pris un essor ça a pris un essor politique important, je pense que c'est étonnant le virage assez net et intéressant et surtout ça a motivé au-delà de certains nombres d'enseignants, ça a motivé beaucoup de gens qui font partie du domaine de l'éducation, je pense que c'est à ce moment-là que l'on a vraiment commencé à avoir une vision enfin qu'il y a commencé à avoir une vision générale après ça s'est un peu augmenté avec Chevènement pour faire un résumé rapide du temps de Savary où il y avait une volonté de réforme alors qui a été bloquée sur l'aspect enfin je veux dire Savary est sorti en même temps que le premier ministre mais je veux dire la raison pour laquelle les choses ont été arrêtées, la première raison c'est l'énorme manifestation d'un million de personnes quand la réforme visait plus ou moins à intégrer l'enseignement privé dans l'enseignement public notamment l'enseignement privé catholique bon ça ça, c'est clair qu'il y avait dans l'équipe de Savary un groupe de gens qui était politiquement très forgé là-dessus enfin très tiré là-dessus notamment des toulousains car c'était là qu'il avait beaucoup recruté son équipe mais en même temps, il faut reconnaître que c'était une époque où il y avait un cabinet extrêmement organisé, on était quinze en tout et euh qui était dirigé par quelqu'un qui, c'était un juriste Jean-Paul Costa, c'est un juriste qui est devenu, il a été pendant dix ans président de l'instance juridique de l'Union européenne.

- *D'accord...*
- Il avait été président plus d'une dizaine d'années mais c'est marrant parce qu'il était intéressé par autre chose et il était intéressé culturellement et il est parti là-dessus enfin bon bref... Si vous voulez pendant cette période-là c'est-à-dire de 1981 à 1984. Il y a eu un tricotage extrêmement sérieux euh du point de vue administratif et politique, comment ça a été structuré et à mon avis le souvenir que j'en ai et on peut retrouver encore là des documents. Il y a eu un progrès important qui a créé un vrai virage politique au niveau national quoi, après quand il a été remplacé par Chevènement. Moi à l'époque j'admirais pas mal Chevènement, on s'est trouvé alors c'est un cabinet qui est devenu énorme.
- *Oui.*
- Donc, il y avait une quinzaine d'officiels et une trentaine de non officiels. Tout s'est multiplié beaucoup et il y a eu à ce moment-là, il n'y a pas eu d'arrêt je ne veux pas être inutilement négatif par contre ce qui remontait ça c'était vraiment de mémoire d'ailleurs j'ai gardé des contacts avec un certain nombre de personnes qui sont dont celui qui était devenu son chef de cabinet et qui en ce moment termine sa carrière comme recteur de Limoges, Pierre-Yves Duwoye, enfin qui est resté un copain enfin on se voit pas tous les jours mais c'est resté un copain, il était très Chevènementiste mais il y avait je trouve il y avait pas de réticence parce que Duwoye a toujours soutenu, on s'est très bien entendu bref... il est devenu très ami avec des gens qui étaient dans le cabinet, dans

l'équipe du secrétaire d'État, c'était Carraz qui était secrétaire d'État de l'enseignement technique et technologique hein. Alors et Pierre Antonmattei était le directeur de cabinet de Roland Carraz, Secrétaire d'état à l'enseignement technique et technologique de juillet 1984 à mars 1986...et qui est resté un copain je suis allé à son anniversaire ces 70 ans il y a deux-trois semaines euh, c'est... on voit qu'il y a eu après on peut expliquer je vous dirai parce que je me suis arrêté au bout d'un certain temps il y a eu là, il y avait du côté d'un certain nombre de managers du système enseignant une idée qui était quand même que le fond enfin la compréhension, une compréhension scientifique des disciplines était le point de vue majeure, était l'atout majeur pour arriver à communiquer sur ce plan-là c'est-à-dire alors que préalablement il y avait une forte attention à la pédagogie c'est-à-dire une forte attention à la manière dont pouvait aller vers l'ensemble des élèves et des étudiants et on pouvait au fond mieux gérer l'acquisition d'une culture d'une certaine manière alors que c'était voilà la grosse différence qui a été donc ça a un peu changé la perspective...

- *À partir de Chevènement ?*
- Voilà, à partir de Chevènement ça a donné enfin il y a eu une hésitation pendant un mois, Chevènement m'a dit mais vous devriez aller avec Carraz et moi je lui ai dit en plus Carraz je l'avais un peu connu donc c'était un agrégé d'histoire donc je me souviens bien qui avait été prof à côté de Dijon, dans la banlieue de Dijon, donc on s'entendait bien donc aller avec Carraz, c'est l'enseignement technique c'est-à-dire vous voulez qu'on enseigne, qu'on mette en place un enseignement de l'informatique, j'appelle toujours ça l'informatique comme on l'appelait à l'époque, et je lui ai dit moi enfin ça pourrait m'intéresser mais ça ne m'intéresse pas de le faire pour le moment je suis encore matheux donc je trouve de ce qu'on a fait est utile et ça serait dommage qu'autour de moi alors autour de lui il y a eu des discussions importantes entre les différentes personnes notamment paradoxalement le cabinet de Carraz a été très ouvert là-dessus, a fini par dire non il ne s'agit pas d'enseigner l'informatique, il s'agit de faire enfin bon de mettre ça dans notre responsabilité les enseignants technologiques mais de voilà, ça s'est passé de cette façon et pour tout vous dire en 1986, j'ai arrêté parce que en 1986 je suis resté au ministère on m'avait proposé l'appui de la directrice de cabinet m'avait dit « si tu veux on peut te faire devenir inspecteur d'académie », très franchement l'administration ça ne m'intéressait pas donc je suis resté quelques mois parce que le type qui a pris le dossier c'était le cabinet d'Alain Monory en mars 1986 qui est devenu ministre de l'Éducation nationale, le type qui a pris ce dossier c'est Thierry Breton qui est très connu... au sein de son cabinet le dossier "Informatique et enseignement » a été pris en charge par Thierry Breton, devenu ultérieurement dirigeant de diverses grandes entreprises basées sur les technologies numériques (CGI, France Telecom, Atos) et Ministre de l'économie de 2005 à 2007... Thierry Breton je l'avais rencontré avant quand il faisait son service militaire, il était venu m'interroger, son père était un scientifique qui était un responsable à l'ambassade de Londres, de tout l'aspect scientifique et euh donc on s'était vu on s'était assez bien entendu avec lui mais les autres personnes du cabinet de Monory en gros, nous ont tiré dessus, donc j'ai décidé de quitter donc je suis parti et on m'a proposé d'essayer de développer cet aspect-là dans une entreprise qui avait pas été, à l'époque évidemment quand je dis partir de 1983 ça a pris un virage, ça veut dire qu'on a commencé à chercher à équiper tous les lycées, on avait négocié avec le ministère des Finances je crois que c'étaient 15 milliards de francs donc ça fait quand même 2 milliards d'euros donc c'était non négligeable tout cela avait pris de la dimension et euh 1986 moi 1986 j'ai arrêté je ne suis jamais retourné

on m'a proposé une fois donc je suis allé poser ma candidature pour l'Inspection mais honnêtement ça n'avait pas de ... et je suis parti dans tout autre chose.

- *Vous êtes sorti de l'enseignement ?*

- Je suis sorti de l'enseignement puis comme ce que j'avais fait dans cette entreprise ne m'intéressait pas, j'en ai monté une qui était une entreprise enfin moi mon expérience c'était que je pensais avoir compris comment on utilisait enfin comment ces outils nouveaux au fond changeaient, je les avais vus changer la pédagogie mais changer aussi autre chose dans les entreprises donc comment faire une activité vis-à-vis du personnel quand ça changeait, je veux dire à l'époque ce qui était très clair c'est par exemple ce qu'on appelait les secrétaires perdaient totalement leur fonction, ça s'appelle une assistante puisque à l'époque les secrétaires, c'étaient des filles parce que c'étaient des filles (rires)... c'étaient des filles qui tapaient les textes et qui pouvaient rectifier sur une machine à taper, etc... Dès lors qu'il y a les ordinateurs, ça n'a plus de sens chacun fait son truc quoi... Et ce virage-là, j'ai créé une petite boîte qui crée pas mal d'entreprises, qui vendait ça à des entreprises même à des ministères ça a pas mal marché puis il se trouve dans les années 1988-89, on m'a demandé de faire la même proposition pour un projet de réformes qui était à l'île Maurice, j'ai gagné cet appel d'offres, le secteur de Thalès je connaissais des gens qui m'ont proposé de racheter cette activité parce que ça allait les intéresser, eux avaient autrefois fait à l'ancienne des établissements dans le monde entier, parce que Thalès enfin c'était Thomson encore à l'époque, voilà donc je suis rentré là-dedans ils ont acheté mon activité puis ils m'ont pris pour m'occuper de ça donc je suis allé m'occuper des projets de réformes à l'étranger et dans les années 1990, ce qui est naît c'est la rupture du mur de Berlin donc je suis allé beaucoup plus vers l'Europe au départ je suis allé pas mal dans le sud dans la zone d'Afrique parce qu'on avait eu des relations avec eux euh notamment au travers de l'UNESCO bon je... à partir de 1986 je n'étais plus dans cette affaire-là.

- *Et vous n'êtes plus jamais revenu les problématiques éducatives ?*

- Je ne suis jamais revenu, tout-à-fait. J'ai arrêté dans ma carrière, compte tenu du fait que quand j'étais étudiant j'ai vingt ans je suis retraité et j'ai une petite retraite vingt ans d'agrégé, j'ai arrêté au milieu de la carrière et pratiquement vingt-cinq ans dans une société d'ingénierie enfin ce qu'on appelle l'ingénierie enfin conseils de l'ingénierie.

- *Juste une question, aviez-vous un lien avec un syndicat à l'époque ?*

- Alors, il y avait deux éléments de conception syndicale, il y avait le SNES ...

- *Mais personnel ?*

- Oui j'avais un bon lien personnel avec les gens du SNES et avec la alors la Fédération de l'Éducation nationale, la FEN c'étaient les différents syndicats...

- *D'accord, je vois très bien la scission...*

- Voilà, après tout a changé, c'est bouleversé alors la FEN c'était disons une gauche modérée essentiellement des dirigeants socialistes mais pas seulement et le SNES c'était

dirigé par des gens proches du parti communiste à l'époque et j'avais eu des relations avec les deux, on a même là je peux retrouver des documents.

- *Bon donc on va essayer de recadrer un peu tout ça...*
- Après il faut peut être se centrer sur ce qui vous intéresse...
- *Oui mais c'était intéressant, c'était déjà un bon premier repérage. Donc, quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents types d'établissements rencontrés en tant que professeur agrégé de mathématiques 1974-1979, étiez-vous concerné par cette problématique de l'interdisciplinarité au sein des établissements ?*
- Oui parce que ça si vous voulez le fait d'utiliser un outil qui fournissait finalement autre chose que ce qu'on écrivait au tableau ou en lisant un livre, ça intéressait les gens de plusieurs disciplines et du coup les gens se mettaient entre eux parce que évidemment on peut dire entre eux dans les différentes disciplines l'usage au départ paraissait très différent c'est-à-dire un physicien par exemple c'est quelqu'un qui utilisait, il pouvait grâce à un ordinateur faire des opérations euh qui étaient un peu aléatoires mais dont il faisait une pseudo-expérience physique dans le lycée si je veux dire si on veut savoir ce que donne le passage d'un liquide en fonction de sa température, etc... bah on prend des données on le fait une fois puis après on peut le faire quinze fois ou on peut même demander aux élèves de le faire eux-mêmes en regardant quand ils changent les données bon donc c'est un exemple.
- *Ça cet outil, il existait déjà donc en étant ... ? (il me coupe)*
- Oui, il y avait les outils donc si vous voulez, c'était un... il y avait un ordinateur puis les terminaux et on y mettait plusieurs élèves dessus alors il y avait une utilisation, les physiciens faisaient ça d'une certaine façon et par exemple en matières littéraires, ils montraient les proximités d'un certain nombre de mots, d'usages, etc... moi je les ai vus utiliser comme ça, c'était d'ailleurs à l'époque, compliqué parce que à cette époque-là on ne pouvait pas mettre les accents sur les lettres encore mais bon en bricolant un peu avec les logiciels et donc ils faisaient par exemple des statistiques dans un texte c'est-à-dire regarder le type de mots utilisés dans un texte, qu'est-ce que ça pouvait donner comme différences entre eux dans la perception du texte, dans son impact...
- *Et vos établissements étaient référencés où géographiquement ?*
- Alors géographiquement, il y avait euh le 58 lycées, ils étaient dans presque toutes les académies, il n'y en avait pas outre-mer mais il y en avait dans à ce qu'à l'époque, je me baladais pour aller les voir donc il y avait l'académie de Grenobles, de Marseille, de Toulouse, de Lyon, de Rennes, de Paris, de Lille, de Nancy au moins... oui ça donc et dans chacune il y avait à peu près cinq lycées, en total, il y en a eu 58. Donc ça a été, si vous voulez pour moi, j'ai découvert un peu à posteriori hein j'ai réalisé à posteriori plus exactement que ça connectait des enseignants d'origine très différentes et donc de cultures différentes et de disciplines différentes... alors ça veut pas dire qu'ils étaient d'une certaine manière, il fallait qu'ils apprennent les choses ensemble et puis ensuite quand ils utilisaient l'outil bah comme à l'époque c'était un outil qui était très concentré dans une salle c'est-à-dire qu'il se passait le relais, ils parlaient entre eux quoi, il y avait

ce qui aujourd'hui des enseignants qui utilisent les ordinateurs, qui font utiliser les ordinateurs par les élèves, ils ne sont pas nécessairement... ça a entraîné une communication donc ...

- *Et cette communication était donc en fait entre enseignants peut-être inexistante ?*
- Elle était très faible avant, moi comme ça d'expérience il y en avait très très peu.
- *Donc ils restaient dans leur carcan disciplinaire, chaque enseignant restait...*
- Oui chacun enseignant, tout à fait. Enfin, moi j'étais d'une famille enseignante, ma sœur est agrégée d'italien et plus âgée que moi, agrégée d'italien on parlait de tout on parlait d'enseignement mais ce qu'on mettait dans nos contenus, on a jamais parlé de pédagogie ensemble quoi, plus tard on en a parlé...
- *Donc, en fait, l'entrée de l'informatique dans les classes a été un élément déclencheur pour la communication pédagogique entre enseignants et pour monter peut-être des projets selon vous ?*
- Oui tout-à-fait, ça a été surtout une communication parce qu'il y a la communication qui avait c'était la communication quand on faisait les réunions sur le bilan des élèves et comme ça de mémoire la différence que j'ai ressentie... c'est que entre enseignants c'est-à-dire que quand on prenait une classe et puis vous aviez le prof de français, d'abord il y avait un prof qui était responsable, donc c'est lui qui coordonnait l'avis des autres et l'avis des autres était vraiment donné chacun sur sa discipline. Alors que quand les gens se regroupaient sur l'outil informatique, chacun parlait de sa discipline mais non pas dans son coin c'est-à-dire les gens échangeaient sur la manière dont ils utilisaient cet outil en matière disciplinaire c'est-à-dire en matière pédagogique pour leur discipline et donc ça a créé une beaucoup plus forte communauté pédagogique, communication pédagogique pour moi. Ça c'est clair, j'ai vu un virage important.
- *On va essayer d'étudier les choses chronologiquement, quand vous étiez en fonction en tant que chargé de mission à la Direction des Lycées 1979-1982, quid de la question de l'interdisciplinarité au plan des réformes ? Avez-vous eu des éléments qui pouvaient prédire une première communication entre enseignants ou un décloisonnement des disciplines ?*
- Précisons la question, pour les gens qui étaient impliqués là-dedans oui, ça a commencé dès cette époque là c'est clair...
- *D'accord...*
- C'est-à-dire le fait d'avoir une expérimentation ensemble donc l'utilisation de l'ordinateur dans le lycée, ça a créé une communication sur ce sujet.
- *L'application donc, comment vous avez fait pour dégager les moyens suffisants, y a-t-il eu des arrêtés, des circulaires car je ne m'en suis pas aperçu dans mes lectures des Textes Officiels...*
- Alors jusqu'en ... alors à partir de 1978, je pense que les textes...

- *En 1978, nous avons vu arriver les PACTE...*
- Oui, c'est ça...
- *Il y a eu peut-être une entrée par là ?*
- Il faudrait que je me souvienne que je regarde de près, ce qui est clair c'est que vraiment c'est une communication qui à mon envie a été... que cet outil contribue à développer c'est probablement pas le seul, je pense qu'il y avait une grosse ... de la part des enseignants, la majorité des enseignants qui se sont mis dans ces affaires-là ont communiqué entre c'est-à-dire qu'il y avait quand même une volonté de faire... c'est c'était pas aussi... mais il y avait quand même je pense qu'il y a eu que des points jusqu'aux années 1981, il y a eu des changements politiques importants les choses étaient plus ponctuelles comme ça de mémoire c'est-à-dire les changements euh au fond il n'y avait pas de déclaration globale collective, il y avait des expérimentations justifications expérimentations que l'on appelait de fait voilà mon sentiment, je peux reprendre un peu les éléments.
- *En fait, j'aimerais connaître les dispositifs qui ont permis la mise en place de l'outil informatique dans les lycées, parce que vous en fait, c'étaient que dans les lycées, on est d'accord, il n'y avait pas de collèges ?*
- On était que dans les lycées au départ...
- *Et ensuite ça a été transmis au collège...*
- Sur les collèges à partir de 1982, on a commencé à intéresser les collèges. D'ailleurs à cette époque-là, le directeur des collèges était intéressé, c'est un type qui faisait ah la mémoire sincèrement euh il a été très connu ce type est venu, il a été directeur des collèges pendant deux années, il a été un très célèbre directeur général d'Air France, c'est lui qui a fait la réforme essentielle d'Air France, il y a une dizaine d'années et donc c'était un énarque qui avait commencé au ministère des Transports et qui a dû aller faire deux ans dans un autre ministère, c'est comme ça qu'il est venu... (il cherche dans ses notes) et c'est lui qui a vraiment été très ouvert pour rentrer ce qui peut se comprendre euh Jean-Cyril Spinetta, il a été directeur d'Air France de 1997 à 2009 et Jean-Cyril Spinetta il a été directeur des collèges de 1983 à 1984 et donc lui a beaucoup ouvert l'utilisation enfin beaucoup ouvert le collège à ça...
- *D'accord.*
- Alors au départ, c'est parti sur les lycées parce que je pense que c'est là qu'il y avait des profs qui avaient un niveau de qualification qui était plus élevé à l'époque je pense que ça a attiré un peu... alors pourquoi à partir de 1975, je crois où l'expérience a été lancée sur les lycées parce que je présume qu'à l'époque comme ça l'administration a pensé que c'était l'informatique devenait un outil et que le mettre dans les lycées d'une manière, on ne savait pas comment c'était assez ouvert.
- *Oui, c'était plus ouvert qu'au collège...*

- Oui, c'est un niveau de qualification puis c'est l'époque où vous savez à cette époque-là où l'on a vraiment complètement séparé les collèges et les lycées puisque qu'en...
- *1975, le collège unique...*
- Oui, tout à fait et la création du collège unique.
- *À la direction des lycées quand vous y étiez, est-ce que les enjeux d'une pluri- ou d'une interdisciplinarité étaient-ils ciblés réellement de manière concrète ?*
- Alors à mon avis, ils étaient partiellement ciblés par le directeur des lycées parce que c'était un scientifique qui avait l'esprit assez ouvert euh il était pas du tout vu comme ça au niveau du ministère lui-même et là il y avait une influence très ... là il y avait une influence forte de Haby, Haby, c'était vraiment un type qui euh avait une vision des disciplines bon il est avait d'ailleurs fait lui-même je ne sais plus de quelle discipline il était mais il avait fait son doctorat, il était resté dans son truc et pour lui c'étaient des trucs fermés donc c'était complètement donc donc comme ça enfin j'en suis certain, il y a avait ceci étant le... il y avait des gens qui étaient plus attentifs à l'interdisciplinarité qui étaient ouverts alors d'où était leur origine, faudrait que je me replonge un peu parce que c'est vrai que c'étaient des gens qu'on a retrouvés comme ça dans les années 1980 en nombre élevé des... qui pour beaucoup de profs scientifiques, de profs littéraires qui étaient intéressés, qui regardaient ce qui se passait ailleurs, au niveau universitaire, c'était une minorité mais ce qui est vrai c'est que ... si vous vouliez il y avait vraiment le sentiment qu'on utilisait au niveau primaire des enseignants qui avaient à peu près toutes les possibilités au niveau du collège, il y avait une assez grande diversité, il y avait les gens qui étaient les profs de lettres extrêmement qualifiés dont moi j'étais assez copain avec Chambaz euh, Bernard Chambaz donc parce qu'il était dans le collège à côté du lycée où j'étais hein... on est devenu copain et lui était un type très ouvert pour regarder l'informatique, pourtant ne l'intéressait pas mais on rentre pas là-dedans mais c'était quelqu'un d'ouvert ça se voit bien dans ses écrits mais euh il y avait quand même... bon le collège était un truc à partir de 1975 qui était ambigu car il y avait une partie des enseignants qui étaient d'anciens instits pour reprendre les mots de l'époque et qui avaient... à qui on avait fait acquérir une compétence qui était en général sur deux domaines...
- *C'était les PEGC...*
- Voilà, les PEGC et donc euh ça créait une sorte d'ambiguïté et la majorité à part l'exemple de Chambaz, il y avait quand même la majorité des enseignants qui rentrait dans le collège et qui eux rentraient en ayant passé un diplôme qui se voyait dans une discipline et critiquait même beaucoup le fait qu'il y avait des enseignants qui venant d'en bas étaient passés dans deux disciplines. Donc il y a, je veux dire la vision je vais être un peu global de l'affaire était pas homogène du tout, et manifestement dans les lycées c'était la séparation des disciplines était encore extrêmement généralisée. Après je crois qu'on a commencé à voir des scientifiques des gens qui commençaient à regarder autour d'eux alors est-ce qu'ils ont, est-ce qu'ils vont, je ne pense pas qu'ils fassent préférence à une époque d'un millénaire avant les disciplines étaient parfois cinq-cents ans dans lesquelles les disciplines n'étaient pas faites de cette façon mais c'est vrai qu'il y avait quand même un effet de tout ce qui s'est fait au XVIIIème siècle en matière de séparations qui avait un impact sur les lycées, c'était... et c'est vrai qu'à

l'époque on ne se posait pas trop de questions là-dessus enfin... ça peut vous paraître paradoxale, un qui fait tout et après tout est fait séparément bah oui après ce n'est pas le même niveau donc...

- *On peut donc s'appuyer sur la constitution des disciplines au XVIIIe et XIXe siècles ...*
- Oui voilà, je ne veux pas faire votre thèse à ma place mais comme ça d'expérience...
- *Oui, je l'ai déjà étudiée la constitution des disciplines et l'ancrage de l'agrégation qui est une des spécialités françaises...*
- Tout à fait et puis on était des trucs... faut se souvenir que l'agrégé donc je ne sais pas trop comment ça marche aujourd'hui, peut-être pas c'est pas ce qui s'est le plus transformé alors on faisait, on avait des épreuves écrites, quand on avait l'écrit, on passait à l'oral et alors à l'oral, le jeu était de faire une... on donnait deux sujets, on en choisissait un et il fallait faire une présentation comme ça de mémoire, il y avait un truc qui était plus sur le ... de mémoire, on n'avait deux oraux donc l'un qui devait être algèbre et l'autre je ne sais plus quoi et à l'écrit seulement, on devait prendre une option, j'avais pris cette option statistiques et enfin probabilités... les deux oraux, c'était un jeu qui construisait à faire, à monter en place... la présentation fallait qu'elle ait un niveau minimal qui était maths sup et euh si on montait au-dessus on pouvait améliorer la note et mais évidemment le piège était qu'on en demandait toujours des questions de plus en plus compliquées au fur à mesure on montait et on pouvait se faire tordre donc ça c'est un truc que j'avais pigé donc je m'étais dit donc si je fais l'oral, j'ai vraiment cherché à limiter... donc ça veut quand même dire que là je comprends qu'il y ait eu une volonté de s'assurer que la personne avait une maîtrise des objets disciplinaires mais par contre tout était extrêmement c'est-à-dire en réalité, on cherchait pas du tout si vous étiez intéressé par ce que vous disiez...
- *L'essentiel, c'était la connaissance pure et dure ?*
- C'était de montrer que la connaissance était pure et dure et que on savait l'arrêter à un certain niveau ou parce qu'elle ne pouvait pas être... parce que les gens qui participaient au jury, il y avait des matheus qui étaient des chercheurs de très haut niveau donc on pouvait vous amener très loin et il fallait juste voir pour s'arrêter à un niveau donc on contrôlait à un niveau qui était juste pour l'absence d'erreur, sans aller trop loin mais par contre en termes de pédagogie c'est-à-dire de manière que vous allez présenter cette chose-là à des gens qui ont besoin de l'apprendre ça n'existait pas...
- *Sur le cabinet Savary au cabinet Chevènement, au sein de ces cabinets-là, les enjeux d'une pluridisciplinarité ou d'une interdisciplinarité étaient-ils ciblés ?*
- Alors ça oui mieux ciblé qu'avant, ça c'est clair parce que il y avait je peux retrouver les noms, il y avait notamment une collègue Thérèse Delpéch, agrégée de philosophie, chargée de l'enseignement secondaire et de la pédagogie, qui s'occupait de tout ce qui était d'ordre littéraire, elle a été au cabinet de Savary puis après quelques années après elle était au cabinet de Juppé quand il était premier ministre et elle est décédée il y a cinq ou six ans. Donc en tout cas, il y avait... c'est des gens avec lesquels on discutait c'est-à-dire c'est un cabinet réduit, on était quinze dans lequel chacun avait son boulot

à faire, la discussion était réelle et vraiment justement sur ce sujet-là tu développes l'informatique bon bah comment ça l'utilise dans les disciplines, tu penses que c'est utile, pour voir si elle encourageait à ce truc-là et ça c'était à la fois avec les... celle qui était responsable des lettres et un autre qui était responsable scientifique, Jean Gasol, économiste, directeur adjoint du cabinet. qui est plus âgé que moi, qui était peut-être un peu moins souple mais celle-là il y avait quand même une ouverture, c'était un état d'esprit euh je n'étais pas ni dans leur parti ni dans leur sous-partie disons il y a eu une partie de ce qu'était là qui avait aussi une fonction politique mais globalement je veux dire que tous euh avaient alors probablement le directeur de cabinet et le chef de cabinet était assez ouvert là-dessus on facilitait cette chose-là mais il y avait quand même dans l'équipe...

- *A l'époque le directeur de cabinet, qui était ?*
- À l'époque le directeur de cabinet était Costa et le chef de cabinet était Larrouy avec qui j'ai gardé le contact, il est... je ne sais plus ce qu'il fait, on se voit de temps en temps, on déjeune une fois par an quand il vient à Paris, il s'occupe dans le Sud-Ouest, il est à Toulouse, il s'occupe... il développe... comment on appelle l'économie des retraités, c'est un économiste à l'origine donc on discute de temps en temps. Donc ces deux là, Costa et Larrouy sont des gens qui ont aussi facilité la communication entre les gens euh ...
- *Ils permettaient donc de mettre en ordre et de faire passer le message...*
- Oui et à mon avis, c'est des gens qui sur... bon au-delà des cabinets c'est bon... il y avait un contact du cabinet avec les différents directeurs impliqués donc avec les chefs de l'administration euh qui étaient à l'époque moi j'ai le souvenir d'une relation qui était souple, qui était une... il y avait une espèce de communication entre les gens au sein d'une même équipe et qui cherchaient à développer un certain nombre d'aspects et il y avait vraiment une ... et la volonté de fond qui était derrière c'était la volonté de vraiment améliorer le fonctionnement scolaire globalement euh alors il y avait pas un objectif aussi chiffré qu'il y a eu du temps de Chevènement parce que c'était de dire 80% amenés au niveau du bac hein ça a été affiché clairement par Chevènement donc il y avait sur le plan de la technique politique probablement un peu plus d'habileté que parce Savary lui était très respectueux des obligations politiques anciennes de ne pas avancer sa politique tout seul enfin il était d'une génération antérieure c'est clair, Chevènement lui était déjà dans une génération plus actuelle alors maintenant il est un peu vieux par rapport aux jeunes mais (rires) il a une vision contemporaine quand il est arrivé mais il y avait autour de lui un paquet de gens dont un gars qui était son conseiller spécial, qui s'est très lié à lui il était maoïste à l'époque, il avait loupé l'agrég, il n'avait pas voulu passer l'agrég, il était à Vincennes et euh ensuite il est devenu enseignant à l'Université de Vincennes mais comme il a loupé l'agrég de lettres, il a fini par devenir inspecteur général donc vous voyez... Tout ça fait qu'il y avait autour de Chevènement une grande, il y avait une assez grande diversité en fait, de personnes, un type qui avait une vision, il peut prendre un positionnement politique car il a eu plusieurs fois ... il est même sorti plusieurs fois pour s'exprimer son point de vue donc ce qui était une manière... donc du coup il avait autour de lui donc... moi le souvenir que j'ai c'est d'avoir de lui-même d'ailleurs et d'un certain nombre de gens autour de lui qui avaient et là ils sont rentrés dans le système éducatif à mon avis pas du tout comme les prédécesseurs qui sont rentrés en regardant comment ça marchait mais comment on

pouvait le modifier sur le fond hein enfin de façon à faire un progrès sur l'évolution du fond.

- *D'accord...*
- Je sais pas si je suis clair alors que là c'était vraiment il fallait une évolution politique donc il a su faire annoncer par Mitterrand qu'il fallait amener 80% des étudiants au niveau... je pense que c'était un côté positif même si on peut critiquer, on peut dire, est-ce qu'un bac professionnel, c'est un bac ? Donc il y a des choses à rectifier mais disons ça a poussé... probablement du point de vue dynamique cela a été efficace. Par contre, sur la pluridisciplinarité, le lien entre les autres, c'était moins clair et surtout c'était largement lié aux faits que pour la majorité des gens de cette époque, la pédagogie était une vision un peu archaïque quoi, oui c'était...
- *Parce que sous Chèvenement, il y a eu aussi les thèmes transversaux qui ont été...*
- Oui.
- *Par l'entrée des thèmes transversaux, pouvons-nous envisager...*
- Il y a eu l'entrée des thèmes transversaux mais c'est aussi le fait que probablement il y a des gens qui ont choisi ça parce que ils n'étaient pas... on va dire c'est en particulier le secrétaire d'État qui politiquement était extrêmement proche de lui euh Carraz, il était très proche de lui sur le plan politique mais sur le plan disons de la pédagogie Carraz était beaucoup plus sensible à cet aspect-là et euh en particulier sur le plan comme il était responsable des enseignants, je crois que c'était technique et technologique, il me semble bien euh il a dans ce domaine-là euh cherché à ouvrir les choses à faire que les enseignements justement ne soient pas des enseignements trop uniquement axés... il avait lui une vision sur l'évolution des technologies qui était importante et donc la différence à faire entre les détails de mise en œuvre et les éléments fondamentaux à amener donc celui qui dans ce domaine-là lui l'a poussé dans le domaine technique à faire qu'il y ait une corrélation entre les enseignants qui soit beaucoup plus forte.
- *Oui une articulation. Avez-vous en mémoire des commissions qui ont été mises donc des commissions sur ce débat relatif à l'interdisciplinarité ?*
- Je ne l'ai pas comme ça en tête, éventuellement je peux demander à des personnes qui y étaient.
- *Quels ont été les facteurs d'engagement qui ont conduit la mise en œuvre de l'interdisciplinarité à ces périodes concernées ? Qu'est-ce qui était propice à l'application de l'information dans les établissements ?*
- Je pense que l'une des raisons c'est peut-être pas la seule mais au fond, c'est que... on s'est trouvé dans un moment, il y a eu une espèce de conjonction avec l'arrivée de l'informatique dont on a vu une certaine importance à l'époque c'est-à-dire on était loin d'imaginer, loin de mesurer le fait que ça allait devenir pour l'ensemble de l'industrie exponentielle et devenir une espèce de révolution qui n'est pas terminée je veux dire on ne verra plus passer les voitures avec des gens qui les conduisent quoi... et on était loin d'imaginer ça c'est-à-dire que ça va avoir l'effet de l'électricité un siècle avant où des

moteurs deux siècles avant mais ça avait quand même déjà un certain poids parce ça changeait les modes de communication, ça changeait le boulot des gens y compris dans notre enseignement pédagogique. D'autre part, c'est quand même la période où l'enseignement c'est-à-dire on était à la fin des trente années euh de développement...

- *Les trente glorieuses...*
- Oui, voilà et donc on était d'ailleurs tous comme ça pour nous le monde se développait et donc il y avait à la fois les moyens c'est-à-dire dans l'éducation... il y avait les moyens de développer, de monter, d'accroître c'est dire on n'était plus dans l'éducation même celle que l'on avait connue dans les années 1950 quand on était petit et euh on donc il y avait beaucoup plus d'atouts beaucoup plus de moyens une expansion économique extrêmement diversifiée c'est-à-dire qu'on a bien vu à cet époque-là les voitures, les constructions c'est-à-dire toute cette expansion économique donc je pense que l'arrivée de l'informatique a été au fond ...
- *Un élément de corrélation en fait ?*
- Voilà, c'est dire il y avait en fait toute une espèce de conjoncture qui fait que j'essaie de me souvenir ce qu'on pensait à l'époque hein euh le euh... l'ensemble de la conjoncture l'environnement économique, le développement du système de l'éducation qui avait été amplifié, il n'y avait plus d'énormes classes, etc... ça donnait une vision globale dans laquelle déjà à mon avis le côté strictement disciplinaire était la fierté de ce qu'obtenait une discipline ou finalement obligeait enfin de dire on avait l'ouverture plus qu'une obligation pardon on avait une espèce de conjoncture qui qui vous disait on regarde un peu tout finalement autour de nous et donc ça a ouvert l'interdisciplinarité... après l'informatique est un outil qui est venu et qui est rapidement pour travailler sur plusieurs disciplines ça facilitait l'interdisciplinarité...
- *Et voilà et sur l'interdisciplinarité...*
- Donc je ne suis pas un spécialiste de l'interdisciplinarité... Je voulais vous dire à un des diners tout à l'heure que je vois assez souvent j'ai un collègue qui est devenu prof de gym dans le ... il est maintenant inspecteur dans l'académie de Versailles donc il est dans la politique actuelle mais lui il était un peu plus jeune que moi et il est rentré comme prof de gym au lycée quand moi j'étais prof de maths et il est rentré donc il a cinq ans de moins que moi donc il termine sa carrière et euh je vais lui demander donc c'est un type qui a été prof de gym mais qui est inspecteur d'académie donc il s'est intéressé au reste donc je vais lui poser la question.
- *Ça peut être intéressant effectivement. Avez-vous en mémoire des syndicats qui auraient joué un rôle important lors des débats relatifs à l'informatique, qui étaient enclins à créer cette dynamique et peut-être d'autres plus hostiles ?*
- Alors il y avait moi j'ai trois souvenirs de syndicats... j'ai le souvenir du SGEN qui était donc CFDT, un souvenir du SGEN qui était très ouvert là-dessus et donc qui était un truc qui était qualifié de centre gauche et qui était très ouvert là-dessus c'est-à-dire les discussions qu'il y avait c'était parce qu'on les recevait, on recevait les syndicats, les membres régulièrement, le SGEN venait souvent euh et était très très ouvert et en particulier je pense qu'il y a eu une influence alors il y avait une relation avec... une

relation assez substantielle avec le cabinet de Savary à cette époque-là. Après le SNES qui était à l'époque syndicat dirigé plus à gauche, plus revendicatif mais dirigé par des enseignants donc il y avait une diversité dans les gens de la direction assez importante mais eux n'étaient pas hostiles à la pluridisciplinarité hein et ils étaient très favorables enfin ils n'avaient pas... quand je dis que les autres étaient très favorables c'est que les autres le fait de rentrer dans une vision de l'importance pédagogique, il y avait une très forte sensibilité c'est-à-dire que ça venait de leurs adhérents étaient dans cet esprit-là... au SNES les adhérents étaient dans... plus un système de revendications de classements... c'est-à-dire que euh le... ce qui avait à cette époque-là et j'ai été membre du SNES pendant longtemps ce qui m'amenait à discuter avec eux et parfois à les critiquer quand on les recevait quand ils venaient... c'était que il y avait un aspect positif qui était d'être favorable à la pluridisciplinarité, à l'ouverture, etc... mais tout débat était très conditionné par... était très lié aux conditions dans lesquelles on l'exécutait pour le titre des personnes, la rémunération, etc... or, je comprends qu'il y ait une volonté des deux côtés, enfin de côté-là mais la liaison entre les deux était parfois artificielle entre les deux c'est-à-dire que bon on peut faire évoluer une chose, on peut faire des revendications mais vouloir tout lier enfin on voit beaucoup ça aujourd'hui quand on regarde un peu c'est que on ne peut pas faire la réforme simplement en reliant chaque millimètre de l'évolution à la revendication...

- *Donc le SGEN-CFDT puis le SNES étaient donc favorables...*
- Puis le SNALC était très disciplinaire, ça c'est clair on avait... il se demandait pourquoi... on les recevait moins on les voyait moins... parce que c'est une époque où les syndicats sont beaucoup venus à partir de 1981, ils venaient beaucoup régulièrement à la fois des réunions officielles, des rendez-vous on se voyait, on regardait, on les tenait au courant, ils voulaient être au courant de ce qui se passait et le... SNALC on avait beaucoup moins de réunion mais c'était alors là j'en ai un souvenir assez clair ...c'étaient des gens qui disaient enfin quels rapports ça a enfin vous pensez que ... bon on parlait pas beaucoup de ça avec eux quoi, c'était si vous dites ça aux mathématiques dites le aux mathématiques si vous dites ça aux physiciens dites le aux physiciens et euh... de mémoire, une fois, je rigolais un peu puisque ce qui m'avait écarté de la physique c'est qu'on faisait de la chimie en même temps, je n'aimais pas la chimie je pense c'est des affaires de mémoire donc ...
- *Parfois vous n'aimez pas la bivalence de certaines matières comme aussi l'histoire-géographie par exemple...*
- Mais c'est-à-dire il y avait une incompréhension de dire euh d'accepter des trucs, c'est un peu le problème de la mono- enfin de la séparation des disciplines quand on le regarde alors historiquement vous avez beaucoup plus de vision que moi enfin historiquement pourquoi ça s'est fait de telle façon parce que à un moment donné, un scientifique qui était là et qui a aggloméré les deux mais l'agglomération de l'histoire et de la géo-, de physique et de la chimie.
- *Voilà on a aussi le problème de la gestion financière car cela coûte moins d'avoir un enseignant plutôt que deux... L'informatique aide à l'enseignement comme stipulé à l'époque selon vos propos, pour les enseignants c'était plutôt faire un projet en commun en faisant dialoguer les disciplines ou plutôt juste une ouverture sur la discipline de*

l'enseignant d'à côté et voir ce qui se propose mais on perd la notion de projet en commun ?

- Majoritairement, ce n'était pas le projet en commun, c'était une relation...après il y a eu des projets au niveau élémentaire il y a une partie des enseignants qui était beaucoup sous une influence qui avait cours au Canada, le Canada francophone euh, et qui pensait qu'au niveau primaire, par exemple, ils s'étaient concentrés sur l'utilisation de je ne sais plus de quel robot, d'un robot, c'était un robot qu'on gérait avec l'ordinateur et la gestion du robot, elle permettait de traiter beaucoup de choses car ça permettait de traiter l'aspect de la connexion enfin l'aspect physique, la maîtrise de l'espace et donc dans la maîtrise de l'espace il y avait de la physique et des mathématiques enfin quand on commençait chez les jeunes on regardait tout à la fois donc il y avait des initiatives de ce type euh alors qui peut-être pour certaines ont été exagérées ou difficiles...elles ne sont jamais entrées complètement dans le... système mais elles ont enfin je pense à celle-là faudrait que je retrouve exactement mais quand je pense à ça, ça a eu une incidence forte et ça continue encore même aujourd'hui c'est-à-dire le niveau en articulation entre le début du primaire et le début du collège, il y a des choses de ce type qui ont probablement, faut bien le regarder en détail mais comme ça de mémoire on prit l'essor à ce moment-là avec des atouts ça a été lié avec l'utilisation de l'informatique mais une utilisation plus ouverte et plus forte.

- *Avez-vous quelconque moyen, pouvons-nous évaluer l'efficacité des différents dispositifs portant sur l'interdisciplinarité lors des périodes concernées (fin des années 1970-milieu 1980) ?*

- Non, il y en avait très peu, il y avait quelques études rares et honnêtement dans toute cette époque-là pour être franc je suis... c'est-à-dire que moi ce que j'ai eu dans le virage de 1983 c'est que ... j'ai même été surpris depuis 7-8 ans j'étais là-dedans il y a eu plusieurs responsabilités, il y avait la volonté ... en fait, quand ils m'ont pris au cabinet c'était que moi j'ai travaillé avec le directeur des lycées mais le nouveau directeur des lycées mais ça allait bien mais en même temps il y avait... il avait donné mission des nouvelles technologies à une dame, à une demoiselle très ancienne qui était énarque qui avait été saquée par la secrétaire d'État à l'Enseignement Supérieur qui était dans les années au temps de Giscard quand Haby était Ministre elle avait été secrétaire d'État à l'Enseignement Supérieur, cette dame qui était une socialiste avait été récupérée et on lui avait donné une mission qui était la coordination des technologies pour tous les niveaux... Il s'agit de la direction d'un organe du ministère de l'éducation nationale créée de mars 1982 à avril 1983... MITIF (mission des technologies nouvelles, de l'innovation et de la formation)...elle était alors dirigée par Madame, qui avait été victime des démarches d'Alice Saunier-Séité, secrétaire d'état -puis ministre- des universités de 1976 à 1981... Cet organe a ensuite été transformé en MIFERP (mission de la formation, recherche et pédagogie) ; il a alors été dirigé par Jean-Pierre Obin... Le seul petit problème alors ils l'ont nommée pour être reconnaissante de ça, elle a pris avec elle un inspecteur d'académie, et cette brave dame elle avait un petit problème, ça me fait effectivement penser le fait d'aller vers une vision un peu plus globale de l'utilisation de l'informatique ça c'est comme ça spontanément enfin fallait qu'elle finisse sa carrière c'était logique et humain en même temps mais ce qui lui avait donné ne collait pas du tout... et euh je veux dire euh l'affaire c'est ... l'espèce de regroupement de l'accroissement ou de l'importance ... il y a eu des événements mais je pense que ça a été lié vraiment à la fois à un développement économique à une vision

globale c'est-à-dire c'est quelque chose qui ne s'est pas fait pour répondre à votre question hein... moi je ne l'ai pas du tout vu faire grâce à une évolution mais plutôt à une perception qui fait que on est rentré dans un domaine enfin ça mériterait d'être analysé un peu plus enfin je le fais très sommairement, je pense qu'il y a une ambiance globale du système éducatif qui fait que ça a pris sa force à ce moment-là.

- *Merci de m'avoir accordé ce moment.*
- Mais de rien.

Pascal Grassétie : Formateur à l'ESPE d'Aquitaine – Bordeaux depuis 1998 et adhérent du SNEP depuis la fin des années 1970.

Après une formation à l'UEREPS de Bordeaux, Pascal Grassétie devient enseignant d'EPS puis agrégé d'EPS respectivement en 1981 et en 1990. À la suite de ces différentes expériences en tant qu'enseignant du second degré, il est recruté en 1998 dans les IUFM en qualité de formateur dans la formation des professeurs des écoles et des enseignants d'EPS dans le secondaire. Son parcours syndical est marqué par un attachement direct au SNEP dès les premières années étudiantes à Bordeaux. En ce sens, il devient secrétaire départemental dans les Hauts-de-Seine et secrétaire académique à Bordeaux dans les années 1990 avant d'être membre du bureau national du SNEP. Après ces différentes étapes syndicales, il redevient un simple adhérent du SNEP mais participe activement à des colloques régionaux sur la nouvelle réforme du collège et notamment la mise en place des EPI.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h

Nous nous retrouvons dans le hall d'accueil de l'ESPE d'Aquitaine – Site Caudéran pour les salutations puis l'acteur me propose de me recevoir dans son bureau personnel.

L'entretien se déroule dans une ambiance conviviale dans la mesure où l'acteur concerné était un de mes anciens formateurs à l'ESPE. Il tente de se remémorer les différents discours et dispositifs relatifs à la question de l'interdisciplinarité. De plus, il accepte de donner un regard critique sur la vision de la réforme du collège de 2016 et sur l'interdisciplinarité, problématique majeure dans le milieu de l'enseignement général. Pascal Grassétie prend le temps de raconter les phénomènes vécus, sans précipiter la fin de l'entretien.

Entretien

Mercredi 4 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- Alors moi, j'ai choisi un baccalauréat dite série D à l'époque donc scientifique option SVT, ça s'appelait sciences naturelles à l'époque puis après je suis rentré à la fac des sports à Bordeaux qui s'appelait l'UEREPS voilà où j'ai fait donc le début de l'universitarisation de la formation puisque j'ai passé mon DEUG en 1978 puis après licence en 1979 puis le CAPEPS en 1981... après j'ai été nommé prof en collège en région parisienne dans les Hauts-de-Seine, collège de Ville-d'Avray puis après mon poste a été supprimé, j'ai été nommé comme prof au lycée, au lycée de Sèvres... voilà où j'ai fait... donc j'ai fait trois ans en collège, puis après six ans au lycée, puis après j'ai eu une mutation en Gironde au collège de Saint-Médard-en-Jalles où j'y ai passé sept ans ensuite j'ai été recruté à l'IUFM d'Aquitaine en tant que formateur en éducation physique et sportive...
- *En quelle année ?*

- En 1998, voilà... et donc je suis à l'IUFM qui a existé jusqu'en 2013 et puis ensuite formateur à l'ESPE, à partir de cette date-là puisque ça a changé de nom (rires)... J'ai passé aussi l'agrégation d'EPS en 1990.
- *Par rapport à votre profil plutôt versant syndical ?*
- Moi j'ai adhéré au SNEP qui faisait partie de la FEN à l'époque en 1978, j'étais étudiant au moment de plan Soisson et j'ai toujours été adhérent depuis... j'ai eu quelques responsabilités puisque j'ai été secrétaire départemental dans les Hauts-de-Seine puisque j'ai été enseignant sur mes premiers postes euh... puis après j'ai été secrétaire académique à Bordeaux, membre du bureau national voilà pendant cinq, six ans et puis... depuis je suis adhérent et militant quand on me le demande... voilà je participe aux colloques, aux interventions quand on fait appel à moi, j'essaye de faire partager quelques visions à mes étudiants aussi de ce point de vue-là mais sans prosélytisme et en essayant de garder la distance universitaire qu'il convient... voilà à peu près mon parcours.
- *Selon vous, quelle est la position idéologique du SNEP par rapport à la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le second degré ?*
- Je ne sais pas si il y a une vision purement idéologique... je pense que les formes de pensée qui sont développées, les débats qui sont internes et d'ailleurs qui ne restent jamais internes puisque le but du jeu, c'est d'élargir le débat... est une posture a priori sur la chose, par contre il y a des choses qui s'entrechoquent, il y a des choses qui s'entrechoquent, il y a d'un côté une posture syndicale qui vise depuis la fin du XIXe siècle, qui vise à ... qui ne s'appelait pas syndicale, qui était amicaliste, qui est passée par plein d'autres phases mais qui vise à défendre en gros une discipline au sein du champ d'enseignement de l'école et dans ce cas, qui tend à dire que c'est une discipline entièrement à part et donc elle a une raison d'exister parce qu'elle est spécifique (il prend sa respiration)... et d'autre part, en son sein même de discipline, elle est interdisciplinaire, ne serait-ce que par l'ensemble des activités motrices auxquelles elle fait appel et donc elle pose le problème d'une formation qui dépasserait les spécificités de chacune des pratiques et donc il y a cette contradiction-là, de comment on défend un champ disciplinaire à l'intérieur de l'école parce qu'il apparaît menacé pour les gens qui le défendent et comment on arrive à promouvoir l'idée d'une discipline qui dépasse des singularités et qui forcément vise une certaine sorte d'interdisciplinarité... alors le débat, le débat est là-dedans c'est-à-dire que très souvent et notamment l'approche des activités physiques et sportives puisque depuis en gros 1970, le SNEP enfin la pensée pédagogique du SNEP est très marqué par le courant culturel sportif (un instant est marqué) elle vise à approcher l'activité sportive dans sa complexité et donc dans l'ensemble des ressources qu'elle sollicite et ses ressources ne sont pas directement associables à des disciplines scolaires en tant que telles... donc il y a l'approche par la complexité et d'un autre côté, il y a une défense en pré carré d'une faire-valoir d'une discipline d'enseignement en tant que utile au sein de l'ensemble des disciplines... je crois qu'il y a une double inscription qui vient de deux choses... qui vient, je pense que la pensée si on est sur l'idéologie, la pensée, elle est interdisciplinaire et elle est complexe... là il n'y a pas de soucis du point de vue de l'approche... par contre, il y a la réflexion sur l'inscription de ce que c'est une discipline dans le cadre de l'éducation nationale française et dans ce cadre, si on n'existe pas en tant que spécificité... du moins, si on n'a pas existé en tant que spécificité au sein de ce système-là, on n'existe

pas... d'autant qu'on est concurrencé, d'autant qu'on est concurrencé par la proximité que l'on a avec les pratiques sociales et donc il y a la nécessité de justifier et de prouver finalement l'utilité sociale, sociale mais politique, scientifique, pédagogique, tout ce qu'on veut... de justifier la présence d'un corps d'enseignants d'éducation physique à l'intérieur du système et donc là-dessus, il y a une certaine frilosité à aborder l'interdisciplinarité telle qu'elle est vue, telle qu'elle a été vue en termes de combinaisons de disciplines et non pas de pensée complexe... là-aussi je crois qu'il y a quelque chose qui est à creuser mais en tant que complémentarité de disciplines pour comprendre le monde, mais à partir des disciplines et non pas à partir des phénomènes... et je crois que... et là-dedans si on n'existe pas par sa spécificité alors il n'y a pas possibilité de jouer avec les autres et finalement très souvent enfin le discours qui a été mené et je pense que sur une base assez réelle euh... était de dire que si on allait complètement dans la phase de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de travailler avec les autres disciplines, était qu'on disparaisse... dans l'analyse, d'une école intellectualiste où finalement tout ce qui avait attiré au corps était minime et hiérarchiquement en dessous... et donc à partir de ce moment-là, il y a un certain nombre de décisions qui peuvent être prises autour de la défense d'un pré carré et donc d'une méfiance vis-à-vis de l'interdisciplinarité... en gros, c'est comme ça que je vois les choses mais je pense que l'approche interdisciplinaire en tant que telle, du moins...

- *Le dialogue entre les disciplines ?*
- Oui mais par exemple, la référence constante qui a été faite au travers des travaux d'Edgar Morin par exemple, autour de la pensée complexe, c'est quelque chose qui a été partagé par le discours du moins, au niveau du discours, par les responsables et les discours qui se tiennent à l'intérieur de ce syndicat... là-dessus, il n'y a pas de soucis par contre c'est comment on y arrive, comment on y arrive à cette pensée complexe et le discours a souvent été de dire qu'en gros, c'était quand on était arrivé en haut de la montagne qu'on pouvait voir les différents chemins qui y menaient alors que quand on était au bas de la montagne, il y avait des chemins à emprunter et quand on avait gravi ce chemin, on pouvait voir les autres et dans ce cas, ça pose le problème de comment se construit la pensée complexe, l'approche complexe des phénomènes, est-ce qui se passe par d'emblée la complexité (rires) mais on voit pas tous les chemins et on ne fait que débiter finalement... on est un éternel débutant dans les différentes voies et finalement ça ne conduit pas à la pensée complexe et notamment avec la réflexion, le regard portait sur ceux qui la porte Morin et De Rosnay ou autres qui ont pu porter ces discours-là qui ont marqué l'éducation physique euh... c'est des gens qui ont marqué dans leur champ disciplinaire un niveau d'expertise extraordinaire qui leur permet de pouvoir assimiler et regarder le monde du point de vue d'une complexité en associant l'ensemble des champs... donc c'est comment on y arrive mais je ne pense pas que ce soit sur le problème de l'interdisciplinarité que ça se pose...
- *On va en reparler avec l'acquisition des élèves, du savoir, à quel moment dans la scolarité, à quel niveau d'études... selon vous, quelle est la définition de l'interdisciplinarité ?*
- C'est compliqué, c'est compliqué il y a tellement de mots... moi si j'avais une approche moi que je défendrais ça serait par rapport à un phénomène... que le phénomène qui est étudié à l'école en tant que peut-être avec une arrière-pensée sur les méthodes Freinet mais un phénomène qui apparaît dans la classe alors c'est le support pour développer

un ensemble de connaissances qui relève de différents champs disciplinaires et non pas... non pas une construction euh au préalable d'enjeux qui serait définie pour des élèves dont ils ne percevraient pas nécessairement le sens autour d'un ajout de disciplines mises les unes à côté des autres et censées développer cette interdisciplinarité... il y a des exemples enfin il y a des caricatures extraordinaires enfin dans notre domaine d'éducation physique, moi j'ai des projets notamment à l'école primaire puisque c'est le lieu de la polyvalence, c'est le lieu de l'expression de cette interdisciplinarité où on associe sur un lieu de course d'orientation, l'ensemble des champs disciplinaires pouvant exister dans la pensée humaine quoi... ça n'a pas grand sens du point de vue de la construction par l'élève d'aller faire de l'astronomie, d'aller faire euh du patrimoine, etc... quand est-ce qu'on court, quand est-ce qu'on transpire, etc... là-aussi ce que je relevais comme difficulté c'est-à-dire le penchant très fort de l'école française d'aller sur l'élitisme intellectuel fait que... dès que l'on associe d'autres champs disciplinaires à l'éducation physique qui prennent le pas et la discipline ne devient qu'un prétexte finalement à l'élaboration de savoirs dits savants ou ayant une valeur scolaire supérieure accordée... on est dans cette difficulté-là alors comment je le vois... l'interdisciplinarité, c'est une évidence pour comprendre le monde, par contre, c'est comment, comment on fait comprendre le monde aux élèves et là ça pose plus la question de la méthode pédagogique que de l'interdisciplinarité en elle-même.

- *Concernant le SNEP, est-il influencé par le SNES ? Lors de mes entretiens, il est ressorti que le SNEP était en faveur de l'interdisciplinarité mais que le SNES est plutôt indécis sur cette question dans les années 1990 ?*
- Sur la pensée pédagogique, sur la pensée pédagogique, le SNES ne développe pas grand-chose, il ne fonctionne pas comme le SNEP, il fonctionne sur des associations de spécialistes c'est-à-dire effectivement... mais qui ne sont pas partie prenantes du SNES, mais qui effectivement travaillent sur des champs disciplinaires au niveau des profs de maths, des profs de lettres qui travaillent sur leur truc... le SNEP, la particularité de ce syndicat est qu'il est un syndicat et qui est en même temps, il s'occupe de pédagogie et ça c'est incompréhensible dans le champ syndical, actuellement, c'est un olibrius quoi... là-dessus qui permet de dire, de dire vos programmes vous les jetez à la poubelle, on va vous en proposer des alternatives quoi (il lève les yeux au ciel)... le SNES nous regarde avec des yeux comme ça...alors, est intéressé quand même parce que l'accroche... comment, comment on fait partager en gros une solidarité entre les enseignants, si on ne s'accroche pas sur la réalité du métier et donc le SNES est intéressé là-dessus parce que perdre des adhérents est en baisse du point de vue de ses résultats électoraux alors que le SNEP continue à monter en nombre d'adhérents même si... ça dépend à partir de quand on compare mais il y a une phase de croissance du nombre d'adhésions et il y a des résultats aux élections professionnelles qui sont bananiers, 82-83% des voix exprimées... ce qui est un truc bizarre dans le paysage syndical aujourd'hui voilà... et je crois que qu'a réussi le SNEP c'est-à-dire arriver à défendre purement les intérêts matériels et moraux de ses adhérents et des enseignants d'éducation physique au-delà des simples adhérents et en même temps, être le moteur, une partie prenante incontournable dans le champ de l'éducation physique, de ce qui relève de l'enseignement, des problématiques d'enseignement, des contenus, de savoirs et donc de pédagogie d'enseignement d'éducation physique... et ça, c'est ce qui fait le ciment et ce qui intéresse les collègues quand on voit les stages qu'on est en train de mettre en place...enfin que le SNEP met en place qui pallie au manque de la formation continue, le dernier stage de lutte, je ne sais plus, on était cinquante et on a été obligé

de refuser des collègues parce qu'il n'y avait pas les capacités suffisantes donc il y a un besoin de partager sur le métier sur le travail... moi ce qui m'a attiré, ce n'est pas tant ma promotion, ma mutation, etc... c'est important, mais ce n'est pas les aspects corporatifs qui m'intéressaient, c'est justement la participation à l'élaboration de mon propre travail et j'ai reçu plus de formations professionnelles par le militantisme au SNEP que dans mes années de formation dans l'UEREPS de Bordeaux même si il était à l'époque de qualité, je considère voilà (rires)...

- *En quelques mots, la conception de l'enseignement véhiculée par le syndicat SNEP ?*
- La conception de l'enseignement... je ne pense pas qu'il y ait une conception définie, il n'y a pas de conception parce que c'est un syndicat de masse (rires) mine de rien, avec toutes les critiques, il y a quand même 33% des collègues de syndiqués donc ce n'est pas la majorité mais c'est quand même... enfin il s'est donné l'ambition de faire discuter tout le monde donc il n'y a pas de conception univoque... il y a des ancrages divers, il y a des débats à l'intérieur... tout le monde n'est pas d'accord... on n'est jamais d'accord sur tout un tas de choses mais c'est le débat qui fait avancer, qui fait faire les propositions qui tendent de... après il y a un sens, le sens, il y est quand même de penser que le rôle de l'école, c'est d'émanciper, d'émanciper les citoyens c'est-à-dire de les rendre capable de vivre en société, et cette émancipation passe par le partage, l'analyse et l'avancé de la culture... en gros, c'est ça qui est largement partagée c'est-à-dire que c'est la culture corporelle en ce qui nous concerne, qui s'incarne à travers un certain nombre de pratiques physiques fait partie du patrimoine mondial de l'humanité (rires) et que c'est par le partage mais pas uniquement par le partage, aussi par l'analyse critique de ce qui est produit par la société, par les sociétés en termes de pratiques corporelles qui permet aux élèves progressivement de s'émanciper c'est-à-dire de pouvoir d'être des citoyens libres de choix et de critique dans la société dans laquelle ils vivent... l'émancipation en lien avec l'appropriation de la culture c'est-à-dire que c'est indissociable, c'est-à-dire on ne peut pas penser l'émancipation en dehors... on ne peut pas penser l'émancipation sur un versant naturel par exemple de l'activité corporelle, elle ne peut être qu'aliénation du point de vue de l'analyse du courant culturel qui est très majoritaire à l'intérieur du SNEP, il ne peut être qu'aliénation parce qu'il est fixé par des normes, des normes qui sont celles médicales, notamment qu'on a vécues pendant des siècles... et qui ont proposé une éducation physique qui ne visait qu'à enfermer les garçons dans leurs rôles, les filles dans leurs rôles, des postures corporelles qui n'avaient rien à voir avec l'usage du corps qui était celui de la société, etc... c'est-à-dire qui était organisé autour de normes médicales, hygiénistes ou autres, et là-dessus je crois qu'il y a un combat féroce et il y a toujours un combat féroce entre les tenants d'une éducation corporelle qui du point de vue de sa nature et ceux qui sont du versant du point de vue de sa culture... voilà donc je crois que là, le SNEP est positionné clairement sur l'aspect culturel des choses...
- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale depuis la fin des années 1970 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*
- Je ne peux pas...
- *On n'avait pas forcément de recul sur l'interdisciplinarité... d'ailleurs, à quel moment est apparu le mot interdisciplinarité dans les discussions ?*

- En formation, on en parlait mes années d'étudiant, on parlait déjà d'interdisciplinarité... la naissance des STAPS est un problème d'interdisciplinarité...
- *On en parlait déjà à la fin des années 1970 ...*
- Oui bien sûr, je crois que, après je ne sais pas au niveau historique, je n'ai pas les réflexions poussées là-dessus d'autant que la pensée pédagogique, elle se construit et s'est développée à partir de ... sur le courant d'idées avec Pineau, à l'intérieur du SNEP, je parle puis après elle a basculé en 1969 sur le congrès de Nice où il y a un changement de majorité qui s'est clairement positionné pour Mérand, le courant culturel, etc ... mais Mérand pose le problème d'interdisciplinarité, évidemment, à partir du moment où on approche les phénomènes vivants, on est... il y a une multiplicité des champs disciplinaires qui est en fait les champs disciplinaires sont construits par rapport à un académisme de recherche qui lui conduit au parcellisme, à l'élémentarisation des choses si on veut creuser profond, il faut que le sillon soit faible hors le vivant, il n'est pas un petit sillon, il est une chose complexe donc il y a la nécessité pour comprendre ces phénomènes-là et l'activité physique humaine est par essence complexe, il y a la nécessité de penser l'interdisciplinarité et c'est le débat Vigarello-Parlebas autour de l'idée de science en éducation physique et les STAPS sont une illustration de cette affaire-là...
- *Ça me fait penser à l'idée de transversalité...*
- Oui bien sûr...
- *Quand on parlait de transposition didactique entre activités...*
- Oui de transfert, là... la science nous éclaire peu le moins que l'on puisse dire, là on est sur des bases idéologiques fortes, c'est-à-dire on est sur une vision idéaliste pour certains notamment le courant dit développementaliste sous l'égide de Parlebas où en gros, c'est l'idée scientifique que l'on peut construire de l'activité physique humaine qui doit être le support des enseignements de l'éducation physique, de l'autre côté, une vision plus portée par Vigarello à l'époque, autour de l'activité physique humaine, elle est renseignée par divers champs disciplinaires euh et dont on voit les avantages d'un côté mais aussi les inconvénients qui font que le STAPS aujourd'hui est une myriade, une espèce de kaléidoscope de gens qui sont pointus dans leur secteur mais qui se parlent jamais finalement parle peu du fond de l'affaire notamment en éducation motricité autour des phénomènes d'intervention et d'enseignements...mais on est bien là au cœur... on a un phénomène très complexe l'activité physique humaine et finalement, qu'est-ce qui l'éclaire, est-ce qu'on a une science propre ou est-ce qu'elle est éclairée par plusieurs champs sociologiques, historiques ou biologiques...donc l'émergence de la pensée disciplinaire, je pense qu'elle est inhérente même si elle n'a pas été développée mais elle est inhérente à l'idée qu'on puisse éduquer le corps, c'est une obligation... après il y a eu, moi je sais que les positionnement que l'on avait à l'époque à la fin des années 1970, il était sur la défense encore très forte du champ éducation physique donc avec l'ensemble des choses qui s'était passé, les CAS, les SAS, le plan Soisson, toutes les visées d'externalisation de la discipline et l'idée donc de renforcer le champ disciplinaire avec même le courant culturel ayant poussé très loin l'affaire en disant qu'il ne faut même pas... Rouyer dit par exemple il ne faut même pas de prof d'éducation physique, il faut un prof de foot, un prof de hand, un prof d'athlétisme...

ça n'a pas de sens quoi, l'éducation physique, ça n'a pas de sens parce que déjà c'est interdisciplinaire en tant que telle et que le prof doit être spécialiste de son truc et c'est par la spécialisation de son truc qu'on pourra atteindre le complexe donc le haut de la montagne, on est là-dessus quoi...

- *Donc, effectivement, la question de l'interdisciplinarité soulève des points d'interrogation : emploi du temps des enseignants, mise en place réelle et abstraite, refus de la réforme, la question que je pointe est donc celle du débat en interne dans votre syndicat avec le débat de vos revendications en externe, y a-t-il un décalage ? Est-ce que les réflexions en interne poussent à l'interdisciplinarité alors que lorsqu'on communique on va plutôt parler des contenus disciplinaires ?*
- Non parce que dans les débats internes, il y a les deux bouts c'est-à-dire que c'est très compliqué de le dire mais c'est une approche qui peut paraître idéologique, c'est dialectique, c'est constamment dialectique entre eux... comment on tient les deux bouts, comment on tient une contribution originale dans le système éducatif mais comment on fait bouger le système éducatif pour qu'il ne reste pas sur des éléments de formalisation tels qu'ils soient à des années lumières des préoccupations des élèves, on est là-dedans c'est-à-dire qu'à l'intérieur du système scolaire, on est partie prenante de ce fonctionnement là et en même temps comment dans ce fonctionnement là on peut arriver à le faire bouger... c'est ce que la plupart des observateurs extérieurs aux enseignants d'éducation physique, extérieur au SNEP ont énormément de mal à comprendre c'est-à-dire comment finalement le système éducatif tel qu'il existe ne nous convient pas et ne nous convient pas en partie par cette segmentation absurde d'un certain nombre de champ qui ne sont là que par référence à l'académisme universitaire et qui n'éclaire pas nécessairement la pensée des élèves, ne les émancipe pas nécessairement... alors le débat avec le SNES, effectivement, est plus houleux parce que ... et ça se défend aussi le fait d'avancer dans un champ disciplinaire permet aussi l'émancipation, le problème c'est comment on appréhende le monde et comment on fait en sorte qu'on se mette, que tous les élèves réussissent car c'est ça la question derrière aussi... comment on fait que le fait d'avancer dans un champ disciplinaire soit possible, comment on l'autorise et comment on le favorise auprès de l'enseignement des élèves en tant que prof d'EPS, on a tendance de blaguer... la capacité première d'un élève, c'est quand il sort de son cours d'anglais, c'est de l'oublier immédiatement pour pouvoir être libre pour faire le cours de maths qui suit... ça c'est une aberration du point de vue de l'émancipation de l'élève pour autant le système est construit comme ça et c'est dans ce système là que l'éducation physique doit exister aussi donc on est bien obligé de tenir les deux bouts donc comment on prouve qu'on ne peut pas se passer de nous et comment à l'intérieur de ce que l'on fait... alors le problème des EPI là-dedans... le problème des EPI, c'est un truc qui tombe du ciel encore quoi... et donc c'est un phénomène qui ne vient pas s'imposer à l'intérieur du fonctionnement social que devrait être la classe et donc à partir de ce moment-là on voit bien comment le système éducatif intègre ces éléments... comment il a intégré les IDD, comment il a intégré les TPE, etc... il en a fait des éléments de gestion c'est-à-dire qu'aujourd'hui en EPI, le collègue dans un collège, on lui dit tu feras l'EPI pour pas être en sous-service sinon on va transférer la moitié de ton poste dans un autre collège et tu vas travailler dans deux établissements et donc il dit, moi je vais faire de l'EPI, je ne vais pas faire trente bornes ou changer, avoir le double de réunions donc je fais de l'EPI mais pfff... et il n'a pas plus réfléchi à l'EPI que ça et donc on se retrouve dans ces aberrations et on est dans un système qui est très très gestionnaire et qui finalement où l'on s'aperçoit que tout ce qui est en dehors des

disciplines, ça sert progressivement de marche d'ajustement de gestion et la grande crainte, elle était là... c'est-à-dire quand ils ont commencé à proposer sur la première mouture des horaires balancés sur les collègues, il y avait une part de l'horaire d'éducation physique qui était consacré à l'interdisciplinarité c'est-à-dire qu'il y avait pris sur les trois heures ou les quatre heures en sixième pour dire il y a une demi-heure ou une heure, une heure en sixième, une demi-heure sur les autres niveaux ... au bout du compte, l'histoire nous apprend que cette demi-heure ou cette heure à terme elle est perdue, il suffit qu'il y ait un mouvement de balancier qui dise l'interdisciplinarité, on s'en fout... et l'horaire disciplinaire, il est ramené, il aurait été ramené à trois heures en 6^{ème} et à deux heures et demi en 5^{ème}-4^{ème}-3^{ème} ... et d'un point de vue disciplinaire, on aurait perdu et on aurait rien gagné à l'interdisciplinarité donc là, il y a bataille... il y a bataille si on veut créer de l'interdisciplinarité, il faudrait qu'il y ait des choix réalisés autour de phénomènes et y compris que les élèves y participent à ces choix-là et de voir comment on peut répondre à l'intérieur d'une structure et l'apport de différents enseignants à ce moment-là mais il faut une beaucoup plus grande souplesse puis il faut une confiance qui n'existe pas... il n'y a pas de confiance, il n'y a pas la confiance dans la gestion qui est annoncée tous les jours de la nécessité de faire des économies, que l'école coûte trop cher, etc... donc tant qu'on est dans cette tension où finalement le service public vise à être réduit parce que là aussi il y a du positionnement syndical par rapport à ça...où en gros tout ce qui est considéré comme service public, est considéré comme une dépense exorbitante parce qu'elle réduit finalement la part de bénéfice que peuvent s'accorder quelques-uns parce que au niveau politique, c'est bien ça... et bien il y a ce manque, ce doute sur la volonté véritablement de formation qui annonce ces différents plans et donc il y a une espèce de rétrécissement autour... et de raidissements autour de la défense du pré carré disciplinaire et donc tant qu'on sera dans ce système là où il n'y aura pas la manne financière nécessaire pour provoquer des changements importants à l'intérieur de l'école...

- *La formation initiale, la formation continue...*
- À partir du moment où le système restera gestionnaire, de mon point de vue, ça ne changera rien c'est-à-dire chacun essaiera de créer des billes... ce qui va se passer et ce qui est en train de se passer, c'est que les collègues où les enseignants d'éducation physique sont forts à l'intérieur de l'établissement scolaire, ils feront des EPI où ils ont la part belle...c'est-à-dire qu'ils accroissent finalement les horaires du corps des enseignants d'éducation physique au détriment des autres et... par contre, les endroits où les professeurs d'EPS et bien, ils vont se faire laminer très très rapidement voilà... or, tant qu'on est dans ce système-là de gestion, à vase clos, avec des moyens qui sont configurés... tant qu'on a ces moyens-là, c'est compliqué quoi...
- *En fait, la question à propos de la gestion des services pose problème...*
- En même temps, c'est celle qui lui permet de fonctionner... on a un recrutement qui est disciplinaire alors il y a eu l'idée à un moment donné enfin il y avait l'idée des PEGC, etc... mais on a vu que ce qu'il en était, les PEGC était moins bien payé que les autres quand même hein...
- *Parce qu'ils n'étaient pas spécialistes...*

- Et oui, parce qu'on a bien ça c'est-à-dire on a un grand discours ministériel autour de l'interdisciplinarité, de la pensée complexe, etc... qui sort effectivement de l'ENA, de sciences-po, etc... et puis après, au final, quand même on a la reconnaissance de l'académisme et donc ils sont dans une contradiction...et c'est pour ça qu'il y a des doutes du point de vue des enseignants sur le terrain parce que finalement... dès qu'il y a un enseignant qui remporte un prix quel qu'il soit... il y avait le prix de l'innovation pédagogique dernièrement et bah c'est pas un prof de collège de ZEP ou de REP qui l'a... c'est un mec qui est en classe prépa et euh qui est en khâgne et hypokhâgne et qui fait des cours en allemand ou je ne sais pas quoi avec l'informatique... et donc, à un moment donné, ce que valorise d'un côté le ministère, ça va à l'encontre des enjeux qu'il pense pouvoir développer donc ils sont dans une schizophrénie assez forte...
- *Une incohérence ?*
- Oui et c'est compliqué parce que la France, elle s'est construite... le système éducatif français s'est construit là-dessus et finalement bon alors il y a les résultats PISA, etc... après faudrait voir...
- *Il faut peut-être prendre du recul ?*
- Oui surtout après tout dépend des choix idéologiques qui sont faits là aussi des choix politiques... est-ce que on forme beaucoup de gens au meilleur niveau possible ou est-ce qu'on se dit le pays il a besoin d'une élite super canon et si le choix il est là... la France elle est bonne elle a une élite super canon... l'Allemagne elle peine à fournir des ingénieurs... tout un tas d'autres pays envie le haut niveau d'éducation français par contre il est très inégalitaire, etc... alors est-ce que c'est la dimension interdisciplinaire qui va amener plus d'égalité...là pour l'instant on ne sait pas trop...
- *Ça sera compliqué aussi de l'évaluer...*
- Aussi...
- *Par ailleurs, êtes-vous en mesure de décrire votre regard sur la perception des syndicats opposés à l'interdisciplinarité comme FO ? ou l'UNSA plutôt favorable à l'interdisciplinarité ?*
- FO n'a pas de pensée pédagogique, non il n'y a pas de réflexion pédagogique d'ailleurs quand on regarde y compris leur propre statut, le fonctionnement qu'ils ont, ils s'interdisent de penser quoi que ce soit d'un point de vue pédagogique, laissant la liberté à l'enseignant de faire ce qu'il veut, en gros, c'est sur cette argumentaire là qu'ils fonctionnent mais il n'y a pas de pensée pédagogique de FO, elle a été très variable... FO pour l'EPS a été le refuge, à un moment donné, des anti-sportifs... euh puis après mai c'étaient plutôt des accointances politiques quoi... c'étaient ceux qui étaient à l'OCI (Organisation Communiste Internationale) de l'époque au moment de la scission de la FEN ou avant qu'elle scissionne d'ailleurs... qui sont partis à FO et ont créé une structure propre à l'éducation physique mais ... enfin ils font rien aux élections professionnelles en EPS et du point de vue... alors après... pourquoi ils affichent du contre en l'interdisciplinarité, je pense que c'est la même position que le SNALC... euh à un autre bout de l'échiquier politique quoi... c'est-à-dire que cette défense catégorielle qui prime dans leur orientation syndicale, ce qui est louable hein...ça fait partie de la

charte d'Amiens, ils défendent les intérêts matériels et moraux de leurs adhérents et dans ce cas-là, ils défendent qu'un prof de maths qui est recruté pour faire des maths, il fait des maths, il n'a pas été recruté pour faire autre chose et ça s'entend... ça s'entend mais leur position est là... l'UNSA est favorable parce que l'UNSA est marqué par le primaire... les idées pédagogiques développées et marquées par l'histoire du SNI-PEGC et la pensée pédagogique liée à l'école primaire davantage qui faisait bloc d'ailleurs le primaire étant d'ailleurs plus interdisciplinaire parce qu'il y a un maître unique et il y a polyvalence... il y a la réalité, ils sont sur un mythe... moi je bataille, je forme des professeurs des écoles hein...et je leur dis enfin profitez que vous soyez maître à bord dans votre classe pour arrêter de faire des emplois du temps qui sont pires qu'au collège... en gros, il y a maths de 8h30 à 10h puis à 10h on a fini les maths, on range les cahiers...on prend les cahiers de français et on fait du français... vous voyez que l'élève, il continue à apprendre en maths donc on fait un peu moins de français et vous en ferez un peu plus la prochaine fois et si jamais, vous pouvez rebondir sur la séance d'éducation physique là on a fait des observations sur les matchs, etc... on en parle après, on fait un débat, du langage, etc... vous casez ça dans l'EMC ou vous casez ça dans où vous voulez mais profitez de ça... or, on profite pas de ça... ça ne garantit rien la polyvalence du maître mais la pensée développée à l'intérieur du SNI-PEGC, de la FEN et de l'UNSA qui en est l'héritière idéologique, c'est pour ça qu'ils sont davantage favorables puis ils sont aussi davantage favorables en terme de proximité politique avec le pouvoir actuel c'est-à-dire ils ont... ils décident d'un point de vue syndical d'être dans une forme de syndicalisme d'accompagnement avec la CFDT et donc de voir comment on peut manœuvrer à l'intérieur et avec un risque fort d'ailleurs des positions de l'UNSA vis-à-vis de l'EPS c'est-à-dire d'abandon de la spécificité propre à l'éducation physique et on le voit sur tous les votes qu'ils font que ce soit en Conseil Supérieur de l'Éducation... ils ne bataillent pas pour la note d'EPS au brevet des collèges, au DNB, ils ne bataillent pas pour les horaires, ils ne bataillent pour rien pour l'éducation physique donc à un moment donné, c'est compliqué quoi..

- *Par rapport au SNES, syndicat qui reste indécis ?*
- Oui le SNES a cette difficulté que nous on n'a pas c'est-à-dire que lui il syndique le prof d'arts visuels et le prof de maths et donc comment on concilie les intérêts de ces deux profs... est-ce que l'interdisciplinarité est un moyen de défendre les intérêts de ces enseignants là ou pas... et l'on voit bien que pour l'instant le SNES a quand même... quand on regarde l'histoire de sa discipline, au final, c'est le prof de maths qui s'en sort bien par rapport au prof d'arts plastiques parce que quand on regarde nous nos horaires, notre défense propre et l'horaire qu'on réussit à avoir et à maintenir à l'école primaire, l'EPS, c'est la troisième discipline en termes d'horaires aujourd'hui... et au collège, quand les élèves ont arts visuels en 6^{ème} et en 5^{ème}, il n'est pas rare qu'ils ne l'ont pas en 4^{ème} et en 3^{ème} et musique à l'inverse et donc ils ont avec une heure par semaine... donc ils ont des conditions d'enseignement et ils ont bataillé davantage sur l'alignement horaire des profs d'arts visuels et de musique c'est-à-dire ils étaient à 20 heures comme nous et ils sont passés à 18 heures...plus que sur il faut davantage d'arts visuels et de musique à l'école quoi...
- *Vous parlez beaucoup des horaires des services enseignants...*

- Après, on en fait à l'intérieur... quand moi je fais, quand en EPS, on fait de la prise de pouls, on fait de l'interdisciplinarité... est-ce qu'on a besoin d'un EPI pour ça, c'est ça le problème...
- *Peut-être le problème de l'interdisciplinarité, c'est le problème l'unanimité conceptuelle... une définition commune ...*
- Oui mais faudrait voir son objectif à quoi elle sert, à quoi elle sert... si elle est là, c'est pour ça que je dis que ça part d'emblée si l'école, c'est l'école de la vie ou pas... en gros, est-ce qu'il y a les méthodes actives ou pas... je pense davantage que c'est sur le plan des méthodes pédagogiques que sur la base institutionnelle de l'imposition de ce cadre-là d'EPI... tant qu'on sera sur une éducation dominante en terme de transmissions de connaissances académiques établies et pas sur l'étude des phénomènes vivants à l'intérieur de l'école c'est-à-dire la vie... comment on l'appréhende et comment on la comprend... l'interdisciplinarité aura du mal à s'effectuer parce que l'académisme... pour avoir une discipline, il faut en fixer les bornes et dire elle va de là à là et ça s'est chez moi... tant qu'on est là-dessus je ne vois pas comment on peut dire et bah ça s'est entre nous... donc on est plus pour l'instant sur de la juxtaposition... sur ce qui s'était passé sur les TPE par exemple ou sur les IDD dans bien des cas, c'était souvent de la juxtaposition ...
- *On est donc plutôt sur de la pluridisciplinarité ?*
- Voilà, oui... mais c'est déjà bien...
- *Juxtaposition de disciplines autour d'un projet ?*
- Oui en gros... moi je voyais, j'ai mes enfants qui ont fait les TPE au lycée, en gros, ça leur permettait de comprendre pourquoi ils faisaient des maths quoi en gros... ils faisaient de la physique derrière... ça faisait maths physique voilà on avait fait les TPE... ma fille elle a fait des trucs sur les hydroliennes sous le pont de pierre à Bordeaux et donc elle comprenait mieux pourquoi il y avait des équations mathématiques qui permettaient de comprendre comment... oui mais ça permet de comprendre les équations mathématiques, ça ne permet pas forcément de comprendre comment l'hydrolienne, elle est peut-être quelque chose qui va remplacer l'énergie nucléaire et voilà... le prof de philo il n'est jamais venu là-dedans...
- *On parle donc bien de juxtaposition et non d'association entre disciplines...*
- Oui mais elles sont complexes... à partir du moment, elles sont définies par champ académique, elles sont complexes... cette approche est compliquée dans l'histoire et c'est compliqué de changer une machine comme l'éducation nationale autour des usages, de la relation à la discipline et en même temps de l'existence... un prof il existe par la discipline qu'il enseigne...
- *Il a été recruté par sa discipline...*
- Oui et il existe comme telle, je veux dire... très longtemps, les profs d'éducation physique ils ont existé par ce qu'ils avaient une association sportive forte en hand-ball... c'était leur AS hand-ball qui avait le titre de championne de gironde ou de championne

d'académie ... et c'était leur existence à l'intérieur de leur établissement qui jouait par rapport à ça... ce n'est pas... il y a une réorientation qui va être porteuse de l'interdisciplinarité autour de davantage... d'une communauté en charge d'une éducation... le problème, c'est la relation au socle... c'est la relation au socle commun, comment il est abordé, à quoi il sert... la relation compétence et employabilité enfin il y a tout un tas de questions qui se pose... l'orientation...

- *Est-ce qu'on ait sur le savoir, ou sur la compétence...*
- Voilà, qu'est-ce qui est émancipateur... parce que le problème, le problème d'ailleurs est qu'est-ce qui est émancipateur pour l'individu parce que si la compétence et c'est la critique que porte le SNEP notamment avec le SNES aussi, la FSU en général autour de l'approche par compétences, c'est que la compétence est liée avec l'employabilité.
- *Le monde du travail...*
- Selon Marx, comme il y a encore beaucoup de marxistes, le travail c'est encore l'aliénation... donc même si peut être libérateur dans la dialectique mais c'est encore l'aliénation... est-ce que finalement les compétences, ce n'est pas une mise en distance des savoirs au bénéfice de la flexibilité nécessaire à l'employabilité donc il y a aussi ces questions plus idéologiques et plus philosophiques qui traversent les débats autour de l'interdisciplinarité.
- *Selon votre vision syndicale, quel est l'avenir de l'interdisciplinarité dans l'enseignement du second degré ?*
- Moi je pense que tant que l'école, la pensée, la façon de penser, historiquement construite vis-à-vis des savoirs en France sera telle qu'elle est... je ne vois pas par quel miracle, on pourrait avoir un changement fort autour de ... en gros, il faudrait avoir une communauté d'enseignants avec des apports de différents, de différents angles de vues autour de problèmes... les programmes, ça ne serait plus les disciplines mais les problèmes... alors comment ça s'organise comment ça se gère... certains disent ... Fillon dit que ça passe par l'autonomie des chefs d'établissement, il y a un certain nombre de propositions politiques qui sont faites dans ce sens-là mais on voit bien derrière l'autonomie... on voit bien qu'il y met uniquement l'autorité du chef d'établissement donc est-ce que c'est l'autorité du chef d'établissement, est-ce que c'est un rapport hiérarchique... ça je n'y crois pas du tout, je n'y crois pas du tout ou alors il faudrait une révolution, ça serait une révolution dans le monde éducatif que la hiérarchie impulse quoi que ce soit... pour l'instant, elle est plutôt en frein (rires) qu'un catalyseur... après ça dépend il y a des chefs d'établissement qui font bien leur travail...
- *Sous l'épaisseur administrative...*
- Ils ont la tête dans le sac avec l'idée de mettre une réforme en place qui se met à tous les niveaux en même temps... c'est la folie complète quoi...
- *Nous allons maintenant revenir sur votre expérience pédagogique, quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents établissements scolaires, étiez-vous donc concerné par la problématique de l'interdisciplinarité ?*

- Mes années parisiennes ont peu donné lieu à l'interdisciplinarité, arrivé au collège ici oui, j'avais construit davantage ici une classe UNSS en 1991... et là j'ai travaillé avec un prof de techno et un prof de français sur la construction du journal de l'association sportive ... et donc effectivement j'ai eu ... en techno sur les mises en forme informatiques, etc... l'utilisation des différents logiciels et sur la mise en forme... avec le prof de français sur la rédaction des articles, des comptes rendus de matchs de ce qui se passait à l'intérieur de l'association donc là il y a eu un travail interdisciplinaire réel mais... on a des cultures différentes, c'est compliqué... j'étais effaré moi, j'allais avec ma collègue de français et alors ce n'est pas tous les profs de français mais il ne fallait pas un bruit quoi...elle faisait travailler les élèves collectivement mais il ne fallait pas un bruit mais c'est impossible... enfin bon voilà, il y avait des éléments complexes, il n'y a pas que... l'envie de travailler ensemble existait mais après il faut partager y compris des modalités pédagogiques et des approches de l'élève... quel type de dévolution on donne à l'élève, quelle liberté on lui accorde et en éducation physique, on est bien obligé de lui accorder de la liberté parce que c'est lui qui choisit là où il envoie la balle en sports collectifs, ce n'est pas moi avec mon joystick qui lui dit... donc je suis bien obligé alors que beaucoup d'enseignants encore, sont sur l'élève exécute ce que l'enseignant lui demande d'exécuter... tant qu'on est là-dedans, c'est compliqué même si on a envie de travailler ensemble donc bon on a travaillé comme ça pendant deux trois ans quand même... pendant deux trois ans avec la production d'un journal qui était édité mensuellement autour de l'ensemble des résultats... les élèves faisaient leurs articles, on avait des interviewers, des photographes, tous les journalistes possibles donc bon... on est sur un phénomène, une activité qui est développée à l'intérieur d'un établissement scolaire donc ...
- *Avec un projet en commun ?*
- Oui mais l'idée c'est de partir sur la vie... la vie c'est ... il y a une association sportive qui fait des rencontres, qui fait des résultats, qui s'entraîne, qui fait des voyages, etc... donc comment on rend compte de cette activité et qu'elles sont les partenaires possibles... enfin, il peut y en avoir d'autres, quels sont les partenaires possibles pour étudier et valoriser ce phénomène là... et donc autour de l'idée de la rédaction de ce journal et donc qui effectivement construit des convergences entre les différents enseignements et qui orientent les élèves... bon il a fallu convaincre aussi le prof de français que l'équipe, ça pouvait être lui aussi... et qu'il n'y avait pas que la littérature du XIXe siècle (rires)...
- *L'interdisciplinarité, pour sa seule raison d'exister ou d'être serait de s'appuyer sur la vie, selon vous ?*
- Pour comprendre le monde, comprendre le monde et voir comment les savoirs constitués...
- *On ne s'appuie pas sur les disciplines...*
- Sinon on est mort, je crois que si on s'appuie d'emblée sur les disciplines on ne fera pas d'interdisciplinarité et il y en a une qui mangera l'autre... en termes de hiérarchie notamment on voit très bien en termes de hiérarchie sociale établie des champs disciplinaires si on part des disciplines pour faire de l'interdisciplinarité, on n'arrive pas à grand-chose... si la justification de la pensée interdisciplinaire si elle est bien telle que

je l'ai comprise du point de vue de l'approche de la complexité du monde par les différents apports disciplinaires ou par les connaissances qui peuvent s'organiser alors c'est bien pour comprendre le monde... on ne peut pas être dans la formalisation, la scolarisation des choses... c'est-à-dire que là aussi, il y a un problème de didactisation jusqu'où on s'éloigne dans la didactisation des phénomènes, des réalités sociales et de la vie pour en faire une chose réifiée qui existe en tant que telle comme objet mais qui n'a de raison d'être que scolaire... si on est là-dessus, bah il n'y a aucune raison... on défend son bout scolaire et on défend pas l'étude de la vie mais enfin l'école française est organisée autour de ça... avec une volonté je crois, après c'est des analyses politiques, qui est clairement de faire en sorte que seuls ceux qui ont accès à la culture pourront bénéficier de cet enseignement là et que les autres... on leur a donné un viatique qui permettra de répondre aux... (il réfléchit) aux nécessités économiques pour que ils continuent à être productifs mais sans pouvoir accéder véritablement à l'émancipation alors c'est un peu machiavélique comme vision des choses mais l'école de Jules Ferry a été construite sur ce modèle-là... elle a été construite pour faire en sorte que l'école du peuple puisse répondre aux enjeux économiques qui évoluaient mais en leur interdisant d'accéder à la culture... alors on n'interdit jamais parce que c'est dialectique là aussi, on fait qu'il y en a certains qui échappent au truc... et ça crée du Jaurès cet affaire-là donc c'est problématique pour le pouvoir en place mais en même temps l'immense majorité des enfants du peuple était maintenu dans le lire, écrire, compter point final... et pour rien, quand on voit comment on apprenait à nager... sur des bancs, dans la cour de récréation, etc... mais jamais dans l'eau donc l'accès à la réalité culturelle était interdite sauf à une élite qu'on dégageait qui allait devenir instituteur en gros... l'école de Jules Ferry, c'est ça... et après, on passe à une école dite le collège unique qui se met en place mais il n'y a aucune réflexion sur le rapport au savoir entretenu par les différentes populations selon le type de savoir entretenu d'un point de vue sociologique, etc... on dit c'est le savoir de la classe dominante qui doit être partagé par tout le monde et après on dit ça fait de l'échec scolaire, évidemment, évidemment... (rires)

- *Au niveau de la question de la culture commune des enseignants, faudrait-il restructurer les concours pour avoir une épreuve commune à tous les enseignants ?*
- L'idée est intéressante, l'idée est intéressante mais je ne pense pas qu'elle se forge à ce moment-là, là aussi... (rires) et puis en même temps, le risque, c'est chaque fois qu'on fait quelque chose d'autre, on le fait à la place de... et on ne peut pas à être encyclopédique donc le problème que si ça, ça vient, ça viendra à la place de quoi... actuellement, quand on regarde notre concours de recrutement CAPEPS, il est faiblard... il ne permet pas à quelqu'un qui sort du CAPEPS d'enseigner immédiatement s'il n'avait que ça... heureusement, il y a encore dans le cursus éducation et motricité, quelques stages, quelques éléments d'intervention mais sinon il n'autorise pas ça donc... si on fait ça, on va avoir des grandes idées mais le problème, c'est ça... comment on est sur des grandes idées... le commun, le tronc commun tel qu'il se met en place, c'est des grandes idées... elles sont intéressantes, moi, elles m'ont passionné quand j'étais étudiant on avait des cours de socio, de philo... ils m'ont passionné mais en même temps ils m'ont pas appris à faire classe... or, un jeune 22-23 ans quand il va faire face à sa classe... moi il faut que je lui donne des outils pour que lui il se sauve en tant qu'enseignant et que ses élèves apprennent un peu quelque chose ... alors je vais relier aux grandes idées mais si je pars pas du spécifique ... donc je recrute quoi, qu'est-ce que je recrute derrière... après je fais un concours pour recruter,

je recrute des gens qui sont à même d'intervenir devant des élèves, quitte à ce que le commun soit construit dans un parcours qui soit... là aussi la formation doit changer si le parcours, il démarre dès L2 pour aller quatre ou cinq ans après la titularisation alors on se donne les moyens effectivement de construire ça... mais si, on dit non ça ça coûte trop cher parce qu'il faut sortir les enseignants des écoles, il faut intégrer dans les cursus licence des trucs donc c'est à la place de quoi... et le prof d'anatomie va dire non c'est pas à ma place moi je suis incontournable, le prof de socio... tous ils vont dire je suis incontournable... donc ça sera à la place de personne... donc ça sera en plus et ça sera ingérable pour les étudiants... il faut l'étendre cette formation et qu'elle soit tout au long de la vie véritablement... or, pour l'instant, la formation continue elle a été tuée notamment en éducation physique... on en avait une fantastique tant qu'on était au ministère Jeunesse et sports, on avait une formation continue alors autogérée certes qui était une propagation enfin au plan syndical, les militants de la formation continue étaient les militants du SNEP parce que ceux qui s'engageaient, c'étaient les mêmes toujours donc c'était un vecteur extraordinaire... c'est pour ça d'ailleurs ils nous ont bien arrêtés... et après avec la mise en place de l'éducation nationale des MAFPEN puis la question gestionnaire, il ne faut pas être absent, c'est le chef d'établissement qui décide ou non de la participation, on n'a plus que des formations descendantes qui viennent des IPR, on n'a plus des remontées, d'études alors que nous on faisait des réunions de bassin, tous les profs du lycée, des collèges et du LEP, on se réunissait en début d'année, on définissait notre plan de formation sur cinq jours, on contactait les intervenants, on balançait à la cellule chargée de la formation continue qui validait, qui payait les remboursements... ça fonctionnait à un moment donné en vase clos donc il y a des limites aussi mais on avait un nombre de jours de formation enseignant qui était dix fois plus important que les autres quoi... je crois que ces questions de communauté... elles viennent de... elles doivent venir en même temps mais il faut du temps, faut du temps de formation plus long et puis elles vont devenir plus prégnantes enfin moi je le vois par rapport à mon expérience, elles deviennent plus prégnantes quand je commence à m'asseoir, à être assis sur du solide du point de vue de la relation pédagogique avec mes élèves dans ma discipline... je vais commencer à me dire effectivement celui-là je n'arrive pas à le faire progresser et peut-être si je n'arrive pas à le faire progresser, il y a peut-être pas moi qui peut jouer là-dessus mais faut déjà en être là... il faut déjà basculer le regard entre eux moi j'enseigne et lui il apprend... et ça c'est long, au départ, moi je vois des jeunes puisque je visite, je vais voir les jeunes... d'abord, un jeune enseignant, il sauve sa peau, quand je lui demande si ça s'est bien passé... oui parce que j'ai fait ce que j'avais prévu... donc c'est bien tu t'en sors sain et sauf... (rires) mais ils ont appris quoi... alors là... à partir du moment, où l'on s'interroge là-dessus que effectivement on va pouvoir... alors on peut... le tronc commun (il réfléchit), je le voue pas aux gémonies... il faut qu'il y ait ça mais en même temps, si on veut intéresser les étudiants en formation initiale, il faut que ça soit ancrer sur des problématiques concrètes d'enseignement tant qu'on sera sur du surplombant dont personne ne fait le lien entre la difficulté qu'il a à maintenir l'autorité dans sa classe et le grand cours sur l'autorité qui lui sert à rien... il dit j'y vais pas... parce que la réalité c'est ça... le tronc commun déserté...

- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ? au primaire, au collège, au lycée ?*
- Il y a toujours cette idée, est-ce qu'il y a besoin de connaissances avant d'aborder le complexe ou alors est-ce qu'on peut aborder le complexe d'emblée... et quel niveau de

complexité comment on accepte de la pensée naïve qui est développée quand même beaucoup à l'école primaire autour de l'appréciation des phénomènes... et comment on l'organise progressivement, on sort de la naïveté pour développer des points de vue plus argumentés et armés scientifiquement... moi, je pense que de mon point de vue, la complexité doit être abordée tout le temps, c'est ça qui doit piloter, comment on comprend le monde... à quoi ça me sert d'additionner, de multiplier, de diviser, ce n'est pas pour savoir le faire, c'est pour mieux comprendre le monde... et donc c'est par rapport au monde qui faut que je me pose la question de j'ai besoin de passer de l'addition à la multiplication... cette complexité de l'interdisciplinarité se joue partout... après ça va dépendre de l'orientation du niveau d'étude, est-ce que finalement on considère finalement avec l'idée du socle, un truc qui va du CP à la troisième... et qu'après on est sur un début de spécialisation pour organiser les champs disciplinaires qui vont exister du point de vue universitaire avec le L-3 +3, c'est l'orientation actuelle... dans ce cas, on n'a plus une vision globale des choses avec des apports de chaque champ qui pourrait être décidés dans ce socle commun et puis... mais en même temps, il ne faudrait pas sous le prétexte de l'interdisciplinarité, ça se joue finalement en diminution ou en dilution des savoirs nécessaires à la compréhension du monde qui sont organisés autour de champs disciplinaires aussi... je ne sais pas trop là...

- *Si j'essaie de résumer, ça serait une interdisciplinarité présente sur le socle commun et ensuite une première période de spécialisation puis ensuite à l'université, remettre du lien entre les disciplines...*
- En master, de mon point de vue, si on considère le L-3+3, je ne suis pas forcément d'accord là-dessus mais un L-3+3 par rapport au bac qui est encore du généraliste finalement le master doit être hyper spécialisé à un moment donné si on veut faire en sorte que l'étudiant soit confronté à la fabrication du savoir puisque l'objet du master il est là... la fabrication du savoir ne peut pas s'éparpiller dans dix millions d'endroits sinon on sait rien... et on va creuser et donc on va être hyper parcellaire... le problème, c'est la connaissance parcellaire, comment on la connecte... comment on n'est pas enfermé finalement... et c'est pour ça qu'il y a des cours qui sont nécessaires, qui ont commencé à être mis en place à Bordeaux 1 le collège sciences techno sur l'épistémologie des sciences, la licence pluridisciplinaire qui est construite à Bordeaux 3 avec là aussi une réflexion épistémologique autour de la construction des savoirs, l'histoire des disciplines enfin tous ces éléments-là qui sont peut-être en mesure de recréer le lien autour... mais si on veut de la recherche, qui trouve... si on ne veut pas des chercheurs mais des trouveurs, il faut aller creuser, prendre un angle de vue... on est plus au XVIIe siècle avec l'honnête homme qui a la connaissance encyclopédique vu les connaissances aujourd'hui ça devient hors de portée de l'humain... le problème c'est comment on s'enferme pas là-dedans pour défendre son pré carré de son champ disciplinaire comme étant nécessairement un champ de l'enseignement, qu'est-ce qui est important... mais ça c'est des choix politiques après... c'est des choix politiques, qu'est-ce qu'on définit comme discipline... il y a tout un tas de disciplines qui ne sont pas enseignées à l'école, le droit, la médecine, la psychologie, ce n'est pas enseigné... il y a donc des choix qui sont faits et on enseigne encore des trucs dont on se demande bien pourquoi...
- *Ça reste la question des choix politiques...*

- Oui aussi et puis la noosphère comment elle décide de programmes qui participent d'où aussi encore des batailles d'existence en tant que disciplines, à l'intérieur de ces instances là...
- *Merci beaucoup pour cet entretien...*
- De rien... après faut le voir... si on arrive à l'approcher d'un point de vue dialectique c'est-à-dire en gros non pas d'un serpent qui se mord la queue mais de deux bouts de la même question de voir comment on va faire rejoindre ces éléments là...le travail là concret sur l'interdisciplinarité... on est sur deux bouts et comment on arrive à faire vivre, il y a des compromis qu'on est amené à faire parce que les terrains, c'est les compromis quand même...
- *Merci pour ce dernier éclairage sur ce domaine d'interdisciplinarité.*

Benoit Hubert : Secrétaire général du Syndicat national de l'Éducation Physique (SNEP-FSU) depuis 2014.

Bachelier en série D prime, Benoit Hubert obtient sa licence STAPS puis son CAPEPS en 1989. Ce n'est qu'à partir des années 2000 qu'il intègre le SNEP. D'abord, secrétaire départemental puis secrétaire académique et responsable national sur l'informatique, il gravit petit-à-petit les échelons en devenant secrétaire national en 2011. Enfin, il accède au poste de secrétaire général du SNEP-FSU en 2014 et poursuit son deuxième mandat dans cette qualité.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h

L'entretien a lieu dans le quartier du 20^{ème} arrondissement de Paris, au siège du SNEP, avenue des Rondeaux.

Après un bref échange dans le sas, je suis reçu par l'acteur dans son bureau personnel, au 2^{ème} étage du bâtiment.

L'entretien se déroule dans la sérénité entre professionnels de l'enseignement. Par ailleurs, l'acteur accepte de poser une vision critique sur l'interdisciplinarité telle qu'elle a été conçue par le Ministère. Benoit Hubert prend le temps de préciser ses propos afin que son discours soit le plus lisible possible.

Entretien

Lundi 12 juin 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- Houah (rires)... atypique pour le coup, parce que moi j'ai fait ce qu'on appelait un bac D prime, c'étaient mathématiques et sciences agronomiques, c'était enseignement agricole... voilà donc je suis parti en faculté des sciences option biologie plutôt et... ça n'a pas marché pour dire concrètement... et comme j'étais un grand sportif et que j'avais des copains sportifs, on m'a dirigé vers les STAPS... que je ne connaissais pas, je vais le dire très honnêtement donc ce n'est pas par vocation que je suis devenu enseignant d'EPS... donc je suis rentré dans le milieu, ça m'a plu... si j'en suis là, ça m'a plu... donc je suis rentré comme ça après j'ai fait licence STAPS, CAPEPS 1989... puis, j'ai repris mes études, il y a deux ans, j'ai refait un master en conception intervention recherche en éducation et formation, master qui portait sur l'évaluation au baccalauréat.
- *D'accord... par rapport à l'EPS ?*
- Par rapport à l'EPS, oui... c'était l'usage des référentiels au moment du baccalauréat... ma question posée... donc je n'ai pas pu aller plus loin puisque je suis devenu secrétaire général (rires) sinon j'aurais été tenté par la suite oui...
- *Pouvez-vous me retracer votre parcours syndical ?*

- Mon parcours syndical... je suis arrivé en 2000 dans un collège où il y avait un secrétaire départemental du SNEP alors... je lui ai proposé mon aide, je suis devenu tout de suite (rires) secrétaire départemental en 2001... de fil en aiguille, secrétaire départemental, secrétaire académique, responsable national sur l'informatique...
- *En quelle année ?*
- Un peu plus tardivement... je dirais en 2010 et puis ça s'est enchaîné, je suis devenu secrétaire national à Guidel 2011 puis après secrétaire général le mandat suivant 2014... donc j'attaque mon deuxième mandat.
- *Quelle est la position idéologique du SNEP par rapport à la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le second degré ?*
- Position idéologique... la première chose qui faut dire, c'est qu'on n'a pas été hostile... je parle du SNEP, là pour le coup... jamais été hostile à la question de l'interdisciplinarité... mais c'est peut-être dû aussi à l'histoire de la discipline, la manière dont elle s'est constituée, elle a couvert différents champs et même dans nos formations, on est à l'interface de différents champs disciplinaires universitaires on va dire voilà... donc cette confluence fait que on a une ouverture d'esprit qui fait qu'on n'est pas hostile du tout à l'interdisciplinarité... la question de l'interdisciplinarité, c'est ce qu'elle est... là, je vais rentrer sur de l'historique du coup, la manière dont elle a été portée et amenée dans le système éducatif... c'est Lisbonne, avant ça, c'était l'OCDE qui aboutissait sur Lisbonne... c'était l'histoire des compétences qui arrive, c'est toute cette problématique qui dessinait et après on l'a vue dans les différents dispositifs qui dessinaient des apprendre à apprendre... qui sortaient du disciplinaire, ils voulaient sortir du carcan disciplinaire comme ils disent tout le temps... mais en sortant du carcan disciplinaire, ils sortent du disciplinaire c'est-à-dire qu'on construit un nouveau paradigme l'interdisciplinarité, une nouvelle organisation des savoirs qui s'extrait du disciplinaire donc ça, on y était opposé sur ce principe... mais l'interdisciplinarité, après il faut voir... il y a deux conceptions... si on est sur le plan idéologique... il y a plusieurs courant dans l'interdisciplinarité, il y a plusieurs échelons, on va dire... on a la transdisciplinarité, la pluridisciplinarité, enfin... tout ce qui a été porté en termes de dispositif dans l'Éducation nationale jusqu'alors... ça a été quand même plutôt de la juxtaposition disciplinaire, on va dire ça comme ça... c'est-à-dire on ciblait un objet mais ça restait libre encore... donc... enfin, c'était porté par le champ de l'EPS, ils l'ont fait les enseignants d'EPS sont très vite rentrés dedans c'est-à-dire prendre un objet et l'éclairer par diverses matières sauf que... et ça c'est un frein aussi pour nous... sauf que la discipline EPS a toujours servi de support à d'autres disciplines c'est-à-dire qu'il y avait un déséquilibre avec les autres disciplines donc on ne peut pas parler d'interdisciplinarité là pour le coup... d'utilisation d'une discipline pour une autre... à titre d'exemple, on pourrait éclairer le propos... c'est un petit peu quand on prend des mesures, quand on fait de la course avec les élèves, pour prendre la mesure cardio, on sert plus le prof de SVT qu'on ne sert la discipline EPS...
- *Vous m'avez parlé de pluri-, d'inter-, de trans-, mais pouvez-vous me définir l'interdisciplinarité, une définition officielle du syndicat ?*

- Une définition de l'interdisciplinarité (il cherche dans ses feuilles sur le sujet)... ah voilà, la position de la FSU donc du syndicat aussi quelque part... nous, on est sur la construction d'une culture commune parce qu'il y a la problématique de socle commun derrière qui porte aussi une conception particulière... donc (il me lit la définition suivante) la conception d'une culture commune nécessite de poser des relations cohérentes entre les savoirs pour comprendre un monde de plus en plus complexe et pouvoir y agir comme citoyen libre et responsable, cette cohérence se construit au sein de chaque enseignement et dans les coopérations entre disciplines en s'appuyant sur des programmes qui le permettent... voilà, c'est ça en fait...
- *Quelle est la date de cette définition ?*
- C'est tiré de mandat de congrès de la FSU...
- *Concernant les 8 thèmes qui ont été plus ou moins imposés par le Ministère...*
- Oui ils viennent d'être supprimés...
- *Oui, avez-vous été favorable ?*
- Non du tout, on n'a pas été favorable aux 8 thèmes pour une raison relativement simple déjà c'est qu'ils ont été discutés nulle part... ils sont arrivés comme ça du jour au lendemain sur le tapis... donc on n'a pas pu en discuter et ils ne fixent pas suffisamment d'objets parce que la problématique des EPI telle qu'elle a été posée, c'était comme ils sont financés par les disciplines, qui viennent donc sur le temps disciplinaire l'objectif c'était de les asseoir sur les programmes et donc sur les objets qu'on travaille dans chaque discipline... et la problématique de ces EPI, finalement, les objets qui s'y retrouvent ne sont pas dans les programmes disciplinaires, ne sont pas tels quels, inscrits dans les programmes disciplinaires... du coup, ça met en marge nos logiques disciplinaires par rapport à un enseignement interdisciplinaire qu'on pourrait comprendre par ailleurs... on n'aurait pas été aussi négatif, je vous le dis très honnêtement si ces programmes, ces EPI, ces thématiques d'EPI, pourquoi pas, ce sont des objets comme les autres avaient été construits en sus des enseignements disciplinaires... c'est-à-dire qui ne prenaient pas, qu'ils étaient financés autrement que par les disciplines elles-mêmes... à partir du moment, où elles viennent sur les programmes, elles empiètent sur les programmes pour le faire vite et c'est du temps de perdu pour l'apprentissage disciplinaire proprement dit et nous on estime que si il n'y a pas imprégnation du disciplinaire, il ne peut pas y avoir interdisciplinarité... donc voilà, c'est ça qui a posé problème sur la question des thématiques... et puis, elles sont tellement larges qu'on ne sait pas trop quoi y travailler donc il y a du tout et n'importe quoi avec ça...
- *Avez-vous été reçu au Ministère, par ceux qui étaient chargés de la réforme, notamment Agathe Cagé ?*
- Agathe Cagé la prise en dernier recours, c'est surtout Florence Robine qui la portait (j'hoche de la tête)... on n'a jamais été reçu en tant que syndicat de l'EPS... on n'a toujours été reçu ou en intersyndicale avec le SNES ou en FSU... après il était rentré dans un système de consultation, un peu... c'est une problématique maintenant assez générale... c'est-à-dire qu'on a été reçu en off, toujours en off... et on a eu quelques

réunions multilatérales quand ils réunissaient tout le monde mais beaucoup de réunions en off qui servent justement à mesurer la manière dont on reçoit les choses, est-ce qu'il va y avoir mobilisation derrière ou pas en gros pour traduire vite... donc, oui, on a été reçu mais on voit bien qu'on arrivait pas à traiter du fond des questions... on ne traitait jamais des déclinaisons des différentes problématiques, on était d'accord ou pas d'accord en gros, c'était tout...

- *C'est un travail qui reste superficiel ?*
- Je ne dirais pas superficiel... il a été porté par des organisations syndicales ce projet, par le SGEN notamment... moi je ne leur en veux pas ni au SGEN, ni au SE-UNSA, ils étaient porteurs de ce type de réforme pour l'enseignement donc voilà, ils sont allés jusqu'au bout de leur logique, ils ont été suivis par la DGESCO, donc Florence Robine... qui nous a proposé le projet sur lequel on n'était pas d'accord... après la problématique des EPI a évolué quand même un tout petit peu dans le sens où le tout premier projet on retirait des heures aux disciplines pour faire les EPI à part... mais on retirait les heures des disciplines donc là... en fait, c'est qu'un affichage au bout du compte ça arrive à la même chose sauf que toutes les disciplines sont concernées et plus quelques-unes dont la nôtre était ciblée plus fortement.
- *Voyez-vous une finalité primordiale à consacrer aux EPI ? Quelle est la finalité des EPI, le Ministère n'en pose pas clairement ?*
- Non posée par le Ministère... non, on est toujours sur les arguments de l'OCDE de l'époque fin des années 1970 donc ça n'a pas changé ça... c'est-à-dire que le disciplinaire serait un carcan, source d'ennui pour les élèves, c'était toute la justification qu'avait faite Najat Vallaud-Belkacem dans son introduction à la réforme des collèges, vous vous en souvenez sûrement... on génère fatigue, on génère ennui, les élèves ne mettent pas de sens entre les disciplines... enfin, la construction du sens voilà... il fallait sortir de ça pour créer autre chose qui soit interdisciplinaire... on est dans la logique de... c'est une propédeutique mais à long terme si vous voulez... les savoirs seraient acquis plus facilement dans quelque chose qui serait interdisciplinaire parce que les élèves mettraient du sens là-dedans... ce que nous, on conteste... ce que nous, on conteste... vous faites des études comme j'ai pu en faire... moi l'interdisciplinarité ça vient en fin de licence quand on commence à piger des trucs... avant c'est un peu compliqué, on est sur du superficiel... la problématique, c'est 20% des élèves ne réussissent pas au collège, 80% y réussissent mais ça, on en parle jamais... 20% réussissent pas, milieu populaire, bien évidemment, donc c'est comment faire en sorte que les milieux populaires puissent réussir... donc toute la problématique de l'interdisciplinarité, elle s'ancre là-dessus... ce qui n'est pas fondamentalement juste... je ne me souviens même plus de la question (rires).
- *Avez-vous des finalités hiérarchisées en termes de priorité, qu'est-ce qu'on vise par les EPI ?*
- La question du sens et de répondre à l'ennui des élèves...
- *Pour le syndicat ?*
- Non pour le Ministère.

- *Et pour le syndicat ?*
- Pour le syndicat (il prend un temps de réflexion) ...
- *Étiez-vous seulement sur de la contestation ou le refus des EPI ?*
- On a été dans le refus des EPI tels qu'ils étaient proposés... on n'a jamais été contre l'interdisciplinarité à partir du moment où ça peut servir de plus aux élèves, c'est un plus... pour nous, la priorité est là... c'était, on a un ensemble de savoirs disciplinaires à faire acquérir aux élèves, qu'ils aient des compétences, des connaissances qu'ils les acquièrent... et qu'après seulement on puisse faire des croisements entre les disciplines à partir d'un objet de travail mais qui vient en supplément... je comprends moi la nécessité d'inscrire l'élève dans une meilleure compréhension de la vie, de la complexité du monde... ça, je comprends, je ne suis pas en désaccord avec ça... mais la problématique est qu'il faut avoir certaines connaissances pour pouvoir les appliquer à un objet et les travailler en interdisciplinarité dans un objet... donc la priorité, pour moi, déjà, ça doit venir... mais c'est pour moi, là je parle, ça doit venir en fin de collège... parce qu'au début du collège, c'est trop tôt, c'est trop jeune pour les gamins donc 4^{ème}/3^{ème} avoir quelques projets portés par les enseignants sur besoins des élèves, ce qui change complètement la donne... mais avoir des temps interdisciplinaires rendus possibles par les grilles horaires ou les profs, les enseignants avec les élèves, puissent construire des projets qui sont porteurs de sens pour eux... parce que là on calque des choses qui ne font pas nécessairement sens tout de suite pour l'élève...
- *Donc ça serait hors de la grille disciplinaire ?*
- Oui du plus...
- *Comme les heures de latin ?*
- Mais pas une option, mais ça ne serait pas une option...
- *Donc ce n'est pas pris sur les disciplines mais en plus des heures disciplinaires ?*
- Oui.
- *Quelle est la conception de l'enseignement véhiculée par votre syndicat ?*
- La conception de l'enseignement (il réfléchit) ...
- *Qui suit peut-être la conception de l'égalité entre élèves dans le système éducatif ?*
- Le principe de base pour nous, c'est tous capables... c'est-à-dire qu'on estime que tous les élèves sont capables de réussir dans le système éducatif... c'est un principe de base qui n'est pas partagé très honnêtement... ce qui veut dire qui faut qu'on travaille pour qu'ils soient tous capables à des différenciations pédagogiques, on n'y est pas opposé, qu'on travaille sur les objets, il faut revisiter les programmes, moi je suis d'accord avec ça... il y a tout un ensemble de procédures et de processus à mettre en œuvre pour que tous effectivement réussissent, ce qui ne veut pas dire comme on peut y assister de

nombreuses fois et on a assisté à ça au socle commun de 2005, ça ne veut pas dire une baisse des exigences au contraire... pour nous, les contenus doivent être exigeants, ambitieux mais on estime qu'ils sont tous capables, et c'est aux enseignants et au système éducatif de trouver les procédures pour faire en sorte que tous les gamins puissent réussir, ça c'est le principe de base, la conception de l'enseignement, elle est dictée par ça... après c'est la lutte contre les inégalités pour nous, les programmes sont une source d'inégalités... bon, on y travaille qu'on le fasse correctement pour partir aussi de la culture, de la culture des jeunes quelque part... on part toujours de la culture bourgeoise très honnêtement... donc il y a peut-être des choses à faire, à travailler pour que l'accès à la culture pour le plus grand nombre puisse partir de leur culture personnelle entre guillemets pour qu'on se comprenne... et tirer tout le monde vers le haut et les principes de base de l'enseignement sont là et même en éducation physique et sportive, ça ne change rien...

- *La scolarité obligatoire ?*
- 18 ans...
- *Dans la logique du SNES ?*
- On est complètement, toute la FSU met scolarité obligatoire... ça veut dire revisiter tout le cursus de la maternelle jusqu'à la fin du lycée 18ans.
- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale du SNEP depuis la fin des années 1950-1960 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*
- Je ne pense pas qu'elle ait évolué beaucoup (rires) enfin très honnêtement... non, je ne crois pas qu'elle ait évolué, on a eu tout un ensemble des dispositifs qui ont été mis en place des années 1970 jusqu'à maintenant, et on a toujours porté relativement les mêmes critiques au système mais je vous dis pour autant bon nombre d'enseignants d'EPS se sont toujours investis dans l'interdisciplinarité donc il n'y a pas d'évolution franchement marquée dessus, il y a quelque chose que vous devriez savoir à l'époque de la mise en œuvre de la réforme du collège, le SNES a été très opposé aux EPI, on l'était aussi... mais comme les enseignants d'EPS étaient fortement investis dans l'interdisciplinarité, le Ministère a tenté de jouer le SNEP contre le SNES... voilà, parce que nous, on n'était pas hostile... le SNES a fait évoluer son discours pour bien expliquer que lui aussi n'était pas contre l'interdisciplinarité parce que dans les premiers temps, ça a été assez (rires)... c'était dû aussi dans le mouvement, c'était une large intersyndicale qui allait du SNALC avec FO... donc tout ça, c'est assez compliqué en termes de visibilité de ce que pensent les uns et les autres, c'est toujours complexe à faire comprendre même nous, on a dit qu'on n'était pas contre l'interdisciplinarité alors que ce n'est pas...
- *Avez-vous eu des pressions sur le SNEP pour tirer le SNES vers vous ?*
- Oui en off, avec le Ministère de l'époque...
- *Avec qui ?*
- Avec le cabinet... Bernard Lejeune notamment.

- *Donc pour vous, l'évolution du syndicat SNEP n'a pas tellement bougé par rapport à l'interdisciplinarité, donc vous êtes favorable à partir de conditions...*
- De conditions, de conceptions parce que là, l'interdisciplinarité dont on parle... c'est une interdisciplinarité pédagogique, c'est un mode organisationnel, ce n'est pas réellement... enfin, on ne parle pas, puisqu'on parlait d'idéologie tout à l'heure... on ne parle pas de fondement de l'interdisciplinarité... l'interdisciplinarité, c'est le croisement de disciplines pour créer presque une autre discipline, la bio-chimie... voilà, toutes ces choses-là... on en n'est pas là dans l'Éducation nationale... c'est juste un mode d'organisation, organisation des savoirs, c'est comment on approche les savoirs aux élèves... non, ça n'a pas évolué du tout... nous, on reste très attaché au disciplinaire, voilà, ça n'a pas changé mais on s'est toujours proposé à des ouvertures voilà... que le système puisse être ouvert à d'autres choses aussi mais à côté du disciplinaire, la position n'a pas trop changé au cours du temps.
- *Pouvez-vous me définir les différences des concepts de pluri-, de trans-, d'interdisciplinarité ?*
- (un responsable du syndicat interrompt l'entretien) Tout ça, c'est de l'interdisciplinarité quelque part... on croise plusieurs disciplines, les nuances viennent dans le croisement justement, il est plus ou moins profond... la pluridisciplinarité, on va avoir un objet que plusieurs disciplines viennent travailler voilà... en termes de croisement, c'est plutôt faible... on a la vraie interdisciplinarité, c'est ce que j'évoquais avant, qui elle permet la création d'autres savoirs avec d'autres disciplines à la limite... on a la transdisciplinarité où l'objet traverse les autres disciplines mais il n'y a pas du tout de croisement... c'est là, comment je vais dire... la manière dont se croisent les différentes disciplines plus ou moins en profondeur... à l'heure actuelle sur les EPI, on n'est pas sur de l'interdisciplinarité... on est sur de la juxtaposition disciplinaire donc plutôt de la pluridisciplinarité... on n'y est pas franchement mais on y sera jamais dans le système éducatif tel qu'il est, je ne le crois pas... je ne vois pas comment on peut faire... ça me paraît pas, on sait jamais (rires)...
- *Il est vrai qu'il y a des résistances avec l'Inspection générale, la DGESCO...*
- Oui mais l'interdisciplinarité oublie les constructions disciplinaires... à un moment donné, les savoirs se sont construits par discipline donc c'était impossible d'avoir une discipline qui puisse expliquer le monde, ça c'est du fantasme... donc, on a créé les disciplines pour bien approfondir chaque savoir et puis faire des croisements éventuels... mais le fantasme reste mais on parle toujours d'interdisciplinarité pour comprendre le monde... c'est comprendre le monde au sens OCDE et commissions européennes, c'est quand même comprendre le monde vaguement mais dans une optique d'adaptabilité de la personne... et au final, comme le monde économique va là-dedans, c'est aussi employabilité quelque part... donc, là, là-dessus, on est très critique...
- *Sur les enjeux...*
- Sur ce qui se cache derrière ces réformes de ce type-là...

- *Parce que vous pensez que l'émancipation passe par l'appropriation de connaissances avant d'intégrer les compétences...*
- Tout-à-fait... oui, il faut écouter les discours du MEDEF quand ils sont au CSE, on a compris...
- *Après l'interdisciplinarité est dans la logique d'intégration au socle commun, pour découler sur des compétences sur les enjeux du monde et notamment l'employabilité...*
- C'est ça...
- *On voit bien que la question de l'interdisciplinarité soulève des points d'interrogation, emploi du temps des enseignants, mise en place réelle ou non en fonction des établissements, la question que je pointe est donc celle du débat en interne dans votre syndicat avec le débat de vos revendications en externe, y a-t-il un décalage au sein de votre syndicat ?*
- Non... enfin oui... il peut y avoir un décalage, on peut le sentir comme ça... qui n'est pas forcément juste mais on peut le sentir comme ça... c'est-à-dire on s'est déclaré contre les EPI tels qu'ils étaient mais en même temps, on a demandé aux enseignants d'investir à fond les EPI... les investir pour les travestir... donc on peut sentir un décalage... franchement de l'extérieur ils sont contre... et puis, ils appellent les enseignants à se lancer dans les EPI pour développer une conception autre un petit peu comme on a fait sur l'accompagnement personnalisé... l'accompagnement personnalisé sur les horaires disciplinaires, franchement où on va... mais on a appelé les collègues à s'investir dans l'accompagnement personnalisé pour pouvoir remettre en place des soutiens natations qui disparaissaient par exemple... voilà, donc on joue sur les deux tableaux quoi en fait... on a nos positions idéologiques, on va dire ça comme ça et politiques, et, après c'est la manière dont on s'en sert dans les établissements pour faire évoluer les choses... mais on peut sentir une dichotomie de l'intérieur, c'est un truc un peu bizarre...
- *Êtes-vous en mesure de décrire votre regard sur la perception des syndicats opposés à l'interdisciplinarité, ou au contraire, favorables à l'interdisciplinarité ?*
- On a le SNALC qui est... faut le dire clairement les choses comme je les pense... le SNALC, c'est un syndicat qui a une conception de l'enseignement très élitiste donc c'est pousser la logique disciplinaire à son paroxysme... eux étaient contre, c'est évident, la discipline, rien que la discipline, toute la discipline point barre... force ouvrière, j'ai du mal à voir leur conception de l'enseignement, dès qu'il y a quelque chose, ils sont contre sans dire vraiment ce qu'ils portent eux donc j'ai un peu de mal... après je vous dis, le SE-UNSA et le SGEN-CFDT, qui eux, étaient porteurs de cette orientation donc très investis pour porter la réforme, rejoint en cela, c'est des syndicats autres de l'enseignement, la FCPE, par la SGL, syndicats d'étudiants et lycéens... après, on a le SNPDEN, qui est à l'UNSA, dans l'UNSA, il y a plusieurs composantes qui avaient un regard très positif... et puis, dès la mise en œuvre a commencé à dire, ça va pas mais globalement... deux syndicats ont été très porteurs de la réforme mais je vous dis en correspondance avec leurs logiques, il n'y a pas de souci... il y a le SNALC et FO de l'autre... et CGT- Éduc' Action qui se sont « FO-isés » qui sont contre point barre... ils sont contre mais eux, c'est sur les logiques aussi par rapport au monde du

travail, ce qu'on évoquait tout à l'heure, l'employabilité, leur apprendre à apprendre, ils perçoivent dans ce cadre-là, membres du travail donc ils sont opposés complètement, je ne sais pas si ça éclaircie le paysage syndical mais il est assez complexe...

- *C'est intéressant, et je vous pose la question pour connaître les différents radars dans les syndicats, à la fois, en interne et en externe...*
- À l'interne du SNEP, il n'y a pas eu trop trop de débats... c'est comme tous les syndicats de la FSU, on est organisé en tendances, ce qui complexifie encore plus les choses (rires)... nous, on a deux tendances, l'école émancipée et Unité action... l'école émancipée pesant très très peu chez nous, tout ce qui Unité action sur l'analyse et sur ce qu'on devait porter, il y avait consensus, il n'y avait pas gros gros débat... il y a plus eu débat avec l'école émancipée qui est aussi sur ces facteurs contre la politique européenne, contre... voilà c'est une attaque au travail, ils sont dans ces logiques-là... donc eux, étaient beaucoup plus farouchement opposés et voulaient surtout pas qu'on s'investisse dans ce genre de chose... ce sont les seules petites nuances qu'on peut avoir au sein du SNEP, pas plus.
- *Vous m'avez parlé de Lisbonne, je voulais savoir quels modèles étrangers ont pu influencer la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Moi, je pense que ce sont les politiques anglo-saxonnes... où on privilégie l'espèce d'apprendre à apprendre, le bien-être à l'école, mais on a vu tout ce discours, le bien-être à l'école, la bienveillance... tout ça, c'est un peu le modèle anglo-saxon et au final, je ne suis pas sûr qu'ils aient des résultats bien supérieurs aux nôtres... donc est-ce que c'était une réforme qui était censée augmenter le niveau de qualification, des savoirs des élèves, je ne suis pas sûr si l'objet était là... ça pose question...
- *Les grands rapports internationaux tels que PISA sous l'égide de l'OCDE, ou TIMMS, ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Déjà, c'est un courant qui remonte bien antérieur à tout ça, fin des années 1970... donc le courant, c'est quelque chose qui commence à entrer dans les mœurs et dans les mentalités de tout le monde à force d'être porté comme discours... là où ça a pu jouer et peser, c'est justement qu'on a pu se servir de ces études dont vous parlez pour bien montrer que le système français était très inégalitaire et qu'il fallait faire en sorte de combattre ces inégalités par de nouvelles procédures, type interdisciplinarité... donc je pense qu'ils se sont servis, de ces études-là, pour nous engager sur des visions idéologiques et politiques qui étaient antérieures... mais je ne pense pas que ce soit l'étude elle-même qui ait amené ça... c'est une instrumentalisation de ce qui a été produit plus qu'autre chose.
- *Selon votre vision syndicale, quel est l'avenir de l'interdisciplinarité dans l'enseignement du second degré ? Autrement dit, croyez-vous à la pérennisation stable de l'interdisciplinarité dans le second degré français ?*
- Tout dépend de ce qu'on appelle interdisciplinarité, si c'est question des EPI, c'est déjà assoupli... nous on a accueilli positivement la chose déjà... mais ce n'est pas pour dire fini l'interdisciplinarité, on s'en lave les mains au contraire... ça va remettre les équipes

pédagogiques en construction de projet, ils seront libres de leurs thèmes, de construire ou pas un projet interdisciplinaire et ça peut être beaucoup plus porteur que ce qui a été fait jusqu'alors... donc après, sur la pérennisation de l'interdisciplinarité, elle est installée depuis les années 1980 par les différents dispositifs...

- *Qui restent cependant en périphérie du système, et non omniprésents ?*
- Ils ne sont pas omniprésents et je ne crois pas dans le système actuel français qu'il sera omniprésent... je n'y crois pas... je crois qu'ils continueront à exister plus ou moins bien... avec plus ou moins de réussite... non, ça ne sera pas quelque chose d'installé durablement... j'ai du mal à le concevoir sauf si chacun se met autour de la table et qu'on discute des projets qui pourraient être porteurs et la manière dont on les amènerait dans les écoles... ça c'est possible, on le verra, l'avenir nous le dira... mais en l'état actuel, je n'y crois pas parce que les parents n'y croient pas...
- *Les parents ont aussi vécu sur le disciplinaire ?*
- Ils ont un vécu très disciplinaire... les élites, même celles qui nous pondent ces machins, elles y croient à moitié parce qu'au contraire dans les écoles des élites...
- *Hyperspécialisées ?*
- Voilà (rires) hyperspécialisées, donc ce qu'on pointe pour les autres... hein d'accord... dans l'état actuel de la société et du système, je n'y crois pas...
- *Il faudrait peut-être retravailler la formation des enseignants, l'ESPE, changer les mentalités des formateurs... en fait, tout un système à faire évoluer...*
- La formation des enseignants pose déjà problème pour le disciplinaire... déjà... c'est vrai qu'un enseignant qui n'est pas formé à faire de l'interdisciplinaire... lui parachuter des textes officiels ne lui sert à rien... sur ce qui s'est passé dans bon nombre d'établissements, c'est qu'ils ont fait des projets factices et étiquetés... dans la réalité du terrain, ce qui serait intéressant d'observer, je pense très honnêtement, je ne sais pas si vous irez jusque-là un jour (rires) mais ça vaut le coup entre le vide sidéral et des trucs qui peuvent être très bien... il en existe, je ne dis pas le contraire...
- *Avez-vous eu des retours de terrain sur les pratiques pédagogiques au regard de l'interdisciplinarité ?*
- Le problème, c'était l'étape... là, on avait un an de mise en œuvre donc il fallait laisser le temps... c'était l'étape que l'on voulait faire alors justement voir qualitativement voir comment ça se passe... parce que quantitativement, à partir du moment où c'est étiqueté c'est étiqueté... qualitativement, avoir des retours sur le terrain des collègues sur la manière dont ça fonctionne... on avait prévu ça mais bon maintenant, c'est un peu tombé... ce qui n'empêche, c'est qu'il faudrait qu'on travaille la question de l'interdisciplinarité et voir ce qui se passe dans les établissements sérieusement... les co-interventions, il n'y en a pratiquement pas... ils co-interviennent mais chacun sur leur discipline et pas en mêlant donc bon on ne va pas jusqu'au bout des choses donc ça serait intéressant à savoir...

- *Au cours de votre carrière enseignante, quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de votre établissement, étiez-vous concerné par la problématique de l'interdisciplinarité ?*
- Concrètement, moi personnellement, jamais... voilà, c'est clair, c'est net et sans bavure... concernant ma discipline propre, maintenant j'ai intégré des projets qui n'avaient rien à voir avec ma discipline propre... parce que je suis resté dix ans en éducation prioritaire où je travaillais avec d'autres sur les difficultés des élèves en terme d'apprentissage... mais pas en EPS, non...
- *C'étaient des projets interdisciplinaires ou non ?*
- C'était relativement de l'interdisciplinaire dans le sens où j'intervenais dans des champs qui n'étaient pas les miens... voilà et vice-versa... d'autres profs faisaient la même chose que les leurs donc on croisait un petit peu mais on ne peut pas aller non plus franchement... parce qu'on ne parlait pas d'un objet, on parlait d'une difficulté d'un élève...
- *D'identifier les besoins ?*
- Quelle que soit la discipline, oui c'était ça...
- *Avez-vous assisté à des projets interdisciplinaires, de vos collègues ?*
- Non, c'était l'archétype prof de SVT, prof d'EPS... on sortait rarement ou prof de maths ou EPS, pour les calculs de distance, de vitesse ... non je n'ai jamais vu un projet... il y en a sûrement par contre ce que la réforme a provoqué... elle a fait disparaître, j'étais ce weekend à Montpellier et j'avais un collègue qui me disait qu'il avait une classe, une section arts du cirque vraiment poussée à haut niveau, ils commençaient en sixième et finissaient en troisième où il y avait neuf disciplines qui intervenaient... le gros truc interdisciplinaire qui avait l'air super... sauf qu'ils ont été obligés de l'arrêter car ça ne rentrait pas dans les EPI, dans les libellés... c'était aussi une réforme économique, il n'avait plus les moyens, ça ne rentrait plus dans les thématiques donc fin du projet... neuf disciplines, c'était vraiment quelque chose de nouveau.
- *Selon vous, comment améliorer la vision pour les enseignants de ce mouvement interdisciplinaire ?*
- La première chose qui aurait à faire... un, expliciter clairement les fondements idéologiques, voilà, que tout le monde soit au clair et partage... si on ne partage pas dès le départ, il y a un biais, quels sont les objectifs... quel est le fondement, pourquoi on fait de l'enseignement interdisciplinaire... dire que c'est parce que les élèves s'ennuient et ne mettent pas de sens franchement... c'est bon, chez les professionnels, ça ne passe pas... ça passe chez les parents mais pas chez les pro... les fondements idéologiques à éclaircir et ensuite c'est comment mettre en place dans les établissements concrètement les procédures... ça rejoint ce que vous disiez tout à l'heure... la question de la formation des enseignants... en EPS, on est un cas particulier, au niveau interdisciplinaire, on a une formation qui est interdisciplinaire...
- *Ou en tout cas pluri- ?*

- Oui puis même de toute façon, on a une discipline avec plusieurs disciplines donc bon...
- *Une particularité d'agir sur le corps par rapport aux autres disciplines ?*
- Sur l'être dans son entièreté, de toute façon... mais notre expertise se perd avec les nouvelles formations telles qu'elles sont mises en œuvre bon... donc ça... idéologies, manière de procéder et formations... sorti de là, rien ne sera possible... ensuite, revoir les programmes d'EPS... là, on remarque que la logique disciplinaire a été poussée très loin chez nous... quand le volet 3 des nouveaux programmes, ce qui sert aux équipes professionnels, il n'y a pas de contenu en termes d'APSA, de disciplines sportives et artistiques pour aller vite, mais qu'il y a un gros volet sur uniquement les croisements disciplinaires, on voit que notre discipline a été balayée pour devenir autre chose, ça a été poussé très très loin du coup... parce qu'on met les gens en réaction sur l'interdisciplinaire...
- *On les soulève plus qu'on les accompagne...*
- Complètement... après, je n'ai rien contre l'interdisciplinaire... faut voir...
- *Pour récapituler, fondements idéologiques, procédures à réaliser et formations, à la fois continues et initiales...*
- Oui mais les deux derniers ne seront que possibles que quand le premier sera explicité et partagé... s'il n'est pas partagé, ce n'est pas la peine...
- *En effet, j'ai eu quelques difficultés pour réussir à faire une synthèse du concept d'interdisciplinarité, mais j'ai tenté d'en dégager une... selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ?*
- Oui moi je l'avais fixé à la licence parce que c'est par rapport à mon expérience personnelle... ce n'est pas autre chose... je ne sais pas si c'est juste... moi, je me souviens de mon cas, pour parler de moi, ce qui n'est pas forcément juste, on a fait que du disciplinaire jusqu'en licence où j'ai rencontré Françoise Labridy... elle m'a fait travailler sur une recherche sur le désir sportif... en licence troisième année, je n'ai travaillé que sur la recherche et là, moi-même, je me suis interrogé sur plein de trucs... je crois qu'il y a une phase dans la construction cognitive que tu peux avoir pour avoir le déclic suffisant... j'ai besoin de ça sinon je peux pas comprendre... au collège, l'élève sera-t-il capable de construire la cohérence ou alors il faut qu'il ait une autonomie suffisante de pensée, qu'il ait les cadres conceptuels, les savoirs suffisants dans les disciplines pour pouvoir le faire... donc en collège, ça peut se faire mais en fin de collège sur des petits objets, je pense que ça se construit et moi je pense à la licence..
- *L'interdisciplinarité ne peut vivre qu'à travers des disciplines fortes...*
- Je suis complètement d'accord... mais là, on est dans une logique d'affaiblissement disciplinaire pour instaurer de l'interdisciplinarité... c'est pour ça que je ne suis pas d'accord, c'est pour ça que je le mets en supplément d'âme par rapport aux disciplines et pas en remplacement de... c'est ça qui se joue et c'est pour ça que les collègues sont arc-boutés sur le truc...

- *Je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien.*

ENTRETIEN AVEC ROLAND HUBERT

Roland Hubert : Ancien co-secrétaire général du Syndicat national des enseignants de second degré (SNES-FSU) et chargé des questions d'éducation et de l'organisation du système éducatif (2007 à 2016).

Élève en série scientifique, Roland Hubert entre directement dans l'IPES en 1972 avant de réussir le concours d'enseignant en mathématiques. Il part s'exiler quelques années au Maroc où il entre dans un centre de formation des instituteurs. De retour en France, il enseigne au collège, au lycée général puis au lycée technologique. Syndiqué dès la première heure, son action syndicale prend de l'épaisseur à son retour au milieu des années 1980 où il devient responsable d'un établissement appelé SA. Par la suite, il poursuit sa trajectoire syndicale en devenant secrétaire départemental, membre de la section académique puis en tant que secrétaire national chargé des lycées de 2002 à 2007 et co-secrétaire général de 2007 à 2016, plus particulièrement en étant chargé des questions d'éducation et de l'organisation du système éducatif.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h10 min

L'entretien a lieu dans le quartier du 19^{ème} arrondissement de Paris, au siège du SNES, avenue d'Ivry.

Je suis immédiatement reçu par l'acteur dans son bureau personnel, au 2^{ème} étage du bâtiment. Nous prenons le temps de s'installer et puis démarrons l'entretien autour de son bureau personnel.

L'entretien se déroule de manière cordiale dans un contexte à la fois entre corps de chercheurs et corps d'enseignants du second degré. De plus, l'acteur accepte de poser une vision critique sur la réforme du collège au regard de la formation, de la culture et des pratiques des enseignants. Roland Hubert prend le temps de préciser ses positionnements pour que son discours soit le plus lisible possible. Cependant, pendant l'entretien, l'acteur me livre qu'il a discuté dans la matinée avec Frédérique Rolet que j'allai rencontrer à la suite de cet entretien.

Entretien

Jeu 2 février 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- J'ai eu le baccalauréat C à l'époque, ça s'appelait comme ça... scientifique donc en 1972, si je ne me trompe pas ensuite, j'ai préparé, je suis allé à l'Université, j'ai été élève ipésien, j'ai préparé le CAPES donc maths... après le capes, je suis parti travailler à l'étranger au Maroc pendant plusieurs années, j'ai travaillé dans un centre de formation instituteurs... donc c'est là que j'ai été un peu confronté à la réflexion sur les mathématiques dans un ensemble à enseigner parce qu'un instit, à l'époque, on appelait ça... pour un PE, l'approche d'une discipline est forcément différente de celle d'un certifié, d'un agrégé donc là, ça a beaucoup travaillé sur la numération, les premiers éléments de géométrie, etc... voilà, en rentrant en France, j'ai travaillé en collège, en lycée puis en lycée technologique et j'ai fini ma carrière en lycée technologique où on avait beaucoup de tertiaire et en particulier, les ST2S dans lesquels il y a un travail

interdisciplinaire qui est obligatoire et qui est organisé de façon complètement différente de celle des TPE, par exemple... et l'organisation de ces travaux interdisciplinaires en série ST2S, j'ai eu aussi l'occasion d'y participer à sa mise en œuvre enfin... en tant que secrétaire général du SNES puisque c'était... l'organisation comportait au niveau du SNES et celle qui a été choisie et qui pour moi est plus à même de faire vraiment de l'interdisciplinarité que celle des TPE... voilà, je peux vous expliquer la différence...

- *Dites-moi...*

- Les deux fonctionnements... les TPE, on vous demande de faire un travail peut-être dans l'entretien, on aura le temps d'en parler, ce qu'on appelle un travail interdisciplinaire, qui, pour moi, n'est pas un travail interdisciplinaire mais un travail pluridisciplinaire... c'est ce que j'essaye d'expliquer dans mon article là... qui est une juxtaposition de disciplines mais ce n'est pas interdisciplinaire au sens où les liens entre les disciplines ne se font pas et ce n'est pas prévu pour ça... qui est organisé, suivi sur des temps identifiés en dehors des disciplines... et suivi par un ou deux collègues... alors que dans les séries ST2S, ce qui est fait, alors ça pose des problèmes à certaines disciplines enfin le débat n'est pas clos ce truc... mais il se trouve que c'est plus efficace... pendant trois fois dans l'année sur une semaine, donc ça fait trois semaines en tout... il y a quatre disciplines dont les horaires sont gelés pour que les élèves mènent leur travail interdisciplinaire collectif en gros... donc, ça veut dire que dans ces trois semaines-là, ils ont un temps long dans la semaine, c'est banalisé... donc moi en tant que prof de maths, d'une série où les maths ne comptent pas beaucoup, j'avais donc avec eux, trois heures où ils travaillaient sur le truc... donc moi je pouvais avoir un regard en tant que prof de maths sur le travail qu'ils faisaient, qui est complètement différent de celui... puis après, ils avaient le regard du prof de biologie, le prof de physique et donc l'implication du prof dans le travail interdisciplinaire est complètement différent et le regard qu'il apporte est complètement différent, complètement différent... et moi, je trouvais que c'était mieux...

- *Par rapport aux TPE ?*

- Par rapport aux TPE qui est étalé sur six mois sur des temps courts parce que là, c'est des temps longs sur une semaine et dans les trois semaines, est incluse la période d'évaluation donc ça fait partie, il me semble des choses qu'il faudrait revoir sur l'organisation, le principe d'organisation des dispositifs interdisciplinaires... mais avant, il faudrait se mettre d'accord sur ce que c'est l'interdisciplinarité parce que...

- *On va y revenir, juste une petite précision, vous êtes revenu du Maroc en quelle année ?*

- 1982-1983... et j'ai terminé ma carrière depuis l'année dernière, je suis à la retraite depuis le 1^{er} octobre 2016 (rires).

- *Pouvez-vous me retracer votre parcours syndical ?*

- J'ai été dès que je suis rentré du Maroc, je me suis engagé dans le SNES... j'ai toujours été syndiqué, j'ai été élève de l'école normale d'instituteurs, à l'époque où on était recruté à partir de la troisième donc on sortait, on passait le bac à l'école normale d'instituteurs... on était comme l'armée, on était formé très tôt... donc là, j'ai été syndiqué mais j'ai commencé à militer dans les années 1984-1985 donc j'ai été

responsable d'un établissement, ce que l'on appelle un SA... puis après, je suis devenu secrétaire départemental, membre de la section académique et puis je suis venu travailler ici au national et j'ai été secrétaire national chargé des lycées, ça devait être en 2000-2002 et devenu co-secrétaire général 2007 à 2016, j'ai fait 9 ans... et chargé des questions d'éducation et organisation du système éducatif...

- *On va entrer dans le vif du sujet, pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*
- Définir, c'est compliqué... moi (il réfléchit un instant), l'approche que l'on a au SNES, c'est de dire, il faut sortir du débat cloisonnement disciplinaire, interdisciplinarité pour casser les disciplines, la question pour nous qui est centrale c'est comment on permet aux élèves de comprendre ce qu'ils font en leur donnant une cohérence alors pour moi c'est lié avec le débat que l'on a avec le premier et le second degré, l'éternel rengaine de la rupture en sixième est catastrophique, plus de professeurs... puis dans les univers disciplinaires alors qu'avant, ils n'y sont pas et tout... c'est faux, à l'école élémentaire, ils sont aussi dans un univers disciplinaire mais la grande différence, c'est qu'ils ont un maître alors le mythe du maître unique, ça fait longtemps que ça existe plus dans la plupart des classes mais il y a au moins, une personne qui est chargée au plus près de l'élève d'assurer la cohérence de ce qui est enseigné donc l'élève pour trouver la cohérence à ce qu'il apprend, elle est construite, il a un référent qui peut lui permettre... la difficulté pour moi, quand on rentre en sixième, c'est l'élève qui doit tout seul trouver sa cohérence et qui a rien qui permet à un moment donc l'idée, c'est de trouver des procédures, trouver des organisations, trouver des moments qui permettent à l'élève de comprendre que les savoirs disciplinaires, c'est ce que Astolfi appelle des archipels du savoir des disciplines qui construisent un monde quoi... et donc, c'est comment on apprend les élèves à avoir un regard un peu croisé sur des objets de savoir à partir de plusieurs disciplines et non pas, la caricature qu'on a vue au moment de la mise en place des EPI enfin de la présentation des EPI, l'exemple qui a été donné par le ministère de la machine à vapeur... que moi, j'ai trouvé, je me suis un peu tourné vers les médias parce que c'était terrifiant quoi c'est-à-dire qu'on prend une période historique, la machine à vapeur, puis on dit voilà les historiens, ils vont dire ça, les mathématiciens, en calcul en maths qu'est-ce qu'on va faire ? on va montrer qu'avec la machine à vapeur, le trajet Paris-Lyon, ça sera plus court qu'avec la diligence donc en fait, plus on va vite moins on met de temps... je veux dire comme concept, il n'y a pas besoin de l'interdisciplinaire pour le comprendre (rires) donc ça n'a pas de sens... pour moi, ce n'est pas ça le travail interdisciplinaire, le travail interdisciplinaire, on prend un objet et puis on regarde, ce qu'un mathématicien en dit et ce qu'un physicien en dit, ce qu'un littéraire en dit... ça peut être par exemple dans le domaine non scientifique, c'est un peu lié aux compétences puisque tout ça va ensemble... les compétences transversales qu'on essaye de nous imposer, il y en a une qui me fait toujours mourir de rire, c'est la compétence, trouver la bonne information dans un texte... mais je vous donne un discours d'un homme politique, de Robespierre ou de Talleyrand si vous voulez... je peux en avoir un regard historique, repérer les éléments qui vont me permettre de comprendre la période d'un point de vue historique, je peux l'étudier comme un texte littéraire mais je peux aussi l'étudier suivant le sujet dont il parle d'une façon politique, d'une façon scientifique donc l'interdisciplinarité, c'est ça... c'est montrer que sur un objet le fait d'avoir une formation disciplinaire et d'être dans un univers disciplinaire l'éclaire d'une certaine façon... et que la compréhension totale de l'objet est quand on est en capacité comme un kaléidoscope de reconstituer une image à partir de ces regards et non pas, de dire comme sont les TPE, moi j'ai souffert quand j'encadrais ces travaux

interdisciplinaires en 1^{ère} ST2S, ils ont choisi par exemple comme sujet autour du médico-social, par exemple, les grossesses chez les mineurs... donc le regard mathématique, c'était quoi... on va chercher une statistique comme si en soi, parce c'est des statistiques, on va fait des mathématiques... faire des statistiques quand on est mathématicien, ce n'est pas la même chose que lire une statistique quand on est, quand on fait des sciences économiques et sociales, ou quand on est en politique... et donc, le simple fait de chercher, dire j'ai fait une statistique, ou j'ai fait trois pourcentages, j'ai fait des maths donc j'ai fait quelque chose d'interdisciplinaire... pour moi, ça n'a pas de sens ça... c'est éventuellement repérer dans l'étude d'un sujet, on va faire appel à certaines disciplines pour utiliser certaines notions mais ça ne construit pas un regard interdisciplinaire, ce n'est pas vrai... ça montre simplement que certaines disciplines peuvent être utiles à certains moments donc je pense qu'il faut qu'on aille au-delà de ça... la vraie question, c'est comment on permet aux élèves de trouver une cohérence, leur savoir au lieu de les empiler et de les ranger dans des cases, ils puissent faire des ponts entre... alors il y en a qui sont faciles, il y en a qui sont moins faciles...

- *Est-ce que vous liez polyvalence et interdisciplinarité ?*
- Non parce que l'exemple même... c'est l'EIST, ce qu'on veut nous faire... on nous dit, vous n'êtes pas polyvalents mais vous allez faire des maths, de la physique, de la technologie... en tant que syndicat, vous allez faire des SVT, de la physique mais c'est le même prof qui va faire les deux, ça c'est une forme de polyvalence mais ce n'est pas de l'interdisciplinarité... ce n'est pas une construction interdisciplinaire parce que les deux programmes sont séparés mais la question... oui mais attendez les profs ne sont pas polyvalents... comment un prof de SVT va faire un cours de physique, il travaillera avec le prof de physique qui lui dira comment faut faire... donc il y a l'idée qu'il suffit d'avoir un bon modèle puis on déroule le modèle en cours, c'est parfait, on a tout prévu dans sa tête puis hop... les élèves font toujours ce qu'on veut, ils ont toujours la réaction qu'on attend et puis on va pouvoir dérouler... la vie, ce n'est pas ça... et moi, je pense que contrairement à ce qui est dit souvent, un prof qui domine sa matière, de l'interdisciplinarité, il peut en faire, un peu tout seul... moi je vais vous prendre un exemple, que je travaille en 3^{ème} et que je parlais de Pythagore, enseigner Pythagore simplement en donnant le théorème et des exercices... puis en disant ça sert avec la corde à nœuds puis on peut faire, un charpentier va faire des trucs... mais sans expliquer en quoi Pythagore, dans l'école pythagoricienne met en place le théorème pas formalisé comme on le connaît mais s'aperçoit que si ça, c'est vrai tout ce qui pense d'un point de vue philosophique depuis des siècles est faux parce qu'il pensait que tout était commensurable à l'unité donc n'importe quel... quand on trouvait deux segments, on pouvait trouver une fraction qui pouvait les représenter... qui pouvait représenter le rapport entre les deux alors qu'on sait bien que ce n'est pas vrai... vous prenez une corde, un cercle, vous le déroulez... Vous avez un segment, vous prenez un rayon, le rapport entre les deux n'est pas rationnel donc vous n'aurez jamais... leur expliquer ça du coup, ils ont rendu secrète la découverte pendant trente ans...
- *On est donc sur la connaissance de l'épistémologie de sa discipline ?*
- Mais c'est de l'interdisciplinarité, on est sur le problème de civilisation, sur le problème de philosophie, on est sur le problème...
- *Il faut que l'enseignant ait une culture assez large...*

- Voilà... alors nous justement, c'est ce que nous on demande... les enseignants ne sont pas formés à l'épistémologie, ils ne sont pas formés à l'histoire de leurs disciplines... et ça, ce serait beaucoup plus intelligent de leur faire faire ça que de leur demander des travaux qui n'ont d'interdisciplinaire que le nom... ce que je ne comprends pas, c'est pourquoi on lie interdisciplinarité à projet... alors, c'est un peu la faute du SNES (rires)... oui personnellement, je ne comprends pas qu'on lie les deux mais même le SNES, on le dit... c'est ce que je vous dis, je peux faire de l'interdisciplinarité en ayant une incursion dans une autre discipline et montrer en quoi ça a changé la société... parce que je crois fondamentalement qu'un des objectifs de l'école et du savoir, ce n'est pas être spécialiste d'une discipline, ce n'est pas faire du psittacisme sur des notions, c'est bien de comprendre que la plupart des notions qu'on enseigne, ce sont construites, c'est une construction humaine qui répondait à un moment à une question humaine... et ces questions humaines, ce sont les mêmes qu'on se pose aujourd'hui de base que celles que se posaient les grecs où les égyptiens, où que l'on se posait... quand on regarde l'histoire des mathématiques dans des civilisations qui n'avaient aucun contact entre elles, à peu près au même moment... ou avec un léger décalage et donc l'interdisciplinarité doit être pour moi, conçue dans cet esprit-là... dire, les mathématiques, c'est une science qui peut se suffire à elle-même... ça souvent les gens qui sont accrochés à leur enseignement disciplinaire pur et dur... je dirai le SNALC parfois... ils sont surs, je fais des mathématiques donc ce n'est pas grave si ça ne sert pas, c'est le jeu intellectuel... oui bien sûr, si on n'aime pas le jeu intellectuel, on ne fait pas des maths... mais les mathématiques, ce n'est pas que ça, c'est aussi une réponse sociale à des questions humaines et ça faut le faire comprendre et pour le faire comprendre, on peut le faire à tout moment dans le cours quel que soit enfin il y a énormément de moments où cela s'y prête... pourquoi des statistiques, de quoi ça vient... pourquoi l'émergence à un moment des statistiques et des probabilités, etc...
- *Pour résumer, l'interdisciplinarité n'est pas toujours liée à deux professeurs à la fois, en co-intervention...*
- C'est plus facile en co-intervention...
- *Mais on peut le faire seul...*
- Oui, à l'école normale, quand je travaillais dans l'école de formation des instituteurs au Maroc à Agadir, je travaillais avec le prof de philo psychopédagogie... par exemple, on prenait des textes grecs et avec les élèves, on discutait du texte et on donnait avec lui l'approche philosophique et moi je reprenais les éléments mathématiques, discours d'Euclide et on travaillait vraiment à deux voix comme ça... là oui, parce qu'on essayait de construire un objet à partir des deux regards...
- *Un objet d'étude commun ?*
- Oui voilà un objet d'étude commun, c'est ce que nous mettons dans nos textes...
- *Quelle est la position idéologique du SNES par rapport à la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le second degré ?*
- Le SNES n'a jamais été opposé à l'interdisciplinarité... quoi qu'on en dise, on n'a jamais été opposé à l'interdisciplinarité alors vous parlerez peut-être avec Frédérique

Rolet parce qu'on en a discuté ce matin et elle a retrouvé un texte de l'US de 1977 je crois... dans lequel on parle d'interdisciplinarité, donc ça a toujours... et dans Degrés, vous trouverez ça à toujours des éléments... donc on a toujours été pour l'interdisciplinarité mais accrocher aux disciplines... c'est-à-dire ce que le SNES a toujours refusé, c'est l'instrumentalisation de l'interdisciplinarité pour remettre en cause la structuration disciplinaire de l'enseignement... et c'est ça qui fait que le débat est complètement biaisé parce que certains s'en servent pour remettre en cause la structuration disciplinaire... donc nous, on a toujours travaillé sur... il faut mener les deux de fronts, ça ne veut pas dire que la structuration disciplinaire qui existe aujourd'hui, elle est figée pour l'éternité, on ne réfléchit pas peut-être pas suffisamment enfin c'est mon avis aux évolutions des disciplines, elles existent si vous avez le temps et que ça vous intéresse regarder l'évolution des programmes de mathématiques et des notions de mathématiques qui sont enseignées dans le second degré en trente ans, il y a eu une révolution qui s'est faite... aujourd'hui, je ne sais pas en quelle année vous avez eu le bac mais on a tout une partie de l'enseignement qui était résumé à il fallait apprendre les élèves à tracer une fonction à partir de $f(x)$ égale machin... on faisait la dérivée, les tangentes, etc... aujourd'hui, c'est quelque chose avec les tableurs, les graphes, on n'en a plus besoin... on est parti sur d'autres choses beaucoup plus sur la formation chiffrée et le SNES a accompagné cette transformation... je me rappelle, j'étais aux responsabilités à ce moment-là, donc on a vraiment accompagné donc on est pour une interdisciplinarité qui est conçu comme un lien à faire entre les disciplines et pas forcément, un projet... parce qu'on confond...

- *C'est une interdisciplinarité qui vit au travers des disciplines ?*
- Qui vit au travers des disciplines et qui permet à un moment de faire un travail interdisciplinaire mais un vrai travail interdisciplinaire... pas un travail de présentation d'un dossier où tout d'un coup, on repère au moment de l'oral, ça s'est des maths... bon, c'est intéressant qu'ils ont repéré que c'était des maths mais ça n'a pas beaucoup d'intérêt...
- *Et vous confondez ?*
- On confond souvent interdisciplinarité et travail sur projet... on peut faire des projets qui ne sont pas interdisciplinaires... et on peut faire de l'interdisciplinarité sans travailler sur un projet... ni un projet collectif, ni un projet individuel... ça peut se faire au jour le jour... et nous, ce qu'on a... ce n'est pas formalisé dans les mandats de congrès parce que dans le SNES, on n'a pas forcément tout été jusqu'au bout de la réflexion mais on est sur les derniers textes de congrès sur une interdisciplinarité progressive à partir de la sixième et on considère qu'on ne fait pas de l'interdisciplinarité de la même façon en sixième qu'en troisième, on n'a pas les mêmes élèves...
- *Je vais rebondir directement sur vos propos, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ?*
- Je pense qu'on peut en faire à tous les niveaux mais pas de la même manière... l'idée alors le SNES n'a pas ce mandat-là... mais dire qu'on commence en sixième dans les disciplines à construire des programmes dans les différentes disciplines pour permettre aux profs de faire ces croisements... à l'occasion de leur travail dans la discipline, de faire repérer par les élèves et travailler avec eux... et puis petit-à-petit aller vers un

projet interdisciplinaire en troisième... mais là, ce qu'on nous fait faire, on nous donne le même cadre pour des élèves de 5^{ème} que pour des élèves de 3^{ème}... quand vous regardez le développement psychologique, physique, intellectuel des élèves au collège, c'est quand même la période où ils changent le plus entre un élève de cinquième et un élève de troisième, il s'est passé quelque chose... donc dire que l'on fait exactement la même chose en cinquième et en troisième, ça me paraît... ça mériterait d'y réfléchir un peu, je vais être gentil (rires)...

- *Quelle est la conception de l'enseignement véhiculée par votre syndicat ?*
- Nous on structure l'enseignement, tout ce qui va être enseigné autour de la conception que l'on a de ce qu'on appelle la culture commune... on a eu une grande bagarre entre la loi d'orientation de 2005 et celle de 2012 pour faire rentrer dans le socle, dans la notion de socle commun que l'on ne partage pas en 2005 pas du tout... pour nous, ce n'est pas la bonne approche... mais au moins d'y faire rentrer la dimension culturelle, alors on a eu du mal à faire comprendre ce que l'on mettait derrière le culturel parce que certains nous caricaturaient en disant oui c'est la culture légitimée à voir avec une masse de savoirs dont on ne sait pas à quoi elle sert... répondre pour questions pour un champion, etc... nous on l'a défini, comme quelque chose de vivant et d'évolutif qui est justement de dire que les savoirs qu'on apprend, on ne les isole pas, on les remet dans un ensemble qui permet d'avoir une image cohérente du monde en fonction des savoirs que l'on a... et donc être en capacité au fur et à mesure qu'on apprend à remettre en cause les certitudes qu'on peut avoir, la vision qu'on a pour grandir pour apprendre d'autres choses, voilà... si vous voulez, c'est plus quelque chose de dynamique, c'est un réseau de savoirs plutôt que des savoirs les uns à côtés des autres... pour nous, c'est ça, j'ai écrit un texte sur les maths aussi dans la revue de l'institut... toujours répondre aux questions humaines voire en quoi le savoir qui est produit, c'est une production humaine et qui répond à des questions et qui permet un moment de se construire un regard sur le monde... pour nous, c'est ça, la culture, c'est être capable, c'est d'avoir les clés en termes de connaissances, de compétences et de procédures pour être capable de faire face aux questions que l'on se pose dans la vie courante comme dans la vie professionnelle et que ça ça nécessite d'avoir une réflexion sur comment les choses s'interconnectent et c'est là que l'interdisciplinarité peut avoir un sens...
- *Dans la même logique, quelle est la conception de l'égalité entre élèves dans le système éducatif pour votre syndicat ?*
- Alors ça s'est compliqué parce que l'égalité...
- *Est-ce que vous prônez une scolarité obligatoire ?*
- Scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans... ah oui, ça c'est le fond de commerce depuis... la pensée du SNES est héritière du programme national de la résistance et du plan Langevin-Wallon, la scolarité à 18ans, c'est le plan Langevin-Wallon même s'il n'a jamais été mis en place... d'ailleurs, des éléments de ce qu'on appelle nous la culture commune était en germe dans le plan Langevin-Wallon donc ça nous paraît fondamental... donc scolarité à 18 ans, l'égalité c'est... alors, ce qu'on n'aime pas, c'est l'idée d'égalité des chances, ça on n'a rejeté parce que l'égalité des chances, on prend les gens comme ils sont, on les met sur un cent mètre et puis on leur dit courrait... voilà mais ce n'est pas ça l'égalité des chances... c'est que chacun trouve les moyens de se

réaliser et d'aller, d'avancer avec les autres vers un niveau qui soit au niveau un niveau bac, qualification 4... voilà, donc là pour l'instant, on n'y est pas à ça... donc que tout le monde puisse y aller, éducatibilité de tous au moins jusqu'à ce niveau donc... c'est en ça qu'on refuse aussi l'organisation qui est en train de se mettre en place alors on s'est toujours battu contre ça... un segment qui serait l'école obligatoire fondamentale du CP à la 3^{ème} et un bloc bac -3 bac +3... nous, on considère qu'il y a une cohérence à faire un premier degré, un second degré qui va jusqu'au baccalauréat avec une cohérence, avec sûrement des choses à retravailler dans l'organisation...

- *Diversification des filières ?*
- Alors oui, il faut voir la diversification des filières... comment on fait la diversification ? jusqu'à présent, la seule solution qu'on a trouvé, c'est sous forme de séries et de voies... peut-être que ça peut se faire autrement mais on ne peut pas dire que jusqu'à 18 ans, on va demander aux élèves de faire tous la même chose donc ce n'est pas possible... ou alors, et puis, tout faire parce que si on fait de tout, en fait, on n'en fait très peu et il n'y a pas de spécialisation qui commence, on ne s'appuie pas sur les goûts et sur les aptitudes... donc il faut trouver l'équilibre entre les deux, le modulaire ne nous satisfait pas, ne nous emballer pas vraiment mais on est ouvert à cette discussion, on avait commencé à l'avoir avec Darcos mais ça s'est arrêté pour d'autres raisons... puis l'égalité, c'est aussi de dire que dans tous les établissements, les élèves doivent avoir accès à des savoirs identiques c'est-à-dire que l'idée qui traîne beaucoup dans le bouquin de Bernard Toulemonde disant que il faut que ce soit dans les établissements qu'on définit les programmes... on sait très bien comment ça va se passer...
- *L'idée des EPI de donner plus de marge de manœuvre au local, est-ce que pour le SNES, c'est une des résistances aussi ?*
- Alors là, c'est tout le problème de l'autonomie... c'est l'autonomie de qui ? et comment elle se met en place et sur quoi elle se met en place ? on a eu le même problème avec la réforme du lycée avec Châtel qui a confirmé les TPE mais en les supprimant en terminale... donc, d'un côté, on a des grands discours sur l'interdisciplinarité mais quand on a besoin de moyens, on les vire... nous, on dit, il y a deux éléments pour que ce soit compréhensible parce qu'on dit, on ne peut pas avoir un discours théorique si en même temps, on le rend pas faisable, on entend beaucoup ça en ce moment dans la campagne, réalisme... on ne peut pas donner aux élèves de faire cinquante heures de cours par semaine, on est d'accord... les amener à vingt ou vingt-deux heures, c'est quand même un sacré recul historique... donc il faut trouver entre les deux... nous, ce qu'on dit, c'est qu'il ne faut pas simplement regarder les heures de cours, il faut regarder la totalité du travail scolaire c'est-à-dire ce qui se fait en cours et ce qui se fait en dehors du cours... en sachant ce qui se fait en dehors du cours, c'est éminemment inégalitaire fondamentalement inégalitaire... les inégalités se creusent beaucoup dans le travail qu'on demande en dehors du cours... donc, nous on était sur l'idée que c'est le temps de présence qu'il faut vraiment codifier en mettant tant d'heures et en y mettant à l'intérieur le temps avec les profs et le temps sans les profs... le travail personnel, le travail collectif, etc... en mettant un minimum sur chaque des disciplines de façon à ce qui se fasse pas n'importe quoi... et que les programmes nationaux puissent être faits... mais en pouvant donner des marges de manœuvre aux équipes en fonction des projets qu'ils peuvent avoir ou des publics qu'ils ont sur ça... ce qu'on nous propose, c'est la marge de manœuvre, c'est de la prendre sur ce qui existe déjà sans regarder les espaces

qu'on pourrait conquérir, qui sont des espaces pour les élèves qui sont livrés à eux-mêmes... des marges de manœuvre sur ces espaces-là, oui ça ça peut fonctionner... ce serait sûrement moins inégalitaire parce que ça ne renverrait pas à la responsabilité familiale ou à la responsabilité de l'extérieur de l'école de régler des problèmes qui sont des problèmes scolaires...

- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale depuis la fin des années 1950-début des années 1960 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*

- Alors fin des années 1950-début des années 1960, ça va être un peu loin pour moi... je n'ai pas assez travaillé là-dessus... mais disons... dans les années 1970, quand le SNES s'est mis à travailler beaucoup plus sur... quand le SNES a considéré que les programmes et l'organisation étaient un outil, un objet syndical parce qu'on pouvait... il y en a certains qui considèrent que ce n'est pas un objet syndical, vous prenez FO pour eux, ce n'est pas un objet syndical, les programmes, ils interviennent jamais dessus, ce n'est pas leur problème... bon nous, on a considéré que c'était un objet syndical donc on n'avait des gens qui ont beaucoup travaillé là-dessus... et donc à partir du moment, où vous vous posez ces questions sur les programmes, les horaires, les articulations, les affrontements entre disciplines et toutes ces choses-là... l'interdisciplinarité est naturellement venue sur le tapis... et donc, les choses se sont construites petit-à-petit et les choses en 1977, on a des textes qui donnent déjà une définition de l'interdisciplinarité qui est assez rapide mais qui est du type, c'est ça... c'est quelque chose qui permet de donner sens à ce que l'on apprend, de donner des cohérences et éviter un empilement de savoirs dans des disciplines qui sont séparées voilà... puis les choses se sont affinées, il y a eu les travaux interdisciplinaires qui ont été mises en place dans les classes préparatoires, ça s'appelait les TIPE... et nous, à partir de ça, on avait commencé à réfléchir, on avait mis dans un congrès alors je n'ai pas trouvé dans quel congrès, ils s'agissait... c'est celui d'avant 1995, ça doit être 1993 quelque chose comme ça... on demandait aux lycées de mettre en réflexions des travaux interdisciplinaires sur ces modèles des TIPE donc quand les TPE ont été présenté, ce n'était pas ce qu'on demandait mais ça faisait partie à ce qui pouvait répondre à certaines de nos préoccupations... on a eu une opposition aux TPE alors l'histoire dit qu'on était opposé aux TPE puis après qu'on était d'accord puis quand on les a supprimé, on a râlé et tout... ça c'est le jeu politique habituel mais on a été... on n'était pas d'accord avec les TPE essentiellement avec leur mise en place c'est-à-dire qu'on a eu aucun mandat dans aucun congrès disant qu'il fallait supprimer les TPE mais on était sur les conditions de mise en œuvre, et ce qui a agacé les profs qui les a montés contre les TPE un certain nombre, c'était le fait qu'on enlevait des heures aux disciplines pour construire ces temps interdisciplinaires sans vraiment de moyens supplémentaires la première année... la deuxième année, on avait un peu plus d'heures et petit-à-petit ça a disparu... et sans donner les moyens, nous, on disait, vous mettez ça en plus de ce qui existe déjà, vous permettez des co-interventions donc il n'y a pas de problèmes, il y a suffisamment d'heures pour s'y investir et travailler ensemble en petits groupes, etc... banco, on peut y aller, ce n'est pas ce qu'on a eu puis on savait bien, voilà aussi l'histoire, dans l'histoire du système éducatif, chaque fois qu'on enlève des heures aux disciplines pour faire un dispositif hors discipline...

- *Elles sont perdues par la suite...*

- Quand ils ont des recherches d'économie, c'est la première chose qui saute... c'est comme ça qu'on a perdu des heures de maths, de français, de langues vivantes, de tout ce que vous voulez... ça a été comme ça et ils ont fait pareil avec les TPE, ils les ont supprimé en première et les heures de première qui ont disparu, on n'en a pas vu la couleur, ça a disparu et hop... un tour de passe-passe et c'est ça fondamentalement construisait notre position... après, on a eu le même problème au collège avec les travaux croisés, les parcours diversifiés...
- *C'était quand même plus facultatif...*
- On s'est battu pour que ça ne soit pas dans le même cadre que les TPE quoi... donc on a réussi à avoir un équilibre et en plus, on n'a pas donné les moyens aux profs en formation, en temps pour s'investir là-dedans et puis pour comprendre... je pense que si l'idée on regarde les élèves travaillaient, ils font leur sujet avec des grilles d'évaluation qui sont des grilles d'évaluation insupportables...
- *Est-ce qu'on peut faire la relation avec la mise en place des EPI ?*
- Bien sûr... c'est les mêmes idées qui sortent...
- *On reste sur une précipitation des mesures...*
- Vous verrez dans le texte... les débats sur la refondation de l'école en 2012 qui ont duré un été quand même... juillet puis ça a recommencé fin août, etc... étaient partis sur qu'il fallait mettre en place des travaux de ce type... qu'il fallait réfléchir, qu'on construise et tout... après, il y a eu la loi qui a été publiée en 2013, et puis 2013, c'était rideau donc on a parlé d'autres choses et puis on nous balance la réforme du collège comme ça tac... en reprenant des modèles qui sont des modèles qu'on a essayé ailleurs et qu'on sait très bien dont on ne fait pas le bilan parce que le ministère refuse de faire le bilan de la réforme du lycée, on ne l'a toujours pas... enfin, celui qu'ils font, c'est du type pourquoi votre fille est muette...
- *Il y a aussi un manque sur les évaluations des TPE ?*
- Bien sûr... on n'a pas d'évaluation alors tout le monde est content, les élèves ont des bonnes notes... c'est vrai quand on les voit, ils ont fait des choses qui sont intéressantes car ils ont réussi à construire (Alain Dalençon entre dans la pièce pour m'apporter le n°2 de la revue Degrés paru en octobre 1984) oui ça nous a été imposé brutalement et nous on a dit... écoutez, ce n'est pas possible de faire comme ça, vous refaites... c'est à mi-chemin entre les TPE, les travaux croisés... réfléchissons, regardons l'horaire total, pourquoi le prendre sur ces heures, regardons le temps qu'un élève passe... ça a été circulé, il n'y a rien à voir comme ça s'est bouclé et on leur a dit... vous ne construisez pas avec les profs, ça fondamentalement, si ce n'est pas construit avec la profession ça ne fonctionnera jamais... parce que vous ne pouvez pas obliger un enseignant à intégrer des pratiques qui ne sent pas entre guillemets...
- *Le Conseil Supérieur des Programmes était chargé de réfléchir (il me coupe).*
- Oui, il a fait mais pareil... le jeu qui a eu de pouvoirs entre le Conseil Supérieur des Programmes, le Conseil Supérieur des Programmes, c'est une demande du SNES si

vous regardez, on avait écrit à un appel dont j'ai été à l'initiative, un appel à une fabrication différente des programmes... alors c'était avant les élections, ça devait être en 2010 ou en 2011 qu'on a fait ça... qui a été signé par des associations dans lesquels on demandait que les programmes ne soient pas construits uniquement par les experts que la société civile y soit ouverte, etc... donc il y avait un large accord syndical et un accord aussi de beaucoup d'associations disciplinaires... sur ces bases-là, on pensait qu'on pouvait construire les choses... après, il y a eu un jeu de pouvoirs surtout quand Peillon est parti entre le CSP, l'inspection générale, la DGESCO, avec la DGESCO une personnalité catastrophique qui est encore DGESCO aujourd'hui qui est quelqu'un qui ne s'est pas ce que c'est discuté... elle a raison, elle a raison sur tout... et elle comprend pas que vous pouvez penser autre chose qu'elle pourtant vous êtes intelligents...

- *J'ai bien vu ces jeux de pouvoirs...*
- Donc vous avez bien vu ces jeux de pouvoirs... c'est pour ça qu'à un moment, la montagne accouche d'une souris quoi... moi j'en suis profondément déçu parce que je pense que c'était un lieu si on avait pris le temps de rester dans la continuité de ce qui avait été construit dans les débats de 2012... on serait arrivé à une réforme du collège qui ne serait pas celle-ci, qui serait sûrement beaucoup plus efficace et portée par les profs...
- *Le temps de l'éducation n'est peut-être pas celui du politique ?*
- Oui mais bon... il y a quand même un politique qui a quand même du mal si un consensus se construit... des acteurs, parents, enseignants, direction, etc... un consensus se construit, un politique pour qu'il remette en cause ce consensus, c'est qu'il est très courageux et quel intérêt il va avoir à le faire, il a plutôt intérêt à partir de ce consensus... après il le dévie comme il veut, il part du consensus, mais il ne casse pas le consensus... il a d'autres chats à fouetter que ça...
- *Effectivement, la question de l'interdisciplinarité soulève des points d'interrogations (emploi du temps des enseignants, sur la formation, sur la mise en place entre la prescription et ce qui se passe, sur le temps dévolu à ces dispositifs...), la question que je pointe est donc celle du débat en interne dans votre syndicat avec le débat de vos revendications en externe ? Y a-t-il un décalage ?*
- Normalement nos revendications en externe sont le résultat des débats à l'interne... donc il n'y a pas de décalage avec ce que pense la majorité... donc on arrive à des points d'équilibre qui sont que parfois, ça peut paraître un peu... mais ça c'est le jeu normal, dire qu'il n'y a pas de débat à l'intérieur du SNES... si il y a des débats sur l'interdisciplinarité, sur la place, sur la conception... et comme il y a débat, je pense que les débats qui sont à l'intérieur du SNES sont à l'image des débats dans la profession et justement c'est ça qui est riche, des débats si on les ouvre qui ne restent pas internes... un vrai débat qui soit mené dans la profession, on verra apparaître où est le point de passage pour garder une structuration disciplinaire à laquelle quoiqu'on en dise les inspecteurs, tous les penseurs peuvent dire ce qu'ils veulent... les enseignants du second degré sont attachés, ils rentrent dans leurs enseignements à partir de leurs disciplines, c'est comme ça, c'est historique... dans le second degré, oui... pas dans le premier degré, dans le second degré, ils y rentrent par leurs disciplines... donc peut-être les concours de recrutement peuvent changer ça et ça mais il faut se poser la question, est-

ce que c'est bien ou est-ce que ce n'est pas bien ? est-ce que c'est efficace ou est-ce que ça ne l'est pas ? moi, je pense qu'un certain niveau, on ne peut pas enseigner une discipline si on n'a pas compris les enjeux sociaux, culturels, historiques... on peut être un très bon mathématicien et pas un bon prof... là, je suis dehors, on ne peut pas faire que la vérification des connaissances scientifiques... c'est pareil dans une langue, vous pouvez être un excellent interlocuteur, connaître une langue parfaitement et puis, ne pas être capable de l'enseigner... sinon, tous les français seraient capables d'enseigner le français, ce qui se saurait... donc dans la formation, cette équilibre soit conservée... et un débat mené correctement sur l'interdisciplinarité permettrait de régler peut-être enfin cette question.

- *Est-ce que vous avez débattu sur la question de la formation initiale des ESPE ?*
- Oui bien sûr... c'est un débat permanent...
- *Est-ce que ce débat a été en partie orienté vers l'interdisciplinarité à un moment donné ?*
- Ça a été mis à la marge... que là où on a mené plus la réflexion, c'est de savoir... on a un école qui est claire, c'est qu'on ne peut pas être prof si on n'a pas vérifié nos connaissances dans la discipline, qu'on n'a pas une certaine maîtrise dans la discipline, ça c'est clair... après, ce qu'il faut pour enseigner en termes de didactique, nous on réfléchit... nous dans la formation, il faut qu'il y ait des éléments de didactique, d'histoire de la discipline, de l'interdisciplinarité, des croisements entre disciplines... il y a celles qui sont évidente maths-physique, etc... puis il y en a d'autres histoire-géo, bon... sciences économiques et sociale, c'est déjà interdisciplinaire mais voir comment ça pourrait s'articuler avec l'histoire-géographie...
- *Vous me dites que c'est déjà interdisciplinaire, mais est-ce que le français n'est pas déjà interdisciplinaire ? où l'on met la discipline, parce que la discipline dans le français, il y a le grammaire, l'orthographe...*
- Oui mais c'est ce qui constitue le corpus de la discipline universitaire... là, ce que vous soulignez, c'est la difficulté entre... les disciplines scolaires, c'est des adaptations didactiques des disciplines universitaires mais même chose, tout n'est pas pris... tout n'est pas pris puis il peut y avoir des frontières qui bougent un peu... je vais prendre un exemple dans l'histoire de l'enseignement des sciences... l'astronomie a été enseignée et puis l'étude de la terre, l'étude physique de la terre, trajectoires, système solaire et tout... a été par moment, en physique, par moment en mathématiques, par moment, en SVT... donc ça, ce sont typiquement des objets d'études qui sont interdisciplinaires... et c'est vrai, qu'on réfléchisse en permanence sur les frontières des disciplines... là, on a le problème en maths où on met l'informatique... il y a une pression énorme pour que les profs de maths deviennent des profs d'informatique et il y a des profs de maths qui disent... moi, ça ne m'intéresse pas, je ne veux pas être prof d'informatique, ce n'est pas la même chose... oui mais vous êtes les plus capables de le faire, on ne va pas créer un capes informatique... les pressions sont complètes puis multiples, il y a des concours et tout ça... pour revenir au sujet, oui c'est un débat que l'on a mené mais qu'on n'a pas mené à son terme parce qu'en plus, il faut le mener avec l'université, on ne peut pas... les profs du second degré ne peuvent pas tout seuls, il y a des évolutions des disciplines... vous avez des disciplines scolaires qui évoluent beaucoup et qui sont plus

en phase avec l'évolution de la discipline si vous prenez les SVT, c'est une des disciplines dont les évolutions qui tiennent compte de l'état de la science sont les plus fréquentes... ce qui est beaucoup moins vrai en physique, ce qui est beaucoup moins vrai en mathématiques...

- *Il y a donc des débats en interne sur le métier avec possibilités de divergences mais vous avez à vous entendre sur les revendications à porter en externe donc selon vous, il n'y a pas de décalage...*
- Entre ce qu'on dit et ce qui est voté... alors après, je ne dis pas quand vous allez rencontrer un militant SNES dans un établissement à un certain moment, sa position personnelle sera totalement en phase avec... c'est vrai pour l'interdisciplinarité mais ça peut être vrai pour d'autres éléments mais bon... de toute façon, aucune organisation, on n'est pas contrairement à ce que disait l'autre... ce n'est pas l'Armée rouge, le SNES... on construit à partir de nos différences, nos différences d'approche... ce qui est important, c'est de trouver un point d'équilibre qui satisfasse tout le monde... et là, sur l'interdisciplinarité, le point d'équilibre, on la trouvait... on a eu un gros débat sur les compétences pour moi, c'est tout lié... avec ce qu'on nous balance sur les compétences, c'est aussi une façon de décloisonner les disciplines pour sortir du disciplinaire... sur les compétences, on a eu un débat qui a été très rude, qui a été très dur parce que... d'un côté, tout ceux sur l'échiquier qui était... oui, c'est bien, c'est l'avenir... et ceux qui étaient sur le plus radical, ça s'est le truc de l'OCDE, de l'employabilité... vous devez connaître le discours (rires)... on a trouvé un point d'équilibre dans un congrès qui a consisté à dire que... nous on appelait une compétence scolaire, donc la définition vous la trouverez... qui est la capacité à mettre en œuvre des savoirs dans une situation donnée nouvelle parce que si c'est un truc qu'on répète, ça ne sert à rien... et ça a été voté à la majorité par le congrès...
- *Je vais revenir sur les EPI, quelles finalités ? quelles visées ?*
- Si on le savait, ça serait bien plus facile...
- *Au ministère, il n'y a pas de hiérarchisation... par rapport au SNES, savez-vous quelle est la finalité ?*
- Vous demanderez à Frédérique Rolet qui a été plus à la manœuvre sur les discussions avec le ministère sur ces questions-là, elle complètera ma réponse... ils ont essayé d'abord ils ont cédé enfin c'était une demande forte d'une autre partie du mouvement syndical... UNSA, SGEN sont sur cette ligne-là et eux, ils le sont justement de l'instrumentalisation contre la structuration disciplinaire du second degré... et une forme d'organisation primarisée du collège... donc ils ont donné des gages à ces gens-là en utilisant un vocabulaire qui est un vocabulaire très à la mode donc à la fois... dedans, il y a tout, il y a l'accompagnement, il y a le travail sur projet et il y a l'interdisciplinarité... donc de tout ça, on a fait les EPI... donc les EPI, ça court trois lièvres à la fois, c'est un objet non identifié et d'ailleurs la meilleure preuve, les exemples qui sont donnés, c'est tout et n'importe quoi... et après, quand vous regardez, si vous avez eu l'occasion d'aller sur Twitter l'année dernière quand il y avait les formations, les exemples d'EPI qui étaient donnés... il y avait de quoi écrire un livre, c'est des trucs hallucinants, des fois, il y a beaucoup d'imagination... en fait,

l'administration pour eux, c'est aussi une façon d'imposer des nouvelles pratiques aux enseignants en passant par ce détour-là...

- *La collaboration entre enseignants ?*

- Oui la collaboration, le retrait disciplinaire, l'accompagnement... alors que tout ça si vous leur demandait, les collègues si ils sont prêts à faire ces choses-là, ils vont répondre oui... là où il y en a le plus besoin quand vous allez dans les établissements d'éducation prioritaire en particulier les REP +, un REP + ne fonctionne pas si il n'y a pas du travail d'équipe, on le sait très bien, ce n'est pas nouveau, tous les rapports qui ont été faits depuis le rapport Moisan le montrent et la réalité quand on connaît la réalité du terrain, on s'est bien... dans un établissement REP+ dans lesquels les profs ne se causent pas, ne travaillent pas ensemble, ne construisent pas un collectif, ne réfléchissent pas ensemble sur la façon dont ils mènent les élèves qui sont le plus... c'est malheureux, ce qui montre le plus les failles de l'organisation du système... si ils n'ont pas ces réflexions-là, le bahut, il ne fonctionne pas donc... les profs, ils sont prêts à faire ça mais qu'on les prenne pas pour des idiots... on a une grande formule, on a droit de me prendre pour un con mais seul problème, il ne faut pas que je m'en aperçoive (rires), c'est tout...

- *Avez-vous été entendu dans les débats de la réforme du collège ?*

- Non... très peu... vous demanderez à Frédérique ce qu'elle vous dira... oui on a été entendu à la frange si vous voulez... ce qui s'est passé sur les langues anciennes... oui le projet a changé, ce qui s'est passé sur les classes européennes, il y a eu des bougies qui sont des bougies euh...

- *Sur l'interdisciplinarité ?*

- Sur l'interdisciplinarité... le principe n'était pas à discuter quoi... c'était comme ça... ce qu'on a réussi à ce que ce soit intégré aux disciplines, ce qui n'est pas comme les TPE c'est-à-dire que c'est à l'intérieur de l'horaire disciplinaire quand on ne fait pas d'EPI, on n'a pas moins d'heures que quand on en fait... c'est important et puis qu'il y ait une certaine liberté qui soit donnée mais après... ce n'est pas nous qui avons pondu la circulaire ou l'arrêté ahurissant qui donne les modalités d'organisation possibles sur un an, sur six mois, sur trois semaines... c'est quoi le fil directeur de ce machin-là... ce n'est pas possible donc ils ont entendu que la profession n'était pas prête à bouger comme ça... qu'ils étaient en train de se planter mais ils faillaient qu'ils aillent vite parce qu'ils voulaient boucler les choses trop vite... et donc, ils sont passés en force et nous on leur a dit... on a quitté les discussions alors après le mouvement social a fait que des choses ont bougé... ils se sont quand même pris sur les formations une énorme claque, les formations se sont mal passées, globalement, elles se sont mal passées...

- *Que ça soit sur la formation continue ?*

- Ah oui les formations continues... les profs ont leur a imposé de faire... on a des compte-rendu de stage, c'est mémorable ce qui s'est passé même les inspecteurs n'en voulaient plus... donc oui, on a été partiellement entendu sur la préparation des EPI... pas totalement... nous, ce qu'on avait demandé, on arrête après la grève majoritaire... et ils ont publié le décret le lendemain, une brutalité qu'on avait jamais vu... grève majoritaire, dans la nuit, il publie le décret alors ils ont perdu les profs pour des années

avec une connerie par ailleurs... on leur avait dit, on arrête, on arrête... on dit pas qu'on ne fera rien mais on reprend le projet, on en discute et on se donne deux mois pour le faire et en septembre, on décide il n'y a pas d'urgence, ça peut être fait en septembre... mais pourquoi il faut boucler ça en juin... il n'était pas question... on passe à autre chose... on est passé à autre chose...

- *Par ailleurs, êtes-vous en mesure de décrire votre regard sur la perception des syndicats opposés ou favorables à l'interdisciplinarité ? Quelle est la position du SNES, favorable ou opposé ?*
- On est favorable à l'idée de voir comment on introduit de l'interdisciplinarité dans le second degré de façon progressive à partir de ce qu'on appelle des objets communs d'étude... qui peut déboucher à un moment ou à un autre sur une évaluation d'un projet collectif ou individuel interdisciplinaire mais qui soit intégré aux disciplines, en lien aux disciplines et avec l'idée qu'on ne fait pas de l'interdisciplinarité si on n'a pas des assises disciplinaires... le contraire ne fonctionne pas... ce n'est pas le disciplinaire qui se construit à partir de l'interdisciplinarité, c'est le contraire... et que l'interdisciplinarité est une modalité pédagogique parmi d'autres, qui doit être à la disposition des enseignants à certains moments sur certains sujets qui s'y prêtent mieux... et pas forcément quelque chose d'imposer de façon systématique... et après que les conditions de mise en œuvre respectent à la fois, la professionnalité des personnels et les horaires et que ça ne soit pas une façon de diminuer les horaires interdisciplinaires...
- *Maintenant, votre regard sur la perception des autres syndicats ?*
- Rapidement, si vous prenez le SGEN et l'UNSA, eux, c'est la solution, le remède miracle à tous les maux du second degré... parce que... je caricature volontairement, parce que ça veut dire que pour les profs quand ils feront ça... seront moins accrochés à leur discipline et donc seront plus ouverts à des transformations du second degré et en particulier du collège qui rapproche d'une structuration type premier degré avec une dilution des disciplines et l'émergence des compétences transversales dont on a vu au Québec, combien elles sont efficaces... et eux, c'est aussi un enjeu syndical parce que il faut dire les choses crument, ils ne prennent pas... c'est des syndicats qui ne prennent pas pied vraiment enfin qu'ils progressent très peu dans le second degré et ils considèrent que c'est la culture second degré et la culture disciplinaire qui fait qu'ils n'y arrivent pas à progresser dedans... du fait que le SNES a le monopole de ce machin-là... vous prenez le SNALC, le SNALC a une position qui est beaucoup plus ambiguë parce que le SNALC est sur un disciplinaire, qui n'est pas le même que le notre... qui est vraiment... on pourrait se mettre d'accord sur un débat pédagogique avec le SNALC sur certains points mais on est en désaccord profond sur la scolarité à 18ans qui ne veulent pas, sur l'idée que certains élèves, il vaut mieux les éjecter en fin de cinquième vers des systèmes moins centrés sur des savoirs et plus sur le manuel... là, on a un désaccord profond donc ils ne sont pas contre l'interdisciplinarité mais c'est vraiment enfin je caricature mais c'est que pour les bons... ce n'est pas un outil pédagogique pour les élèves en difficulté alors que pour nous, pour l'UNSA comme le SGEN, c'est un outil pédagogique pour les élèves en difficulté ou éloignés de la culture scolaire... on ferait bien de regarder ce qu'il s'est passé au Québec quand même, il y a eu un rapport qui a été par la CFQ qui est quand même très éclairant... après SUD, SUD-Éducation est pour l'interdisciplinarité vraiment mais dans un système qui est complètement

différent de celui qu'on a aujourd'hui avec une structuration disciplinaire mais ils sont sur des références qui sont des références de plus d'école ouverte tout en étant à cheval sur les statuts des enseignants donc c'est parfois un peu compliqué... la CGT, la CGT n'a pas beaucoup de poids dans le collège, lycée, enseignement général et technologique mais ils ont une position qui est un peu différente parce qu'ils sont forts dans l'enseignement professionnel, dans l'enseignement professionnel, il y a de la bivalence, il y a des projets interdisciplinaires et il y a toujours eu cette culture de liens entre la culture générale et la culture professionnelle... donc ils ont une approche assez proche de la nôtre mais qui est plus tournée vers le lien culture générale, culture professionnelle qui est intéressante...

- *Et FO ?*
- FO considère alors là aussi, je vais être caricaturale, considère que ça n'est pas un objet syndical le pédagogique... la liberté pédagogique, c'est les profs qui décident de ce qu'ils font... pour eux, ce n'est pas un objet syndical... au Conseil Supérieur de l'Éducation, il propose très rarement des amendements sur les programmes, ils n'ont pas cette réflexion sur l'évolution des disciplines et tout ça... ce n'est pas leur truc, pour eux, ça ne fait pas partie du champ syndical... donc ils votent, la plupart du temps, ils s'abstiennent ou ils refusent de voter parce qu'il n'y a pas les heures, parce que c'est une remise en cause de la liberté pédagogique parce que ceci parce que cela... donc ils ne prennent pas position... nous, on s'en fiche, on ne vote pas mais il faut qu'il justifie leur présence-là... c'est tout, leur culture syndicale n'est pas la même... pour eux, ce n'est pas un objet syndical... pour le SNES, c'est un objet syndical depuis les années 1970-1975, c'est vraiment à ce moment-là que ça a commencé à devenir quelque chose de central et ce qui arrive depuis plusieurs congrès, le thème A... le premier thème étudiait, c'est le thème pédagogique... les publications du congrès, vous verrez que le débat sur l'interdisciplinarité est permanent...
- *Selon votre vision syndicale, quel est l'avenir de l'interdisciplinarité dans l'enseignement du second degré ? Autrement dit, croyez-vous à la pérennisation stable de l'interdisciplinarité dans le second degré français ?*
- Je pense que c'est tellement lié aux pratiques qu'on met en œuvre et qui existent dans... que oui... ça existera toujours... alors, maintenant, si vous me demandez la pérennité et l'avenir des dispositifs interdisciplinaire type TPE, ça, j'en sais rien... mais à la limite, ce n'est pas grave mais que les modalités évoluent...
- *Vous pensez que l'interdisciplinarité en dehors des dispositifs constitue l'avenir ?*
- Oui en dehors... je ne dis pas qu'il ne faut pas de dispositifs mais les dispositifs tels qu'ils existent aujourd'hui, collés l'interdisciplinarité à un projet mené à plusieurs, etc... je pense que ça, ce n'est pas le bon modèle, je ne dis pas qu'il ne faut pas en faire mais ça ne peut pas le modèle unique... il faut donner la possibilité aux enseignants de faire autrement alors peut-être, il y a des pistes à travailler sur la co-intervention alors ça ça coûte cher... sur ce que je disais apprendre les enseignants, les former à ces enjeux interdisciplinaires dans les temps d'enseignement de sa discipline qui permettent d'aller s'ouvrir aux autres... on dit après... c'est compliqué, il faudrait que les enseignants connaissent les programmes des autres disciplines, ils ne le feront jamais, etc... on ne va pas demander à un prof de physique de connaître les programmes d'anglais, d'italien, etc... bon, il faut qu'il y ait une ouverture que les collègues soient sensibilisés à ça... et

puis, comprennent et voient que c'est un enjeu pédagogique et didactique intéressant... ne serait-ce qu'apprendre l'heure... suivant les langues, la façon dont on dit l'heure montre quelque chose... c'est un problème mathématiques comment on mesure le temps et comment on l'exprime... le singulier, le fait que dans certaines langues, on utilise du singulier ou du pluriel... que derrière il y a le côté du dual qui existe dans certaines langues et qui n'existent pas dans d'autres... c'est le rapport aux nombres, aux temps, c'est intéressant... ça peut être un objet qui permet de faire de l'interdisciplinarité... en quoi, la façon de dire les nombres éclairent un peu une culture... c'est peut-être du rêve, ce que je dis mais pourquoi pas... c'est aussi intéressant de dire là j'ai mis trois pourcentages et puis j'ai mis, j'ai fait un graphique que je suis allé pompé sur internet et que j'ai copié-collé... non des mathématiques, ce n'est pas ça...

- *Merci de m'avoir accordé cet entretien.*

ENTRETIEN AVEC JEAN-MICHEL JOLION

Jean-Michel Jolion : Conseiller en charge des Formations du supérieur et de l'orientation au cabinet de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche d'octobre 2014 à mai 2017.

Avec un baccalauréat mathématiques, Jean-Michel Jolion poursuit son cursus en école d'ingénieur puis en soutenant une thèse sur la physique. Par la suite, il continue sa carrière classique de maître de conférences puis de professeur d'université. En 2012, il intègre la direction générale de l'enseignement scolaire par l'intermédiaire du service des formations dans l'enseignement supérieur et notamment de la formation des enseignants. En 2014, dans le cabinet de Benoît Hamon puis sous Najat Vallaud-Belkacem, il est nommé en qualité de conseiller en charge des Formations du supérieur et de l'orientation au cabinet de l'Éducation de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche depuis octobre 2014. D'autre part, Jean-Michel Jolion est syndiqué au SGEN-CFDT et a occupé le poste de responsable national au cours des années 1990.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[1]_[SEP]

À mon arrivée, je suis pris en charge par la secrétaire du cabinet qui m'amène directement dans la salle d'attente. Quelques minutes plus tard, je suis reçu par Jean-Michel Jolion dans son bureau personnel au Ministère de l'Éducation nationale. L'entretien débute dans la minute après que je me sois installé.

L'entretien est cordial puisque l'acteur justifie la réforme du collège en lien avec la réforme des ESPE, autrement dit, de la formation initiale et continue des enseignants du premier et second degré. De plus, il donne sa vision syndicale des faits dans la mesure où il reste toujours adhérent du SGEN-CFDT. L'ambiance est calme, nous revenons fondamentalement sur les formations enseignantes au regard de la mise en place des dispositifs interdisciplinaires dans le temps que ce soit les TPE, les IDD et les EPI.

Entretien

Lundi 9 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- La série que j'ai choisie au baccalauréat, ça va vous renvoyer à des choses qui n'existe plus parce que moi j'ai passé un bac qui était le bac des matheux à une époque justement où quand on était bon en maths, ça suffisait... c'est un peu encore vrai maintenant mais c'était l'époque où il n'y avait pas d'option... on pouvait passer le bac sans aucune option avec une seule langue... faire le bac en gros avec les maths, la physique, deux trois matières annexes à côté donc peut-être le pire de ce qu'on a connu du filtrage par les maths... après j'ai fait une école d'ingénieurs, j'ai fait une thèse, j'ai fait une DEA au passage, un truc qui n'existe plus... je suis parti travailler aux États-Unis et puis après j'ai fait une carrière universitaire entre guillemets standard maître de conférence, professeur...
- *Votre thèse portait donc sur...*

- L'apparition des microstructures dans l'aluminium cinquième... c'étaient des maths appliquées à la microstructure électronique...
- *Donc vous avez bien une formation purement scientifique au départ ?*
- J'ai une formation scientifique, sciences, sciences dures et j'ai fait donc fait maître de conférences, professeur d'université et puis ensuite, j'ai touché un peu à tout dans l'enseignement supérieur... ce qui m'a amené en 2012 à prendre la direction d'un service, la direction générale de l'enseignement supérieur qui était le service des formations dans l'enseignement supérieur et notamment le dossier formation des enseignants... et puis, peu après, je suis entré dans le cabinet de Benoît Hamon pour m'occuper de l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur et toujours le dossier un peu particulier des ESPE, Hasna m'a rejoint à ce moment-là pour s'occuper avec moi d'un peu tout dont le dossier de la formation des enseignants et puis les ministres sont passés et je suis resté... voilà, donc j'en suis toujours là aujourd'hui en charge donc tout ce que je vais vous dire est périphérique enfin périphérique... je n'ai jamais été en charge des programmes scolaires... j'ai interagi beaucoup avec le scolaire mais puisque j'ai été dans la première génération de ceux qui ont fait Main A La Pâte... j'ai la très grande chance de travailler avec Georges Charpak pour la mise en place de Main A La Pâte où justement on se servait du projet, le concept de projet dans... dans le primaire à l'époque avec ce qui était au départ, comme idée de revaloriser la représentation des sciences et de redonner du goût aux sciences aux gamins... de réinventer la leçon de choses... vous êtes une génération, vous n'avez pas connu ça... vous n'avez pas connu ce qu'était la leçon de choses... moi je fais encore partie d'une génération où l'on sortait de la classe et où l'on allait à 100 mètres... on se posait autour de la mare et on observait... on allait observer la nature en réelle... pas besoin d'aller allumer un ordinateur d'abord parce que ça n'existait pas, on ne faisait pas de la simulation et ce genre de choses... Main A La Pâte, voulait faire ça... redonner, c'était toucher... le mot-clé de Main A La Pâte, c'était « toucher »... et très rapidement une des premières conséquences qui a été observée dans Main A La Pâte, c'est que ça favorisait automatiquement le travail en équipe... autour de petits projets, et que les profs se sont aperçus que grâce à Main A La Pâte sur une idée scientifique... il faisait travailler les gamins sur du français, sur de l'histoire, sur ce genre de choses... et que des gamins qui étaient incapables de faire une dictée sans vingt-cinq fautes à la ligne... quand il avait rédigé un rapport dans le primaire, il faut tout relativiser... il avait une concentration, ce n'était plus un exercice d'écriture pour l'écriture... il le faisait pour autre-chose et comme par hasard, on voyait les progrès parce qu'ils étaient amenés à se renseigner sur des mots qu'il ne connaissait pas et du coup, il le faisait de manière générale... c'est surtout pour le français, ça avait un impact incroyable pour le français et on s'est aperçu dans la mise en place de Main A La Pâte d'un problème qui est très français... c'est que tous les enseignants du primaire sont des littéraires... je caricature à peine, c'est 80%...
- *On va y revenir au cours de l'entretien sur la Fondation de la Main A La Pâte et tous les effets sur la scolarité... Pouvez-vous me préciser votre profil syndical ?*
- J'ai dirigé le SGEN-CFDT au niveau national donc j'ai été responsable du SGEN-CFDT... à une époque... enfin je suis toujours syndiqué et j'ai été pendant très longtemps responsable national de mon syndicat...

- *Pouvez-vous me préciser cette période ?*
- Dans les années 1990.
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité lors de votre présence au ministère de l'Éducation nationale ?*
- Alors ça a été le filtre ici, dans ma mission ici... c'est la formation des enseignants enfin le point d'entrée sur cette question-là, c'est la formation des enseignants... à la fois, lorsqu'il a fallu définir le référentiel de compétences des enseignants, lorsqu'il a fallu définir la formation, la place du concours, les épreuves du concours... sur l'ensemble de ces questions... et puis, notamment sur les professeurs des écoles... donc on parle même plus d'interdisciplinarité, on parle de polyvalence pour encadrer et mener des projets justement qui ne soient pas disciplinaires les uns à côté des autres mais... c'est à la fois, la chance et la difficulté d'un prof d'école... c'est que... il est là pour aborder un ensemble de connaissances dans des disciplines très différentes mais comme il est le seul, il a la possibilité de maîtriser les moyens pédagogiques, il peut faire une heure d'histoire, une heure de français, une heure de maths comme il peut aussi décider de faire passer les mêmes concepts à travers un projet commun...
- *Selon vous, polyvalence et interdisciplinarité sont liées ?*
- L'interdisciplinarité, ce n'est pas un concept qui s'applique à l'individu, c'est un concept pédagogique... par contre, pour pouvoir la mettre en œuvre quand on est seul dans le premier degré, il faut avoir plus de polyvalence par rapport aux problèmes que l'on a à l'heure actuelle de jeunes qui sont passés par un moule littéraire qui n'ont plus aucune connaissance scientifique ou alors un jeune qui est passé complètement scientifique et qui a abandonné une bonne partie des compétences à côté... ce qui les met toujours en difficulté pour aborder des approches interdisciplinaires... ça ne se pose pas de la même manière dans le second degré où là, on emmène les enseignants à travailler ensemble... on leur demande pas une polyvalence, on leur rajoute une compétence obligatoire qui est celle de travailler ensemble... ce qui n'était pas pré-requis au départ... au départ, former un prof dans une discipline, il vient, il fait son cours... à priori, il est plus ou moins en charge d'animations quand il est prof principal, il a à superviser une classe donc il travaille avec ses collègues... mais il n'y a pas de projet pédagogique commun, l'interdisciplinarité et donc les EPI les forcent à définir des projets communs et ça... ce n'est pas une compétence comme ça naturelle dans ces études universitaires, il faut apprendre à travailler l'interdisciplinarité, construire en commun...
- *Donc, selon vos propos, au sein du cabinet, les enjeux d'une pluri- ou d'une interdisciplinarité sont donc ciblés.*
- Alors pour du côté de la formation des enseignants, c'est un vrai besoin qui a été choisi enfin c'est un choix politique de mettre en avant l'interdisciplinarité comme un moyen pédagogique qui fera acquérir un certain nombre de compétences aux jeunes...
- *Dès votre arrivée sous Benoît Hamon...*

- C'était dès qu'on a décidé de relancer les programmes, on peut même considérer que c'est avec la remise en route du conseil supérieur des programmes, quand on a nommé Michel Lussaut et Michel Lussaut a été nommé sous Najat Vallaud-Belkacem (septembre 2014) mais ce n'est pas... enfin personne s'est réveillé un matin en disant on va faire de l'interdisciplinarité, c'est un sujet qui est vieux comme le monde... parce que derrière l'interdisciplinarité, le problème, c'est la notion de projet... est-ce qu'on sort du carcan du décompte horaire des disciplines, est-ce qu'on essaie de faire des choses un peu transversales et la grande question, est-ce qu'on acquiert les mêmes compétences ou est-ce qu'on acquiert d'autres types de compétence sur les disciplines à travers... tout ne peut pas passer par du projet transversal, c'est évident... mais jusqu'à maintenant, ça n'avait jamais été, on n'avait jamais rendu l'organisation pédagogique apte à aborder enfin à accueillir des projets interdisciplinaires... le milieu des enseignants relevait quand même d'une formation qui était très cloisonnée... les EPI, ça va aussi avec la mise en place d'un tronc commun de formation... tout ça c'est enfin il n'y a pas un élément qui est indépendant... je veux dire dans la réforme de la formation des enseignants, on a élaboré un référentiel commun à l'ensemble des enseignants... après il y a des spécificités à l'ensemble des enseignants et des personnels d'éducation qui partagent un socle commun et ce socle commun, cette culture commune avait aussi pour objectif de travailler ensemble... alors vous pouvez après avoir une équipe pédagogique qui, tout le monde travaille ensemble mais où chacun l'exprime de manière individuelle face... dans le face à face... puis vous pouvez aller un peu plus loin c'est-à-dire dans le face-à-face avec les élèves, il y a aussi une partie commune... mais il y aura été inconcevable d'imaginer pédagogiquement les EPI comme un objet si on n'avait pas modifié la formation des enseignants pour insister vraiment lourdement sur la culture commune... c'est pour ça que tout ça et tout ça, ça a... autant l'EPI, c'est l'élément qui arrive maintenant... autant la culture commune, ça remonte à 2012 et les assises de 2012...
- *Pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*
- Non... alors, je ne suis pas sûr qu'il y en est une... euh, moi, j'ai ma représentation de ce qu'est l'interdisciplinarité, c'est la mise en commun de savoirs variés au profit de la résolution d'un problème donné ou de l'interrogation d'une question ou de l'observation d'un objet, ça ça dépend des manières différentes de le dire... mais c'est le fait de l'aborder avec plusieurs disciplines c'est-à-dire vous ne traitez pas un objet, un problème, une question avec l'angle d'une seule discipline... vous travaillez avec plusieurs disciplines...
- *Donc on est sur l'étude des phénomènes vivants ?*
- De toute question peut s'aborder comme ça... vous pouvez très bien prendre un phénomène historique en faisant travailler à la fois des historiens, le prof de français, le prof de maths, le prof de géo bien entendu enfin voilà... on passe notre temps afin de recréer des barrières mais tous les objets historiques scientifiques... alors traiter un problème scientifique avec le prof d'histoire, toute découverte scientifique correspond à un instant donné dans l'histoire... et ce n'est pas indépendant du contexte, qu'est-ce qu'on avait découvert avant... c'était quoi le climat social, c'étaient quoi les enjeux à l'époque qui ont amené à ce que on amène telle ou telle découverte donc ça tombe pas du ciel les découvertes... il y a beaucoup de sujets, bien sûr il y a aussi le vivant qui permet de traiter des problèmes en faisant intervenir plusieurs disciplines... il n'y a pas

toujours toutes les disciplines, pas toujours tout au même niveau mais il y a des objets qui après c'est ça la difficulté, après on passe dans le mode pédagogique, c'est... comment ensuite on choisit l'objet, la question ou le problème, de manière à ce que ça puisse faire intervenir globalement sur l'année à peu près toutes les disciplines... comment ça rentre, après c'est de la gestion de projets, comment vous faites en sorte que ça rentre dans un temps limité... comment vous faites l'évaluation et l'accompagnement des jeunes pour qu'ils acquièrent différentes compétences, voilà... mais la question de principe, c'est ok je vais prendre... je vais interroger avec plusieurs filtres donc avec plusieurs disciplines une même question...

- *Y-a-t-il eu des commissions particulières qui ont été mises en place pour discuter de ce débat sur l'interdisciplinarité ?*
- Alors il y a eu le conseil supérieur des programmes... le ministère, il a un outil principal, c'est le conseil supérieur des programmes, après on passe des... enfin on dispose de plein d'outils de réflexion... le conseil supérieur des programmes qui est très large dans sa composition puisque qu'il y a même des députés, des sénateurs, c'est la communauté éducative plus plus... on a l'inspection générale où là on peut leur poser des questions sur la mise en œuvre en plus dans le côté pédagogique puis après on interroge le milieu, on a les organisations syndicales, bien entendu représentatives et donc le conseil supérieur de l'éducation qui permet aussi d'interagir... alors on a tous les outils, on a pas mis en place un appareil particulier de consultation puisqu'on dispose déjà... on a activé tous les leviers dont on dispose déjà...
- *Sur une approche historique, quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduits soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Alors de tout temps, il y a un... il y a le réflexe disciplinaire parce qu'on a depuis toujours une organisation quand vous êtes prof de maths, vous êtes prof de maths... il se trouve que vous êtes catalogué prof de maths... vous n'êtes pas... donc les débuts d'ouverture sur des concours qui sont par exemple le fait que vous soyez prof de sciences ou prof d'humanités a toujours été considéré comme soit dégradant, soit oui mais c'est les profs fourre-tout à qui voilà... donc il y a toujours eu un côté dévalorisant qui est lié au fait où on a mis la discipline comme étant le graal donc bon... donc automatiquement, quand vous arrivez et que vous voulez faire travailler les disciplines les unes avec les autres, il y a un frein naturel... après c'est qu'on a une organisation du secondaire, qui est hyper contrainte sur les matières, c'est tant d'heures donc dès que vous voulez faire quelque chose de nouveau, il faut aller attaquer des répartitions horaires qui sont calées dans la dixième de seconde près... enfin je caricature mais quand vous négociez avec les disciplines, c'est à peu près ça... tout de suite, ils imaginent qu'on va leur enlever des heures donc... puisque toute la... même l'exercice du métier de nos enseignants, les gens n'en retiennent que le nombre d'heures... je veux dire, ils sont à temps plein, ils sont comme tout le monde... ils ont obligation de faire 39h, si on doit parler en heures, c'est ça... ils ont un temps plein, ils n'ont pas quinze heures ou dix-huit heures, ils ont un temps plein... dans lequel il se trouve où il y a un certain nombre d'heures en face à face pédagogique avec les élèves mais sinon ils sont en temps plein... et donc on pourrait très bien imaginer que annuellement, ce temps plein on puisse l'organiser avec plus de liberté au profit de la pédagogie mais ce n'est pas le cas... tout ça, c'est des carcans qui sont pour toutes nouveautés ou nouvelles approches pédagogiques... on pourrait dire la même chose avec le numérique, c'est que

l'enseignement à distance ou le fait qu'on puisse laisser les jeunes du temps sur les nouveaux outils d'accès au savoir... tout ça, c'est difficile à faire rentrer sans bouleverser l'organisation du travail qui est interne à l'Éducation nationale... et après, plus spécifique, à l'interdisciplinarité, il y a toujours eu un débat de fond... est-ce que ça marche ou est-ce que ça ne marche pas... et ça, à ma connaissance, il n'y a jamais eu d'étude formelle permettant de savoir si, de manière très basique, on va progresser dans PISA ou pas, si on fait de l'interdisciplinarité... après, il y a un côté, je ne veux pas dire une croyance mais il y a des résultats... en France, on n'a jamais testé à une échelle telle que parce que malheureusement si on veut vraiment employer des vrais protocoles pour tester, il faudrait le faire sur cinq six générations d'affilées enfin cinq six cohortes d'affilées... et c'est toujours compliqué de tester sur des jeunes qui sont en formation, on ne va pas fabriquer des cohortes tests, c'est quand même un peu compliqué... ceci dit, on l'a fait pour la lecture vingt-cinq fois en changeant une fois... à la française, c'est tout blanc tout noir... approche globale, pas approche globale... mais on le voit bien qu'il n'y a pas à l'heure actuelle, un corpus d'études scientifiques en France ou à l'étranger prouvant que l'interdisciplinaire est la clé parce que d'abord, c'est évident, ce n'est pas la clé à tout... parce que ça serait trop simple mais les apports mesurés ne sont pas encore suffisamment évident pour convaincre tout le monde...

- *Les dispositifs sont peut-être aussi difficilement évaluable ?*
- C'est-à-dire que... on fait de la mesure d'impact de cette approche pédagogique, on a tendance à regarder un peu trop, savoir si ça permet de progresser sur les savoirs disciplinaires par rapport à ceux qui sont enseignés de manière tubulaire... on ne va pas trop voir les autres compétences acquises et il y a peut-être encore des éléments induits qu'on ne connaît pas... il faut le reconnaître... à ma connaissance, il n'y a pas de pays qui ait fait ça suffisamment à grande échelle pour qu'on puisse dire... ah tiens oui il y a... l'organisation du temps de travail, il y a des études... sur les langues, le fait d'apprendre très tôt, pas très tôt les méthodes, il y a des études... sur la lecture, maintenant les sciences cognitives ont apporté beaucoup de connaissances... l'interdisciplinarité à ma connaissance, on n'a pas un substrat d'étude scientifique mais il y a à un moment donné, il faut se lancer parce qu'on y croit... voilà, il y a quand même suffisamment de supports et d'innovations pris à droite et à gauche qui ont montré que ça avait un apport, ça avait un apport des fois sur la cohésion de la classe... alors c'est sûr, vous ne pouvez pas le mesurer si ils maîtrisent mieux le français, non mais vous avez une classe qui est plus soudée... d'un seul coup, automatiquement, elle est plus apte à progresser un peu partout et donc vous avez des effets induits surtout quand vous travaillez avec des ados... le fait d'avoir une classe plus soudée, d'avoir un meilleur climat, ça peut donner derrière des résultats inimaginables par rapport à de l'enseignement standard... c'est quand même un âge qui est très compliqué...
- *Sur les ESPE, comment porter cette réforme à vocation interdisciplinaire au regard des EPI, à première vue complexe par rapport à la formation monodisciplinaire des enseignants à l'heure actuelle ?*
- Justement, elle l'est beaucoup moins... comme je le disais tout à l'heure, il y a un objectif de culture commune dans la formation des enseignants donc l'ensemble des futurs enseignants font partie d'une même promo au sein d'une ESPE... on les incite... d'abord, ils ont beaucoup plus de cours en commun qu'ils avaient avant si on remonte ne serait-ce qu'à la mandature précédente... l'accès au concours étant complètement

libre, ils se formaient tous dans des endroits différents sans jamais se voir, je veux dire celui qui préparait le CAPES de maths, celui qui préparait le CAPES de français, ils ne se croisaient jamais... et une fois qu'ils étaient fonctionnaires stagiaires, ils étaient mis en poste à temps plein donc de toute façon, ils ne se croisaient jamais... il n'y avait aucun endroit où on leur apprenait à travailler en équipe ou à la limite, si on leur amenait à travailler en équipe, on s'adressait à que des jeunes qui préparaient le même CAPES de maths donc de toute façon, ils ont aucune chance de se retrouver ensemble voilà... là maintenant, on les incite à entrer dans le master MEEF, dans la première année du master MEEF, ils ont beaucoup de cours en commun, ils se côtoient, on les amène à avoir des projets en commun, à porter ne serait-ce que sur les valeurs de la République ou enfin tout ce qui relève du tronc commun... on les incite à travailler ensemble et on les incite derrière à continuer à travailler ensemble lorsqu'ils sont dans les établissements, ceux qui sont lauréats du concours, ils sont mis dans les écoles et là on les amène à continuer à travailler en équipe pédagogique et construire des projets ensemble... donc c'est dans la culture, il n'y a pas d'heures de cours consacrées à l'interdisciplinarité, ça n'a aucun sens mais... dans toute l'organisation, de leur formation, on les amène à travailler avec ceux d'à côté c'est-à-dire avec le CPE, avec le prof de maths, le prof de français ou le prof d'histoire, etc... puisqu'ils sont dans la même école...

- *La part d'interdisciplinarité dans la formation enseignante relèverait donc d'une culture commune ?*
- Ah oui... un cours d'interdisciplinarité, ça n'a pas de sens...
- *Mais sur cette culture commune...*
- On leur fait découvrir des programmes donc ils les découvrent mais quand n'importe quel élément de programme... mais après, j'ai tendance à dire... c'est pour ça que c'est au niveau culturel, il faut les débloquer pour aller... alors ils ont dans l'ensemble de la découverte du programme, lorsqu'ils ont à découvrir ça... ils ont à découvrir, ça a quand même été un des points importants de la dernière réforme... on leur donne des exemples... ils ont des encadrements enfin ils ont des guides, voilà... et puis, il y a ensuite localement, tous les inspecteurs qui sont au niveau de l'académie, qui les aident... et puis dans le tutorat, qu'ils bénéficient en dernière année avec à la fois, quelqu'un qui est dans l'école plutôt dans le collège et quelqu'un qui est à l'ESPE... ils peuvent en discuter et travailler ensemble mais il n'y a pas d'heures de cours consacrées à ça, ça n'aurait pas de sens...
- *Cette part de culture commune, elle n'est pas traitée avec une épreuve commune dans les concours de recrutement...*
- Certains éléments sont traités, il y a quatre épreuves... les deux premières sont généralement alors la première est généralement disciplinaire, la deuxième, c'est déjà de la discipline contextualisée, ça c'est pour l'admissibilité et pour l'admission, les deux dernières épreuves sont vraiment liées à l'exercice du métier... après, dans les jurys, ils ont quelques consignes de ... ils ne peuvent pas vérifier enfin le concours n'a pas pour but de vérifier qu'on a en face de soi, qu'on a un enseignant confirmé... le concours, il est à un moment de la formation d'un jeune qui va encore être formé, il est là pour vérifier la motivation, l'appréhension de ce qu'est le métier, le potentiel, c'est tout... ça

ne va pas plus loin... il se trouve que l'année dernière, la ministre avait souhaité qu'on interroge tous les candidats sur les valeurs de la République et comment ils voyaient l'intégration des valeurs de la République, c'est un des éléments du tronc commun... dans l'exercice de leur métier, l'interdisciplinarité peut être une question que l'on peut poser au jury mais ce n'est pas une question obligatoire parce que maintenant il n'y a plus que deux épreuves et le nombre de questions est très limité dans ces deux épreuves...

- *Donc là, l'entrée de la culture par le souhait de la Ministre était de parler des valeurs de la République ?*
- L'année dernière oui... elle a demandé aux présidents de jury de systématiquement dans les dernières épreuves d'interroger tous les candidats sur les valeurs de la République parce que voilà contextuellement il y avait un contexte politique... elle souhaitait que tous les candidats soient entendus sur cette question...
- *Et en termes de culture commune, ça s'est limité à ça ?*
- Oui mais le concours, c'est une épreuve... ce n'est pas le concours qui valide les compétences... le concours, c'est un outil de gestion de l'emploi public, c'est tout... ça n'a pas plus de valeurs que ça le concours... il sert à réguler un nombre d'emplois voilà... donc il est là au milieu de la première année du master pour prendre ce dont on pense qu'ils ont le meilleur potentiel pour encore après quelques formations, devenir les bons enseignants de demain... donc on les interroge sur une partie de ce qui va faire l'ensemble de leurs compétences mais pas sur la totalité de leurs compétences... je veux dire quelqu'un qui réussit le concours, ça ne veut pas dire qu'on peut le mettre enseignant à temps plein... la preuve, c'est qu'on ne le fait pas, on continue de le mettre en formation donc il y a plein de compétences, d'abord parce qu'elles sont acquises qu'à la fin de la formation... donc ça servira à rien de les acquérir avant... c'est vrai que l'interdisciplinarité, c'est plus quelque chose qui est vers la fin de la formation plutôt qu'un élément qui est mis... ils sont rarement mis en situation d'avoir à travailler en projet dès la première année du master... c'est plutôt quelque chose qui est vers la fin de la formation donc il y a peu de chance que ça soit vraiment interrogé et si c'est interrogé... on va demander à l'enseignant, donnez-nous un exemple... comment vous allez-vous mettre en situation prof de français dans un sujet, voilà un sujet tel qu'il serait à traiter de manière interdisciplinaire... comment vous pourriez l'aborder ? et à la limite, c'est plus la réflexion sur sa discipline que sa relation avec les autres qui va être en jeu... je veux dire que pour moi, le candidat qui va répondre uniquement à travers son filtre disciplinaire, il sera passé à côté du truc... il va falloir qu'il nous explique aussi comment il voit le travail à faire en amont, avec ses collègues pour élaborer une question même si maintenant, il y a de plus en plus d'exemples mais au départ, il fallait élaborer des sujets... ça ne tombe pas du ciel donc pour ça il faut le faire ensemble...
- *Quels ont été les syndicats qui ont joué un rôle important lors des débats de la réforme du collège en lien avec les EPI, en arrière-plan ?*
- Là je pourrais vous faire la même réponse pour toutes les questions avec les organisations syndicales... il y a celles qui refusent de discuter...

- *J'allais rebondir sur ma deuxième question, quelles sont ceux qui sont plutôt favorables, hostiles ou indécis ?*
- Indécis, il n'y en a pas... non, ils ne sont jamais indécis, ils ont beaucoup d'à priori...
- *Indécis, j'entends par là, qui ne se prononce pas...*
- Il y a ceux qui sont pour la version n, qui faut pas bouger sachant qu'avant ils étaient pour la version n-1 donc ils ne veulent jamais bouger tant que on ne parle pas de, tant qu'on ne décide pas des moyens, il y en a où le filtre d'entrée, c'est les moyens... puis il y en a idéologiquement, ils sont contre les positions du ministère, c'est comme ça, vous savez que vous avez systématiquement un refus de vote pour ou contre de FO, de la CGT, voilà... après, il y a la FSU, ça dépend beaucoup des sujets, elle peut être à la fois très ouverte comme très défenseur...
- *Et sur le thème des EPI ?*
- Sur les EPI, ils étaient franchement pas pour parce que alors... je pense qu'ils n'y croyaient pas, ça c'est clair parce qu'ils voyaient une réduction des nombres d'heures disciplinaires et qu'ils sont très défenseurs des disciplines et également dans l'enseignement supérieur, c'est pareil... c'est un des syndicats qu'ils défendent le plus la discipline mais jusqu'au bout, jusqu'au processus de qualifications des enseignants chercheurs... c'est-à-dire que pour eux, les enseignants chercheurs, ils ont une discipline voilà... c'est vraiment la défense, c'est une vue de la science vraiment très très disciplinaire... et d'ailleurs très recherche plus que pédagogie et formation... et puis, il y a ceux qui par principe acceptent toujours de discuter l'UNSA et le SGEN parce que c'est des syndicats réformistes, vous leur mettez un sujet sur la table, ils discutent, ils peuvent ne pas être d'accord mais ils ne font pas d'à priori idéologique, si ils considèrent que c'est bénéfique pour le système, bénéfique pour les jeunes et globalement même pour les enseignants en fonction des équilibres, etc... et après, ils déterminent en fonction de ce qu'ils considèrent comme le coût, le prix à payer et le gain à gagner voilà... est-ce que le ministère a de bonnes idées mais ne met pas le début d'un centime pour le permettre auquel cas, ils seront contre... généralement, ça se décide comme ça...
- *Ils font un consensus ?*
- Oui, ils sont capables d'aller vers des compromis plus que d'aller vers des consensus... le SNES a une tendance à... enfin un rapport aux EPI, ils ont été très défenseurs des disciplines parce que derrière les disciplines, c'est on va réduire les compétences des jeunes sur les savoirs fondamentaux voilà... donc on peut retomber sur d'autres discours politiques primaires, commencez d'abord par leur apprendre à compter et à lire et puis après vous verrez bien le reste voilà... ce qu'il y a, c'est pour apprendre à compter et à lire, certains pensent qu'il faut des cours de calcul et des cours de français uniquement... c'est le seul moyen alors que tout montre qu'un gamin, il apprend à lire et à compter dans les environnements bien différents qu'un cours où on lui apprend à... il y en a besoin alors là encore, on n'apprend pas uniquement à lire avec des supports numériques et en regardant la télé... tout ne peut pas se transposer de l'apprentissage des langues mais on sait aussi qu'on peut aussi favoriser l'apprentissage de la lecture, améliorer l'apprentissage de la lecture et du calcul, une fois que les jeunes ont les bases à travers

tous les outils pluridisciplinaires parce qu'on joue sur la motivation... derrière l'interdisciplinaire, c'est aussi le fait d'avoir des objets concrets, des sujets concrets et pas un sujet qui est vu que par une facette... les gamins, ils ont des peines à se motiver voilà... et c'est pour ça que lorsque que l'on fait travailler des projets, c'est toujours l'histoire et la géo qui attirent le plus les jeunes, les élèves sur les projets parce déjà là, il y a un spectre assez large d'approches puisqu'on est en train de faire de l'histoire alors que quand on a... quand on veut faire un sujet, sur un sujet pur de français ou un sujet pur de maths, c'est plus compliqué... dès qu'on commence à faire des maths et de la techno et qu'on contextualise sur des objets physiques, tout de suite, vous attirez plus les jeunes... c'est plus compliqué à construire, c'est... enfin voilà...

- *Et les syndicats qui étaient hostiles ?*
- Hostiles, je vous dis... il y a ceux qui sont hostiles par principe à tout... FO, le SNALC qui était contre parce que très défenseur des disciplines... essentiellement ça portait sur... la fracture, elle était là... je parle même pas de ceux qui sont contre systématiquement mais dans ceux avec qui, on peut travailler c'est-à-dire le SNES, le SNALC, l'UNSA, SGEN pour prendre ces quatre-là... il y a vraiment eu une fracture entre l'approche des disciplines et l'approche pour ceux qui étaient plutôt pour des approches un peu plus complexes... enfin faire traiter à des jeunes, des projets donc c'est la culture de projet, c'est l'encadrement multiple... ce qui ne va pas vraiment dans le décompte, un prof c'est tant d'heures, etc... et on n'est sûr qu'on est capable de décompter le nombre d'heures qu'un jeune aura fait en français... si vous faites des projets, c'est fini... il faut admettre que vous n'aurez plus le décompte du nombre d'heures que le jeune aura passé en théorie dans un cours de français, c'est plus possible...
- *Sur votre expérience du SGEN-CFDT dans une approche historique, quelle est la vision de ce syndicat sur l'interdisciplinarité ?*
- Toujours, alors le SGEN... l'UNSA est plus récent... le SGEN a une grosse différence qu'avec les autres syndicats, c'est que c'est un syndicat inter-catégoriel donc le SGEN-CFDT, il va de la maternelle à l'enseignement supérieur donc il fait même s'il doit avoir des branches, le SGEN fait se côtoyer des BIATSS, des personnels techniques, des personnels administratifs, des profs d'université et des enseignants de maternelle... et il n'y a pas... on n'est pas comme la FSU sortie de l'Éducation nationale alors il y a beau avoir le SNES-FSU, il y a quand même quelques liens mais vous en avez beaucoup qui n'ont pas de liens avec l'enseignement supérieur ou qui n'existent que pour l'enseignement secondaire et pas pour l'enseignement primaire... qui existent que pour les enseignants et n'ont pas de branche encadrement ou personnels administratifs... au SGEN, il y a toutes les branches et tout le monde se côtoie au sein du SGEN-CFDT et partage entre guillemets une culture commune qui est celle de la CFDT et du SGEN... ça incite à refuser les replis les plus identitaires et dans l'enseignement, un des refus, un des replis très identitaires caricaturales soit le statut qui fait qu'on a encore des gens qui font la différence entre quelqu'un qui a fait un CAPES et quelqu'un qui a fait un agrég et donc on maintient ce système complètement archaïque là... soit on a un refus qui est complètement identitaire, je suis prof de français, je ne suis pas prof de maths voilà... donc le prof de maths, il est dans son monde et puis le prof de français est dans son monde, j'ai mes heures à faire et j'ai mon programme de français et l'autre, il a son programme de maths... ils n'ont pas un programme commun...

- *Cela vient peut-être de leur formation disciplinaire, ils ont été recrutés sur leur versant disciplinaire ?*
- Alors entre la poule et l'œuf, on a quand même une approche de l'enseignement qui induit la formation... on ne peut pas modifier l'un sans l'autre et des fois, c'est vrai que on a une tendance, on a une approche de l'enseignement très disciplinaire qui a toujours été très disciplinaire... découper en disciplines, donc on a fait la formation en phase avec ça... c'est beaucoup plus dur de bouger d'autant plus que dans l'enseignement supérieur, on avait introduit une espèce de hiérarchie qui est que le top du top, c'est l'agrégation quand on ne peut pas passer l'agrégé, on passe le capes et puis au pire, vous devenez prof d'école donc on avait introduit en plus une hiérarchie dans les métiers... et d'ailleurs, moins vous étiez élevés dans la structure, plus on vous demandait de boulot derrière, c'est un paradoxe...
- *Paradoxe et exception française...*
- Ah oui... non mais il n'y a qu'en France que fasse aux gamins, on met... on est capable de mettre deux enseignants qui ont le même titre dont un doit faire moins d'heures en présentiel que l'autre... j'ai toujours dit aux agrégés, c'est qu'on devait considérer que les agrégés ne sont pas très bons puisqu'on leur demandait de faire moins d'heures pour faire moins de dégâts mais bon ils apprécient pas quand je leur parle comme ça... (rires) et où on a un découpage incroyable qui conduit à ce que... on a toutes les peines du monde à prendre le pas du numérique, parce que derrière le numérique, il y a l'informatique et l'enseignement secondaire a toujours refusé que l'informatique soit traité comme les autres disciplines donc il y a pas de CAPES d'informatique, pas d'agrégé d'informatique... on ne recrute pas de spécialistes d'informatique... mais on a mis vingt ans dans l'enseignement supérieur pour faire admettre que l'informatique était une science...
- *Sauf au dernier concours avec l'option qui a été ouverte aux professeurs de mathématiques...*
- Des maths voilà... c'est exactement ce qui s'est passé dans l'enseignement supérieur dans les années 1980 où pour arriver à exister, l'informatique a existé comme une sous-section des maths avant d'obtenir le fait d'être séparé, d'être reconnu comme une science en tant que telle, il y avait longtemps que les autres pays ne s'étaient pas posés ces questions-là... nous on est les spécialistes des couches de simplification voilà... mais ça a des conséquences derrière parce que ça a cette grille de lecture où quand vous êtes dedans depuis une ou deux générations de dire aux gens vous allez être profs de sciences... automatiquement, il y aura l'agrégation de français, l'agrégé de maths puis ensuite il y a des capes de français... puis en dessous, allez on avait créé les profs de science avant les PE mais voilà... alors qu'on aurait à l'heure actuelle énormément besoin d'enseignants avec des compétences un peu plus pluridisciplinaire...
- *Pour rebondir sur le numérique, pensez-vous que l'informatique est une piste pour l'interdisciplinarité en lien avec le travail en équipe des enseignants ?*

- C'est un outil enfin il faut bien voir que le numérique, il y a des compétences à acquérir pour le jeune spécifique du numérique comme il y a des compétences en français, en anglais...
- *Au départ donc un savoir disciplinaire ?*
- Disciplinaire, si l'on veut que le numérique soit une discipline mais il y a des compétences...
- *Vous parlez du numérique ou de l'informatique ?*
- Le numérique, c'est beaucoup plus clair que l'informatique... alors est-ce que là-dedans le jeune il acquière des compétences par rapport au codage, alors qui n'a rien à voir avec l'informatique mais qui est une sous-catégorie de l'informatique, ça s'appelle la programmation, c'est autre chose... ce n'est pas parce qu'ils vont savoir programmer qu'ils seront informaticiens, les informaticiens, ils ne programment pas... euh il apprend à programmer comme un ingénieur apprend à souder, mais dans sa vie réelle, il ne programmera jamais... l'informaticien, il ne sait plus ce que c'est qu'un langage de programmation... c'est normal, il fait autre chose, il fait de la conception de système... ce qui n'a rien à voir... l'interdisciplinarité, est-ce que le numérique et les outils numériques aujourd'hui peuvent permettre... généralement oui parce que on voit les projets d'interdisciplinarité avec un peu plus d'autonomie pour les gamins pour faire de la recherche... et c'est vrai que la recherche dans la collection tout l'univers, un gamin quand il était à la campagne et qu'il n'avait pas de bibliothèque, le seul moyen qu'il avait, c'était de trouver un de ses copains qui avait la collection des tout l'univers voilà... et donc on passait notre temps à faire de la recherche dans tout l'univers bon... après, il y a eu l'encyclopédie universalis et puis après internet est arrivé... mais c'est des outils qui permettent de faciliter l'accès et là, ils ne sont pas cloisonnés les savoirs, il n'y a pas wikipedia français, wikipedia maths, etc... les gamins, ils ne rentrent pas par les disciplines, il va rentrer par les objets, les questions qu'il va être capable de formuler et dans l'aide... donc ça peut aider mais on peut faire un projet interdisciplinaire sans que le gamin ait besoin du numérique... c'était main à la pâte, main à la pâte, il n'y a pas besoin du numérique, il touchait...
- *On va y revenir d'ailleurs là-dessus mais avant ça... je vais revenir sur la question de la formation continue, qu'en pensez-vous au regard de la mise en place des projets interdisciplinaires et du travail entre enseignant ?*
- On a privilégié, d'abord on a ré-augmenté les budgets de formation continue qui avaient complètement disparu... il y a eu quelques thèmes qui ont été priorisés dont le numérique, dont l'interdisciplinaire, dont les valeurs de la République qui ont complètement absorbés les heures consacrées à la formation continue, c'est pas mal parce qu'il y avait la réforme du collège qui se mettait en place... à mon avis, il y aura encore des heures consacrées à l'accompagnement, le retour d'expériences dans les années qui viennent, on pourra... mais bon chaque fois, qu'il y a une nouveauté, une modification de programmes, la formation continue sert à ça... ce qui est un peu dommage parce que c'est un peu trop de la formation continue descendante et il faudrait qu'on arrive à augmenter encore les heures de formation continue pour pouvoir laisser plus de libertés au bottom-up... dire vraiment répondre, aux questions concrètes que se posent les enseignants... simplement, le problème de la formation continue, c'est que

vous traitez un million de fonctionnaires et que c'est une machine inimaginable qui a un coût énorme et qui a surtout une conséquence... c'est quand l'enseignant est en formation, il n'est plus devant les élèves... et ce n'est pas comme vous avez que des profs disciplinaires, vous ne pouvez pas organiser une gestion d'équipes où il y en a un qui s'absente pendant quinze jours pour être en formation et où les autres assument... vous pouvez le faire pour le primaire, ça ne pose aucun problème... vous ne pouvez pas le faire pour le secondaire, vous remplacez un prof de français par un prof de français...

- *Cette formation continue a automatiquement un effet sur l'apprentissage des élèves...*
- Bien sûr plus on va augmenter, ça on le sait... c'est pourquoi, on a fait exploser les budgets de plus de 20% de formation continue en deux trois ans parce que ...
- *Selon vous, la logique serait donc d'augmenter ce budget là...*
- Ah oui, oui bien sûr, on est encore très en dessous du temps... quand il y a eu l'enquête TIMMS, une enquête sur les maths, tout le monde s'est focalisé sur les résultats des français, ce n'est pas compliqué on était complètement décroché à côté de la voiture balais, loin devant le peloton... et donc on a regardé le niveau, quand on regarde le nombre d'heures que les enseignants estiment avoir accordé à la matière donc au maths, on s'aperçoit que ce n'est pas un manque d'heure, on est largement au-dessus de la moyenne des pays concernés en disant... donc ce n'est pas un problème d'heures, c'est un problème de méthode pédagogique... quand on les interroge sur le nombre d'heures qu'ils ont passé en formation continue, on est complètement décroché vers le bas donc ça veut dire que là, il y a un vrai problème, les enseignants ne sont pas assez mis en situation de régénérer non pas leur compétence disciplinaire mais leur méthode, c'est évident... c'est un problème de méthode, ils ont les compétences, ils ont les compétences pour enseigner les savoirs simplement, il faut peut-être les régénérer beaucoup plus rapidement que la génération d'il y a trente ans qui avait des gamins d'une année sur l'autre, qui avait des gamins qui étaient toujours les mêmes et qui en plus correspondait à un cadre très réduit... là, ils ont des gamins de plus en plus divers, qui ont un accès au savoir...
- *Exponentiel...*
- Voilà, tous de manière différente, une influence sociale dont on sait qu'elle est déterminante et qu'elle est bien pire qu'il y a vingt ou trente ans donc voilà... l'enseignant a besoin de travailler ça en permanence et donc d'être sorti de son exécution quotidienne pour aller faire du retour d'expérience, et c'est beaucoup plus que d'aller... bien sûr de temps en temps, au passage, il faut qu'il se mette à jour sur les savoirs et les compétences de base qu'elles évoluent aussi... mais c'est plutôt sur l'approche des problèmes et donc voilà l'interdisciplinaire, il va y avoir besoin d'énormément de temps consacré au retour d'expériences...
- *Vous m'avez parlé de la Fondation la Main A La Pâte, à quel moment donné de votre carrière vous vous êtes intéressé à ce sujet-là ?*
- Dès que ça s'est lancé en 1995 donc j'ai... alors pour tout vous dire, j'ai commencé quelques années avant parce que j'encadrais comme j'étais enseignant à l'INSA de Lyon, la salle de TP était au rez-de-chaussée et il y avait du bruit dans les couloirs, je

suis donc sorti et là je voyais des étudiants qui montaient et qui descendaient les escaliers en courant donc je suis allé voir mon collègue qui visiblement encadrait ses étudiants qui courraient dans les escaliers et je lui dis...mais qu'est-ce que tu fais... et il m'a expliqué qu'il était en train de faire comprendre aux étudiants de manière concrète, ce qui était les transferts d'énergie ou je ne sais plus trop quoi en faisant courir les gamins dans les escaliers, c'était fin des années 1980... avec ce collègue, on a fondé une association qui s'appelle Ébulliscience sur Vaulx-en-Velin dont un des parrains était Georges Charpak quand il a été prix Nobel et où c'était toucher s'il vous plaît voilà... on emmenait des gamins à toucher et moi j'ai été embarqué là-dedans donc moi j'ai recruté une équipe d'étudiants en projets, quatrième année d'école d'ingénieurs pour faire toute la phase de conception de la salle parce qu'il y a quand même un nombre non négligeable derrière... il faut inventer les expériences, il faut faire toute la scénographie, il faut faire toute l'ingénierie et puis après il y a... vous avez une salle ok, il faut du personnel, comment c'est quoi le modèle économique donc on a fait toute l'étude de A à Z... on a construit un bâtiment, c'était début des années 1990 et elle existe toujours... et on a passé je sais pas une dizaine de milliers de visiteurs du grand public comme des gamins... et on était en plein dans cette phase-là...

- *Cette phase avait lieu avec un lien universitaire sur le niveau primaire ?*
- C'étaient des gamins essentiellement du primaire, on a eu un peu de secondaire mais c'était plus compliqué en terme purement d'organisation parce que secondaire quand vous voulez sortir pendant une demi-journée, il faut qu'il y ait trois/quatre profs qui soient d'accord... c'est l'avantage du primaire, voilà bon... voilà, ils venaient alors c'était très orienté scientifique mais... c'était, chaque fois que les gamins nous posaient une question, on renvoyait une question... donc on a recruté des formateurs, on a formé des formateurs, on a eu droit à Charpak qui nous a fait des relations très clairement... Georges, il venait, il disait... bon allez il faut que j'aie dire qu'on est bon à qui... et puis c'était Georges Charpak, il pouvait taper à la porte du président de la République, il rentrait... moi c'est comme ça qu'il m'a décrit son prix Nobel... il m'a dit la différence, c'est que maintenant, je tape à la porte du président de la République et je rentre, avant je n'existais pas... donc c'était quelqu'un vraiment d'adorable en plus, il était d'une simplicité incroyable et il y croyait... il a eu son prix Nobel, il me disait, moi je ne fais que bricoler des appareils de mesure... voilà, à ce niveau-là, c'est de l'art... mais concrètement, son sujet de recherche, c'étaient les appareils de mesure... simplement dans des configurations tellement extrêmes que vous ne savez plus si ce que vous avez observé existe réellement ou si c'est le résultat de l'observation ... et donc là, on a travaillé avec lui et de fait, on a été en contact avec beaucoup d'écoles et donc je suis allé dans beaucoup d'écoles pour... parce qu'en face de moi, j'avais des enseignants qui étaient complètement paniqués à l'idée qu'un gamin pose une question... qui ne savaient pas dire, je ne sais pas... parce que la formation les amenait à répondre à toutes les questions, donc ils ne savaient pas... un gamin me pose une question, j'en sais rien ben voilà... donc je leur ai fait en temps réel donc je venais et puis on choisissait un thème donc je me rappelle la lumière... alors, on interrogeait les gamins, qu'est-ce qui produit de la lumière... donc l'idée, ce n'était pas la lumière mais leur apprendre à faire des classes donc on écrivait tout ce qu'ils disaient puis après on essayait... on coupait le tableau en deux alors ça ça ressemble à ça... et il y en a un à un moment donné un tee-shirt alors on s'est retourné... alors éclats de rire... un tee-shirt ah bon... oui oui, un tee-shirt, ça fait de la lumière... raconte-moi, le gamin était aller, je ne sais plus où avec son père dans un endroit où il avait subi une expérience de

lumière noire donc il avait l'impression que... ah bon... donc il savait pas tout ça et donc... là les gamins qui au départ rigolent... bon comment on va faire pour savoir si elle a raison... et on fait construire l'expérience par les gamins... on n'a qu'à l'enfermer dans les toilettes et éteindre la lumière, on verra bien si son tee-shirt... d'accord, on prend, on le met dans les toilettes, on l'enferme... il va ressortir, il va nous dire qu'il a vu de la lumière... ah oui, il ne faut le laisser tout seul, il faut qu'il y ait quelqu'un qui aille avec lui... et les gamins, ils vous inventent l'observateur, ils vous font... et là il n'y a plus un gamin qui rigole et le prof m'a dit, je suis incapable de faire une différence entre les bons et les pas bons... ils ont travaillé ensemble une vingtaine, ils ont construit une expérience mais avec le sens commun, ils sont tout à fait capables à 10-12 ans de construire une expérience... après à l'époque, il n'y avait pas encore les chaussures quand ils marchent ça fait de la lumière... mais ils ont été capables de faire différence entre lumière et chaleur... on a fait des tris comme ça et pendant deux heures, les gamins, ils n'ont pas demandé à faire de pauses, rien... alors ça ne marche pas à tous les coups, il y avait quelqu'un qui arrivait de l'extérieur... il y avait plein de choses qui faisaient que... on ne les évaluait pas donc ils n'étaient pas en position défensive donc il y a plein d'éléments qui faisaient que c'est plus simple à faire comme ça parce que pour eux, c'était comme une récréation, le gars qui arrive de l'extérieur... mais après, il y a des profs qui m'ont appelé en disant M. Jolion, on voudrait faire travailler les gamins entre liquide et solide, bon nous on a travaillé mais on a dit liquide ça coule mais du sable ça coule donc est-ce que le sable, c'est un liquide ? je leur ai dit, je n'en ai pas la moindre idée moi... je suis allé voir mes collègues, profs d'université, physiciens... c'est quoi la différence... houlà mon pauvre, il n'y a pas de solution, il n'y a pas de définition qui permet réellement dire et de différencier les états entre liquide, solide et gazeux... je leur dis mais je n'en sais rien moi, vous êtes prof d'université... je suis prof d'université mais je n'en ai pas la moindre idée... c'est pas parce que j'ai fait une thèse en lien avec la physique que je sais, je ne sais rien... je leur ai donné plein d'exemples alors ça ça les panique dans leur formation... comment je vais me servir de ça alors qu'il y a un contre-exemple... le truc qui marche à 100% c'est bien mais le monde réel, ce n'est jamais ça... et le gamin, il va vous interroger comme par hasard sur le truc donc vous abordez pas la question car il risque de vous interroger sur un truc que vous ne savez pas... et donc tout travail... et donc durant des années, j'ai travaillé comme ça dans les collèges, dans les lycées, dans les écoles maternelles en lien avec la Main A La Pâte...

- *Y a-t-il une première forme d'interdisciplinarité dans le curriculum de l'élève avec l'enseignement intégré des sciences et des techniques à partir de 2006 ?*
- Oui mais je ne suis pas sûr qu'il a été évalué... de l'extérieur, je n'en ai quasiment jamais entendu parler... c'est un paradoxe... c'est pour ça que je disais tout à l'heure que l'interdisciplinarité n'est pas un sujet récent aujourd'hui... il y a déjà eu plein d'essais mais j'avais vu le retour d'analyses de rapports nationaux disant voilà...
- *Ce n'est pas une première expérience pour par la suite intégrer les EPI ?*
- Il y a eu beaucoup d'expériences pour faire travailler les disciplines entre elles, des incitations mais souvent, c'est dans le cadre des heures disciplinaires c'est-à-dire que on incite deux profs qui dans leur discipline dans les différents thèmes... essayez de vous coordonner pour aborder au même moment le même thème ou renvoyez l'un sur l'autre, mais ce qui est complètement différent d'avoir un objet dans la classe qui est

encadré avec deux profs par exemple... ça, à ma connaissance, il n'y a pas eu d'exemples comme ça après je ne suis pas un hyper-spécialiste du scolaire... lycée général, parce qu'après on peut faire de l'interdisciplinaire beaucoup plus facilement en technologique et en professionnel... alors là le concept d'objet...

- *Plus prégnant... donc quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- On a toujours les mêmes références c'est-à-dire les Suisses, les Belges et les Québécois généralement en termes d'approche pédagogique, c'est systématiquement eux qu'on va voir... est-ce qu'il y a vraiment eu une influence, une étude... je ne sais pas, pas à ma connaissance, il n'y a pas un pays qui a prôné ça comme la solution à tout... on est sur un champ vraiment très très particulier... il y a des pays où l'on pousse plus des gamins à travailler sur des projets mais... alors on est dans le secondaire en plus donc l'organisation du secondaire français, je ne suis pas sûr qu'on ait beaucoup de modèle comparable mais non... moi je n'ai pas entendu ni vu des rapports préconisant que c'était tel ou tel pays qui devait être la référence...
- *Les grands rapports internationaux PISA sous l'égide de l'OCDE ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ? à impulser une dynamique peut-être ?*
- Alors PISA, le numérique, enfin il y a deux trois objets je dirais... qui sont à la source de beaucoup de réflexions, pas que de l'interdisciplinaire... quand vous avez les résultats que l'on a sur TIMSS, sur PISA, ce genre de choses... ça force à s'interroger, on en peut pas dire... on modifie pas le système... incontestablement, on sait qu'il faut qu'on modifie le système et on sait que la solution n'est pas unique, il n'y a pas un coup de baguette magique dans un coin... notre défaut prioritaire, c'est quand même le fait qu'on accroît les disparités sociales donc ça, on est incapable de gommer ça... donc le fait de travailler plus les choses ensemble, c'est une des solutions parce que ça par contre, on le sait par tout ceux qui l'ont pratiqué... ça gomme les différences, beaucoup plus... ça remet entre guillemets tous les gamins, je veux dire, vous pouvez exploiter des compétences d'à peu près tous les gamins qui ont travaillé ensemble sur un projet... moi j'avais inventé un jeu avec les gamins qui était de les faire jouer à l'ordinateur voilà... un peu contraignant, il fallait un étage entier d'une école... le gamin qui savait très bien lire et écrire, surtout ceux qui savaient très bien lire, très bien écrire souvent les filles... me faisaient l'interface externe de l'ordinateur, ils l'écrivent au tableau... et le pire du pire, c'est-à-dire celui qui est incapable de lire et écrire, très souvent, il se débrouillait pas trop mal en sport donc je lui faisais faire le bus de données et je le faisais courir dans le couloir pour transmettre les données entre la classe qui faisait la mémoire, la classe qui faisait l'unité arithmétique et logique, la classe qui faisait, qui était censée faire l'interface avec le monde extérieur voilà... il y a ceux qui classaient les informations dans l'armoire pour simuler la mémoire, il y a ceux qui faisaient les calculs arithmétiques et logiques, il y a ceux qui faisaient l'interface avec le tableau puis il y a ceux qui courraient avec les données, les bouts de papier dans le couloir... tous les gamins et si le gamin qui était bon à rien en français et en maths, s'arrêtait de courir dans le couloir, l'ordinateur ne fonctionnait plus et ça c'est important de dire... chaque compétence était mis en valeur et tout le monde comprenait s'il y en a un qui s'arrêtait tout le système s'arrêtait... donc on les faisait vraiment travailler en collectif et le

collectif, ce n'est pas celui-là il est nul qui c'est qui va le prendre... non, non... tout le monde est indispensable...

- *Il y avait donc une interdépendance entre les individus...*
- Voilà et il n'y a pas une excellence qu'est meilleure qu'une autre... l'excellence est plurielle et on a besoin de toutes ces excellences... l'interdisciplinarité, c'est aussi de montrer qu'on a besoin de toutes les disciplines... je disais tout à l'heure, je suis d'une génération si on était bon en maths, on avait le droit de faire ce qu'on voulait, il faut y arriver à ce que ça ne soit plus le cas maintenant...
- *Vous m'avez donc dit que l'interdisciplinarité peut passer par le numérique mais quels peuvent être les autres relais ?*
- Le numérique c'est un moyen, ça permet d'aller compléter, d'apporter des objets et d'aller compléter des connaissances qu'on n'a pas forcément sur place... d'aller trouver des savoirs, des informations autour d'un objet parce que l'interdisciplinarité doit partir d'un objet ou d'une question voilà... et puis, maintenant ça permet au prof de trouver plus facilement des exemples ailleurs, c'est surtout ça le numérique... puis ça permet de faire travailler les gamins avec quelques outils si vous voulez qu'ils ne perdent pas de temps sur un des aspects mais on peut très bien faire de l'interdisciplinarité sans... dans Main A La Pâte, il n'y a pas d'ordinateur, on envoyait les gamins regarder des livres, on les faisait travailler entre eux, élaborer des protocoles, élaborer des interrogations et ça portait autant sur les fourmilières que sur de la construction ou des phénomènes lumineux enfin sur le monde réel... le numérique, c'est un outil dans ce cas-là...
- *Pouvons-nous être satisfaits de la formation initiale et continue au regard des nouveaux enseignements que les enseignants doivent appliquer qui sont les EPI ?*
- Alors, on essaye tout doucement tout doucement depuis 2012 de changer la formation... il y a un moment clé dans la formation des futurs enseignants, c'est les deux années du master donc l'année qui est avant concours et l'année qui est après... l'année qui est avant le concours où l'on finit de découvrir le métier, où on prépare à une épreuve particulière et l'année d'après, où on est vraiment à la fois en situation tout en complétant sa formation mais... ce qu'on arrive à faire comprendre, c'est que la formation doit commencer... la sensibilisation au métier doit commencer avant... pendant la licence...
- *Bac +2 ?*
- Généralement, on considère que Bac +1 on les laisse tranquille, donc c'est généralement Bac +2 Bac +3...
- *Cette sensibilisation, vous avez un moyen de l'évaluer ?*
- Oui enfin de l'évaluer... on a mis en place des moyens financiers pour recruter des jeunes qui pendant leurs années de licence, ils sont en apprentissage donc il y a une partie de leur temps dans la semaine... ils sont globalement à tiers-temps en observation dans un premier temps et puis après en L3, on peut les mettre plus en responsabilité

mais de toute façon... et les compétences, ce qui est important, c'est que ce n'est pas de l'activité salariée, je veux dire que ce n'est pas un étudiant qui est salarié par ailleurs... en gros, c'est un tiers-temps donc une année, c'est 60 crédits ects donc ils sont censés... donc ce n'est même pas un tiers-temps, c'est une journée par semaine... c'est 20% parce que j'étais resté sur le fait que ces 12 crédits sur l'année... en fait, il y a un cinquième de leur année qui est validé par cette activité... ils sont en apprentissage comme un apprenti...

- *Ils n'enseignent pas ?*
- Ils sont censés ne pas enseigner en responsabilité mais ils ne sont pas qu'en observation de l'activité d'enseignant... on en profite aussi pour leur faire découvrir aussi l'environnement de l'école donc ils vont aller travailler au centre de documentation, ils vont travailler avec le directeur du collège... ils vont découvrir l'ensemble des métiers, on leur fait découvrir tous les métiers L2 – L3 plus centrés dans cette cohorte-là, l'idée c'est qu'ils rentrent dans le master MEEF passe le concours où ils auront six semaines de stage et puis après un mi-temps... et après ça continue, on travaille à l'heure actuelle sur qu'est-ce qu'on continue comme formation sur les deux premières années une fois titulaire, ça relève de la formation continue bien sûr... mais on considère pendant les deux premières années où on rentre dans le métier réellement, ces deux premières années, on n'a pas les mêmes besoins qu'ensuite... quand on va réellement devenir un enseignant confirmé et qui a encore besoin d'un accompagnement... si vous voulez, il y a une montée en puissance, les deux années, le cœur du réacteur, c'est les deux années de master mais on anticipe et on continue derrière puis après la formation continue prend le relais...
- *Sur cette sensibilisation, a-t-elle lieu sur toutes les licences ?*
- Il y a cinq académies où il y a des supports qui ont été mis pour recruter des jeunes qui s'orientent vers le concours prof d'école donc là, ils sont un peu dans toutes les licences, si un candidat qui est en licence de droit... bon... mais à priori, la quasi-totalité des mentions de licence, elles ouvrent sur le concours prof d'école... par contre, pour ceux qui sont à priori candidats pour aller vers l'enseignement second degré, là c'est maths, anglais, lettres classiques et allemand... on a pris les quatre disciplines en déficit qui sont les supports... ça ne veut pas dire qui sont forcément les sciences de maths mais on ne va pas les prendre en licence de droit, on va les prendre en langues dans le second degré... c'est qu'il y a pas pour l'instant de support débloqué pour ceux qui veulent aller prof d'histoire, prof de géo parce que concrètement on a aussi un vivier suffisant donc on a mis l'accent, pour l'instant L2-L3 sur les disciplines en fort déficit au concours...
- *Moi je suis enseignant d'EPS et dans ma formation, j'avais des stages en établissement à réaliser lors de mes années licence mais cela relevait des STAPS...*
- Oui mais alors... les STAPS typiquement ont une filière dans laquelle est intégrée le débouché sur le prof d'EPS après, qui depuis très très longtemps à part du reste... est orientée métiers, connaissances pratiques, stages, voilà... nous on rêverait que les profs de maths, on est la même type de filière sauf que quand vous regardez les effectifs qui sont en première année de maths à l'Université, ils sont à peine assez pour le nombre de postes qui a au CAPES quatre ans après alors... quand on sait le taux de déperdition... donc ça veut dire qu'il faut en attirer beaucoup plus... en STAPS, on n'a pas besoin

d'attirer les jeunes, c'est même plutôt l'inverse... qu'on les fasse payer plutôt que de les payer pour le coup... STAPS, on a des très bons candidats parce qu'il y a un tel vivier que... un tel taux de sélectivité qu'il n'y a pas de soucis...

- *Bon, merci pour cet entretien et de m'avoir accordé ce temps.*
- De rien.

ENTRETIEN AVEC JOEL LEBEAUME

Joël Lebeaume : Directeur-adjoint de l'IUFM de l'université de Poitiers (01/12/1999-01/09/2001) et Directeur de l'UMR ENS Cachan – INRP STEF (01/02/2002-15/12/2009).

Il tente le Concours d'entrée à l'Ecole Normale d'Orléans (1971) et l'obtient en arrivant 5^{ème}. Élève de l'École Normale, il est reçu au baccalauréat série D en 1974 (mention Bien). En 1979, Joël Lebeaume devient professeur certifié de technologie de 1979 à 1994 (CAPES TME option technologie mention Très bien). Il est nommé Maître de conférences 70^{ème} section à l'Université d'Orléans (1994-2000) et Directeur d'Études IUFM Orléans-Tours sur la même période. Par ailleurs, il devient Directeur adjoint de l'IUFM de l'académie d'Orléans-Tours du 01/12/1999 au 01/09/2001. Il passe son Habilitation à Diriger des Recherches à l'Université Paris Sud (XI) - Centre d'Orsay en 1999 : « *Perspectives curriculaires en éducation technologique* » (Très Honorable avec Félicitations) et promu Professeur des universités en 2000 à l'ENS Cachan puis à l'Université Paris Descartes en 2009.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h

L'entretien se déroule dans le bureau personnel de l'acteur concerné, doyen de la faculté des SHS – Sorbonne.

Pour préciser le contexte de l'entretien, et l'accueil exceptionnel dont j'ai bénéficié, l'entretien est réalisé directement après mon arrivée, juste le temps de me faire offrir un café et d'installer mon enregistreur vocal.

L'entretien est donc tout à fait cordial car l'acteur essaie de se remémorer les différents discours et dispositifs relatifs à la question de l'interdisciplinarité. De plus, il accepte de donner un regard critique sur la vision de la réforme du collège de 2016 et sur l'interdisciplinarité, problématique majeure dans le milieu de l'enseignement général. L'ambiance est agréable, Joël Lebeaume prend le temps de raconter les phénomènes vécus, sans précipiter la fin de l'entretien.

Entretien

Mercredi 7 décembre 2016

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de votre établissement IUFM dans les années 1990, était-il concerné par la problématique de l'interdisciplinarité quand vous avez été directeur adjoint de l'IUFM de l'université de Poitiers (01/12/1999-01/09/2001) ?*
- Oui, j'étais chargé de mission auparavant puisque en fait j'ai pris... j'étais chargé de mission par le chef du projet dès... dès le démarrage alors l'interdisciplinarité oui ça a été la préoccupation des formations dites communes puisque ... dans la formation dans le rapport Bancel il était fait mention de formations dites communes et moi j'ai assuré enfin... donc cela avait été relativement difficile à mettre en œuvre on l'a fait deux ans puis après c'est tombé à l'eau... moi, j'avais encadré des formations que j'avais désigné en ma discipline ta discipline ou quelque chose comme ça pour que les profs du second degré ou les profs des écoles éventuellement sachent c'est quoi l'enseignement de l'espagnol par rapport à l'enseignement de l'histoire pour que ... Enfin, l'objectif c'était

qu'au sein d'un établissement que l'autre sache ce que ... enfin que l'un sache ce que l'autre enseigne en termes de contenus et de finalités, etc... Alors cela a mal fonctionné parce que la compartimentation disciplinaire ne s'efface pas parmi les formateurs ; en fait, il y avait très peu de formateurs qui étaient prêts à jouer ce jeu sur ce type d'intervention. C'est quand même une affaire risquée, vous avez un groupe d'une vingtaine ou d'une trentaine de PLC et PE et en gros, vous ne savez pas avant de les rencontrer s'ils sont capétiens d'italiens, de philosophie voire agrégés d'une discipline. Donc, il faut un talent pour l'improvisation, faut connaître les autres disciplines que la sienne.

- *Et cela c'était donc... début des années 1990 ?*
- C'est début des années 1990, je dirais dans la première moitié peut-être avant 1993 au moment où le rapport Kaspi avait semé le trouble sur les IUFM avec toute la polémique qui a suivie.
- *Les formateurs avaient donc du mal au regard du peu de formation que recevaient ces derniers sur ce sujet (hochement de la tête pour répondre positivement), les formations étaient donc inexistantes. Avez-vous en mémoire sur la même période, cette question relative à l'interdisciplinarité ? Était-elle présente au regard de la formation des formateurs ?*
- Non... pour les futurs profs et la difficulté que j'ai mentionnée c'est l'absence de formateurs pour assurer ce type d'encadrement à une échelle... pour couvrir l'ensemble des professeurs et professeurs stagiaires. Ce n'est pas simple de trouver des formateurs à jouer le jeu d'une formation commune qui rassemble des professions très diversifiées du CPE au PE en passant par un agrégé de maths.
- *Ce sont donc des formateurs qui ont reçu qu'une formation disciplinaire.*
- Oui ce sont des profs qui sont du second degré généralement.
- *Généralement oui... Concernant la réforme des collèges (EPI en 2016), avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place dans votre établissement en tant que président du Conseil de l'ESPE Centre Val de Loire Académie Orléans-Tours depuis décembre 2013 ?*
- Non parce que moi je préside le Conseil d'école. Lorsqu'on examine les maquettes en fait, on n'examine que les maquettes du premier degré. Le conseil d'école n'examine que les maquettes du premier degré dans la mesure où les maquettes du second degré relèvent des UFR de l'Université d'Orléans ou de Tours.
- *Mais sur les maquettes du premier degré, vous n'avez pas entendu parler d'interdisciplinarité sur le premier degré ?*
- Sur le premier degré ?
- *Oui.*
- Si mais c'est une erreur...

- *Expliquez-moi...*
- Il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité à l'école primaire puisqu'il n'y a pas de disciplinarité donc il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité. Alors les usages institutionnels mentionnent qu'il y a des activités interdisciplinaires mais c'est une ânerie conceptuelle puisque quand on regarde moi je suis plutôt didacticien des sciences et de la technologie ; quand on regarde la progressivité de l'enseignement des sciences de l'école maternelle à la fin du cycle 3 aujourd'hui donc sixième y compris. On est dans un processus de différenciation disciplinaire c'est-à-dire que on part du monde à découvrir puis on va avoir des postures plus technologiques plus sciences de la vie plus sciences de la terre plus physiques mais à priori il n'y a pas un regard disciplinaire, il n'y a pas de discipline à l'école... Ça vous choque ça ?
- *Non non mais pouvez-vous continuer à me préciser votre pensée par rapport à la formation des professeurs des écoles, cela viendrait peut-être de la formation des PE ?*
- Non ça vient d'un discours. Alors Pierre Kahn analyse ça d'une façon que je trouve judicieuse en disant que dans les écoles normales donc dans les années 1970 les EN ont été saisies de la préparation au baccalauréat donc les enseignants du second degré préparaient au baccalauréat, sont devenus des formateurs à l'époque notamment pour la formation continue. Et donc je crois que Pierre le définit vers 1976 donc ces profs qui étaient des agrégés généralement et je prends des exemples que j'ai bien connus parce que j'étais prof d'école normale avant d'être... et donc j'ai travaillé avec Tavernier et toute l'équipe de Tavernier qui était à la pointe puisque mais vous êtes trop jeune ... Il y avait la collection Tavernier sur l'enseignement des sciences qui était la bible et il y avait pratiquement toute l'équipe, un physicien. Et dans une certaine mesure, ils ont projeté leur vue du second degré sur les contenus de l'école c'est-à-dire un professeur agrégé de biologie-géologie à l'époque on devait dire ça comme, ce n'était pas encore SVT ... sciences naturelles. Ils ne pouvaient pas intervenir sur la physique donc quand ils avaient un groupe d'enseignants de cours moyens par exemple et qu'ils étaient sur l'éveil scientifique et technologique, il y avait des interventions de l'agrégé de sciences naturelles et des interventions de l'agrégé de physique-chimie donc il y a une projection sur les enseignements de l'école primaire d'une vision disciplinaire. Je pense qu'il y a également une autre facette... les formateurs projettent sur le programme de l'école élémentaire une vision très disciplinaire au sens des disciplines du second degré et je disais qu'il y a sans doute une revendication des acteurs pour voir s'il n'y pas une revendication pour être au même niveau que les profs du secondaire. Voilà, en fait, je pense qu'il y a une conjonction sans doute, une conjonction d'évènements qui sont les contraintes et les opportunités de la formation continue qui amène une vision du second degré par les formateurs et une revendication de statut des organisations professionnelles qui peuvent valoriser ce mot disciplinaire et par conséquent ce mot interdisciplinaire. Mais conceptuellement, c'est une bêtise...
- *D'accord... Pouvez-vous émettre des doutes à l'application des EPI par rapport à la réforme du collège 2016 ?*
- Alors les EPI dont nous n'avons pas parlé. Votre question porte sur les EPI mais dans quelles configurations ?

- *Celles des textes officiels...*
- Oui parce qu'il y a eu une forme d'érosion finalement entre le projet initial et le texte et les mises en place. Initialement, moi j'en avais discuté avec Roger-François Gauthier l'enjeu de ces EPI, c'était de proposer, de permettre aux élèves d'avoir des activités qui peuvent manifester des compétences qui ne sont pas repérées ou identifiées dans les autres enseignements et en particulier, le côté pratique qui est resté. Et après, il y eu une lutte féroce en partie syndicale du SNES notamment sur la revendication que ces EPI devaient être sur le temps disciplinaire qui semble aussi une sage précaution pour ne pas faire... Enfin pour maintenir les 18h enfin le statut des professeurs et pas que ça devienne des espèces de travaux croisés ou itinéraires de découverte qui permettent d'ajuster les services des enseignants en fonction de la dotation des établissements. Donc, l'idée pour moi, sur le côté pratique, interdisciplinaire, en fait... c'est pas de l'interdisciplinarité, c'est plutôt de la pluridisciplinarité pour dire les choses, de la co-disciplinarité mais il y a des usages interdisciplinaires sont nombreux. C'est souvent assimilé à pluri- ou à trans- ou à co-... euh, je trouve actuellement qu'ils ont perdu de leurs fondements initiaux qui étaient j'offre la possibilité aux élèves de faire des trucs et c'était vraiment orienté un peu comme le *fab lab* (laboratoire de fabrication) même le SNES l'imaginait en tout cas pour les aspects techniques. Les gamins ils ont envie d'essayer un truc, ils ont une idée d'une grue ou de piloter... un...
- *Un drone ?*
- Un drone par exemple, de filmer, de transférer cela sur un site. Ils y vont, on y va. C'est dans l'esprit on était quand même au début très proche des TPE c'est-à-dire où c'était quand même l'acteur (comme les TIPE) où c'était l'élève qui était ou un groupe d'élèves qui était moteur, qui était à l'origine de cette affaire-là maintenant dans les contraintes organisationnelles qui sont... il y a toute une catégorie... il y a plusieurs EPI...
- *Oui, il y a huit thèmes.*
- Voilà, il y a des croisements forcés en fait, donc je trouve qu'on a perdu un peu de leur fonction préliminaire.
- *Pour vous, la fonction préliminaire : cela devait être les élèves qui devaient être moteurs plutôt que l'enseignant qui proposent un projet.*
- Oui ou en tout cas, une conciliation.
- *C'était à l'élève de s'approprier le dispositif.*
- En tout cas, moi je l'avais perçu comme cela et je trouvais que c'était un seuil pertinent majeur pour donner un peu d'initiatives aux élèves. C'était aussi un levier vraisemblablement d'ordre du management de l'Éducation nationale pour faire bouger les frontières, changer le style quoi. Là, vous connaissez les résultats PISA, le système est quand même figé. Alors les EPI, en fait, sont retombés à l'état de tous les objets qui ont été mis en place depuis très longtemps, travaux croisés, 10% c'est-à-dire pour moi, la fonction, la fonction d'ordre institutionnel de ces objets-là que l'on prend dès le début des années 1970, les 10% en lycée, ensuite il y a toute une série, les éducations aux consommateurs, enfin... Pour moi, cela a une fonction institutionnelle qui est dans un

système ou dans un ensemble très compartimenté disciplinairement il faut un peu de souplesse, un peu de flexibilité pour deux raisons : un pour les élèves pour leur permettre de ne pas faire, de ne pas apprendre de la même façon continuellement et pour les enseignants qui ont pour une part envie d'innover et de changer les choses en particulier dans des relations affinitaires avec d'autres collègues. Et donc, on donne des espaces, un espace en gros en termes horaires à peu équivalent aux 10% qui sont en fait pour moi, une marche de flexibilité, de souplesse et de délégation du curriculum national au local. Je considère que c'est un principe de survie de l'institution car si tout est pareil partout, on normalise un peu beaucoup. Alors maintenant sur le travail interdisciplinaire de ces EPI-là, je crois qu'il y a une répartition qui se fait selon les opportunités, les quelques échos mais ce sont des ragots les chefs d'établissement qui pensent que cela existe dès la sixième euh... je pense que le troisième niveau qui est celui de la mise en œuvre, c'est un peu, il n'y a pas vraiment de guidage et ça peut être n'importe quoi.

- *Alors qu'avons-nous à proposer d'autre, que des thèmes communs ?*
- Ça part dans tous les sens car il y a ces couplages, ces thèmes qui sont fixés mais qui coupent des disciplines mais il y a des mariages forcés.
- *Entre disciplines...*
- Entre disciplines... Par exemple, le thème corps, santé, bien-être, sécurité va rentrer plutôt en EPS et SVT et cela n'a rien de nouveau. Parce que l'on va traiter dessus du dopage, les thématiques qui ont été développées dans les travaux croisés, les itinéraires de découverte et puis dans d'autres opérations qui étaient faites.
- *Selon vous, comment améliorer la vision pour les enseignants de ce mouvement interdisciplinaire comme trajectoire historique sur le plan de la conception des enseignements de chaque enseignant ?*
- Personnellement, je pense qu'il faudrait que ce soit des dispositifs adisciplinaires c'est-à-dire non disciplinaires et qui soient purement thématiques à l'initiative du local (un instant est marqué). Si on conserve la fonction institutionnelle de flexibilité, poussons-la jusqu'au bout et donc on laisse toute l'initiative au local. Il y a des événements locaux qui peuvent donner lieu à des investigations, à des travaux, à des études, à des enquêtes. Mais du coup, il faut consentir que il n'y a plus de norme institutionnelle et ça (il prend sa respiration) dans un pays comme la France je ne suis pas sûr que cela soit concevable. Il y a eu au moment des travaux croisés des oppositions politiques très fortes entre deux gouvernements qui se sont succédés sur la façon de définir les périmètres de ces travaux-là croisés.
- *Dans quelles mesures l'interdisciplinarité contribue-t-elle, à votre avis, à l'efficacité générale des activités d'enseignement, c'est-à-dire dans quelles mesures permet-elle d'atteindre plus efficacement les objectifs assignés à ces activités ? Vous m'avez parlé de la différenciation sur le plan local, est-ce que cette différenciation sur le plan local ne mettrait-elle pas en concurrence différents établissements d'un même secteur géographique ?*
- Non parce que c'est à la marge. Ce n'est pas ça qui va être déterminant sauf s'il y a une communication très forte et un projet d'établissement très fort qui valorise le fait qu'on

est vraiment centré sur les projets d'élève et que l'on se distingue par cet aspect-là mais ce n'est pas ça qui va... Ils sont notés ces EPI, il y a une ligne sur le bulletin ?

- *Oui les EPI sont notés en partie (50% de la note sur les contenus et 50% sur la prestation orale), les élèves ont le choix entre les EPI, le projet avenir et le PEAC donc nous pouvons considérer la notation comme des compétences macroscopiques avec un mélange entre les domaines du socle et les programmes disciplinaires par l'intermédiaire des liens interdisciplinaires.*
- Donc c'est un statut scolaire très fragile... Après les lectures sur Bernstein, dans un curriculum série, l'interdisciplinaire enfin ce que l'on désigne par interdisciplinaire, je préférerais que l'on désigne par adisciplinaire, ce n'est pas une place folle donc si on veut vraiment, le changement d'un curriculum série ou d'un curriculum intégré, ce serait une rupture radicale donc c'est inimaginable.
- *En France.*
- Oui en France bien sûr dans le contexte très centralisé de l'école et avec tout ce que vous savez, les profs sont formés disciplinairement donc il n'y a pas de raison qu'on perde son identité en enseignant des choses dont on n'est pas spécialiste.
- *Il n'y a pas de spécialiste de l'interdisciplinarité...*
- Non, il n'y en a pas et comme les forteresses sont établies sur les spécialités disciplinaires ; il n'y a quelques profs déviants qui sont intéressés par ce genre de chose. Et puis, ça ressemble quand même au truc pour les élèves les plus faibles... dans les classes de transition, ça ne s'appelait pas comme ça mais c'était ça mais ce n'était pas des profs disciplinaires puisque c'étaient des instits spécialisés ou des PEGC mais c'étaient surtout des instituteurs qui eux, avaient une couverture de l'ensemble des matières ou des enseignements qui leur permettaient de développer des activités pluri-, etc... mais en étant enfin en travaillant tout seuls.
- *Nous pouvons faire là référence à la pédagogie différenciée...*
- Oui, enfin là je suis un peu plus radical... la pédagogie différenciée c'est l'anti-ségrégation qu'il y avait avec les classes de transition avec la répartition tripartite des élèves à partir de la Libération.
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire, du point de vue des élèves ?*
- Tout dépend du sens qu'on attribue au mot interdisciplinaire... Dans le domaine de la recherche, l'interdisciplinarité est presque un leitmotiv aujourd'hui... euh ... moi je suis très favorable à des activités adisciplinaires au collège qui soient très modulables c'est-à-dire nous parlions des drones tout à l'heure, il peut y avoir des événements où on a besoin de travailler avec un autre. Par exemple, demain j'ai une soutenance de thèse avec un de mes doctorants qui a travaillé en particulier sur les écrans tactiles des smartphones, il s'aperçoit que les enfants ne comprennent rien enfin ne savent rien au fonctionnement. Il a des propositions dans le domaine « sciences et techno », de physique sur la compréhension de ces objets-là. Par exemple, la notion de champ

électrique qu'on peut expérimenter, quelles sont les conditions pour que le contact ait lieu. Cet étudiant a des propositions d'activités comme il a rencontré 1500 élèves dans des focus groupes et dans des discussions autour des objets, il a vu que les enfants ne connaissent rien mais que c'était un support intéressant pour aborder les investigations scientifiques et technologiques donc là c'est vraiment « sciences et techno », en gros c'est de l'éducation scientifique et technologique contemporaine qu'un seul prof de physique ne peut pas faire et qu'un seul prof de techno ne peut pas faire parce que ils ont des points de vue différents et qu'on pourrait rassembler. Je pense que qu'il y a des solutions qui existent et qui sont très pertinentes pour les collèges puisque l'école élémentaire, pour moi la question ne se pose pas trop dans la mesure où il n'y a qu'un seul enseignant et je ne suis pas du tout persuadé que c'est au lycée qu'il faut commencer ça. Cela voudrait dire en même temps, on fait ses gammes au collège et après on les mélange, ce qui est une conception très syllabique du curriculum alors que moi je suis très favorable pour les approches très globales c'est-à-dire que ... dès le collège sur cet exemple-là que j'évoquais, je pense qu'il y a des opportunités et si on ne les fait pas à cet âge-là, c'est pas en première que vous allez jouer avec les smartphones. Ce n'est pas avec les élèves de première que vous allez faire des investigations d'enfants ou alors les élèves vont avoir un discours de révolte envers l'enseignant. J'ai bien dit ce n'est pas de l'interdisciplinarité ou c'est une forme d'interdisciplinarité qui est l'apport complémentaire de deux postures de spécialistes sur des objets, des projets qui ne sont pas purs...

- *Que vous considérez comme adisciplinaires.*
- Oui pour moi c'est adisciplinaire. Si j'avais un collègue d'histoire-géographie qui en 4^{ème} voulait travailler sur le circuit des marchandises c'est-à-dire où est le lieu de fabrication, qui fabrique, quels sont les transports après le développement durable sur toute la circulation du marché, cela pourrait être un complément. Où les pièces sont-elles fabriquées, où sont-elles assemblées, vous voyez... Mais il faut que ce soit des objets, des supports, qui sont suffisamment ... dont la complexité est suffisamment grande pour justifier qu'on travaille à deux ou à plusieurs là-dessus. Mais faut aimer ça, faut avoir envie de sortir des sentiers battus.
- *Sur l'articulation collège-lycée, en classe de 2^{nde}, il n'y a pas d'enseignement de type interdisciplinaire dans le cursus général. Comment l'expliquer ?*
- Je connais moins bien le cycle de détermination. Il y a des activités interdisciplinaires dans les options, dans les séries technologiques car je pense que c'est là qu'il y a le plus d'innovations... où les domaines de spécialité des profs sont très élargis c'est-à-dire qu'un prof de STI2D ou un prof de l'ingénieur actuellement il est un peu physicien... beaucoup technologue mais aujourd'hui il est plus technologue qu'autrefois avec une spécialité méca- ou électronique et architecture. Maintenant, il a une formation très très étendue, ce que je dis et je m'en aperçois bien depuis le début que je raisonne sur un champ que je connais le mieux le champ scientifique et technologique. Mes propos ne valent sans doute pas sur les aspects plus littéraires mais là encore on pourrait imaginer dès le collège, il y avait des documents où on assemblait science et littérature... Je veux dire parce que j'ai enseigné en collège aussi, j'ai enseigné un peu partout donc... Les choses par exemple, le roman de Perec, un roman des années 1960, le prix Renaudot 1956-1959 je ne sais plus, avec mes élèves de 3^{ème} je faisais de la techno à partir de cet ouvrage en collaboration avec une collègue de français pour... euh ... vous voyez c'était

pas un EPI, ce n'était pas institutionnalisé c'est parce que elle était sympa on avait discuté on ne s'était non plus mis d'accord mais c'était une classe, je m'en souviens très bien, c'était une classe de 3^{ème} A donc A parce que c'étaient les meilleurs et on pouvait parler de Barjavel enfin il avait une culture qui leur permettait aussi à eux d'éprouver l'intérêt d'aller voir ailleurs et croiser. Donc, pour répondre très précisément à votre question, je ne pense pas qu'il y ait des cycles ou des cours plus particulièrement dédiés ou favorables à des croisements.

- *Sur l'expérience racontée avec votre collègue de français, pouvez-vous me préciser l'année ?*
- Entre 1986-1990...plus près des années 1988-1989... dans ces eaux-là au moment d'ailleurs où il y avait des nouveaux programmes en techno et il y avait une orientation très culture technique, la culture technique avait un sens et on pouvait regarder les objets de différentes manières donc c'était peut-être aussi dans cette conjoncture-là parce que en fait, les programmes disciplinaires sont-ils faits pour être ouverts aux autres.
- *Cela dépend de quel type de champ disciplinaire, il y en a d'autres plus ou moins ouverts ou fermés aux autres...*
- Et ce n'est pas indépendant de leur statut parce que dans les programmes de collège par exemple, ce qui est fait que ce soit sur la musique ou arts plastiques, je trouve c'est très bien fait parce qu'ils ont une communauté et en gros, c'est très proche donc ça fait un bloc artistique qui est assez homogène...
- *Avec une liaison possible avec l'EPS...*
- L'EPS, c'est... je ne sais si pas si vous connaissez Pascale Garnier avec un profil sciences de l'éducation, mais aussi à la base STAPS, et qui définit trois groupes de disciplines je crois, on peut les schématiser avec celles en fait, qui, le cœur c'est quand les élèves sont assis et qui écoutent, là ils travaillent en groupe donc en gros c'est français, là c'est les activités d'éveils et puis celles qui se passent à l'extérieur de l'école dont l'EPS. Donc on avait travaillé sur la polyvalence des profs des écoles donc on était amené à regarder les enseignements parce que la polyvalence c'est aussi, ce n'est pas dans votre question, la polyvalence des profs des écoles c'est souvent considérée comme synonyme d'enseigner différentes disciplines donc c'est une forme de polyvalence égale multi-disciplinarité donc qui est contradictoire avec ce que j'avais annoncé tout à l'heure qu'il n'y avait pas de discipline. La polyvalence, Martinand, par exemple, conteste ce mot en disant que là encore c'est une projection du secondaire, puisqu'on oppose le polyvalent au spécialiste disciplinaire ; or, on peut très bien définir le prof des écoles comme spécialiste des premiers apprentissages car ce n'est pas homogène polyvalence et spécialiste disciplinaire ce n'est pas homogène... il y en a un qui prend partout et l'autre qui prend que pour une chose donc il y a tout un tas de mots qui encombrant votre affaire.
- *Il y a donc cette contradiction entre professeur des écoles et professeur au collège et professeur au lycée... Ensuite les filières ne font appel aux mêmes savoirs... Ce qui différencie les propos est un rôle de l'interdisciplinarité différent en fonction du contexte. À votre avis, comment les programmes de recherche et d'enseignement*

interdisciplinaires influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir dans le second degré ?

- Peut-être... Je vais prendre un exemple... tout ce qui est recherche de type, je reste dans mon domaine bien évidemment STIC (Sciences Technologie Information et Communication) sur les objets connectés. Cela définit en fait une science de l'ingénierie qui est nouvelle et tout ce qui est conception et là c'est vraiment interdisciplinaire parce que les gens du marketing vous avez essentiellement des sociologues sur les usages, vous avez pluri-, inter-, multidisciplinaire. Chez Decathlon, les ingénieurs qui travaillent fonctionnent aussi comme ça même si les objets sont plus simples. Mais cela voudrait dire quoi, cela voudrait dire donc ... qu'il y a dans les laboratoires de recherche des bulles et des thématiques qui sont interdisciplinaires... Je serais tenté de dire que les phénomènes de transposition sont possibles mais cela modifierait radicalement le curriculum puisque du coup, cela ne peut être qu'un curriculum thématique c'est-à-dire j'entre, j'ai pris cet exemple-là, des objets connectés, on passe trois mois sur les nanotechnologies avec des apports de sciences humaines sur les implications sociales et sociétales de ces usages, les aspects de marchandisation, de prix, de coût mais c'est thématique. Alors dans la question subsidiaire, c'est quand on a une entrée thématique comment on fait des structurations de connaissances puisque la disciplinarité son seul intérêt c'est d'avoir des éléments structurants sur un domaine de pensée et d'action si on entre uniquement par du thématique je ne sais pas comment on fait de la structuration ou alors l'ambition c'est de former des hommes pluridisciplinaires...
- *En tant que Directeur de l'UMR ENS Cachan – INRP STEF (01/02/2002-15/12/2009), est-ce que la question de l'interdisciplinarité était déjà présente ?*
- Les caractéristiques du laboratoire étaient de rassembler des spécialistes des génies techniques, des sciences enfin que des didacticiens, des sciences de la vie, des sciences physiques et chimiques, des sciences de l'ingénierie donc l'unité c'était vraiment enfin on a fait un certain nombre de travaux donc je ne sais pas si c'était inter- ou pluri- mais on était sur des objets que l'on pouvait regarder chacun de notre enfin on apportait notre contribution à cela... Mais ce regard est porté, initialement, c'était un groupe interuniversitaire donc à fortiori interdisciplinaire puisque nous étions c'était un excellent laboratoire avec des gens qui intervenaient dans l'enseignement du second degré et d'autres dans le premier degré avec des travaux interdisciplinaires sur la modélisation par exemple ou sur le tutorat dans les apprentissages enfin sur des objets qui croisaient des préoccupations didactiques dans l'ensemble de ce champ-là et qui permettaient des interactions très fructueuses. Alors après cela c'est un exemple, ce laboratoire s'est affaibli après, je ne connais pas trop d'autres... si il y a le laboratoire de Reuter où ils sont très interdisciplinaires ou en tout pluridisciplinaires et ça donne des objets comme le dictionnaire. Il y a une dynamique là, une dynamique de laboratoire de recherche mais elle est fragile quand même pour les mêmes raisons, par exemple, à Paris Descartes, il y a un laboratoire éducation discours et apprentissage qui rassemble principalement des didacticiens, les sociologues sont dans un autre laboratoire et ce n'est pas pour ça qu'on a des relations entre sociologues et didactiques.
- *J'avais remarqué une dynamique d'une pluridisciplinarité à impulser au sein du CNRS fin des années 1990-début des années 2000...*

- Oui, il y a un mouvement en terme de pluridisciplinaire qui est assez fort et c'est un leitmotiv actuellement. Je travaille également au HCERES depuis trois ans, on demande aux unités de recherche si elles sont interdisciplinaires et la définition de l'interdisciplinarité c'est lorsque les objets d'études concernent un croisement entre deux domaines, est-ce sciences et technologie, sciences du vivant ou de l'environnement ou SHS, donc à partir du moment où les gens sont deux sur les trois domaines, ils peuvent considérer que c'est de l'interdisciplinaire et depuis cette année, cela peut être interdisciplinaire d'une façon plus fine, par exemple dans le secteur SHS où il y a six sous-domaines. Quelqu'un qui fait de l'anthropologie et de l'histoire, il peut revendiquer une interdisciplinarité alors comment le mesure-t-on ? Comment évaluer cela ? On l'évalue sur des publications communes, c'est-à-dire que la recherche interdisciplinaire peut être évaluée en regardant si un anthropologue et un philosophe cosignent un article alors c'est qu'il y a une vraie interdisciplinarité mais l'expression où la tendance que vous avez repérée au CNRS ne s'est pas forcément accompagnée de revue interdisciplinaire donc c'est un relatif, un frein important parce que vous savez bien que pour votre carrière future il faut publier dans des revues de très bonne qualité avec un impact factor fort et ces revues sont disciplinaires donc elles ne sont pas interdisciplinaires. Il n'existe pas de monde parfait...
- *Bien entendu... Pouvez-vous me définir l'interdisciplinarité qui a lieu avec la réforme du collège au regard des textes officiels ?*
- Sur les textes officiels, je pense que c'est un essai non transformé pour prendre une image de rugby...
- *Merci beaucoup de m'avoir accordé une partie de votre temps pour cet entretien.*

Pierre Léna : Fondateur de la Fondation *La main à la pâte*, catalyseur du dispositif de l'Enseignement Intégré des Sciences et des Techniques au collège en 2006.

Bachelier en 1956, élève de l'École normale supérieure (rue d'Ulm) jusqu'en 1960, agrégé de Physique et docteur ès sciences (1969), puis professeur à l'Université de Paris-VII en 1970, Pierre Léna est un chercheur reconnu au Laboratoire d'études spatiales et d'instrumentation en astrophysique de l'Observatoire de Paris, centre de Meudon dans lequel il a dirigé le Laboratoire d'astronomie infrarouge associé au CNRS (1971-1983). Élu à l'Académie des sciences section Sciences de l'univers, en 1991, il y est délégué à l'éducation et à la formation de 2005 à 2011. À la création *La main à la pâte* par Georges Charpak, il rejoint dans la foulée le prix Nobel de physique dans cette investigation liée au domaine de l'éducation. Il devient le Président de la Fondation de coopération scientifique *La main à la pâte* en 2011. La même année, à l'Académie des Sciences, en séance solennelle sur le thème « Les nouveaux défis de l'éducation », Pierre Léna prononce un discours intitulé « La science en héritage », et propose d'ajouter aux trois incontournables de l'enseignement (lire, écrire, compter) celui de raisonner, impliquant une nouvelle notion de *reliance* entre les savoirs.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h 15min

L'entretien se déroule dans un cadre assez exceptionnel légué par l'artiste Mercier à l'Académie des Sciences, devenu les locaux de la Fondation *La main à la pâte*, au 43 rue de Rennes dans le sixième arrondissement de Paris.

En cette matinée, l'entretien se déroule dans l'accueil de la fondation car l'effervescence est à son paroxysme dans la mesure où se tient différentes rencontres pédagogiques. Le temps pour l'hôte de s'installer confortablement sur sa chaise afin que je puisse déclencher l'enregistreur vocal. Au fil de l'entretien, l'acteur essaie de se remémorer les résistances qui ont eu lieu à l'époque de l'expérience *La main à la pâte* et de l'application progressive dans les établissements de l'Enseignement Intégré des Sciences et des Techniques au collège.

Entretien

Jeudi 12 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- Moi j'ai passé mon baccalauréat il y a 60 ans exactement... donc avec la filière qu'on appelait mathématiques élémentaires à l'époque... voilà, ensuite j'ai fait de la physique, je suis devenu chercheur et enseignant chercheur à l'Université, j'ai enseigné l'astrophysique essentiellement dans ma carrière.
- *Avez-vous été attaché au cours de votre carrière à un syndicat ?*
- Non... je l'ai été dans le syndicat d'enseignement supérieur dans les années 1960-1970 mais ses comportements ont fait que je l'ai quitté...

- *Quand vous avez monté la Fondation « La main à la pâte » avec Georges Charpak en 1995, quelle était la place de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français ?*
- *La main à la pâte* était une activité de l'Académie des sciences conduite sous la responsabilité de l'Académie des sciences et en son sein et en 2012, le programme s'est poursuivi dans la Fondation *La main à la pâte* qui est une coopération de fondation scientifique... (un instant est marqué) en tant que chercheur, pour moi, les querelles sur l'interdisciplinarité n'ont pas de sens parce que les sciences forment un ensemble homogène à la fois de méthodes et de principes de travail qu'on fasse de la physique, de la chimie, de la biologie, des sciences de la terre donc nos spécialisations tiennent aux outils que nous utilisons, aux méthodes plus ou moins mathématiques... les gens qui utilisent des télescopes n'utilisent pas de microscopes ou réciproquement... de même, la rupture éventuelle entre sciences fondamentales et technologies de l'autre n'existe pas... moi, j'ai pratiqué un métier d'ingénieur autant qu'un métier de chercheur pour construire des instruments donc voilà... dans mon métier, pour moi, le lien entre les différents champs scientifiques est une évidence... dans mon métier d'enseignant, bien avant, la fondation *La main à la pâte*, le rapport à l'épistémologie par exemple, à la philosophie, était tout à fait essentiel... les questions de développement en particulier dans l'accès à la science des pays en développement et donc l'accueil d'étudiants, doctorants était aussi très important... donc évidemment, on est loin des querelles éducation nationale mais pour moi, la science est un ensemble qui a une cohérence très profonde... et la question c'est, comment l'enseignement va représenter cette cohérence auprès des élèves et des étudiants ? Sachant que ce soit dans le second degré ou à l'Université comme le temps est compté, on ne peut pas tout faire et donc il faut faire des choix sur ce que l'on va enseigner et avoir un point de vue aussi juste et aussi opérationnel que possible entre devenir très bon dans un sujet, ce qui suppose une extrême spécialisation et des outils extrêmement spécifiques qui soient informatiques, mathématiques ou technologiques... et puis, la capacité d'entendre ce qu'il se passe ailleurs et sur les frontières... et ça, c'est la vraie difficulté de l'interdisciplinarité parce que l'interdisciplinarité si elle n'est qu'un discours un peu vague sur le fait que tout est dans tout et réciproquement... on n'apprend rien, on n'a pas de compétence spécifique et donc ça reste des propos de salon sans aller plus loin... donc il y a là une véritable difficulté alors en 1995, quand *La main à la pâte* à émerger dans les dix premières années de son action, le problème ne s'est pas vraiment posé parce qu'on s'intéressait qu'à l'école primaire et que les enseignants sont polyvalents donc heureusement l'enfant à l'école rencontre une seule personne, qui dont l'objectif est de lui former l'esprit et qui a un clavier devant lui ou devant elle l'institutrice hein... et puis pour cet objectif de formation de l'esprit, on va jouer tantôt du français tantôt du calcul tantôt des sciences tantôt de l'éducation physique tantôt de l'histoire-géographie, etc... il faut bien dire qu'il y avait à l'époque et qui a toujours d'ailleurs, atténuées je pense, des tendances assez fortes aux cloisonnements qui étaient simplement l'héritage de l'enseignement secondaire et de la préparation des concours... à savoir, dans les IUFM ou même avant dans les écoles normales qui formaient les enseignants du primaire et dont beaucoup de nos interlocuteurs dans les écoles étaient le résultat puisqu'ils avaient été formés dans les écoles normales et non pas dans les IUFM qui sont arrivés en 1991-1992... il y avait le professeur de physique-chimie, le professeur de SVT puis plus tard, le professeur de technologie hein... et le professeur de mathématiques bien sûr... donc, avec des enseignements extrêmement cloisonnés... alors c'était un vrai paradoxe, à mes yeux en tout cas, qu'on demande à des enseignants d'avoir une position polyvalente mais de les former de manière aussi peu polyvalente... en leur disant, non non mais il n'y a aucun

lien entre tout ça... vous voyez, il y avait un cours d'histoire mais on ne parlait jamais d'histoire des sciences... un cours de physique très loin du cours de mathématiques si bien qu'on avait un public qui avait décidé qu'en gros les sciences, ce n'était pas pour lui... donc ce chiffre absolument étonnant de 3% des classes françaises qui appliquaient les programmes dans l'école primaire... donc pour nous, on s'est simplement appuyé sur la polyvalence en disant c'est la règle donc on ne va pas du tout entrer dans ces catégorisations et on va vous aider à ce que les enfants dont vous avez la charge, aient une vision non cloisonnée du savoir... alors en particulier, le lien très fort dès la naissance *La main à la pâte* avec sciences et langages... un cahier de sciences a nécessité d'utiliser des mots justes, une syntaxe adéquate, un vocabulaire précis qui était... on n'a pas besoin de parler d'interdisciplinarité, la science a besoin de se dire, avant de se dire avec des formules qui arrivent plus tard au collège et au lycée avec des mots et donc il faut utiliser la langue correctement... et même, nous avons beaucoup développé le caractère historique du développement scientifique avec des modules qui ont eu un énorme succès d'ailleurs avec l'Europe des découvertes ou plus récemment les découvertes en pays d'Islam qui faisaient le lien entre le cheminement historique de la pensée et la découverte scientifique proprement dite... donc voilà, je dirai jusque dans les années 1990, jusqu'au début des années 2000, jusqu'à la réforme des programmes de 2002, l'école primaire, nous avons eu à convaincre un corps enseignant mal formé mais néanmoins structurellement polyvalent que tout cela formait un ensemble qu'on appelle la culture et qui devait être connecté dans la pédagogie... on n'a pas eu de mal d'ailleurs parce que les enseignants s'y reconnaissaient très bien, donc à partir du moment où on dialoguait avec eux... on dialoguait avec des dizaines de milliers d'enseignants donc ce n'est pas à petite échelle... et qu'on sortait de ce dialogue, des outils de formation qui sont toujours sur le site internet de main à la pâte... maintenant, il y a trois à quatre millions de connexions chaque année donc c'est devenu un outil extrêmement utilisé donc voilà, les choses, si j'ose dire aller de soi à l'école primaire, c'était très bien... et comme ça correspondait à notre propre expérience de chercheurs et de scientifiques, (un instant est marqué) nous ne sommes pas entrés dans une problématique de discussions sur ce sujet là...

- *Pouvez-vous identifier les points de divergence/convergence sur la question de l'interdisciplinarité lors de cette entrée de « La main à la pâte » dans le primaire ou avec les EIST dans le second degré en 2006 ?*
- Oui alors je vous ai répondu pour l'école primaire... à l'école primaire, encore une fois, le vrai obstacle, c'était le fait que les IUFM qui étaient à la fin de la décennie 1990 étaient bien constitués, ils avaient 8 à 10 ans d'existence et demeuraient cloisonnés dans les formations qu'ils proposaient donc nous avons... autant, je peux dire que nous n'avions pas eu de difficulté ni avec l'Éducation nationale ni avec le corps enseignant polyvalent sur la mise en œuvre quotidienne de ce lien entre champs de savoirs... autant, nous avons eu des difficultés avec les IUFM qui dont les enseignants formateurs étaient complètement cloisonnés dans leur... bon, alors... ça ça a été un moment pas facile pour essayer de s'attaquer à ces cloisonnements... alors les années 2000-2010 sont différentes, en ce sens que l'on voit apparaître progressivement dans la pensée du socle commun, de la loi de 2005, du socle commun de 2006 et dans les programmes de collège de 2006 également... on voit apparaître cette idée de lien entre disciplines... c'est préparé par des actions variées que le ministère a lancées donc je n'ai plus les dates en tête mais vous les trouverez... les TPE qui ont été implantés contre les professeurs et quand le ministère a voulu les supprimer pour gagner des heures, les professeurs se sont

rebellés contre la suppression... donc ça c'est très intéressant parce que l'idée même des TPE était un travail collectif non disciplinaire mais où les élèves faisaient un travail personnel qui fédérait ce que le sujet appelait comme regard soit de l'histoire, des maths, etc... les parcours de découverte, les thèmes de convergence qui sont apparus après la réforme des programmes du collège en 2006, les itinéraires de découverte... tout ça tournait autour de la même idée mais est resté très homéopathique sauf les TPE, qui après la révolte des professeurs contre leur suppression, ont fini par s'implanter parce que ça marchait bien... le seul et regrettable retour en arrière a été qu'au début, il concernait la première et la terminale et qu'après, il ne concernait plus que la première... et puis, on a évité quand même qu'ils soient renvoyés en classe de seconde... mais ça montre aussi les résistances de l'institution donc du point de vue institutionnel, ces idées-là ont commencé à faire leur chemin au cours de la décennie 2000-2010... je ne suis pas sûr que les ouvrages d'Edgar Morin dont je suis par ailleurs un ami, un admirateur, aient joué un grand rôle sur ces orientations de nature politique, je pense plutôt qu'elles viennent des cadres européens... la France, bon, elle fait partie de l'Union et a voulu s'aligner sur les principes des cadres européens qui étaient moulinsés à Bruxelles dans un langage parfois un peu complexe à comprendre mais qui ont eu aussi l'impact sur l'entrée des compétences tous azimuts dans les programmes français de 2006...

- *Vous ne pensez pas qu'Edgar Morin a pu impulser une certaine vision quand il était président d'un conseil scientifique sous le cabinet de Claude Allègre au Ministère de l'Éducation nationale, à la sortie, avec l'application des TPE ?*
- Non je ne pense pas... enfin, je veux dire comme grand intellectuel, il a une influence mais sur l'inflexion donnée à l'éducation... Allègre n'est pas resté très longtemps... et il a laissé une trace que beaucoup ont voulu faire oublier très vite... en tout cas, c'était la mission qui était confiée à Lang quand il l'a remplacé, déminer, déminer hein... donc, je ne crois pas que ce soit ça... je pense que sur des personnalités ayant eu une importance de dialogue dans la société française, je n'ose pas dire comme moi-même mais comme un certain nombre de mes collègues, on sait que Morin nous a inspirés bien sûr... mais encore une fois, il y a la pensée de Morin mais il y a aussi notre expérience professionnelle qui comme je vous l'ai rappelé, il n'y a pas besoin de faire de discours pour dire que c'est important, ça va de soi d'une certaine manière... alors, il faut dire aussi que dans ces années 2000, oui voilà le point très très important, c'est PISA...
- *J'allais y venir après...*
- Gardons ça si vous voulez mais l'impact de PISA, on va en reparler... donc, en tout état de cause, 2006, le socle commun commence explicitement et pour la première fois à dire que l'enseignement secondaire doit se préoccuper de liens entre disciplines et les programmes tentent de mettre ça en œuvre... j'ai rédigé avec les collègues de l'Académie des sciences et du ministère bien sûr, le texte d'introduction aux programmes de sciences du programme de collège de 2006... ce texte est fondamentalement interdisciplinaire c'est-à-dire qu'il parle de sciences, il couvre les sciences de la nature, il ne couvre pas les mathématiques qui se met à l'écart de cette problématique mais il couvre la physique, la chimie, les sciences de la vie et de la terre et la technologie... et on a un texte commun qui a été publié comme une annexe officielle au programme donc ça c'était un étape très très importante... et nous nous sommes appuyés sur ce texte proposé au ministère en 2005, la création de

l'enseignement intégré de sciences et de technologies, nous l'avons proposé en sixième et cinquième par prudence, il s'est développé en dix ans dans à peu près 200 collèges essentiellement en sixième... les professeurs étant réticents à sortir de leur discipline... alors c'est très intéressant parce que nous avons des évaluations officielles conduites par la DEPP donc le service du ministère sur une centaine d'enseignants ayant pratiqués l'EIST et on voit à quel point, ils sont heureux de l'avoir fait... et à quel point, leurs réticences, leurs refus parfois initiales ont été contrecarrés par leur expérience.

- *En fait, vous êtes passés par les programmes de 2006 pour intégrer l'EIST ?*
- Tout à fait...
- *C'est ce moyen-là qui a été décisif...*
- Absolument, lors de la préparation des programmes sur laquelle l'Académie des sciences a été largement consultée contrairement aux programmes de 2015... nous avons pu contribuer au socle commun puis aux programmes et dans le même temps, à partir de 2003, nous avons mis en place une réflexion qui a pris plusieurs années sur ce que l'on pourrait faire au collège dans la suite de *La main à la pâte* mais évidemment dans un contexte complètement différent parce qu'il n'y a plus de polyvalence et que les contraintes d'horaires et de programmes sont très différents de l'école primaire... donc 2006, mise en place de l'EIST, une dizaine de collèges, beaucoup d'oppositions syndicales énormes et néanmoins, soutien du ministère, donc il y a eu des rapports de l'inspection générale, etc... et c'est intéressant de voir d'abord une lente croissance des collèges qui y ont adhéré par ce qu'on est passé de 10 à 200 en quelques années et puis le fait que cette expérimentation a eu un impact sur la préparation des programmes des collèges actuelles alors d'une manière double... et je prétends pas du tout que ce soit le seul effet de l'EIST parce qu'il y a beaucoup d'autres facteurs dont PISA et d'autres facteurs dans les politiques éducatives qui sont intervenues lors de la préparation extrêmement hâtive, bâclée je dirai de ces programmes de 2015... mais on en voit quand même deux traces importantes du fait que les idées ont pénétré, le fait que pour la classe de sixième c'est-à-dire la fin du cycle 3, on considérait une transition entre l'école et le scolaire qu'on appelait avant la liaison école-collège, l'enseignement scientifique a été globalisé, les 4 heures trente d'enseignement scientifique et quatre thèmes, on retrouve en fait les disciplines mais le nom des disciplines n'est jamais cité... on ne dit pas que c'est un thème de physique, un thème de chimie, un thème de techno, un thème de sciences de la vie.
- *Ce sont des thèmes qui sont quand même orientés ?*
- Alors ils sont orientés... bon c'est une côte intermédiaire... disons que c'est un compromis fait avec le bloc de pressions des professeurs, qui eux, voulaient un thème appelé « technologie », un thème appelé « physique » bon... donc c'est une incitation alors de ce que j'entends des collèges qui est plus ou moins suivie selon les établissements... suivant que les gens sont capables de s'entendre et de travailler ensemble ou moins... mais c'est une incitation au travail collectif et aux liens entre disciplines voilà... ça c'est pour le cycle 3 donc premier impact important je veux dire... second impact important au cycle 4, la création des EPI avec des intitulés d'EPI qui sont des espèces de chapeaux dans lesquels on peut mettre tout et son contraire suivant que les professeurs sont capables de s'entendre dans les établissements ou pas... alors moi

je suis... c'est maintenant... cet impact sur la création des EPI mais pour le reste, à mon sens, c'est un échec.

- *Avez-vous été consulté sur la réforme du collège en 2015 ?*
- L'Académie a été consultée sans l'être tout en l'étant... c'était un espèce de compromis entre le conseil supérieur des programmes, le cabinet du ministère et l'Académie des sciences donc on a donné certains avis de manière informelle qui ont pour certains été suivis pour d'autres pas du tout... voilà.
- *C'est pour ça que vous parlez d'échecs ?*
- Non non... ce n'est pas du tout... l'Académie, elle fait ce qu'elle peut et puis voilà... le ministre la consulte si il a en envie et il la consulte pas... non, ce que j'appelle l'échec, je vais vous donner un exemple très précis... nous avons aujourd'hui une problématique de développement durable et de changement climatique en particulier de changement climatique majeur... qui implique l'éducation, c'est d'ailleurs signé par la France dans l'accord de Paris à la COP 21, qui est l'article 12 que les pays s'engagent à faire évoluer leur système éducatif pour y inclure les éléments de changement climatique... le changement climatique, ce n'est pas un problème de physique, ce n'est pas un problème de chimie ni de biologie ni de sciences de la terre ni de météo, c'est l'ensemble de tout ça... et donc ça ne peut qu'être abordé de manière interdisciplinaire si on veut faire comprendre... et bien, il y a eu un débat dans les programmes et bien les SVT ont triomphé... c'est chez elles, ce n'est pas en physique pour le cycle 4 alors que toute la science qui porte la mesure du changement de la température moyenne de la Terre, de l'évolution des modèles, c'est de la physique et un peu de chimie, c'est ridicule... la proposition qui était d'avoir un thème commun a été rejetée.
- *Pour devenir un thème disciplinaire ?*
- Pour rester disciplinaire et pour que ce grand sujet très important et très intéressant, qui intéresse les élèves reste en SVT... voilà le type d'échec dont je parle... alors la biodiversité même chose, c'est des animaux donc c'est de la SVT... rien à voir avec... alors qu'en réalité, ces questions-là de développement durable mettent en jeu fondamentalement des systèmes globaux couplés dans lesquels vous avez des sous-ensembles qui sont tous couplés les uns aux autres donc c'est très compliqué sur le plan scientifique et Edgar Morin analyse ça très bien dans ses travaux sur la complexité donc vous ne pouvez pas comprendre ni agir, vous ne pouvez pas comprendre ces systèmes ni agir sur l'évolution surtout quand elle menace l'alimentation, la santé de la planète en traitant un seul sous-ensemble... vous êtes obligés de traiter les couplages... on voit bien qu'aujourd'hui la glace arctique fond à cause non pas qu'il fait chaud au pôle mais à cause de couplages très complexes entre les courants océaniques, les mouvements atmosphériques, les nuages, etc... donc voilà un type de choses... donc on parle maintenant d'une éventuelle réforme des programmes de lycée et dans lesquels on comprend qu'il faudra peut-être traiter ces choses de manière beaucoup plus interdisciplinaire d'autant plus qu'elles mettent également en jeu les sciences sociales... la démographie, l'urbanisation, les transports, les migrations... ce sont des problèmes traités par les sciences sociales mais qui ont un impact immédiat sur les aspects globaux... donc c'est une évolution qui est loin d'être terminée, qui est difficile, j'en conviens et qui demande en particulier que les professeurs adaptent leurs

enseignements... il y a les programmes mais il y aussi la pratique quotidienne de la classe et puis il y a des possibilités en particulier avec les EPI de faire des choses intéressantes... notre souci à *La main à la pâte* ici, c'est de ne pas attendre que ça tombe du ministère, on n'a jamais fait... c'est de mettre en œuvre des propositions de développement professionnel du corps enseignant dans nos neuf maisons pour la science... pour vous donner un exemple, cette année scolaire, il y a quarante deux actions dans les maisons pour la science qui sont ciblées sur le changement climatique et biodiversité... et où les enseignants vont être confrontés à des scientifiques de tous ces domaines météo France, muséum, histoires naturelles, etc... dans des formations où on n'a pas besoin d'écrire qu'elles sont interdisciplinaires, elles le sont par nature...

- *Pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*
- C'est difficile, c'est des questions de mots vous voyez... faut faire très attention à figer la science dans des boîtes... si vous regardez (un instant est marqué) si vous regardez en prenant une perspective large, l'histoire des sciences... au début, vous avez Aristote, son grand ouvrage scientifique s'appelle *Physis*, physis en grec, ça veut dire « nature », ça a donné la physique, pourquoi ? Parce que les phénomènes les moins complexes à étudier sont les phénomènes... c'est une catégorie de phénomènes, l'eau qui boue les rayons de lumière, etc... qui sont beaucoup plus simples même si après les travaux vont arriver à des choses extrêmement compliquées sur leurs fondements mais qui sont beaucoup plus simples que l'étude du vivant... donc pendant longtemps l'étude du vivant s'est classée dans des disciplines qui étaient des disciplines d'observation et de systématique de classement... vous voyez, la paléontologie, la minéralogie, la géologie consistaient à décrire et les disciplines sont nées comme ça... et puis, la chimie est née très tard, la chimie est née au XIXe siècle bien après la physique hein... la biologie, le terme même de « biologie » n'existait pas du temps de Pasteur... Pasteur faisait de la biochimie si vous allez voir l'institut de Pasteur, vous avez institut de biochimie, écrit vers 1895... la biologie est née au XXe siècle... et puis ça s'est enkysté, ça s'est installé d'abord ce qui n'était pas illogique et ça s'est enkysté dans le système éducatif comme si c'était sacré... alors que la science poursuivait elle son parcours et faisait apparaître sans arrêt des champs nouveaux... par exemple, aujourd'hui on parle de bioinformatique (une personne entre dans la pièce)... on parle de champs disciplinaires autour de l'astrobiologie...
- *Pour y revenir, vous n'avez pas une définition de l'interdisciplinarité ?*
- Pour définir l'interdisciplinarité, c'est inter disciplines... de quelles disciplines, parle-t-on ? Est-ce qu'on parle des disciplines installées et enkystées dans le système éducatif ? Est-ce qu'on parle des disciplines au sens du monde scientifique ? Et dans ce cas-là, la marque que je viens de faire est tout à fait pertinente parce que ces disciplines ne cessent d'évoluer...
- *Sur le monde scolaire, pouvez-vous me donner une définition ou plusieurs peut-être ?*
- Alors, si je prends, les disciplines au sens de la DGESCO... et bien, l'interdisciplinarité, c'est de les faire dialoguer entre elles et de faire le constat que les modes d'étude qui sont proposés aux élèves sur un sujet d'intérêt sociétal et scientifique, exemple, le climat... fait appel à des savoirs qui sortent de ces disciplines installées... et qui faut bien que les enseignants en aient dans leur tête une vision... et ensuite, soient capables

d'aider leurs élèves à faire les liens... voilà, ce qu'il y a comme définition... mais pour moi, il est très important d'observer ces disciplines telles qu'elles sont définies au lycée ou au collège sont assez loin de la réalité de la science du moment... elles représentent la science d'il y a un demi-siècle ou un siècle...

- *Quels ont été les syndicats qui ont joué un rôle important lors de l'application du dispositif « La main à la pâte » et EIST au collège ?*
- Alors la réponse est très simple... au primaire, nous avons eu affaire au SNUIPP de la FSU qui a toujours été un interlocuteur extrêmement bienveillant et coopératif donc... à cause de la polyvalence, il en savait la valeur... il y avait d'ailleurs des tentatives, il y a eu plusieurs tentatives heureusement avortées de créer des enseignants non polyvalents au primaire sous l'influence des formateurs de l'IUFM dont je parlais tout à l'heure...
- *À partir des années 1990 ?*
- Plutôt à la fin des années 1990 et au début des années 2000... il disait il faut faire... et vous en avez encore des traces... par exemple, à Paris, où l'école primaire est largement soutenue par la ville de Paris, et bien, il y a des écoles, je ne sais pas aujourd'hui mais il y a une dizaine d'années, c'était le cas à assez grande échelle où les enseignants, les instituteurs se limitaient au français et au maths et puis il y avait des intervenants payés par la ville de Paris pour faire les sciences... vous voyez l'idée que ce n'était pas le problème des instituteurs... il fallait des boîtes disciplinaires, socialistes, et ça c'était en 2000-2005... nous, nous sommes vigoureusement opposés à ça...
- *Et par rapport au collège ?*
- Au collège, c'est très simple... le SNES a été un adversaire farouche de l'interdisciplinarité, de l'EIST comme il est toujours d'ailleurs... dans la mise en place de la réforme, absolument farouche, souvent de mauvaise foi d'ailleurs dans ses accusations... l'UNSA a été plutôt favorable et ça s'est vu... et le SGEN très favorable et ça s'est vu dans les réactions de ces trois syndicats au moment de la mise en place de la réforme... enfin, mes commentaires s'arrêteront là... mes commentaires s'arrêteront là d'autant plus que pour le premier syndicat, très bon rapport personnel avec leur responsable qui me dit... on est d'accord avec vous bien entendu mais on ne peut pas le dire publiquement parce que notre base ne suit pas...
- *Effectivement... comment avez-vous réussi à imposer votre vision par l'application des différents dispositifs évoqués devant un adversaire farouche comme le SNES si je reprends vos propos ?*
- Le mot imposé n'est pas pertinent puisque nous avons aucun pouvoir... l'Académie des sciences n'a aucun pouvoir d'imposer quoi que ce soit... elle a un pouvoir de propositions et d'argumentations auprès du Ministère donc c'est le Ministère qui décide... et l'EIST a fait l'objet d'une décision de la DGESCO en 2006 avec l'appui de l'inspection générale... c'est une décision qui était intéressante dans la mesure où elle ouvrait la possibilité de volontariat donc les enseignants, les dizaines de collèges qui se sont engagés, les autres qui ont suivi, sont des établissements volontaires et on avait donné un certain nombre de règles du jeu... trois professeurs concernés, il fallait que

les trois soient d'accord... pas deux ou un... sinon ça perdait tout son sens... ça a été le cas, toujours avec quelques petites difficultés mais sur les 200, peut-être moins d'une dizaine où il y a eu des décrochages peut-être... donc ça a été un succès et je crois que dans les raisons du succès, il y a les raisons de fond qu'on a développées dans notre entretien jusqu'à maintenant... et puis, il y a aussi des raisons d'accompagnement c'est-à-dire qu'on a beaucoup fait, Béatrice Salviat a dû vous en dire quelques mots pour accompagner les enseignants... on va vous aider à faire ça, ce n'est pas facile... on est conscient que vous n'avez pas été préparés à le faire mais il faut le faire pour des raisons de fond, de la nature-même de la science et de vos élèves... en plus, un élément qui à nos yeux était très important et qui a beaucoup aidé à convaincre les enseignants, c'est que pour les élèves les plus favorisés, ce n'est pas un problème de faire des liens entre les disciplines, ils ont tout... les parents les emmènent au musée, ils ont des conversations à table, ils ont des bibliothèques familiales, on les aide à lire internet, etc... pour les élèves les moins favorisés, les parents ne peuvent pas aider, c'est bien connu... maintenant dans l'analyse de PISA 2016, c'est le point central... nous, nous avons mis ça en avant très fort dans les ZEP où on avait installé l'enseignement intégré en disant pour l'enseignant... c'est un élément de réussite des élèves les moins favorisés et la suite a montré que cette analyse était juste.

- *Vous me parlez de succès, mais par quels moyens pouvons-nous évaluer l'efficacité de ces dispositifs portant sur l'interdisciplinarité ?*
- Alors nous avons mis en place plusieurs éléments d'évaluations (un instant est marqué)... le premier au fond c'est quand les enseignants eux-mêmes acceptent, voient que c'est intéressant et ils voient que c'est intéressant parce que leurs élèves sont heureux, c'est quand même ça le but de l'école, c'est que l'élève soit content d'aller en classe le matin avant tout... le fait que année après année sans imposer quoi que ce soit nous ayons vu le nombre de collèves augmenter, passer de 10 à 200... pour nous, un signe... deuxième élément, la DEPP a fait une enquête auprès des professeurs qui a été publiée, il y a une note de la DEPP qui date de... vous l'avez vue (j'hoche de la tête)... et dans cette note, il y avait un résultat très intéressant, c'est que les professeurs comparent... on leur demande de comparer leurs pratiques habituelles et leurs pratiques de l'EIST... il y a deux choses qui sortent qui sont complètement transformées puisque les statistiques c'est 20 à 80% qui s'échangent... c'est le travail en collectif, ensemble sur un sujet scientifique et pas seulement sur l'organisation du collège... sur le sujet-même du savoir qu'ils transmettent et donc le travail ensemble... et puis interdisciplinarité, découvrir les liens entre disciplines... j'ai entendu les enseignants me dire... l'énergie qu'on étudie en SVT, ce n'est pas du tout la même qu'on étudie en physique... s'il y avait eu les STAPS, l'énergie des STAPS, ça n'a rien à voir avec d'autres, quand même... c'est grave des choses aussi stupides que ça... ce n'est pas de leurs fautes, ils vivaient dans des boîtes... et quand on regarde cette enquête de la DEPP, on passe de 20% de compréhension de l'intérêt d'interdisciplinarité à 80% et même chose pour le travail collectif, on passe de 20% à 80%... et pour nous, je pense que c'est ces chiffres qui ont convaincu le ministère en particulier... voilà deuxième évaluation... alors il y a une troisième évaluation qui a été conduite auprès des élèves cette fois par la DEPP... qui est publiée, qui à mon sens, n'a pas été très bien faite parce qu'elle a été préparée par des gens qui étaient convaincus que l'interdisciplinarité c'était pas une bonne chose... donc, ils ont fabriqué un protocole qui est pas très concluant à mon sens... avec des enseignants de leur première année qui s'engageaient dans le dispositif donc qui n'étaient pas encore suffisamment accompagnés donc je n'attache pas

beaucoup de poids à cette enquête-là... voilà, et puis, nous avons visité énormément ces collèges mes collègues ici... tant ici qu'à l'Académie des sciences et on a vu les élèves... allaient dans une classe d'un collège de Vitry, vous avez quinze nationalités sur trente élèves qui regardaient comment ces élèves travaillent et présentent une séquence interdisciplinaire, c'est fabuleux...

- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins appropriés avec une activité interdisciplinaire ? Quand je parle niveau d'étude, je parle primaire, collège ou lycée.*
- Oui c'est une question très importante que vous posez-là... au primaire, ça va de soi... au collège, on commence à mettre en place des concepts abstraits, l'énergie que j'ai citée, bien d'autres, l'hérédité, c'est plus compliqué... qui doivent être traitées pour eux-mêmes (un instant est marqué) et donc là, la réflexion pour le collège, c'est que, qu'on a construite d'ailleurs sur un plan international, tout ça dépasse la France parce que les problèmes sont les mêmes ailleurs, les systèmes sont un peu différents mais les problèmes de la modernité sont les mêmes... c'est ce qu'on appelle en anglais les big-eyes-dies, c'est une dizaine, une douzaine mais pas cinquante, vous voyez... thèmes qui sont essentiels pour comprendre le monde dans lequel on vit... alors par exemple, les échanges d'énergie entre eux, qu'il s'agisse d'organisme vivant, d'objet, de machine... l'énergie est un thème essentiel... la cellule qui est constitutive de tous les êtres vivants... donc on peut lister, cela a été fait, c'est publié, une dizaine, une douzaine de grands thèmes qui doivent faire l'ossature de la compréhension du monde autour de soi et ces thèmes sont par nature interdisciplinaires... la matière, vous la traitez, la matière vivante, la matière inanimée, vous la traitez au niveau microscopique... l'atome, au niveau plus élaboré, la molécule, au niveau encore plus élaboré...
- *Donc là vous étiez au niveau collège et ensuite au lycée ?*
- Là je parlais du niveau collège... alors au lycée, (un instant est marqué) laissez-moi dire que même au niveau collège, il y a des débats sur ces idées fondamentales de l'enseignement scientifique, moi j'adhère assez bien parce que j'y ai travaillé à ces douzaines de grands thèmes inspirateurs des programmes, des curriculums comme on dit... qui comprennent sciences et technologies aussi, les sciences pour comprendre, la technologie ou les sciences de l'ingénieur pour agir à ce moment-là... aux Etats-Unis, il y a un mouvement qui va plus loin et qui voudrait des thèmes encore plus fédérateurs si je puis dire... vous voyez, la symétrie par exemple, la symétrie dans la nature ou bien les lois de conservation, qu'est-ce qui se conserve ? A mon avis, c'est aller trop loin dans l'abstraction pour le collège, on peut en discuter, ce n'est pas inintéressant... alors au lycée, il faut bien réfléchir, il faut concevoir d'abord ce qu'on appelle le -3 +3 c'est-à-dire le continuum lycée et licence et dans ce cadre-là, avec la massification de l'accès à l'Université ou aux formations supérieures et professionnelles... il faut repenser qu'est-ce que on considère comme essentiel et là, il faut affirmer des compétences disciplinaires mais sans exclure qu'elles s'appliquent largement, vous voyez des mathématiques, c'est des mathématiques hein... on fait des maths et on ne fait pas des maths interdisciplinaires mais on peut faire des maths avec la vision qu'on va constamment regarder en sciences sociales, en physique, quelle interface, quel lien, on peut trouver entre ces mathématiques et ces autres champs du savoir... voilà, alors c'est un travail à faire ça... ça n'a pas du tout été fait jusqu'à maintenant, c'est un travail à faire... c'est intéressant de noter quelqu'un comme, qui a réfléchi beaucoup à ces questions-là comme François Taddéi que vous devez rencontrer d'ailleurs si vous ne

l'avez pas déjà vu... a monté à Paris V, une formation très interdisciplinaire qui a un énorme succès auprès des étudiants, les étudiants veulent ça... et je pense qu'ils le veulent parce qu'ils sentent confusément que le vieux modèle de l'enfermement disciplinaire n'est pas adapté au monde qui se prépare, au monde dans lequel ils vivent...

- *Pour vous, l'Université ne doit pas rester sur le modèle de l'hyper-spécialisation ?*
- Si elle le doit, c'est là qu'est toute la difficulté... elle le doit et en même temps, elle doit cultiver l'ouverture vous voyez... moi j'utilise toujours une image assez triviale qui consiste à dire... aujourd'hui, on a une pyramide très pointue, on s'engouffre dans une discipline ultra-spécialisée... l'interdisciplinarité molle, ce serait quelque chose de tout à fait plat où on traite de tout un peu mais on sait rien faire bien... il faut combiner les deux, il faut qu'on ait une pyramide pointue et une base très large... et c'est par exemple, beaucoup d'Universités américaines offrent à leurs étudiants et ce qui en fait leurs succès...
- *Pour rebondir sur vos propos, vous m'avez parlé d'Edgar Morin, de sa pensée complexe et du cadre européen, quels sont les modèles étrangers qui ont particulièrement influencé la France et votre fondation, par la même occasion, à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Alors à nouveau, on peut... il faut distinguer les niveaux, ce que nous avons fait en primaire, on a d'une part, pour les raisons que je vous ai dites... les choses se sont développées sans trop de difficultés et d'autre part, nous avons constaté dans nos collaborations internationales qui se sont beaucoup développées à partir du début des années 2000 et qu'on raconte dans notre livre de 2005, « L'enfant et la science »... que tout le monde se posait les problèmes de la même manière... et ça c'est assez naturel dans la mesure où les programmes d'école primaire avec les enseignants qui sont presque partout polyvalents mais pas partout quand même... il est assez naturel parce qu'au fond l'enfant, il est confronté aux phénomènes du monde qui l'entourent les ombres et la lumière, les sons et les bruits, la couleur des plantes, la germination des graines vous voyez... ça c'est universelle comme élément de première expérience sensible donc le dialogue international était très intéressant mais on n'a pas eu besoin d'inspiration extérieure...
- *Il n'y a pas eu une collaboration avec des acteurs américains à l'émergence de votre fondation ?*
- Oui d'ailleurs qui était très peu interdisciplinaire... Charpak et Lederman avaient lancé un projet à Chicago étaient très amis donc on est allé voir ce qui se faisait aux Etats-Unis... on a utilisé d'ailleurs des documents qui avaient été préparés aux Etats-Unis mais ça ça portait plus sur la pédagogie, ce qu'on appelle l'investigation aujourd'hui c'est-à-dire l'enfant actif, les expériences dans la classe, etc... que sur l'aspect interdisciplinarité... ce n'est pas de là qu'est venu ...
- *On était plus sur les méthodes actives ?*

- Oui ce qu'on appelle la pédagogie, qui elle-même avait une longue histoire en France... donc très rapidement, nous avons pu attacher à cette vieille histoire Freinet et etc... l'École nouvelle qui n'était pas en lien avec les Etats-Unis...
- *On va en venir donc à la question des grands rapports internationaux tels que PISA sous l'égide de l'OCDE, ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Alors c'est très curieux parce que le premier classement France, c'est PISA 2000... il y avait eu un essai avant PISA 2000 de prototypage dont la France avait été partenaire et les résultats n'étaient pas bons... et en gros, la ligne du ministère de l'Éducation nationale jusqu'à 2009, a été de dire tout va très bien et c'est le thermomètre PISA qui est mauvais... le premier qui a publiquement, qui est revenu sur cette position, c'est Luc Châtel en 2009... si je me souviens bien des dates, 2009 ou 2010 mais je crois que c'est 2009, a fait une déclaration publique... oui PISA a raison, nous sommes pas à la hauteur et d'ailleurs, nos enquêtes de la DEPP montrent la même chose... donc la France a fini par reconnaître que PISA... mais alors dans PISA, il y a deux éléments, il y a le niveau, le classement, où la France est un peu en dessous de la moyenne de l'OCDE pour les sciences et puis il y a les disparités entre la distribution des élèves suivant les résultats... la distribution française est bimodale donc la moyenne n'a pas de sens puisqu'on a un paquet d'élèves très bons et un énorme parquet d'élèves mauvais.
- *En fonction de la détermination sociale ?*
- Avec ce déterminant social important... donc, en fait, parler de moyenne pour PISA, ce n'est pas... vous voyez ce que je veux dire, c'est une distribution bimodale...
- *C'est à relativiser la moyenne ?*
- C'est-à-dire si tous nos élèves qui sont dans la queue de distribution étaient déplacés vers la droite, notre moyenne s'améliorerait considérablement... bon ça tout le monde le sait et puis 2015 en a remis une couche là-dessus donc... PISA a posé dès le premier PISA dès 2000... a posé un problème très important au système éducatif c'est-à-dire je parle des sciences mais on pourrait le dire aussi pour les mathématiques, c'est qu'est-ce qu'on cherche... ce que PISA mesure la capacité des élèves à appliquer des sciences, ce qu'ils ont appris à l'école dans leur vie quotidienne... et d'ailleurs avec une difficulté, c'est que les questions PISA sont posées, une demande de maîtrise de la langue pour être comprise... et que si les élèves en difficulté maîtrisent mal la langue, ce qui est mesuré par l'autre enquête PISA sur les langues... et bien ils ne comprennent pas la question scientifique et ne savent pas y répondre... donc là il y a un couplage entre les deux qui a été noté par les analystes des résultats de PISA... pour le système éducatif... mais non moi je ne prépare pas mes élèves à ça... je les prépare à être de bons scientifiques à aller en S parce qu'on s'occupe pas de la filière professionnelle, ça c'est les rebus des collèges qui font quand même 40% des élèves mais ça, on les réoriente comme on dit en filière professionnelle... donc le collège est devenu une préparation à l'enseignement général... (un instant est marqué) donc pour les préparer, il faut qu'ils soient préparés à la bonne filière du lycée et la filière S donc les disciplines sont très importantes... et donc les idées qu'il fallait être bon dans PISA parce que c'est un classement international voulait dire... et bien interdisciplinarité, liens entre les savoirs... alors cette idée a mis du temps à se cheminer, on est quinze ans après le

premier PISA et maintenant on a fait son chemin comme on a dit tout à l'heure... je pense que PISA a eu un rôle important là-dessus alors il y a d'autres... je ne parle pas de TIMSS parce que c'est plus interdisciplinaire... mais une enquête systématique fait que pendant toute la décennie 2000 en Norvège par l'Université d'OSLO qui s'appelle ROSE The Relevance of Science Education est très intéressante parce qu'elle montre les mêmes choses que PISA mais d'une autre manière... parce qu'elle est déclarative de la part des élèves... déclarative donc il n'y a pas d'exercice et les déclarations des jeunes sont souvent très sincères... et ça montre la même chose, donc la réponse à votre question est oui, je pense que PISA a joué et continuera à jouer un rôle parce que ce n'est pas fini.

- *En lien avec les différents cadres européens évoqués en début d'entretien ?*
- Oui alors... là aussi, il faut nuancer un peu parce que l'évolution du cadre européen telle que le nouveau programme qui s'appelle Europe 2020 qui a été publié il y a deux ans... dont les détails éducatifs ont été publiés l'année dernière, est complètement sciences et société c'est-à-dire qu'en gros, pour ce programme, l'éducation en sciences en primaire et surtout en secondaire, elle sert à comprendre la société et elle perd sa dimension de culture fondamentale.
- *Vous me parlez de répondre aux exigences du monde du travail ?*
- Oui, ça c'est un peu la caricature gauchisante de l'analyse... non c'est plus profond que ça... je pense que ça vient surtout d'une réaction des sciences sociales et enfin du monde des sciences sociales vis-à-vis des sciences dures en considérant qu'on donne trop de moyens aux sciences dures, à la recherche et que les sciences sociales sont les parents pauvres et qu'il faut donc qu'on cesse de parler exclusivement de forces de l'Europe dans le domaine scientifique et technologique, ce qui a été la caractéristique des grands programmes européens FP5 FP6 vous voyez... avec beaucoup d'argent, beaucoup d'argent, c'est des dizaines de milliards d'euros mis sur les développement européens dans ces domaines technologiques et scientifiques avec des grands succès Airbus et d'autres... et que maintenant, il faut aussi financer très largement les sciences sociales qui permettent de comprendre le monde, ce qui n'est pas faux d'ailleurs... je pense que c'est ça qui est plus mobilisateur donc il tend à diminuer la spécificité de la science, des sciences dans un espèce d'ensemble qui s'appelle STEM Science, Technology, Engineering and Maths et puis quand on discute avec l'Europe on dit... ah oui c'est arts mais c'est aussi all donc tout... c'est de l'interdisciplinarité que j'appelle molle ça... je veux dire à force de diluer dans tout, on ne parle plus de rien sérieusement... voilà, on a cette tendance là qui n'est pas celle de PISA vous voyez... PISA, c'est être bon en sciences pour comprendre le changement climatique ou d'autres sujets comparables.
- *Concernant la réforme du collège en 2016, quelles en sont les limites ? Vous parlez d'échecs...*
- Ah non je n'ai pas dit ça... j'ai dit que l'ambition interdisciplinaire, l'inscription de l'ambition interdisciplinaire dans les programmes tels qu'ils sont écrits...
- *Les programmes de sciences ?*

- Les programmes de sciences oui... moi je n'ai pas étudié les programmes d'histoire encore que j'ai milité pour les programmes de sciences et d'histoire est un lien, de même avec les programmes de français... non j'ai dit que cette ambition n'est pas traitée dans les programmes au niveau où elle aurait pu l'être... au sens là, je pense que c'est un peu un échec si vous voulez à l'affirmation... donc, c'est tout, maintenant, j'ai pris publiquement position en faveur de la réforme tout en soulignant ses limites... il faut la réussir, il faut absolument réussir cette réforme... et donc, il y a des marches de manœuvres importantes en particulier les EPI... si les collèges se saisissent vraiment des EPI, ils peuvent faire des choses très très bien et puis... dans le développement professionnel des enseignants que nous essayons de stimuler par les maisons pour la science en attendant que l'État s'en saisisse, ce qui finira bien par arriver j'espère... donc, il y a un potentiel de réussite là... ne faites pas dire, ce que je n'ai pas dit...
- *Cela sera rectifié, ne vous inquiétez pas... merci beaucoup de m'avoir accordé ce moment si particulier... Merci.*
- Merci.

Hors entretien :

Si j'ai un conseil à vous donner : « je regarde le savoir et la culture comme la création de la vie même de l'esprit et la façon dont ils ont percolé dans le système éducatif y compris dans les pratiques enseignants ».

ENTRETIEN AVEC YVES LENOIR

Yves Lenoir : Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et docteur avec une thèse qui porte sur les Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec (dir. Pierre Ansart).

À l'origine instituteur au Canada en 1962, Yves Lenoir termine son master en sociologie en 1975 à Montréal. Par la suite, il poursuit un cursus universitaire en France par l'intermédiaire d'un D.E.A. (didactique des disciplines) à l'Université de Paris VII en 1986 et devient docteur en sociologie de la connaissance en 1991 dans la même université. Actuellement, titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, il s'intéresse donc aux problématiques éducatives nord-américaines et européennes faisant parfois des approches comparées dans ses études menées. Ces thèmes de recherches s'intéressent à l'interprétation du curriculum par les acteurs (enseignants, élèves, parents) ; à l'analyse des pratiques dans leurs interactions avec les élèves ; aux modalités d'intervention (interdisciplinarité, démarches, etc.) et aux finalités éducatives scolaires. Ainsi, il a effectué un travail de surface sur le cas français en dégagant les tendances générales à une interdisciplinarité scolaire.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[SEP]

J'ai donc réalisé cet entretien via un appel téléphonique entre la France et le Canada, plus précisément à Montréal.

Après un bref échange sur l'accent franco-belge de l'acteur, nous pouvons directement commencer à rentrer dans le vif du sujet et démarrer ainsi l'entretien.

L'entretien se déroule de la manière suivante, je pose des questions et l'acteur y répond ; l'interaction est limitée car un appel téléphonique fragilise la confrontation des discours. Cependant, Yves Lenoir accepte aisément de porter un regard sur le cas français dans une vision européenne et globale du monde.

Entretien

Jeudi 6 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel ?*
- À l'origine, je suis un enseignant du primaire qui a beaucoup navigué à droite, à gauche... travaillé à différents endroits primaire, secondaire, adaptation scolaire, secondaire, pré-universitaire... j'ai été également cinq ans au ministère de l'éducation puis finalement j'ai fait... j'ai poursuivi mes études ce qu'on appelle ici le baccalauréat, la licence si vous voulez en sociologie puis la maîtrise en sociologie de la culture et ensuite mon doctorat en sociologie de la connaissance à Paris VII. Ensuite, évidemment, j'ai occupé différents postes en fonction au niveau universitaire...
- *Toujours au Canada ?*
- Non, je suis d'origine belge...
- *D'accord, vous êtes d'origine belge...*

- Oui j'ai migré il y a 51 ans...
- *On parle donc entre européens...*
- Oui peut-être, encore oui... disons que j'ai un pied régulièrement en Europe... j'ai beaucoup de liens avec les différents collègues français...
- *Après cette petite biographie personnelle rapide, pouvez-vous me préciser votre pensée sur la question de l'émergence de l'interdisciplinarité ? J'ai donc lu vos travaux et notamment le chapitre dans le livre de Jean Houssaye sur les questions pédagogiques...*
- Oui... bon la question interdisciplinaire est vieille d'un peu plus de cent ans en Amérique du Nord enfin aux États-Unis, son origine est étatsunienne... donc à la fin du XIXe siècle, la transformation du système scolaire aux États-Unis, ce que j'explique dans un numéro de la revue suisse des sciences de l'éducation en 2000-2002 montre que les États-Unis abandonnent le modèle anglais et adoptent un modèle pragmatique sous la pression, la domination de la grande industrie du pouvoir de l'entreprise et donc la logique pragmatique qui va régner conduit à concevoir un système éducatif centré non plus sur le savoir mais sur le savoir-faire, comment faire est au cœur de la formation, comment faire suppose résoudre des problèmes du quotidien et l'interdisciplinarité compte tenu de la complexité de ces problèmes du quotidien apparaît comme étant une réponse possiblement appropriée à ces questions sociales, économiques et autres... voilà ce que Fourez a mis en évidence en Belgique si vous connaissez les travaux de Fourez...
- *Oui ...*
- L'origine aux États-Unis est une origine qui est essentiellement pragmatique centrée sur la résolution de projets sur le « how to do » c'est-à-dire sur le comment faire... la logique européenne est tout autre enfin la logique française parce qu'il ne faut pas se tromper il n'y a pas une logique européenne mais une multitude de logiques européennes qui aujourd'hui sont peut-être en train de fusionner mais cette logique républicaine n'est plus centrée sur des savoirs conçus en terme curriculaire mais sur l'idée de cursus... je vous ai envoyé un texte qui fait la différence entre terme de cursus et de curriculum et je crois que ça c'est important pour comprendre comment la question interdisciplinaire est débattue au niveau d'abord et avant tout français pour ne pas confondre avec l'Allemagne et les pays du Nord où la question est différente et fortement marquée d'ailleurs par le protestantisme mais au niveau français la logique qui prévalait, je parle au passé, était fondée sur l'émancipation de l'être humain, la révolution française pour moi en théorie avait cet objectif et s'inspirait du travail de l'encyclopédie de Voltaire, etc... et donc sur l'importance du savoir, le savoir rend libre, il rend libre dans la mesure aussi où la raison soutient ce processus cognitif... et donc la question interdisciplinaire est posée tout autrement, elle est posée à l'origine dans un débat sur l'arbre de la science, comment interroger les liens, comment questionner les liens entre les différentes disciplines, entre les différents savoirs... c'est la question de fond qui évidemment va être surdéterminée au moins à l'origine au niveau scolaire plus exactement par les débats en France sur une conception qu'on a qualifiée d'élitiste du système scolaire donc le mouvement 1968 est une illustration de cette opposition de la jeunesse à une certaine manière de concevoir l'enseignement... et c'est dans cette dynamique là que la question interdisciplinaire est mise en avant... elle est à mon avis,

surtout conçue de manière à non pas... c'est très ambigu, très ambivalent... non pas à éliminer les disciplines mais plutôt à essayer d'établir des liens qui vont permettre à la masse des étudiants de poursuivre des études... la massification qui se produit après la deuxième guerre mondiale est un phénomène majeur qui conduit à interpellier la conception éducative scolaire qui dominait... c'est dans cette interpellation que la question interdisciplinaire est apparue.

- *J'avais une question précise, vous m'avez dit que l'interdisciplinarité est née aux États-Unis donc je pose la question suivante... la question donc du transfert des États-Unis en France ?*
- Alors là vous me posez une toute petite question (rires)... je crois qu'il faut voir le phénomène entre guillemets d'un transfert mais ce n'est pas tant un transfert plutôt qu'une influence qui se produit dans le phénomène de la globalisation néo-libérale qui domine le système scolaire enfin presque le monde dans sa totalité et qui impose un modèle porté entre autres par l'OCDE qui défend particulièrement l'interdisciplinarité parce que ce qui est considéré comme étant fondamental c'est l'adaptation de la formation aux besoins économiques, aux besoins de l'entreprise et donc à la formation d'un capital humain qui va pouvoir servir les intérêts économiques et qui sera employable par la suite... petit exemple, le fait de faire de la philosophie, c'est bien joli mais ça ne permet pas d'avoir un emploi dans la logique néo-libérale...
- *On est bien dans un système du libéralisme américain...*
- C'est plus que le libéralisme, c'est un néo-libéralisme... attention, il n'y a pas un néo-libéralisme mondial... il y a un néo-libéralisme anglo-saxon qui est fondé sur le développement de la science, un néo-libéralisme européen qui est distinct... le néo-libéralisme en France est lui aussi marqué par la finance donc par les investissements d'ordre financier plutôt que comme en Allemagne sur des investissements liés à la production économique... ce qui fait le problème français mais on s'écarte de votre question interdisciplinaire, ce qui fait le problème français fondamentalement aujourd'hui c'est que le système de production économique n'est pas suffisamment financé et n'a pas été financé de manière à pouvoir être compétitif sur le plan mondial d'où les taux de chômage, les abandons, les délocalisations, etc... ce que l'Allemagne n'a pas fait, c'est pour ça, il faut éviter des généralisations trop grandes mais au niveau français, l'interdisciplinarité dans le modèle étatsunien est confronté au modèle républicain qui n'est pas compatible fondamentalement avec le modèle pour simplifier anglo-saxon / étatsunien... l'un met en avant fondamentalement la question du comment faire donc de la dimension pragmatique utilitariste alors que le modèle républicain est profondément fondé sur une question de développement de savoirs parce que comme la si bien dit Condorcet : « le savoir rend libre »... et donc apprendre, c'est le lieu de l'école et après dans la construction républicaine, la formation au métier va suivre mais ultérieurement ... tandis que dans la conception anglo-saxonne, l'école est préparatoire au métier... c'est des conceptions qui sont antinomiques, incompatibles mais qui aujourd'hui au niveau français, sont confrontées, entremêlées et pour dire les choses très simplement c'est le désordre... et ça l'est parce qu'au niveau français, il y a des restants d'un modèle républicain, je dis bien des restants confrontés à des conceptions communautaristes et autres qui sont d'une certaine manière rejetés et qui sont d'une autre manière plus ou moins imposés par les exigences économiques extérieures et

intérieures au pays...donc l'interdisciplinarité doit se prendre dans cette tension qui existe entre des modèles qui se heurtent au niveau français...

- *Je reviens à ma question d'origine, on parlerait donc selon vos propos d'une influence plutôt que d'un transfert si j'ai bien compris... mais à partir de cette influence-là, comment cette interdisciplinarité en France est rentrée dans le champ éducatif français...*
- Ah... il est rentré après 1968, il est rentré après la contestation étudiante comme étant un moyen de répondre aux attentes des étudiants, de répondre à la massification, également de... comment je dirais d'adapter le système scolaire à l'élimination des voies, des orientations qui étaient pré-cloisonnées dans le système français jusque dans les années 1970... le collège est un bel exemple, on a commencé par le collège... moi j'ai participé à plusieurs écoles d'été en France sur la question de l'interdisciplinarité dans les années 1980-1990 à Lens, à Reims, à Charleville entre autres, à Toulouse...
- *Ces conférences étaient sur le principe de l'enseignement supérieur ou sur le collège ?*
- D'abord avant tout sur le collège, il faut distinguer... je crois qu'il ne faut pas mêler la formation primaire et secondaire avec l'enseignement supérieur... les enjeux sont différents... aujourd'hui on voit bien que dans l'enseignement supérieur, l'impact de l'interdisciplinarité, parce que là aussi l'enseignement supérieur est en train de se transformer, il y a bien sûr là aussi une massification et il y a une exigence économique de préparer aux professions... c'est d'ailleurs toute la transformation du système de formation des enseignants qui a été marquée avec la création des IUFM puis aujourd'hui des ESPE qui ont une logique qui est professionnalisante...là-dessus les travaux de Boudon, de Leng ont bien illustré les tensions qui existent particulièrement dans l'enseignement secondaire à ce sujet-là... l'identité peut-être pour caractériser en abusant au niveau nord-américain chez nous, par exemple, au Québec ou au Canada parce qu'il y a aussi des différences entre les provinces puisque chaque province est autonome au niveau de l'éducation... chez nous, un enseignant ne se définit par rapport à la discipline, il se définit comme enseignant même au secondaire... et un enseignant d'histoire pourrait très bien aller enseigner les mathématiques... donc ce n'est pas la matière...
- *Le mode de recrutement est-il effectué de manière disciplinaire au Canada ?*
- Non on est recruté comme enseignant et ensuite on est affecté à un enseignement et qui peut évoluer d'année en année... ce n'est pas du tout le cas au niveau français, l'enseignant français se définit enfin au secondaire, se définit par sa discipline... il est professeur d'allemand, professeur de mathématiques, ce n'est pas le cas chez nous, c'est un enseignant...qui généralement si il a fait des études en mathématiques, enseignera les mathématiques mais pas nécessairement, on peut l'appeler à enseigner autre chose... l'identité professionnelle est une identité qui repose sur la fonction et non pas sur la discipline... c'est la même chose pour un médecin, un médecin ne se définit pas comme un physicien ou un biologiste, il se définit comme médecin avec possiblement une spécialité mais c'est d'abord un médecin, c'est la même chose pour les ingénieurs... dans le contexte éducatif français, les professeurs se définissent par la discipline fondamentalement...et on les recrute sur la base de leur discipline parce que il faut d'abord une formation disciplinaire avant de faire une formation d'enseignant alors

qu'ici, il faut une formation d'enseignant et en même temps une formation disciplinaire... il y a un autre élément fondamental à distinguer et ce qui importe au niveau français globalement, c'est la transmission des savoirs... ce qui importe fondamentalement au niveau anglo-saxon nord-américain, c'est la transmission des comportements, c'est donc la socialisation qui est première alors qu'au niveau français, c'est l'instruction... je ne dis pas que vous avez tort ou raison, là je ne suis pas dans l'analyse critique, je suis dans le constat...

- *Oui bien entendu... selon vous, pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*
- Pour moi, l'interdisciplinarité doit se distinguer des autres formes connexes, la monodisciplinarité, l'intradisciplinarité, la pluri-, la multidisciplinarité ne sont pas de l'interdisciplinarité... l'interdisciplinarité se définit de deux manières... une, de manière générique est à ce moment-là, il enveloppe n'importe quelle conception... on parle d'interdisciplinarité mais ça peut vouloir dire de la multidisciplinarité... mais l'interdisciplinarité au sens stricte, c'est le rapport qui s'établit entre des contenus disciplinaires sous différentes formes mais où les disciplines se complémentarisent dans l'analyse d'un objet quelconque donc il n'y a pas fusion pour moi dans l'interdisciplinarité, ce serait du holisme... c'est cette complémentarité nécessaire pour traiter d'une question donnée... je peux donner des exemples, un petit exemple, je vais d'abord donner un exemple négatif... dans l'enseignement primaire, j'en ai vu des milliers, une enseignante part avec des élèves et va observer un phénomène quelconque, en fait, ils vont à la ferme voir ce qu'il se passe, pose des questions, etc...
- *Votre exemple s'appuie-t-il sur le modèle français ?*
- Je vous parle de ce que j'ai observé au Québec, en fait, mais ça peut se produire au niveau français... ce que je vais illustrer c'est quand l'enseignante revient, elle va faire des activités en français, elle va faire des activités en mathématiques sur la ferme, etc... ce n'est pas de l'interdisciplinarité... analyser au mieux, c'est de la multidisciplinarité au mieux... bon au mieux, pour moi, c'est incompatible pour qu'il puisse avoir interdisciplinarité, il faut qu'elle puisse intégrer dans une activité d'enseignement apprentissage, une situation problématisante... disons qui va faire appel à des contenus de différentes disciplines à des moyens, des démarches... par exemple, démarche de conceptualisation, démarche de communication, démarche expérimentale, etc... et qui sont nécessaires pour pouvoir traiter de cet objet-là en gardant la spécificité caractéristique des disciplines... donc c'est par exemple, je parle d'une situation, traiter... un exemple très simple, observer en cinquième primaire, l'enseignant établit des liens avec la France au niveau épistolaire donc les petits français écrivent et les petits québécois aussi et ils échangent et tout à coup les français évidemment c'est prévu disent nous avons vu que près de chez vous, il y a des indiens qui vivent, pouvez-vous nous en parler, etc... il y a deux possibilités ou bien l'enseignante traite séparément de ces choses-là ou bien elle fait en même temps qu'elle travaille sur les questions de communication, une activité de conceptualisation de la réalité amérindienne au XXe siècle enfin aujourd'hui au XXIe siècle sans confondre avec le XVIIe siècle si elle commence à confondre à mettre des plumes sur la tête des indiens aujourd'hui et bien là il y a un petit problème de compréhension... ce que je veux indiquer par-là, c'est que pour pouvoir concevoir des activités d'enseignement apprentissage qui sont interdisciplinaires, il faut qu'il y ait une contribution significative et complémentaire inter-reliée des savoirs provenant des différentes disciplines qui sont retenues...

- *Pour vous, la polyvalence des enseignants du primaire est-elle compatible avec l'interdisciplinarité ?*
- Non, non pas nécessairement... la polyvalence, ça veut dire qu'ils doivent enseigner différentes matières... ça ne veut pas dire que leurs pratiques vont être interdisciplinaires
- *Polyvalence et interdisciplinarité, vous ne les opposez pas ?*
- Je ne les oppose pas mais je ne les relie pas non plus... pas du tout, au niveau secondaire, pour qu'il puisse y avoir interdisciplinarité... il n'y a pas de polyvalence, ça veut dire que des enseignants vont travailler en commun pour traiter d'une question, d'une situation problématique... la polyvalence n'est pas de l'interdisciplinarité, la polyvalence ça signifie que les enseignants doivent comme chez nous on dit généraliste au primaire donc ils enseignent différentes disciplines, la manière avec laquelle ils les enseignent, la manière avec laquelle ils appréhendent les contenus disciplinaires est tout autre, le rapport au savoir est là fondamentale...
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différentes investigations sur le système éducatif français ?*
- Sur le cas français, je vous ai envoyé un texte car les américains ne comprennent rien à rien de ce qui se passe ailleurs... ils sont un peu trop obsédés par leur propre perspective donc j'ai rédigé un article qui avait seize pages au départ puis après cinquante, soixante, ils l'ont accepté finalement qui explique donc la différence... comment l'interdisciplinarité est appréhendée dans une logique curriculaire et dans une logique de cursus, ce qui est différent... il y a aussi un autre texte qui pourrait être important pour vous et qui est dans la revue suisse des sciences de l'éducation en 2000 et qui présente les conceptions de l'éducation aux Etats-Unis et en France et qui montrait les oppositions, les différences... moi je n'ai pas travaillé de manière empirique sur les questions interdisciplinaires en France, ce que j'ai fait, j'ai collaboré avec des collègues comme Baillat et d'autres sur ces questions-là, nous avons eu des rencontres, des débats, etc... c'est sur cette base-là, ma connaissance des conceptions européennes de l'éducation qui m'ont permis de distinguer au fond ces deux modèles.
- *Vous m'avez parlé de logique de fusion européenne de l'interdisciplinarité, pouvez-vous me préciser votre pensée ?*
- Actuellement, la prépondérance du modèle éducatif néo-libéral qui est portée particulièrement par l'OCDE que l'on voit dans les différentes réformes ou tentatives de réformes françaises depuis maintenant le début des années 2000 euh conduit et même déjà avant dans les années 1990, toutes ces tentatives conduisent à cette conception de l'enseignement beaucoup plus portée sur la question d'une préparation au métier, conduit à une réduction de l'importance des savoirs disciplinaires dans la formation, à une revalorisation des dimensions comportementales, elles sont fondamentales dans la logique néo-libéral, il ne s'agit pas aujourd'hui de savoir, il s'agit aujourd'hui d'adopter les comportements requis pour être un bon employé par la suite et donc toute cette centralisation sur une certaine conception de la socialisation conduit à des modifications profondes du système scolaire français euh... et touche tous les autres systèmes et selon

les partis au pouvoir bien que l'on soit de gauche ou de droite, la tendance globale est là (rires) ... il n'y a pas eu vraiment de changement, on perçoit que le système scolaire français abandonne largement sa logique républicaine pour adapter avec plus ou moins de bonheur et de malheur, avec plus ou moins de succès, le modèle néo-libéral... mais qui n'est pas appliqué comme il peut être appliqué en Allemagne et surtout en Grande-Bretagne, le modèle anglais est le modèle idéal prévu par le néo-libéralisme...

- *Selon vous, il n'y a pas plusieurs modèles étrangers qui ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire...en fait, c'est la globalisation et plutôt la mondialisation et le néo-libéralisme...*
- Moi je ne parle pas de mondialisation, les français confondent mondialisation et globalisation... la mondialisation est un phénomène historique qui s'est produit du temps de la Chine, du temps des romains, au XVIe siècle, etc... la globalisation est un phénomène actuel qui se développe à partir des années 1980 particulièrement, qui s'appuie sur les nouvelles technologies de la communication, qui sont centrées sur un rapport entre la finance et la connaissance, ce qu'on appelle les sociétés du savoir où le savoir ou plutôt la connaissance, c'est mieux connaissance dans ce terme-là, où la connaissance est un outil immatériel qui sert au développement technologique et ça c'est un modèle qui est... c'est la globalisation portée par le néo-libéralisme, soutenue par le néo-libéralisme qui est un modèle présent, qui doit se distinguer de tout autre forme mais qui s'exprime différemment selon les régions dans le monde.
- *Donc, c'est bien le néo-libéralisme qui a influencé le modèle français et le modèle français interdisciplinaire essaie de se l'approprier...*
- Voilà... ce qui se passe sous la pression des organismes internationaux comme PISA en particulier, PISA est loin d'être neutre euh... je ne sais pas si vous lisez sur ces trucs là...
- *Si bien sur... c'était ma prochaine question en fait, c'était pour vous demander si les grands rapports internationaux PISA sous l'égide de l'OCDE, ou TIMSS par l'IAE, ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité en France ?*
- Oui, il y a deux, en Europe, deux organisations qui dominent, la communauté européenne et l'OCDE et toutes les deux poursuivent la mise en place d'un modèle éducatif fondé sur l'employabilité, sur la compétitivité, sur la concurrence dans le cadre du marché international... et c'est dans ce contexte là que les pressions sont faites sur le système éducatif français pour qu'il se modifie et qu'il s'adapte aux exigences économiques...
- *Cette adaptation a donc eu lieu... (il me coupe)*
- Cette adaptation implique entre autres le recours à l'interdisciplinarité mais à une interdisciplinarité qui est fondamentalement utilitariste et pragmatique... si j'avais écrit un livre sur l'interdisciplinarité après ma thèse qui a porté sur cette question-là d'ailleurs, si j'avais écrit, j'aurais été beaucoup plus positif que je ne le suis aujourd'hui (rires)... aujourd'hui, je m'aperçois clairement à travers toutes les analyses que je fais... que l'interdisciplinarité est une interdisciplinarité fondamentalement utilitariste centrée

non pas sur la compréhension des choses mais sur la mise en œuvre de pratiques qui répondent à des exigences précises...

- *Aux exigences du monde du travail ?*
- Au monde du travail exactement... oui, et là, il y a un vrai problème parce que ce qu'il faut bien voir, c'est que le détournement des systèmes d'éducation de l'appropriation des savoirs, de ce que Mickael Young appelle les *powerful knowledge* pour dire ça en français les savoirs qui donnent du pouvoir sur la vie et qui impliquent la conceptualisation qui doit être au cœur des processus éducatifs... cette conceptualisation est de plus en plus évacuée des systèmes éducatifs, des curriculums scolaires... et là il y a une véritable menace pour l'intelligence de l'humanité...
- *Vous me parlez donc d'une interdisciplinarité dans le système éducatif français qui est ambivalent...*
- Qui est ambivalent mais qui est né à la fois de pressions internes, d'insatisfactions à l'origine du monde étudiant et de la population parce que il faut bien reconnaître et là les travaux de Bourdieu, Passeron et autres, ont mis en évidence le problème de la reproduction sociale et donc d'une forme élitiste très forte au niveau français donc ça a été un élément déclencheur que de penser que faire appel à l'interdisciplinarité, je ne dis pas que c'est faux, loin de là... faire appel à l'interdisciplinarité pouvait être une piste parmi d'autres, je dis bien parmi d'autres qui pourrait modifier la situation élitiste du système scolaire et surtout la dimension ségrégationniste, la dimension sélective du système français... et ça c'est un élément qui a joué fortement mais qui est aujourd'hui surdéterminé par le modèle éducatif néo-libéral...
- *On a une donc une interdisciplinarité non plus orientée sur la compréhension du monde mais sur la réponse aux exigences du monde du travail...*
- Il y aurait une analyse fine à faire en France pour arriver à cette assertion là... ou bien est-ce qu'il n'y a pas ambivalence... c'est-à-dire conclusion entre des orientations qui sont distinctes... quand je lis les productions des collègues sur la question interdisciplinaire, je vois bien que le discours à moins d'être bien dans la dimension professionnelle du métier, que le discours est toujours un discours fondé sur l'interdisciplinarité lié au savoir, qu'en est-il dans la pratique... je ne sais pas au niveau français, ça des études empiriques devraient être menées avec un cadre d'analyse qui permettrait donc d'aller saisir quelles sont les tendances réelles effectives qui ont lieu aujourd'hui dans l'univers scolaire français... je ne peux pas me prononcer...
- *Vous n'avez pas travaillé sur les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduits soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français ?*
- Globalement, les résistances ont été très fortes... moi je n'ai pas travaillé mais je le sais par les collègues et par les rencontres que j'ai eues avec eux... les résistances sont très fortes... je ne dis pas que la question interdisciplinaire est un succès même ici au Québec... il n'y a pas vraiment d'interdisciplinarité dans les classes, ça supposerait des formations qui soient autres et dans une perspective qui devrait être plus explicite, plus transparente tant sur le plan des intentionnalités car les intentions sont cachées, on est

dans une obscurité sur le plan des intentions éducatives scolaires mais également sur le plan des modalités opératoires... des modalités conceptuelles et opératoires et donc comme tout cela n'est pas clair, moi je constate, au niveau québécois parce que ça je le travaille depuis trente ans, je constate que l'interdisciplinarité n'a pas vraiment lieu, c'est une illusion... ce qu'il y a, c'est un bricolage pseudo-interdisciplinaire, multidisciplinaire, traditionnel qui bon... qui ne rejoint pas la définition de l'interdisciplinarité.

- *On essaie de tendre vers l'interdisciplinarité sans réellement l'atteindre...*
- C'est-à-dire que les enseignants ne sont pas, il n'est pas sûr non plus que les enseignants aient envie de le faire... les enseignants chez nous disent qu'ils appellent à l'interdisciplinarité parce que ça leur permet de ne pas enseigner différentes matières... ils font du français et des mathématiques, évidemment je simplifie beaucoup mais, là, j'ai vraiment des données, des études qui ont été faites, des publications sur la question, ces travaux mettent en évidence que les enseignants disent qu'ils font de l'interdisciplinarité parce que ça leur évite d'enseigner les sciences au primaire, ça évite d'enseigner l'histoire, etc... et donc ils font des mathématiques et du français pendant presque toute la journée... voilà, donc bon... ils ont réglé ainsi le problème du régime pédagogique... mais la réalité est tout autre, c'est pour ça qu'au niveau français... oui au niveau du collège puisque j'ai participé à plusieurs débats, échanges, etc... y compris lors de la réforme de 2000 du système français où j'étais professeur invité... on voit bien que cette résistance, bien sûr qu'il y a eu des oppositions, des manifestations et donc des refus de certaines lois mais sur le plan de la pratique quotidienne les enseignants ne pratiquent pas vraiment l'interdisciplinarité... là aussi c'est des études empiriques qui pourraient le mettre en évidence.
- *Avez-vous un avis sur la question syndicale, connaissez-vous les enjeux des débats syndicaux sur l'interdisciplinarité ?*
- J'ai participé... c'est paru dans les cahiers pédagogiques si ça vous intéresse où les syndicats m'ont invité à plusieurs reprises, j'ai fait des vidéo-conférences avec différents syndicats et différentes disciplines sur cette question-là...
- *Je les ai lus effectivement...*
- Il n'y a pas grand-chose... mais j'ai exprimé à la fois ce qui pourrait être un apport mais aussi des réserves sur le plan du recours à l'interdisciplinarité aujourd'hui ma position sur la question interdisciplinaire est de penser qu'elle peut avoir du sens si elle s'appuie sur trois piliers, un sens ontologique pour le sujet, un sens social ou sociologique du point de vue de la société et un sens épistémologique sur le plan du rapport au savoir, si on ne s'appuie pas sur ces trois fondements là, le danger d'une dérive est grande, de ne considérer que la perspective interdisciplinaire d'un point de vue strictement utilitariste.
- *Donc on en revient au même point...*
- Oui, pour moi, il y a là des choix fondamentaux qui doivent être faits... c'est-à-dire moi j'ai étudié le système éducatif français dans ses tendances générales, pour voir les pratiques enseignantes, je crois que ce sont... quels sont les effets, quels sont les enjeux

de manière plus fine sur le plan de la pratique dans le quotidien au niveau primaire et secondaire, je ne peux pas me prononcer bien honnêtement...

- *Avez-vous un avis sur la réforme du collège en 2016 ?*
- Non, je n'ai pas considéré la chose... actuellement, ce que je suis en train de faire et je vais aller à Angers en juin, je suis invité pour faire la conférence d'ouverture d'un colloque international qui porte sur la comparaison entre les systèmes éducatifs français et québécois et je vais présenter un peu, pas parler de l'interdisciplinarité mais montrer en quoi il y a à la fois convergence et divergence entre ces deux systèmes éducatifs...
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ? Autrement dit, l'interdisciplinarité est plus souhaitable à l'école primaire ou dans les autres niveaux pour l'élève ?*
- Je vais dire d'abord non, je ne vois pas de différences majeures entre les différents ordres d'enseignement mais je dirais d'abord que (il marque un instant) l'interdisciplinarité s'applique plus facilement dans le champ professionnel, elle devrait être plus évidente dans la formation des ingénieurs, dans la formation des médecins, des différentes professions mais...
- *Aussi dans la formation enseignante ?*
- Oui dans la formation des enseignants, des ingénieurs, des médecins, au fond dans tous les métiers relationnels... l'interdisciplinarité a une pertinence, elle a beaucoup moins de pertinence dans une formation philosophique, historique, et autres... encore en histoire, je crois qu'on doit faire appel à des dimensions économiques, politiques, et ainsi de suite voyez-vous... comment voir cette assertion... je publie dans moins d'un mois un ouvrage qui porte sur les finalités éducatives scolaires et je fais appel autant à la psychologie morale, à la sociologie, à l'économie, à la politique parce que pour cerner ces questions-là, j'ai besoin d'une approche interdisciplinaire... et cette approche interdisciplinaire, elle est fondée sur des dimensions d'ordre conceptuel et donc sur une complémentarité et une ... je ne vais pas dire intégration parce que pour moi ce n'est pas une intégration au sens de la fusion mais c'est plutôt une interrelation nécessaire entre les différentes perspectives disciplinaires qui permettent de mieux conceptualiser un objet d'étude donné...
- *Pour analyser un objet d'étude donné, il faut qu'on ait le même langage commun entre les disciplines ?*
- Non moi je ne pense pas qu'il faut nécessairement un langage commun, ils font une ouverture et une acceptation des différents langages en sachant que quand on utilise des concepts, il faut savoir ce que signifie exactement ces concepts... le danger est le danger d'une confusion conceptuelle... si je prends le concept de force, le concept de force n'a pas le même sens en sociologie, en histoire ou bien en physique, donc il faut faire attention les mots ont du sens et il faut respecter ce sens...
- *Du sens au regard de la discipline concernée ...*

- Et faut garder le sens de la discipline, ce qui à ce moment-là signifie que cette interrelation doit assurer le respect des significations ontologiques, sociales et épistémologiques des différentes disciplines sans quoi on fait du n'importe quoi...
- *S'il y a confusion, il y a perte de sens...*
- Il y a perte de sens exactement, oui...
- *Je vous remercie pour cet entretien, je serais peut-être amené à vous contacter ultérieurement...*
- Ça va, c'est très bien, bonne chance à vous.
- *Merci, bonne journée, au revoir.*
- Au revoir.

Éléments complémentaires apportés par l'acteur

- *Pour ce qui concerne mes interventions en France, je joins le programme des rencontres auxquelles j'ai participé et pour lesquelles j'ai encore de l'information : Laon en juillet 2001 et Charleville en août 2002. Ces deux interventions, si ma mémoire est bonne, s'inscrivaient dans les transformations du curriculum du collège. Je suis aussi intervenu à Lille en 2003 dans le cadre du Débat national sur l'avenir de l'école. Malheureusement, je n'ai plus les informations sur mes autres interventions en France sur la question interdisciplinaire. Je me rappelle être intervenu sur cette question à Montpellier en mars 1997, mais pour le reste...*

Catherine Moisan : Directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, lors du conseil des ministres du 3 janvier 2013 à novembre 2015. Auparavant, directrice adjointe du cabinet du ministre de l'éducation nationale de Lionel Jospin en 1989 puis du premier cabinet Jack Lang en 2000.

Ancienne élève de l'École Normale Supérieure et agrégée de mathématiques en 1973 puis professeur à l'école normale de Rouen jusqu'en 1983, elle entre au cabinet du ministre de l'Éducation Nationale, Alain Savary en qualité de conseillère en charge de la question des programmes au regard des commissions verticales et horizontales en 1983. Au changement de ministre, elle reste un an dans le cabinet Chevènement puis devient expert auprès de la Commission Européenne en menant notamment des études comparatives sur les systèmes éducatifs européens. Elle retrouve le cabinet du ministre de l'Éducation nationale avec Jospin en tant que directrice adjointe du cabinet en 1990, poste qu'elle occupera aussi dans le premier cabinet du ministre de l'Éducation nationale Lang. Entre-temps, elle rejoint l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale de 1994 à 1997. Dans les années 2000, elle rejoint la direction des affaires scolaires de la ville de Paris et du département. Elle effectue son retour à l'IGEN en 2009. Son dernier poste en date est d'avoir été Directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, lors du conseil des ministres du 3 janvier 2013 à sa retraite en fin d'année 2015.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[L]_[SEP]

L'entretien est téléphonique dans la mesure où Madame Catherine Moisan a un emploi du temps chargé.

Catherine Moisan m'appelle quinze minutes avant l'heure prévue, je m'installe sur mon bureau personnel et je me prépare à questionner l'acteur concerné.

L'entretien se déroule de manière classique dans un échange de questions-réponses et de différentes hypothèses en fonction de la problématique de recherche.

Entretien

Lundi 19 décembre 2016

- Positionnement habituel sur la problématique de recherche
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel (à partir de la série choisie pour l'obtention du baccalauréat) ?*
- J'étais prof de maths à l'origine...
- *D'accord.*
- Ensuite, j'ai travaillé au cabinet d'Alain Savary de 1983 à 1984 et en particulier sur la naissance des commissions verticales et horizontales sur la question des programmes... je suis partie à Bruxelles plusieurs années comme expert européen sur des études comparatives, je suis revenue au cabinet de Lionel Jospin... là je n'avais pas du tout les

mêmes sujets , je n'avais pas de programme en charge... euh je suis restée ensuite avec le premier Jack Lang puisqu'il y a eu deux ministères Jack Lang ensuite à l'inspection générale, j'ai travaillé sur l'éducation prioritaire, j'avais déjà beaucoup travaillé avec Alain Savary sur ce sujet en décrivant euh en mettant un rapport en 1997 sur les déterminants de la réussite en éducation prioritaire puis j'ai été nommée à la ville et au département de Paris à la direction des affaires scolaires pendant huit ans... j'ai donc dirigé les affaires scolaires de la ville et du département de Paris. Je suis revenue à l'inspection générale où j'ai travaillé sur la réforme des lycées euh qui porte un certain nombre d'intérêts d'ailleurs sur la question interdisciplinaire et puis j'ai ensuite été nommée à la DEPP où je suis restée pendant trois ans.

- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité lors de votre présence au ministère de l'Éducation nationale ? Nous allons essayer de décrypter les événements de manière chronologique...*
- Le moment le plus important je pense... dans ce que j'ai vécu moi...
- *Oui...*
- L'interdisciplinarité, je pense dans votre recherche vous savez quand même qu'elle a existé avant... je pense que vous allez écrire sur les classes nouvelles, etc... je veux dire Antoine Prost décrit très bien ce sujet euh... donc c'est le moment le plus important, ça a été, ce n'est pas simplement l'interdisciplinarité, c'était comment réfléchir sur les programmes et sur les compétences des élèves euh... c'est la mise en place sous le ministère Alain Savary, de commissions verticales et horizontales... verticales, c'était disciplinaire en fait... mais un peu plus élargie qu'une discipline parce qu'il y avait par exemple le français et l'image enfin la langue et l'image, il y avait les maths, les sciences, l'histoire-géo, etc... et puis il y avait les commissions horizontales (école, collège et lycée)... voilà, donc c'était en fait, la préfiguration de ce qui a été ensuite petit à petit le Conseil Supérieur des Programmes... (les syndicats étaient représentés dans les commissions horizontales... ils n'étaient pas unanimes sur la question de l'interdisciplinarité)
- *Donc cela c'était bien sous la période d'Alain Savary...*
- Absolument... et le témoignage historique je pense que vous allez trouver hein... c'est un texte paru dans le monde de l'éducation en novembre 1984 qui s'appelle « Le Testament pédagogique d'Alain Savary »... vous l'avez trouvé ce texte ?
- *Oui, tout-à-fait...*
- Voilà...
- *Sous Lionel Jospin en 1989...*
- Là je n'ai pas du tout travaillé sur le sujet-là...
- *D'accord, c'étaient sur quels sujets ?*

- Sur un peu tous les sujets enfin... la mise en place de l'IUFM et puis je suis devenue directrice adjointe des cabinets alors j'avais pas mal de sujets transversaux...
- *Sous Jack Lang ?*
- Pareil, pareil...de toute façon Jack Lang, ça n'a duré qu'un an...
- *C'était le même poste directrice adjointe du cabinet...*
- Oui, tout à fait...
- *Oui, donc vous m'avez précisé que c'était vraiment sous le cabinet d'Alain Savary que les enjeux d'une pluri- ou d'une interdisciplinarité étaient vraiment ciblés ?*
- Non c'est là que je me suis... c'est là que j'ai vraiment travaillé sur la question des contenus d'enseignement et du coup, la question des croisements d'une discipline... je l'ai retrouvé ensuite lors des travaux à l'inspection générale sur la réforme des lycées avec la naissance de l'accompagnement personnalisé et des enseignements d'exploration...c'est un peu la même problématique que la réforme des collèges actuelle...
- *D'accord, nous étions donc à la fin des années 2000 ?*
- Oui très récemment au moment de la réforme des lycées, c'était en 2011... oui 2010-2011 quoi...
- *Vous envisagez donc une sorte de similarité entre la réforme du lycée et ce qui se passe à l'heure actuelle avec la réforme du collège en 2016 ?*
- Enfin, c'est plus que similaire... c'est l'idée de donner une autonomie aux établissements en définissant un horaire élève quelque sorte plancher et puis une dotation horaire globale plus importante de façon à ce qu'ils puissent organiser des heures en plus euh, de l'accompagnement personnalisé et des enseignements soit d'exploration dans les lycées soit interdisciplinaires dans les collèges... Alors la grosse différence, c'est que... le sujet de l'émergence des disciplines ne se pose pas du tout de la même façon pour un élève de sixième que pour un élève de seconde. Un élève de sixième qui sort d'une école où il y avait un maître unique, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y avait pas de cloisonnement disciplinaire hein... mais il y avait un maître unique donc euh... cette transition-là est assez complexe... elle est complexe en particulier, il y a eu des travaux de la DEPP sur ce sujet, sur ce qu'on appelle l'acquisition du vocabulaire scolaire qui est le vocabulaire qui va être celui qui emploie les différentes disciplines pour nommer les objets du savoir en quelque sorte hein... et qui est quand même un des facteurs de cette acquisition de différenciation extrême importante avec les élèves et notamment d'inégalités sociales majeures...
- *Avez-vous en mémoire différentes commissions qui ont traité de la question de l'interdisciplinarité ?*
- Beh... les commissions je vous ai expliqué, il y avait des commissions verticales qui étaient donc essentiellement disciplinaires, un peu plus larges que les grandes spécialités

et il y avait des commissions horizontales présidées par les directeurs, le directeur des écoles, des collèges et des lycées...

- *Pouvez-vous donc m'indiquer différentes personnes qui ont traité avec vous de ces questions-là ?*
- Ah bah les directeurs des écoles, des collèges et des lycées... les lycées, c'était Claude Pair, les collèges ça devait être Jean-Cyril Spinetta et les écoles, c'était Jean-Marc Faverel, directeur des ministères à cette époque-là...
- *Vous êtes donc restée que sur le ministère d'Alain Savary deux ans...*
- C'est-à-dire après Jean-Pierre Chevènement est arrivé, je suis restée un petit peu et après, je suis partie à Bruxelles.
- *Oui pour être expert auprès de la commission européenne...*
- Voilà...
- *Quand vous étiez en fonction à l'inspection générale au milieu des années 1990, puis à votre retour en 2009, quid de la question de l'interdisciplinarité au plan des réformes ?*
- Mais l'interdisciplinarité, ce n'est pas une question de réformes, ça m'étonne que vous la preniez comme ça... la vraie question c'est ce qui se passe dans une classe et dans la tête des enfants, ce qu'ils apprennent... il y a plusieurs façons de concevoir c'est-à-dire soit vous considérez qu'on prend par exemple, une façon de le traiter, c'est... je prends un thème et je le traite avec euh différentes composantes de savoirs disciplinaires qui vous permettent de le traiter, par exemple, on a pu voir dans l'enseignement d'exploration, des éléments d'exploration, littérature-histoire par exemple... ou bien vous vous posez la question des croisements entre les disciplines par rapport aux compétences des élèves, je vous donne un exemple... je pense que vous y avez été confronté, quand on fait de l'histoire, bah on va faire un peu de choses avec les nombres, quand on va faire de la géographie, aussi... euh, on va même peut-être faire des courbes... des petits graphiques, en sciences sociales donc on va utiliser des compétences mathématiques... quand on va faire des maths, on va lire un énoncé... donc ça voilà, c'est ça le sujet puis ça ce n'est pas des questions de réforme nationale... oui ou non, quand on travaille avec des élèves, est-ce qu'on est conscient du fait que quand on est en train de prendre un sujet d'une discipline, on va mettre en jeu des compétences qui sont des tas de savoir-faire ou de compétences, qui sont des croisements de disciplines...
- *Par les différents rapports de l'IGEN, la question de l'interdisciplinarité est-elle vraiment traitée ?*
- Beh, le rapport sur la réforme des lycées, il y avait surtout beaucoup de choses écrites sur l'accompagnement personnalisé qui est encore autre chose, qui se centre sur l'élève et ses compétences et ses difficultés pour essayer de voir comment on peut faire progresser...
- *Donc vous n'envisagez pas l'interdisciplinarité sur le plan des réformes...*

- Non mais ça peut exister sur le plan des réformes mais l'important ce n'est pas les réformes déclarées, c'est ce qui se passe dans les classes...
- *Vous parlez donc de dispositif ?*
- Non je parle de la... je parle de est-ce que oui ou non, l'enjeu semble de ce qu'on peut appeler le corps social et professionnel prend conscience qu'un enfant ou un adolescent qui apprend, n'est pas découpé en rondelles si vous voulez entre une heure d'histoire-géo, une heure de maths, deux heures de français, voilà...(un instant est marqué) vous avez été élève ?
- *Oui...*
- Donc vous êtes passé devant votre prof de maths, votre prof de français, etc... c'est-à-dire qui explique, par exemple, à un élève que le même mot dans notre langue ne va pas avoir le même sens quand il va être employé par le prof d'histoire et par le prof de maths... (un instant est marqué) qui le fait aujourd'hui ? personne, voilà... c'est ces sujets-là qui sont importants, l'interdisciplinarité en soi, ce n'est pas ... à part dans le fait qu'apparemment on se rend compte maintenant que dans l'enseignement supérieur, les vraies découvertes, en particulier, en sciences sont toujours au croisement d'un certain nombre de disciplines... (elle prend sa respiration) sur le fond, dans notre acte pédagogique, la vraie question c'est ça... ce qui ne veut pas dire de remettre en cause les corpus et les compétences de chacune des disciplines... il ne faut pas alors... pour vous donner un autre exemple qui peut vous intéresser, au moment de la mise en place de l'accompagnement personnalisé au lycée, euh il y avait des consignes du niveau national mais il faut surtout pas utiliser enfin... faire sa discipline en accompagnement personnalisé... mais c'est-à-dire... d'abord les profs, ils sont disciplinaires au lycée donc déjà... on va discuter avec eux, leur montrer qu'on peut très bien prendre comme point de départ de l'accompagnement personnalisé une situation en histoire-géo et travailler avec des élèves en s'apercevant à ce moment-là qu'ils allaient mettre en jeu des compétences extrêmement diverses... l'interdisciplinarité ce n'est pas... enfin il faut regarder ce que c'est... c'est plus compliqué que ça en a l'air... est-ce que c'est la situation d'apprentissage...il ne faut pas confondre la situation d'apprentissage, les compétences mises en jeu, ce que l'on va évaluer, c'est-à-dire que le vocabulaire étudiée, etc... c'est tout ça... (un instant est marqué) mais ça c'est du domaine professionnel des profs... La question des réformes c'est... comment allez-vous faire évoluer la culture professionnelle ...
- *Vous envisagez en premier lieu, l'interdisciplinarité au plan de la conception des enseignements par chaque enseignant...*
- Oui c'est ça le sujet de toute façon... en question d'éducation, c'est toujours ça le sujet... mais qu'est-ce qu'il se passe dans les classes, qu'est-ce qu'apprennent les élèves et comment évolue la culture et les pratiques professionnelles des professionnels que sont les enseignants.
- *Quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduit soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité au plan de la conception des enseignements ?*

- C'est toujours les mêmes actuellement, encore une fois, Antoine Prost le décrit remarquablement c'est-à-dire que vous avez des réussites c'est-à-dire des prises de conscience progressives que soit parce que il y a des prises de conscience que les élèves eux euh ne sont pas en quelque sorte découpés en rondelles hein... et que si personne ne fait le lien entre les disciplines, l'élève se retrouve seul à devoir le faire et vous avez par ailleurs, la prise de conscience quand même de l'autre côté que dans l'enseignement supérieur, maintenant, on fait de plus en plus de croisements disciplinaires donc ça ça influe petit-à-petit grâce à ça... euh les réticences, elles sont...elles sont très anciennes dans le second degré culturellement, on a... je veux dire comment on forme les profs de second degré enfin quand on les forme aujourd'hui, on essaye de les reformer... je rappelle quand même que la formation des maîtres a été interrompue hein puis remise... euh c'est une formation dans une spécialité c'est-à-dire on est d'abord, je sais pas moi... biologiste avant d'être prof de SVT... or, le problème c'est qu'il faut être prof (un instant est marqué)... et ça c'est une réticence fondamentale qui est induite par la façon dont on forme les enseignants et euh dont on les considère...c'est-à-dire que encore une fois, moi je me réfère à Antoine Prost là-dessus, qui explique très très bien... on a dans notre pays une forme de négation du métier d'enseignant en fait... c'est-à-dire que c'est un métier qui n'est pas reconnu en tant que métier... (un instant est marqué) avec ce qui supposerait pour les ingénieurs ou les médecins, une vraie formation professionnelle en alternance pour exercer ce métier (un instant est marqué)... c'est-à-dire on a longtemps cru qu'il suffisait de maîtriser un savoir pour l'enseigner, ce qui est totalement faux...
- *Les enseignants sont formés sur une base disciplinaire et qui doivent répondre aux exigences d'un concours de recrutement disciplinaire ; donc, cela dépend du mode de recrutement des enseignants et de la structuration des CAPES...*
- Ça c'est sûr tout se tient... je suis entièrement d'accord avec vous mais ça ne veut pas dire qu'il faut former que des enseignants du second degré comme sur le modèle des enseignants du premier degré... ça veut dire capable d'enseigner toutes les disciplines... ce n'est pas ça mon propos...c'est que on ne peut pas... une des résistances à l'inter- ou à la pluridisciplinarité vient de cette pensée qu'il suffit de maîtriser un savoir pour l'enseigner...
- *Pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*
- Bah je vous l'ai définie tout à l'heure, je crois que je vous ai indiqué qu'il y a plein de façons de l'envisager, je vous ai même donné des exemples... bah voilà... donc je veux dire ce n'est pas un tout, c'est un concept extrêmement complexe...
- *Donc il n'y a pas d'unanimité conceptuelle ?*
- Non, il y a plusieurs définitions, il y a plusieurs...encore une fois, est-ce que c'est la situation d'apprentissage qui est pluridisciplinaire, est-ce qu'elle est disciplinaire, est-ce que ce sont les compétences qu'on veut développer chez les élèves, est-ce que c'est le vocabulaire qui est lié à une discipline, est-ce que c'est un corpus de savoirs euh voilà... c'est-à-dire tout ça il faut essayer de le découper et d'y réfléchir euh en termes d'activités pédagogiques et didactiques et d'évaluation des élèves bien sûr...

- *Passons à votre fonction d'ancienne directrice de la DEPP en 2013, par quels moyens, pouvons-nous évaluer l'efficacité des différents dispositifs portant sur l'interdisciplinarité ?*
- Il y avait qu'une évaluation... il y a peu d'évaluations des dispositifs en France parce qu'il n'y a pas ou peu d'expérimentations... je veux dire pour pouvoir évaluer, il faut expérimenter, se donner une durée, prendre une photographie avant, une photographie après, c'est quelque chose que l'on fait très peu... en général, on lance quelque chose et puis on n'a pas pris la mesure de ce qui se passait avant pour pouvoir savoir s'il n'y a pas eu progrès ou pas... il y a eu un truc intéressant sur l'enseignement intégré scientifique et technologique qui était quand même quelque chose d'intéressant du point de vue pluridisciplinaire puisqu'il s'agissait non pas d'enseigner la physique d'un côté, les SVT de l'autre, la technologie dans un troisième point en collège mais de faire un enseignement intégré des sciences et des technologies... ça c'est une façon de faire de l'interdisciplinarité...
- *Par l'entrée de la Fondation « La main à la pâte » du primaire...*
- Oui, c'est passé par ... vous avez raison... c'est passé par « La main à la pâte » et ça a été institué petit à petit...
- *Donc nous pouvons dire que ce mouvement interdisciplinaire s'est diffusé dans un premier temps dans l'enseignement primaire pour ensuite arriver sur les classes de 6^{ème}, 5^{ème} ...*
- C'est surtout qu'il a démarré des plus grands scientifiques de notre pays quand même... faut voir le point de départ... « La main à la pâte » c'est quand même des prix Nobels de physique... c'est pour ça que j'insistais tout à l'heure là-dessus c'est que le plus haut niveau scientifique nous dit qu'il faut maintenant croiser les disciplines...
- *La source viendrait donc des grands scientifiques...*
- Qui se sont ... qui ont commencé à travailler sur le terrain avec des enseignants du premier degré dans des écoles et qui ont réussi après à faire un corpus en quelque sorte euh un corpus pratique pour les professionnels pour faire cet enseignement qui est passé ensuite au collège sous la forme de l'enseignement intégré des sciences et des technologies.
- *Ces grands scientifiques ont permis d'instaurer le dialogue entre disciplines à un niveau inférieur au collège.*
- Oui...

- *Vous m'avez parlé différentes expérimentations pédagogiques sur l'interdisciplinarité, pouvez-vous me les préciser ?*
- Je vous disais simplement qu'il était rare qu'on les évalue puisqu'elles sont lancées sans prendre de photo au départ, l'enseignement intégré des sciences et des technologies, il y a eu une tentative d'expérimentation mais faible parce qu'il n'y avait pas de point de comparaison...
- *Pouvez-vous m'en préciser l'année de cette tentative ?*
- C'était avant que j'arrive donc ... 2010-2011 je pense...
- *Donc cette tentative d'évaluation a échoué ...*
- Pour évaluer, je vous dis... c'est une difficulté générale là on est en dehors du cadre de l'interdisciplinarité... c'est que d'une façon générale en France, contrairement à d'autres pays, on ne lance pas des expérimentations pour randomiser c'est-à-dire pour aller voir ce qu'elles produisent...
- *Donc c'est un constat général de la faiblesse française concernant l'évaluation des expérimentations...*
- Donc on ne peut pas les évaluer...
- *Concernant la réforme du collège en 2016, comment porter cette réforme interdisciplinaire, à première vue complexe par rapport à la formation monodisciplinaire des enseignants à l'heure actuelle ?*
- Cela c'est toute la question de la formation professionnelle que je disais tout à l'heure, il ne suffit pas euh d'être excellentissime en physique pour bien enseigner la physique même si vous restez à l'intérieur de votre discipline... donc vous allez dans une équipe ou encore une fois les enfants, en particulier, au collège vont passer de l'un à l'autre... comment on fait pour traiter ça ? C'est-à-dire comment on fait pour leur faciliter leur apprentissage ? Je veux dire... on a quand même un problème, c'est que notre collège est fait sur le modèle des lycées, il est resté sur le modèle des lycées, c'est un des choix qui ont été fait, ont été que les professeurs de collège ne sont pas bivalents ou trivalents c'est-à-dire on divise mais comme dans les lycées c'est-à-dire comme dans une classe terminale de bac hein... y compris d'ailleurs, c'est pour ça que la première tentative réelle a été faite sur l'enseignement des sciences car qu'est-ce qui justifie que en sixième, on est un prof de SVT, un prof de physique, un prof de technologie vous voyez...
- *Oui...*

- C'est... bon... c'est quelque chose de progressif, l'entrée dans les savoirs disciplinaires, on le voit bien parce que au fur et à mesure où on poursuit des études, on va à l'intérieur d'une grande discipline scolaire, on va avoir des spécialités encore à l'intérieur ... vous, vous faites de l'histoire sociale, il y a des gens qui ne font pas de l'histoire sociale, ils font de l'histoire économique, ils font de l'histoire voilà... donc à l'intérieur de la discipline histoire quand vous allez vous spécialiser, vous allez prendre des spécialités, c'est ça je veux dire... (un instant est marqué) et là dans notre système, on passe brutalement d'une école avec un maître unique à un découpage disciplinaire qui est celui qui va être le même qu'au lycée ... (un instant est marqué) donc comment déjà on peut faire cette transition de façon plus performante pour l'apprentissage des élèves... en fait c'est ça la question de la réforme du collège.

- *Oui c'est d'arriver à articuler le primaire avec le collège, et peut-être le collège avec le lycée...*

- C'est surtout là école-collège, le lycée n'existe pas, il y a les lycées...vous avez une partie des enfants qui va dans l'enseignement professionnel, vous avez une partie des enfants qui après va aller dans des séries différenciées dans général et technologique donc bon voilà c'est des lycées...laissons les lycées de côté vous avez tous les élèves à l'école et au collège... bon il y a des pays où cette école est la même avec les mêmes profs pendant dix ans... enfin les mêmes profs enfin les mêmes sortes de profs on va dire pendant dix ans, nous, non ... bon c'est un fait euh donc comment on fait pour que cette transition soit plus encore une fois plus performante pour les élèves... la seule question, c'est la réussite des élèves... et en particulier de ceux qui sont en échec... ça dépend comment on définit l'échec... je vous donne un exemple que je connais bien puisque j'ai été prof de maths si... une des difficultés au maths, c'est donner du sens au maths, bon...si les autres profs quand ils utilisent des objets mathématiques et à peu près tous les autres profs les utilisent... ne font pas attention à ça en leur disant tiens est-ce que tu as fait ça en maths, etc... s'il n'y a pas de lien qui se fait dans la tête du gamin, je veux dire... si ça se trouve il va être capable de résoudre, de mettre en jeu une compétence mathématique dans un cours de technologie qui ne sera plus capable de mettre en jeu dans le cours de maths parce que il est resté en échec sur son exercice de maths trois fois de suite alors que c'est la même compétence hein...

- *Donc, selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ?*

- Je viens de vous expliquer qu'au plus haut niveau, c'est une autre interdisciplinarité... il y a plusieurs sortes d'interdisciplinarité... au plus haut niveau d'études, les gens nous disent maintenant attention la recherche, il faut qu'elle soit au croisement des disciplines, c'est là que se font les découvertes... c'est-à-dire pour découvrir, innover, il faut mettre ensemble un certain nombre de compétences alors dans le très haut niveau, on le met ensemble avec des gens différents mais qui travaillent ensemble quand même... donc il faut qu'ils arrivent à se comprendre...

- *En qualité d'expert auprès de la Commission Européenne sur les systèmes éducatifs européens en 1985, selon vous, est-ce que la France a été influencée par différents modèles étrangers pour se saisir de cette question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Non, je pense que ce n'est pas les modèles étrangers, la France est très très imperméable au modèle étranger malheureusement hein... parce que on est un peu fermé sur nous-mêmes et dans la grande certitude qu'on est les meilleurs, ce qui est quand même démontré année après année que ce n'est pas vrai en plus, mais on a plutôt été... je veux dire ce sont les innovateurs de terrain qui influencent, de terrain qui pouvaient être aussi des prix Nobels c'est-à-dire des gens qui ... l'exemple de « La main à la pâte » qui est un très bon exemple mais il y en a eu... les classes nouvelles, je veux dire qui sont bien plus anciennes... je veux dire ce qu'a voulu faire Jean Zay, qui est bien plus ancien aussi, ce n'était pas inspiré par un modèle étranger... si vous relisez Antoine Prost vous avez cette dichotomie de l'approche de l'éducation en permanence en France... les classes nouvelles, c'était... il y avait beaucoup d'interdisciplinarité, la conception des classes nouvelles était fortement assise dessus...
- *Après la disparition des classes nouvelles, qui a pris la suite ?*
- La disparition des classes nouvelles, c'est un sujet politique...
- *Les grands rapports internationaux (PISA avec l'OCDE)... (ou nationaux (rapport du CNET) ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?)*
- PISA est relativement interdisciplinaire, PISA, ce n'est pas... PISA n'évalue pas les compétences des élèves, il évalue les compétences des élèves en culture mathématique, en culture scientifique et technologie alors là c'est un peu interdisciplinaire et en compréhension de l'écrit... pas en littérature hein...
- *Oui en compréhension de l'écrit, on est bien d'accord...*
- Ça peut être de la littérature mais tous les écrits possibles donc PISA a quand même une structure assez disciplinaire pour des élèves de 15ans révolus... bon mais les situations des exercices, on voit bien font plus appel que chez nous à des situations euh des vraies situations on va dire... (un instant est marqué) enfin c'est bien des compétences mathématiques qu'on évalue par PISA...
- *Donc ces grands rapports internationaux (PISA avec l'OCDE) (elle me coupe)... ou nationaux (rapport du CNET) ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Le CNET est un conseil qui est généralement chargé de l'évaluation générale du système et de ses conférences de consensus et fait des rapports... je viens de vous expliquer que PISA est une évaluation standardisée des compétences des élèves comme elle est relativement disciplinaire elle-même, elle n'a pas influencé... le CNET, c'est récent, on ne peut pas le savoir, il est très récent...

- *Pour résumé, l'interdisciplinarité est vraiment envisagée si vous pouvez la graduer dans les pratiques enseignantes et dans la conception des enseignements de chaque enseignant... le levier est vraiment à cet endroit-là pour réaliser l'interdisciplinarité ?*
- Oui c'est un levier, c'est une question professionnelle en fait mais l'autre chose en résumé c'est ce que je vous ai expliqué l'interdisciplinarité, c'est un mot « valise »... qu'est-ce qu'on met dedans, qu'est-ce que ça signifie... il y a plein de façons de faire de l'interdisciplinaire mais ... je veux dire... il faut essayer de vous placer du point de vue des profs mais placez-vous du point de vue des élèves... l'élève est par nature interdisciplinaire l'élève, l'élève, il n'est pas découpé en morceaux, son cerveau n'est pas découpé en morceaux...
- *L'élève est amené à faire du lien entre les disciplines, forcément...*
- Les inters c'est lui qui les faits, le vocabulaire... voilà c'est...
- *Donc l'enseignant doit être une aide à faire du lien.*
- Ça peut être ça...ça peut être ça... ça peut être de montrer qu'une même situation problème ou que le même objet d'étude peut être traité avec des points de vue complémentaires de différentes disciplines et que du coup ça va enrichir l'étude de ce sujet-là... par exemple, on peut faire de l'histoire des sciences, quand on fait de l'histoire des sciences, bah on va faire des sciences et de l'histoire...
- *Et on va mettre en lien...*
- Et ça peut faire comprendre des tas de choses en histoire et en science...
- *Évidemment disciplinairement...*
- Et ça ne détériore pas ni le savoir scientifique ni le savoir historique...
- *Dans leur branche bien disciplinaire, au contraire...*
- Au contraire, absolument...
- *Vous me dites qu'il y a en fait différentes définitions pour l'interdisciplinarité et que vous n'arrivez pas à dégager une définition concrète...*
- Non mais il n'y a pas de définition, c'est un mot valise c'est-à-dire c'est comme la langue de bois si vous voulez c'est-à-dire que ... un mot valise, chacun va y mettre quelque chose de différent de l'autre... on est encore une fois sur un terrain professionnel donc une situation d'apprentissage peut être interdisciplinaire par exemple si elle est très concrète de la vie quotidienne mais on peut l'étudier que d'un seul point de vue disciplinaire, une compétence transversale par exemple, il y a des compétences transversales hein, euh je veux dire, savoir tirer la leçon de ses erreurs, tâtonner, faire, essai-erreur, etc... aller jusqu'au bout d'une tâche, etc... ce sont des compétences totalement transversales, vous pouvez les développer en faisant de l'histoire comme en faisant des maths... c'est aussi ça, il y a aussi des compétences qui ne relèvent pas d'une discipline et qu'on voudrait développer chez les élèves... (un

instant est marqué) je vous donne un autre exemple... dans la maîtrise de la langue qui est, par essence, pluridisciplinaire puisque de toute façon le langage, notre langue va être utilisée dans toutes les disciplines bon... donc ce sont des compétences par exemple, compétences qu'on développe assez peu dans notre système, c'est l'expression orale, vous pouvez travailler l'expression orale des jeunes, des adolescents ou des enfants même en faisant de l'histoire, des sciences, des maths, euh... du français, etc... c'est encore une autre forme d'interdisciplinarité, le problème si vous voulez, c'est que les profs le font mais chacun dans leur coin, il n'y a pas de croisements sur cette compétence-là par exemple...

- *On en revient donc à la coopération du travail en équipe...*
- Toujours, de toute façon, il n'y a pas d'interdisciplinarité sans travail en équipe... mais ce que je vous montre, c'est que... lancer un projet interdisciplinaire, ça peut prendre plein de formes...
- *Qui passe donc par la pédagogie de projet...*
- Oui souvent lié à la pédagogie de projet mais pas forcément qu'est-ce qui empêche les professeurs de collègue à un moment de se mettre ensemble par exemple ce que je citais comme compétence transversale c'est-à-dire bon comment ça fonctionne chez toi, chez moi, etc...
- *Sur le mot valise interdisciplinarité... en fait, c'est que l'interdisciplinarité dépend de l'utilisation de telle ou telle discipline pour créer de l'interdisciplinarité puisque chaque discipline a bien son vocabulaire spécifique aussi...*
- Oui alors la question du vocabulaire, c'est une énorme question... parce qu'on a une norme polysémique qui, du coup, je veux dire... ça c'est une très très grosse question pour les apprentissages des élèves parce que personne n'explique aux élèves que chaque prof parle sa langue donc personne ne fait de lien en montrant d'ailleurs que le même mot peut prendre des sens différents selon le prof, ce qui est normal et quand vous dites ça dépend des disciplines, on peut faire des choses qui croisent deux disciplines, on peut en faire qui en croisent trois, on peut en faire comme je citais là les compétences transversales qui croisent toutes les disciplines... si vous prenez la capacité à aller au bout d'une tâche et à ne pas laisser tomber tout de suite par exemple, capacité, concentration, euh... je veux dire, cette capacité qui est essentielle pour l'avenir de nos gamins... euh, le prof d'EPS, par exemple, il va avoir des tas de choses intelligentes à dire sur le sujet... (un instant est marqué) mais ça ce n'est pas lié à un contenu par contre vous pouvez avoir des contenus interdisciplinaires dans deux disciplines, je citais tout à l'heure littérature et histoire ou bien je veux dire des objets scientifiques ou bien l'histoire des sciences...
- *Pour cela, on doit avoir un vocabulaire commun...*
- Là, on peut discuter du vocabulaire justement...
- *Ce mot valise est donc conditionné par les disciplines qu'on attache...*

- Non il est conditionné par les usages, il est conditionné par les activités c'est-à-dire c'est une série d'exemples en fait, il est défini en creux si vous voulez... c'est-à-dire c'est le contraire... il faudrait implémenter en plus d'un enseignement strictement disciplinaire où chacun est en tuyau d'orgue et parle de sa discipline et utilise les compétences de sa discipline et ne prend pas conscience que l'on met en jeu des compétences transversales et qu'il y a des ponts entre les disciplines...
- *À votre avis, comment les programmes de recherche et d'enseignement interdisciplinaires à l'Université influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir ?*
- Je sais que les mouvements vers ces prises de conscience et de transformation de culture professionnelle qui est lente et qui a beaucoup de réticences dans le second degré, elle vient des deux côtés, elle vient des innovateurs à l'intérieur du système qui en général commence par le premier degré mais pas toujours qui commence au collège maintenant et de l'autre côté, elle vient du plus haut niveau de la recherche qui explique les choses, voilà...
- *Donc le rapport entre ces deux côtés...*
- Non ça ne suffit pas, ça ne suffit pas, il faut développer ça dans la formation des maîtres y compris dans l'accompagnement des professeurs pendant tout leur métier, la formation, elle n'est pas seulement initiale...
- *La formation est aussi continue...d'ailleurs elle peut aussi soulever des questionnements ? Cette formation continue a été très disciplinaire...*
- Elle n'a pas toujours été... je veux dire au même moment sous Savary vous aviez à la fois euh les commissions qui se mettaient en place, le rapport Legrand sur les collèges, le rapport d'Antoine Prost sur les lycées, vous aviez la naissance de ce qui s'appelaient les MAFPEN c'est-à-dire les missions dans chaque académie sur la formation des maîtres qui n'étaient pas que disciplinaire... c'était de la formation professionnelle...
- *Quand on entend formation professionnelle (elle me coupe)...*
- C'est-à-dire formation professionnelle pour un métier qui s'appelle être prof, être prof de maths, être aussi être prof...
- *On en revient au début de notre entretien, où vous parliez qu'en France du problème de reconnaissance en tant que métier du métier d'enseignant...*
- Ce n'est pas suffisamment reconnu comme un métier... d'ailleurs, ça viendrait l'idée à personne de former des ingénieurs en disant bon on va leur faire des cours de physique puis après ils vont se débrouiller... ou de former des médecins bon on va leur faire des cours de sciences, je veux dire biologie, anatomie, physiologie puis après ils vont se débrouiller... je veux dire, on ne le pense pas... alors reconnaissons que le métier de prof est pareil, ça peut être comparé aux ingénieurs et aux médecins... c'est-à-dire il faut une bonne dose de savoirs, ça c'est sur...mais il faut aussi du faire, il faut faire...

- *Ce « faire » passerait donc par la formation, formation initiale et continue qui (elle me coupe)...*
- Oui bien sûr.
- *Sur la formation continue, c'était intéressant avec l'idée de formation professionnelle avec les MAFPEN...*
- L'idée des MAFPEN, c'était que les premiers leviers...c'était la professionnalité des enseignants ... donc ça a été une priorité absolue la formation continue (un instant est marqué) mais pas encore la formation initiale c'est-à-dire en fait à cette époque-là vous aviez une formation initiale pour les enseignants du premier degré mais vous n'en aviez pas pour les enseignants du second degré...c'est-à-dire on considérait qu'il suffisait de sortir avec un haut niveau de maths pour enseigner les maths... les bouleversements sont venus après avec les IUFM...
- *L'élaboration des IUFM par la loi d'orientation de Jospin en 1989...*
- Bien sûr.
- *La question de la dotation de la formation continue est posée, la formation continue de 2 jours par an est-elle suffisante ?*
- Si on conçoit la formation continue comme des cours ex cathedra en des cours magistraux euh on peut le mesurer comme ça mais ça n'a absolument aucun intérêt...euh je veux dire il faut certainement quelques conférences que les profs demandent d'ailleurs, pour leur élargir leurs horizons, les nourrir intellectuellement, certainement... mais je veux dire c'est un métier de praticien (un instant est marqué) donc la formation, c'est aussi les observer, discuter, avec eux, faire des débriefings... se débrouiller pour qu'il y ait moins d'isolement de nos enseignants, c'est les plus isolés d'Europe hein... dans les enquêtes OCDE, il y a eu une enquête qui s'appelle TALIS sur les professeurs de collège qui sont les plus solitaires... ce sont les enseignants les plus solitaires... ça aussi c'est important sur l'interdisciplinarité... (un instant est marqué) il y a plein de pays où les profs vont dans la salle de classe de l'autre prof, font cours ensemble, regardent des choses... il y a très peu de co-intervention chez nous...
- *Effectivement la co-intervention est un phénomène rare en France... après nous pouvons parler de l'agrégation qui est une exception culturelle à la française...*
- C'est plus que... payer plus des gens qui travaillent moins, c'est certes une exception... mais de toute façon, la majorité des professeurs d'aujourd'hui ne sont pas des agrégés...
- *Non...*
- Enfin, il en reste, il y en a beaucoup mais ce n'est pas du tout la majorité...
- *Je vous remercie de m'avoir accordé ce moment d'échange.*
- Merci, au revoir.

ENTRETIEN AVEC DENIS PAGET

Denis Paget : Ancien co-secrétaire général du Syndicat national des enseignants du second degré (SNES-FSU ; 1997 à 2004) et chargé de recherches à l'institut de recherche de la FSU (fédération syndicale universitaire), spécialisé dans la définition du curriculum, des programmes et des contenus d'enseignement.

Étudiant littéraire brillant, professeur de lettres modernes en collège et en lycée depuis le début des années 1970. Membre du CEGT et du conseil supérieur de l'éducation et chargé de recherches à l'institut de recherche de la FSU ; spécialisé dans la définition du curriculum, des programmes et contenus d'enseignement, Denis Paget possède donc un spectre très large dans les différentes institutions liées au milieu de l'éducation. Par ailleurs, avec un parcours syndical débuté sous l'égide de l'UNEF en qualité d'étudiant, Denis Paget continue à être engagé dans le milieu corporatif dans le syndicat enseignant du SNES en tant que fervent militant et devient co-secrétaire général du SNES-FSU au milieu des années 1990. À la retraite, Vincent Peillon fait appel à lui comme personnalité qualifiée au Conseil supérieur des Programmes (CSP) en 2013.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[SEP]10 min

L'entretien se déroule dans le quartier du ministère de l'Éducation nationale, dans le Café Mucha, rue de Bellechasse.

Après quelques minutes d'impatience, nous nous installons et démarrons l'entretien dans un coin tranquille de l'établissement.

L'entretien se déroule dans la sérénité et la confiance à la fois entre corps de chercheurs et corps d'enseignants du second degré. De surcroît, l'acteur accepte de poser une vision critique sur la réforme du collège ainsi que sur plusieurs dispositifs ayant amené à une part d'interdisciplinarité dans le système éducatif. Denis Paget prend le temps de situer les phénomènes vécus, sans précipiter la fin de l'entretien.

Entretien

Mardi 10 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- Moi j'ai fait toutes mes études au lycée Condorcet de Paris, de la sixième à la classe préparatoire, j'ai fait un baccalauréat A à l'époque, littéraire... j'étais un brillant élève en lettres mais moins bon ailleurs (rires)... ce qui fait que à l'époque, j'avais été présenté au concours général en français version latine... j'ai eu des notes très brillantes à l'épreuve anticipée de français et puis j'ai donc eu mon bac... je suis entré en hypokhâgne au lycée Condorcet et pour des raisons multiples et personnelles, et des raisons de santé notamment j'ai été obligé d'abandonner la classe préparatoire... que j'avais toujours regretté mais c'est comme ça... et donc, je suis allé faire mes études à Nanterre à Paris X, j'ai passé les ipes qui étaient à l'époque un pré-recrutement des enseignants à une époque où on en manquait beaucoup... donc j'ai été obligé de passer le CAPES, ce que j'ai fait bien sûr et je n'ai jamais pu passer

l'agrégation parce que j'ai travaillé tout de suite après... en même temps, moi j'ai eu un parcours engagé, j'étais un militant de l'UNEF à l'époque... quand j'ai été reçu à l'IPES à Paris X, je me suis syndiqué au SNES immédiatement, ce qui était un peu l'accoutume à l'époque en 1973 donc j'ai été un militant du SNES comme je l'avais été à l'époque un militant de l'UNEF dans mon premier établissement puis dans mon second et puis petit-à-petit, je suis devenu secrétaire départemental du SNES du département dans lequel j'étais, j'étais dans le Loiret... et puis petit-à-petit, j'ai poursuivi une carrière d'enseignant dans le Loiret à la fois au collège, j'ai fait 17ans de collège, collège de banlieue, collège périphérique... j'ai ensuite été muté dans un lycée d'Orléans et puis après j'ai été muté dans un lycée de Blois, j'ai déménagé sur Blois... j'ai terminé ma carrière, j'ai enseigné de la sixième à Bac +2, BTS... j'ai eu plaisir à enseigner en BTS optique et BTS design... j'ai terminé ma carrière en 2013 bénéficiant des carrières longues puisque j'ai commencé à travailler très tôt... en plus, j'avais fait, j'avais eu des petits emplois à la SNCF qui m'ont permis de prendre ma retraite d'enseignant à l'âge de 60ans, ce qui n'arrivera plus (rires)... et j'aurai pu continuer si j'avais pu mais comme Vincent Peillon m'avait nommé au Conseil Supérieur des Programmes, je ne pouvais mener de front, la réécriture des programmes et mon métier d'enseignant, en plus, les déplacements, ce n'était pas possible... voilà, donc ma carrière syndicale, elle m'a amené jusqu'au secrétariat général du SNES que j'ai quitté...

- *En quelle année ?*

- A partir de... je sais plus trop... je suis entré au secrétariat national en 1985 et je suis entré au secrétariat général dix ans après, en 1995 ou 1996 si mes souvenirs sont bons... je suis donc devenu co-secrétaire général puisqu'on faisait un secrétariat collectif... et j'ai connu tous les ministres de l'éducation jusqu'à Luc Ferry... j'ai connu Fillon comme ministre de l'Éducation (rires) mais assez brièvement au moment où il préparait la loi qui a amené au socle commun de connaissances, de compétences... et donc voilà, et en même temps, j'étais au Conseil Supérieur de l'Éducation, j'y ai siégé pendant 19 ans... parce que j'étais spécialisé dans le syndicat sur les questions de contenus d'enseignement, les programmes, le curriculum des élèves, etc...

- *C'était sur quelle période ?*

- Dès que j'ai commencé à entrer au secrétariat national, c'était pour les programmes donc j'ai commencé les programmes avec les programmes Chevènement déjà... quand Chevènement a remplacé Alain Savary, il a voulu refaire tous les programmes de la scolarité obligatoire, j'ai participé à ce travail... voilà, avec à l'époque, le doyen de l'Inspection générale qui avait la grosse main là-dessus qui s'appelait Laforest... inspecteur général de philosophie qui était un bras droit de Chevènement, j'ai un peu travaillé avec lui...

- *Quelle est la position idéologique du SNES par rapport à la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le second degré ?*

- Alors là... vous me posez un problème difficile parce que entre ma position personnelle et celle du SNES, il y a des nuances parfois des divergences... le SNES, c'est bâti depuis ses origines qui sont lointaines sur la base d'une conception du professeur du secondaire dont le pilier central est la discipline... qui a toujours été et qui est encore maintenant constitutive de l'essentiel de la professionnalité des enseignants du secondaire, c'est que

ce sont des enseignants des disciplines scolaires... j'ajoute scolaire parce que les disciplines scolaires ne sont pas des disciplines universitaires même quand elles semblent se ressembler... donc cet attachement à la discipline qui conduit à des recrutements disciplinaires et des concours disciplinaires, c'est vraiment constitutif du métier d'enseignant du second degré... ça l'a toujours été, ça l'est toujours à mon avis... mais en même temps, quand on réfléchit un petit peu aux objectifs de la formation de l'élève, on se rend assez rapidement compte que la culture scolaire qu'on leur diffuse est sans cesse ... enfin n'est pas simplement la juxtaposition des disciplines... elle est sans cesse débordée par d'autres préoccupations notamment des préoccupations éducatives qui sont très très importantes et qui n'ont cessé de prendre de l'ampleur, ces trente dernières années... pourquoi ? tout simplement parce que les familles ont évolué que les rapports des parents à leurs enfants ont évolué et que les rapports des parents et des enfants à l'école a également évolué donc... la coupure que Condorcet avait théorisée entre l'école qui se chargeait de l'instruction et de la famille qui se chargeait de l'éducation est aujourd'hui une coupure complètement révolue même si certains enseignants continuent à la revendiquer, ce qui est important dans le milieu des professeurs du secondaire, on trouve encore des personnes qui pensent que les enseignants du secondaire n'ont pas à s'occuper d'éducation que ça, c'est la responsabilité de la famille mais que leur seule responsabilité, c'est de transmettre des connaissances... la réalité fait que ce n'est pas du tout ça (rires) et que il faut au contraire prendre en charge une partie de plus en plus importante de l'éducation... ce qui a des conséquences puisque ça surcharge les enseignants de toute une série de tâches auxquelles ils sont mal préparés, etc... c'est sans doute un des facteurs qui active des tensions importantes entre les familles et l'école, entre les parents et les enseignants, c'est des questions qui sont vives aujourd'hui, qui sont difficiles à traiter et pour lesquelles les enseignants sont très très mal préparés, ne serait-ce que même que dans les réunions officielles, rencontres parents-professeurs, etc... il y a une maladresse et une difficulté à rentrer en dialogue avec les familles sur l'éducation qui me semble patente et qui est un vrai problème de l'école française... donc on est, le SNES comme syndicat majoritaire a toujours défendu mordicus cette adéquation entre le métier et la discipline... mais mais il a aussi été souvent secoué par le fait que la discipline ne résume pas tout le métier d'enseignant et donc... comme dans tout syndicat majoritaire, il y a des courants divers qui le traversent... donc, il y a des courants qui restent très dogmatiques là-dessus et qui refusent que l'enseignant fasse autre chose que de considérer que l'élève est une page blanche sur laquelle il inscrit le texte des savoirs quoi... moi mon expérience d'enseignants comme beaucoup de mes collègues (rires), c'est exactement le contraire... l'élève n'est pas une page blanche, il importe dans l'école toute une série de préoccupations qui traversent la société, qui apportent aussi un rapport personnel à son avenir, à l'institution scolaire, etc... donc ça impose nécessairement qu'évolue la formation des enseignants, c'est d'ailleurs au nom de cela qu'en 1989, la loi Jospin avait inventé les IUFM, c'était l'idée de professionnaliser le métier et de ne pas le réduire simplement à la discipline... mais en même temps, on n'a pas trouvé, je pense, les bonnes solutions qui permettraient aux enseignants de s'approprier d'autres savoirs plus professionnels que les simples savoirs universitaires ou au mieux des savoirs liés à la didactique de la discipline... donc c'est un sujet de tension qui traverse le SNES comme sans doute d'autres organisations mais le SNES très fortement parce qu'on trouve des gens très divers évidemment le SNES présente à peu près la moitié du corps enseignant dans les élections professionnelles, il est autour de 50%... donc c'est une question... et moi, j'ai toujours été au sein du SNES comme un militant pour travailler une professionnalité enseignante qui s'élargisse au-delà de la

discipline s'en renier l'importance de la discipline... mais qui s'élargisse à d'autres aspects du métiers qui sont très... sans lesquels la transmission des savoirs est quasiment impossible pour un certain nombre d'élèves en dehors des héritiers qui eux, adhèrent automatiquement parce qu'ils sont déjà préparés dans leurs familles, leurs environnements culturels, etc... mais les autres qui sont quand même la plus grande partie, les autres, non ils ne sont pas... ils ont besoin qu'on s'intéresse à eux-mêmes...

- *Quel est le courant qui prédomine au sein du SNES ?*
- Je ne sais pas par ce que vous entendez par courant...
- *Je réutilise vos propos pour connaître la trajectoire dominante dans le SNES ?*
- Je vous pose la question parce que le SNES a gardé la tradition, qui existait autrefois dans la FEN, d'avoir des courants de pensée... ces courants de pensée ne recoupent pas ce que je viens de vous dire... c'est pour ça que je vous pose la question... donc on ne peut pas identifier un positionnement pédagogique à tel ou tel courant de pensée... dans le courant de pensée majoritaire ou le courant de pensée minoritaire, on trouve de tout et on ne peut pas dire que tel courant est plus pédagogue que l'autre... c'est très difficile, ça ne voudrait rien dire... effectivement, il y a dans le milieu enseignant, dans le SNES, je dirais qu'il n'y a pas de consensus sur la figure de l'enseignant du secondaire aujourd'hui, ça me paraît une évidence... il y a des tensions fortes, il y a des gens qui se replient beaucoup, il y en a qui s'ouvrent... moi ce que je constate, à l'échelle de mes 40 ans d'enseignement, on a suivi dans le SNES les tendances qui ont émergées dans l'après 1968... le SNES, il a été imprégné comme beaucoup d'autres institutions, l'ouverture sur la vie, l'ouverture sur le monde, de respect de la diversité, etc... qui imprégnait la pensée de l'après 68, et qui était nourri un peu de l'éducation nouvelle, de réflexions qui s'étaient élaborées dans l'entre-deux-guerres, dans Langevin-Wallon... c'était un peu le noyau commun qui était assez puissant mais plus les décennies ont passé en se rapprochant des années 2000, on a vu les choses évoluer avec un corps enseignant qui a été plus réticent à cela... et qui face à la difficulté de la démocratisation scolaire a plus répondu par, j'ai envie de dire, des notes et des sanctions que par une juste appréciation de ce qui faudrait changer pour scolariser normalement et avec de la réussite au bout la totalité d'une génération d'élèves...
- *Pour rebondir sur vos propos, quelle est la conception de l'égalité entre élèves portés par le SNES dans le système éducatif ?*
- Le SNES, il s'est toujours revendiqué... il a toujours revendiqué un système démocratisé donc il a fait beaucoup, je pense pour élargir l'accès au collège puis ensuite au lycée... et donc maintenant en demandant aux pouvoirs publics d'étendre la scolarité obligatoire à 18ans... au lieu de la limiter à 16 ans comme en 1952, je pense que ça définit bien ce syndicat, la volonté de bien démocratiser le système, d'élargir l'accès aux qualifications, de multiplier le nombre d'étudiants, etc... là de ce point de vue-là, il n'y a pas de divergence interne, il n'y a pas de difficulté mais mais c'est sur la façon d'y parvenir qui a sans doute effectivement des divergences...
- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale du SNES depuis la fin des années 1950, début des années 60 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*

- Alors là j'en serai un peu incapable (rires)... parce que cette question de l'interdisciplinarité n'a pas émergé comme un problème majeur pendant très très longtemps... je pense ce qui a été prédominant pendant de très nombreuses années, c'est que l'interdisciplinarité devait déjà se construire dans la tête des élèves et pas forcément par l'impulsion de l'institution... or, la réalité montre que ça ne se passe pas comme ça... et la question de l'interdisciplinarité, je pense qu'elle a vraiment... bon, elle a émergé à la marge du système alors là, je parle des choix politiques, moi, les dates, dans le train, je me suis mis un petit pense-bête (il me montre sa feuille)... quand on lit les travaux du conseil de la résistance dans Langevin-Wallon, il y a des idées qui émergent assez fortement qui vont un peu dans le sens de développer un peu au moins une égalité de tous les savoirs et si possible une référence aux activités professionnelles et sociales comme devant élargir le champ des savoirs académiques traditionnels... ça s'était déjà très fort au moment de la Libération, et le syndicalisme enseignant a assez volontiers repris cette idée-là mais sans jamais la traduire très fortement et est venu interférer tout ça... tout de suite après la Libération, une espèce de lutte intensive à travers laquelle la fédération de l'éducation nationale à l'époque entre les enseignants du primaire, premier degré et les enseignants du secondaire qui est venu perturber la capacité des enseignants est de leur syndicat à réfléchir à une culture qui soit effectivement intégratrice de tous les champs du savoir et qui leur permettent de circuler, de dialoguer, de faire se rencontrer les connaissances de champs divers... cette opposition, elle s'est focalisée entre le professeur polyvalent et le professeur monovalent... le professeur polyvalent pour le SNI, le Syndicat National des Instituteurs, c'était le nec plus ultra de l'interdisciplinarité puisqu'il n'y avait qu'un seul enseignant donc il était forcément... il travaillait forcément en interdisciplinarité, la réalité était que ce n'était pas vrai... même si on a qu'un seul enseignant, dans sa tête c'est aussi découpé en disciplines que le sont les disciplines du secondaire entre enseignants et encore aujourd'hui d'ailleurs parce que ce n'est pas parce que l'on a un seul enseignant qui va faire communiquer tous les savoirs... d'ailleurs, les récentes évaluations sur les mathématiques par exemple, qui ont fait un peu parler TIMSS, montrent que quand on interroge les enseignants du premier degré en France, ils font plus de maths que partout ailleurs en Europe mais avec des résultats bien inférieurs parce qu'ils sont très mauvais (rires)... et ça a quelle conséquence ça ? Ça a comme conséquence qu'ils font du monodisciplinaire tout le temps quoi et qu'ils évacuent tout un tas de disciplines qu'il considère comme n'étant plus fondamentales et donc vous avez des enseignants qui font que du français et des maths donc grosso modo... et un peu du reste mais très peu... et alors la question des rythmes scolaires en plus, cela a amplifié le phénomène parce qu'on a diminué les horaires d'enseignement proprement dits pour libérer du temps donc ça a encore accru cette course à la discipline fondamentale... mais ça c'est les phénomènes d'aujourd'hui mais c'est très ancien ça, l'enseignement primaire a toujours été segmenté finalement en heures de cours et différencié et assez peu en travail disciplinaire, même si les disciplines sont fortement identifiées et que dans le secondaire... donc, cette lutte entre des enseignants polyvalents et des enseignants monovalents, s'est focalisée sur la question du collège pendant des années et des années avec la volonté du syndicat des instituteurs d'imposer un enseignement au moins bivalent au milieu du collège et puis la résistance du SNES, d'avoir toujours des enseignants monovalents spécialistes... ça a focalisé les choses et du coup, la question de l'interdisciplinarité, elle est passée un peu à la trappe...
- *Donc on était plutôt sur le statut entre enseignants primaire et secondaire ?*

- Oui c'est ça, ce n'est pas complètement coupé de la question interdisciplinaire puisque qu'un des arguments du SNI pour développer la bivalence, c'était justement d'aider à l'interdisciplinarité, c'était leurs arguments forts mais ils ont été pris à contre-pied de cette affaire puisque il y a eu à une époque des gens qu'on appelait des PEGC, professeurs d'enseignement général de collège, qui étaient bivalents (rires)... mais leur seule aspiration était de devenir monovalent, comme des certifiés...
- *Une des raisons parmi d'autres était un salaire inférieur aussi...*
- Alors il y avait les questions salariales, il y avait les questions de nombre d'heures de cours que faisaient les certifiés ou les agrégés... donc ça a beaucoup focalisé les choses... du coup, ils ont revendiqué eux-mêmes la monovalence... c'est ce qui a mis le SNI d'ailleurs en crise et qui a provoqué l'éclatement de la FEN d'une certaine façon... le modèle second degré s'est imposé à tous les enseignants qui travaillent dans le secondaire et comme le secondaire s'est mis à grossir à grossir... après la réforme Haby, on a quasiment généralisé une scolarité complète au collège enfin il a fallu du temps vers 1996-1997 que tous les élèves ont fait effectivement une scolarité complète jusqu'en 3^{ème}... parce que pendant très longtemps, même après le début de la réforme Haby, on les évacuait en fin de 5^{ème} vers le lycée professionnel... mais ça a provoqué un déséquilibre à l'intérieur de la FEN, le modèle secondaire est devenu majoritaire et il a périclité la fracture de la FEN et fait éclater la fédération... donc voilà, ça c'est l'histoire syndicale... donc si je reviens, à l'histoire strictement professionnelle, il y a eu des tentatives quand même dans les années 1970, le gouvernement de l'époque avait inventé le 10% qui était 10% des horaires consacrés à des activités interdisciplinaires avec des succès mitigés, certains s'en sont emparés, beaucoup ne s'en sont pas emparés... après il y a eu, au début des années 2000, la création des IDD, là aussi avec un succès mitigé parce que petit-à-petit les heures consacrés aux IDD, ont été consacrés à autre-chose (rires)... le problème des collèges, c'est que ça a toujours servi de réservoir de poches... quand il a fallu développer les lycées au moment du grand boum des années 1985-1995, on a piqué les postes dans les collèges pour aller développer la démocratisation du lycée donc le collège s'est trouvé très étriqué et il a beaucoup souffert de cela et les IDD ont été victime de cette affaire-là et puis après les années 2000... on a développé des formes d'interdisciplinarité notamment dans la réforme que Claude Allègre avait pensé pour les lycées alors là je suis très bien placé pour en parler puisque c'est moi qui négocié la chose à l'époque... moi, j'ai toujours été un farouche partisan des formes de travaux sur le long terme alors pas forcément interdisciplinaire mais qui pouvait l'être... donc à l'époque où Allègre avait voulu faire une réforme des lycées qui suscitaient beaucoup de réactions... moi, j'avais négocié avec son conseiller Didier Dacunha-Castelle que vous avez rencontré... j'avais négocié la création des TPE... que le SNES avait inventé sous mon impulsion à partir des classes préparatoires où il existait déjà les TIPE... voilà, on s'était dit mais finalement en 1^{ère} et Terminale, la mission de préparation à l'enseignement supérieur et quand même importante et ce qui marchait très bien classe prépa, pourquoi on ne l'aurait pas adapté... alors à partir de là, ceux sont créés les TPE, alors je ne vous cacherais pas que dans le SNES, ça a été une bagarre de fous pour faire admettre cette idée-là, j'ai dû me battre comme un malade, j'ai été haï (rires) par certains par ce que j'avais soutenu cette idée-là... et donc on a créé les TPE mais le problème, c'est qu'il y a eu changement de gouvernement pour la mise en œuvre et les TPE qui devaient avoir lieu en 1^{ère} et en terminale... ont été abandonnés en terminale, ce qui était absurde parce que c'était pour précisément préparer à l'enseignement supérieur, ils auraient mieux valu, à la limite, les garder en

terminale et pas en première... donc on a mis une épreuve de bac en fin de première donc les élèves ont eu à peine un an pour se préparer à ce type de travail puis auquel rien ne les avait préparé avant... donc c'est très difficile et en fait, tout le monde s'est désintéressé de cette affaire, ce qui fait qu'il n'y a jamais eu de bilans, pas de rapports... il n'y a jamais eu de vrais bilans de ce qui se passe dans les TPE alors qu'il y a bien maintenant quinze ans que s'est en œuvre... personne ne s'est intéressé pour savoir ce qu'il se passait là-dedans, ce que les élèves en tiraient... la façon dont les enseignants venaient, etc... je trouve ça incroyable...

- *Votre idée de départ était d'initier les élèves au travail... (il me coupe)...*
- C'était au moins de préparer aux méthodes, méthodes de travail voilà...
- *On se rend compte que la mise en place reste toujours en première...*
- Oui ça n'a pas bougé... c'est incroyable, je l'avais dit à la ministre actuelle... je lui ai dit plusieurs fois que ce n'était quand même pas très difficile pour les lycées, de rétablir les TPE en terminale, ne serait-ce qu'en enlevant les heures dites d'accompagnement qui servent surtout à faire des révisions pour préparer le bac... on pouvait très bien, ça ne coûtait rien, on transformait deux heures d'accompagnement en deux heures de TPE, ça permettait de donner deux années aux élèves pour se former à ces méthodes de travail, ça leur donnerait une certaine robustesse et je pense que les élèves...
- *Une continuité ?*
- Une continuité bien sûr... donc déjà aucun bilan sur cette affaire-là au sein du ministère et ce qui me semble, c'est que c'est ensuite devenu une sorte de matrice pour inventer toujours la même chose c'est-à-dire que bon on a fait les PPCP au lycée professionnel sur le même modèle, on a fait les projets pour l'enseignement technique sur le même modèle et puis d'une certaine façon, les EPI ont repris ce modèle-là...
- *La question que je soulève, parlons nous d'interdisciplinarité ou de pluridisciplinarité ?*
- D'interdisciplinarité, enfin... en fait, au départ, quand on a créé les TPE, c'était la bi-disciplinarité c'est-à-dire que et d'ailleurs c'est comme ça que ça s'est réalisé, l'élève est suivi par deux enseignants... moi, j'en ai fait beaucoup, j'avais beaucoup de 1^{ère} L et je me suis régalé, moi, c'est un vrai plaisir de faire les TPE... mais je vois bien aussi que c'est difficile, on peut très bien avoir deux enseignants, deux disciplines qui donnent l'illusion de l'interdisciplinarité sans que ça soit de l'interdisciplinarité... la très grande difficulté que l'on a toujours eu en TPE, c'est d'éviter qu'une discipline ne soit qu'une discipline de service pour les autres... ce qui est souvent le cas en mathématiques pour les maths, il n'y a pas de TPE de maths, les maths sont dominantes et les maths arrivent toujours en discipline de service avec la SVT, etc... et donc, ce n'est pas de la vraie interdisciplinarité, ce qui m'amène à penser et je le pense, de la même façon que pour les EPI, il ne suffit pas d'invoquer l'interdisciplinarité... il faut savoir ce qu'on met derrière, qu'est-ce que ça veut dire derrière...
- *Comment la définissez-vous ?*

- Moi, je me réfère souvent à partir de choses que j'ai lu notamment dans un article de Marcel Crahay dans la pédagogie française de pédagogie dont je vous conseille la lecture, il cite Gérard Vergnaud qui était un mathématicien que j'ai bien connu d'ailleurs, qui lui pensait que l'interdisciplinarité devait se faire sur les champs conceptuels... ils détiennent en jeu une vraie interdisciplinarité, il faut partir de là, de champ conceptuel... et je pense qu'il a raison, je veux dire que ce n'est pas simplement des thématiques... c'est le gros défaut, des EPI à mon avis, on a balancé des thématiques à la mode, développement durable... les huit thèmes, pourquoi pas, mais ça ne permet pas de fonder une interdisciplinarité ça... c'est pas parce que vous dites santé sécurité que vous faites de l'interdisciplinarité... donc il ne suffit pas de désigner un objet trivial si je puis dire pour que se construise une vraie interdisciplinarité conceptuelle qui permette à des élèves de travailler un problème et d'écrire sur ce problème, un nouveau texte qui ne sera pas simplement la juxtaposition de deux entrées disciplinaires...
- *Donc selon vous, l'interdisciplinarité passe vraiment au travers de notions conceptuels...*
- Oui, je pense qu'il faudrait d'abord faire ce travail... après tout dépend, ce qu'on veut faire avec de l'interdisciplinarité, c'est là aussi qu'il y a ambiguïté, c'était déjà le cas des TPE mais ça va l'être encore plus pour les EPI... finalement, qu'est-ce qu'on vise ? est-ce qu'on vise à amener les élèves de se projeter sur un travail de plus longue durée qui est en rupture avec l'exercice scolaire hebdomadaire ou bimensuel, etc... est-ce qu'on vise à favoriser des développements collaboratifs entre les élèves sur une question pour sortir de l'individualisation de l'élève dans la classe... est-ce qu'on cherche à donner du sens comme je le dis souvent à des enseignements qui n'en auraient pas par ailleurs ? est-ce qu'on cherche à simplement à valoriser une production, un chef d'œuvre de l'élève ? est-ce qu'on cherche à faire communiquer des champs disciplinaires qui sont plus ou moins connexes ?
- *À mieux comprendre le monde ?*
- Oui voilà mais tout ça n'est pas dit... quand vous lisez les documents actuels de la DGESCO sur les EPI, finalement, ils sont incapables de vous expliquer pourquoi c'est intéressant de faire des EPI...
- *Répondre aux exigences du monde du travail ?*
- Ça peut-être ça aussi... oui ce n'est pas cadré et encore une fois, ce n'est pas hiérarchisé... moi, dans un petit bouquin que j'ai écrit sur les collèges, bien avant, la réforme... qui s'appelle Collèges communs, collèges humains... j'avais inventé une idée de dégager des horaires effectivement pour des projets mais dans mon esprit, ces projets, ils devaient porter sur des champs qui sont mal couverts aujourd'hui par les programmes scolaires... par exemple, tout ce qui concerne l'audio-visuel, le cinéma, on a des élèves qui sont gorgés d'images mais finalement la présence même de l'image en tant qu'objet d'étude est assez faible même si on utilise des images et l'analyse de l'image, c'est faible... deuxième exemple, l'urbanisme, on a des élèves qui sont à 95% des urbains... mais les élèves quand vous les interrogez, ils sont incapables de lire la ville, qui est un système sémiotique complexe avec des pages historiques, des segmentations sociales très complexes, etc... qu'on peut lire si on l'étudie... moi je suis allé promener des élèves dans ma ville, ils ne savent même pas regarder en l'air pour

voir la tête des immeubles... pour eux, la ville c'est quelque chose qui est un impensé donc dans mon idée, faire des projets sur ce que c'est la ville, ce que c'est l'urbanisme, ce que c'est l'architecture urbaine, ce que ça représente, etc... ça me semblait des choses intéressantes... bon, ceux sont des exemples... mon idée, c'était de faire des projets qui permettent justement de questionner des objets d'étude qui sont plus ou moins présents dans les programmes en général, plutôt moins que plus... et qui correspondent à des exigences de l'individu d'aujourd'hui qui a besoin de connaître des choses qui sont forcément complexes donc ça pose une question qui est très difficile... c'est l'idée qui n'a cessé de courir depuis pas mal d'année là-dedans autour d'Edgar Morin, par exemple, qu'il faut faire accéder les élèves à la complexité et donc leur présenter des tâches complexes... donc effectivement, un projet style TPE, ça peut être une tâche complexe... donc c'est souhaitable sans doute mais le problème, on ne peut pas prétendre de mettre d'emblée des élèves dans des tâches complexes... on ne va pas forcément les aider à réussir et un élève en difficulté, il perd vite les pédales dans les tâches complexes... il s'est créé une espèce d'illusion quand mettant des élèves devant des tâches complexes style EPI ou TPE, on allait résoudre des problèmes d'échec scolaire... or, plusieurs chercheurs attirent notre attention sur le fait que non, justement pas... les tâches complexes ne sont accessibles que si on a construit les langages qui petit-à-petit qui permettent effectivement de connecter ou de mobiliser des ressources dans des champs divers... or, moi, j'en ai l'expérience en 1^{ère} L, un TPE, c'est très difficile pour les élèves, c'est très difficile ne serait-ce que de trouver le bon questionnement... quand les élèves choisissent, bon il y a des thématiques comme pour les EPI, qui sont renouvelées partiellement tous les deux ans mais c'est des thématiques très générales donc l'élève, il est conduit à formuler une question et formuler une problématique pour un élève, c'est extrêmement difficile... on y passe des semaines et des semaines, c'est incroyable... et une fois, qu'ils ont leur problématique, tout le travail d'investigation de la question, de recherches documentaires, c'est en soit un travail extrêmement compliqué... donc, autant moi je suis pour qu'on fasse ce type de travail autant je pense qu'il ne faut pas entretenir l'illusion qu'on va guérir les élèves de l'échec scolaire avec cette forme de travail... et je pense dans la façon de présenter les EPI, il y a deux défauts, le premier c'est qu'on en dit pas ce qu'on vise... et le deuxième, c'est qu'on se berce d'illusions que les EPI vont résoudre des problèmes d'échec scolaire ou vont remobiliser des élèves qui sont par ailleurs en échec complet sur des langages essentiels, sur la lecture, sur l'écriture, sur le langage mathématique élémentaire, etc... ça c'est une illusion complète donc il faut y prendre garde...

- *Je vais revenir sur la question syndicale, nous avons vu que la question de l'interdisciplinarité soulève des points d'interrogations, emploi du temps des enseignants, la mise en place réelle et la mise en place abstraite avec les 10%...*
- La différence, c'est que ce n'était pas obligatoire tandis que là on est au cœur...
- *On va revenir sur les EPI mais la question que je pointe est donc celle du débat en interne dans votre syndicat SNES avec le débat de vos revendications (en externe) ? Y-a-t-il un décalage entre l'interne privé et l'externe public du SNES ?*
- Comment dire... si je prends l'exemple des TPE, moi, j'ai négocié cette affaire-là en me battant sur les deux fronts c'est-à-dire qu'il a fallu discuter avec le ministère de l'époque, ce n'était pas facile avec Allègre...heureusement Didier Dacunha, c'est quand même plus facile (rires)... mais en même temps, j'ai dû me battre à l'interne notamment

dans un congrès que le SNES avait tenu à l'époque à Lille pour faire admettre que les travaux interdisciplinaires pouvaient avoir un intérêt pour les élèves donc je m'étais battu sur les deux fronts... j'ai gagné de justesse mais quand j'ai quitté la direction du SNES en 2005... dès que je suis parti, j'ai bien vu que plus personne n'a soutenu l'idée quoi... et, moi ce qui m'a un peu désolé l'an dernier autour de la réforme des collèges, c'est cette idée d'abroger la réforme sans alternatives quoi... moi j'ai toujours pour un syndicalisme qui travaille des alternatives, ça ne m'intéresse pas de dire abroger la réforme si c'est juste ça, si c'est pour garder la situation actuelle... elle n'est pas meilleure que celle de la réforme donc je pense que la réforme a été mise en place avec beaucoup de maladresses et sans tenir compte du milieu... par exemple, le fait de mettre en place tous les programmes sur neuf ans de scolarité la même année, c'est une vraie folie parce qu'un enseignant, il ne peut pas revoir tous ses cours... l'enseignant qui a les quatre niveaux du collège, c'est un travail dément... il faut revoir tous les cours et en plus créer des EPI et ça en l'espace de quelques mois... enfin n'importe qui qui connaît la vie d'un enseignant, il sait que ce n'est pas possible... moi je l'ai dit à l'époque à la ministre, elle voulait absolument que ça soit mis en œuvre avant les élections voilà donc c'est le calendrier politique qui a gouverné le calendrier pédagogique mais l'école, ça ne se manœuvre pas comme ça... une réforme, il faut des années pour que ça se mette en place si l'on veut que ça soit sérieux... donc je pense que là, il y a eu beaucoup d'erreurs stratégiques commises du point de vue du...

- *Du politique ?*
- Oui mais aussi du point de vue des effets sur les établissements scolaires... pour eux, c'est des fautes politiques enfin à mon sens... ça a été fait comme ça... le positionnement de mon propre syndicat, l'an dernier m'a semblé déplorable... alors je l'ai dit ouvertement, ça a même été repris par la presse parce que des fuites, il s'y attendent à ce que j'ai pu leur écrire... moi, je leur ai dit on ne peut pas concevoir un syndicalisme qui se contente de dire abroger abroger... et je le dirais pareil pour la loi travail, c'est pareil... je suis en désaccord avec la loi travail mais ce n'est pas parce que vous avez dit abroger la loi travail que ça va régler les problèmes du travail quoi... moi j'ai toujours été partisan d'un syndicalisme qui soit à la fois de contestation mais aussi de réflexions et de propositions... or, j'ai trouvé que l'an dernier, ce qui manquait, c'était justement les propositions... mais je pense que ça aurait été plus logique de dire oui, on soutient les EPI mais on réfléchit pour savoir quel sens ça a quoi... je pense que ça aurait modifié beaucoup de choses mais là le SNES a été pris de court par la ministre qui a voulu aller au forceps et donc ça a créé le clash donc je pense qu'il y a une occasion manquée...
- *Il y avait donc des débats en interne difficiles à mener au sein du SNES et aussi des débats en externe tout aussi difficiles...*
- Oui bien sûr... ces questions-là, c'est forcément difficile...
- *Vous étiez seul contre tous ou il y avait d'autres soutiens avec vous ?*
- Moi, j'avais monté à l'intérieur du SNES un gros secteur, j'ai mis des années à le monter, un gros secteur pédagogique et qui avait, je dirais une force de réflexion et d'invention assez puissante... donc c'est un peu grâce à ce secteur, je n'étais pas tout seul évidemment que j'ai pu me faire entendre à certains moments... mais après, je

trouve qu'on n'a pas retrouvé cette capacité de réflexion que j'ai connu à l'époque où j'avais monté ce secteur... dans ce secteur, j'ai travaillé avec des gens comme Patrick Rayou qui était au SNES à l'époque, Élisabeth Châtel en sciences économiques et sociales... Rayou, il était en philosophie, il tenait les programmes de philo pour les rénover à bout de bras... j'ai travaillé avec des gens qui avaient une certaine envergure intellectuelle et je pense que ça a compté beaucoup et donc ça m'a donné une force parce que j'avais une argumentation, je faisais travailler des gens... d'ailleurs, quand il a fallu choisir quelqu'un pour travailler sur les programmes du cycle 4, j'ai proposé Patrick Rayou qui a bien accepté de faire le boulot avec moi (rires) et j'étais content de retravailler avec lui, je me suis retrouvé dans cette proximité intellectuelle qui m'a fait vivre un syndicalisme enrichissant... mais je trouve qu'on a un peu perdu, ces dernières années, cette capacité là... et je pense que le milieu lui-même a évolué, pas simplement le SNES, le milieu lui-même... je vois bien les jeunes enseignants que l'on recrute maintenant, c'est des gens à qui ils manquent beaucoup de choses... vraiment de grosses lacunes, ils ne sont pas avides de connaître la recherche en éducation... ils ne sont pas avides de trouver des formules nouvelles d'enseignement, etc... moi, je suis très frappé notamment dans les contacts que j'ai pu avoir au CSP avec les associations de spécialistes, il y a plein de jeunes maintenant mais ils sont vachement conservateurs, c'est assez frappant... alors qu'il y a vingt ans, ce n'était pas le cas... donc je pense que le milieu a évolué car le métier est devenu très dur... et plus le métier est dur, plus il y a raidissement, oui plus on se referme...

- *Dans ses disciplines... au contact des ministres, donc vous m'avez parlé de Chevènement, est-ce que des débats ont eu lieu sur l'interdisciplinarité depuis votre expérience avec Chevènement et les thèmes transversaux ?*
- Un peu oui... ponctuellement, ponctuellement mais le problème n'a pas été posé globalement ... pourquoi ? parce qu'on n'a pas réfléchi en termes de culture, si on réfléchit en terme de culture commune, on est obligé de réfléchir à quelque chose qui va déborder les disciplines... or, on a vécu deux phases... une première phase, autour de la prolifération des éducations à quelque chose donc effectivement, on débordait les disciplines, il y avait des demandes sociales de l'éducation à la défense, à la santé, à la sécurité, au développement durable, à la citoyenneté, etc... c'est un peu la logique que la ministre a repris avec les parcours... c'est qu'il y a toujours quelque chose qui vient déborder les disciplines... or, c'est un fait étonnant... nous quand on a refabriqué le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, on en a complètement transformé la nature au lieu d'en faire un sous-programme bis qui était le cas en 2006 où c'était une espèce de sous-programme où on avait élagué les choses difficiles, c'était à peu près accessible à tous... on pensait être accessible à tous... nous, on en a fait un cadre général en le pensant en terme de culture c'est-à-dire on l'a pris au sérieux, le mot culture qui a été ajouté dans la loi de refondation... et ensuite, les programmes ont décliné et opérationnalisés ce socle qui a d'ailleurs pas été beaucoup contesté... personne ne la vraiment alors il y en a beaucoup qui ne l'ont pas lu... mais ça reste la base qui nous a permis ensuite de réarticuler les programmes entre eux et je pense que là, on a fait un travail tout-à-fait novateur mais après les éducations à... on a eu le socle de 2006, le socle de 2006 a été catastrophique car il a encouragé l'idée qu'il y avait des endroits où l'on ne pouvait pas faire les programmes... les écarts qui s'en sont creusés, on le voit maintenant à travers les évaluations internationales, ils sont en partie dû à l'existence de ce socle en 2006... d'une part, parce qu'il a élagué les programmes de choses qui étaient absolument indispensables, je pense notamment aux mathématiques, vous aviez

les trois quarts des programmes de 3^{ème} qui étaient hors socle quand même... faut voir, ce que ça fait dans un collège de REP, vous enseignez que le socle et pas les programmes... vous condamnez les élèves à ne pas pouvoir continuer en seconde quoi... donc ça a eu des conséquences un peu dramatiques cette affaire-là... donc il y a eu ça... éducation à puis le socle et la fragmentation en dix mille compétences, 98 compétences alors là aussi, ça a été une catastrophe parce que plus vous fragmentez plus ça devient difficile de faire de l'interdisciplinarité... justement, nous avons eu l'idée de repartir d'une vision globale avec le nouveau socle et pour recoller les morceaux de tout ça... mais je vois bien qu'il y a des tensions très fortes à l'intérieur du ministère lui-même parce que la DGESCO est en train de tout nous re-fragmenter avec les évaluations... ils se sont mis d'accord avec les sociétés privées qui fabriquent les logiciels de notre nation et on y est, c'est reparti... notre socle qui était bien unitaire, on nous le redécoupe en dix mille compétences et c'est reparti quoi... poser la question de l'interdisciplinarité dans un contexte pareil, c'est refuser de parler en termes de culture commune, c'est ça la question et là je pense qu'on est pas au bout de nos peines...

- *Concernant la réforme des collèges et notamment les EPI en 2016, avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place ?*
- Non le CSP n'a pas été consulté sur la réforme des collèges... nous avons été pris de court si je puis dire... c'est-à-dire que la réforme nous a été balancée au moment où nous travaillons à refaire les programmes de la scolarité obligatoire mais la DGESCO n'est jamais venu nous présenter sa réforme au moment où l'on faisait les programmes... on a vraiment été confronté devant le fait accompli... le jour où l'on a rendu publique nos projets de programme, la ministre a en même temps rendu publique sa réforme... alors ça a mis beaucoup de gens hors d'eux dans les CSP parce qu'on nous a fait porter le chapeau dans une réforme dans laquelle nous n'avions eu aucun mot à dire, c'est ça la réalité... alors après qu'est-ce qu'on a fait, nous on était en train de travailler à des croisements interdisciplinaires dans nos programmes... après, on s'est forcé de les faire rentrer plus ou moins dans les huit thématiques mais c'est tout ce qu'on a fait nous...
- *De créer des rapports implicites entre disciplines ?*
- Oui oui... on avait amorcé ce travail mais c'est un travail qui est long et difficile et là, on a été court-circuité notamment par les thématiques parce que les thématiques, elles nous ont coincé donc ça a bloqué le travail qu'on était en train de faire...
- *Selon les propos d'Agathe Cagé, les thématiques avaient été demandé par les syndicats de recentrer les EPI autour de thèmes et notamment le SNES...*
- Ils auraient quand même pu nous demander notre avis... moi, je sais pas, j'aurai été la ministre, j'aurai dit au CSP... bon vous êtes en train de fabriquer des programmes, essayer de nous cadrer des enseignement interdisciplinaires avec des propositions concrètes... nous on avait commencé à travailler avec des trucs très concrets, moi je suivais le groupe français on avait commencé à travailler à des exemples de travaux interdisciplinaires possibles, etc... on a tout arrêté après c'était... le coup était parti, c'était fini... ils ont cadré mais c'est quoi ce cadrage ? c'est des trucs hétéroclites... langues et cultures de l'antiquité parce qu'il fallait répondre à la révolte des latinistes enfin on peut pas construire de l'interdisciplinarité comme ça, ce n'est pas possible...

ce n'est pas, je réponds à ceux-ci, je ne réponds pas à cela... donc je pense que ça ne va pas ça...

- *Émettez vous certains doutes à son application dans les établissements ?*
- Pour l'instant, ce que je vois... c'est qu'on est retombé dans des objets d'étude communs en apparence mais finalement traités séparément... je vois beaucoup de choses comme ça dans les exemples que nous observons dans les établissements scolaires... il n'y a pas... pour moi, ce n'est pas des vrais travaux interdisciplinaires... mais à la limite pourquoi pas, mais ne disons pas qu'on fait... on fait un travail de projet sur le long terme mais ce n'est pas la peine de les afficher interdisciplinaires si c'est simplement pour juxtaposer deux disciplines qui ne vont rien faire ensemble... ça ne sert à rien... moi, je préférerais qu'on dise, je fais un projet sur une question mono ou bi-disciplinaire peut-être... dans ce cas-là, on vise le projet... après pratique, qu'est-ce qui est pratique là-dedans... ça a l'air de dire que ce qu'on fait dans les cours, c'est de la théorie et qu'on fait du pratique à côté... tout le monde a contesté cette formulation, même les gens, les plus favorables aux EPI... qu'est-ce que ça a pratique, ça n'a rien de pratique sinon qu'on leur demande de réaliser quelque chose... mais ça ce n'est pas du pratique, c'est ce qu'on fait en classe aussi, écrire un dossier, faire un montage vidéo mais ce n'est pas pratique, ça n'a rien avoir avec de la pratique, je pense que c'est une grande maladresse d'avoir intitulé ça comme ça...
- *Donc, vous êtes assez pessimiste sur le type et la nature des résultats...*
- Je pense qu'il va falloir des années pour que ça se mette réellement en place... moi ce que je pense, il faut que les enseignants se mettent en tas pour réfléchir aux objectifs qu'ils visent et qui le disent, qu'ils l'écrivent, c'est ça le plus important... quand les enseignants qui vont animer des EPI, qui les animent déjà... il faut qu'il réfléchisse un peu à ce que pourquoi ça va servir, qu'est-ce que je vise ? en quoi ça va aider les élèves ? ce n'est pas simplement, je me fais plaisir parce que je peux faire un truc qui n'est pas dans mon programme, si ce n'est que ça, ça sert à rien... c'est bien que le prof se fasse plaisir aussi mais ce n'est pas l'essentiel.
- *L'intérêt, ce sont les élèves.*
- Oui mais un prof, il est toujours meilleur quand il fait un truc qui l'intéresse (rires)... je ne sais pas ce que ça va donner... les incertitudes politiques font que... est-ce que ça va durer ou pas, je ne sais pas...
- *Par ailleurs, êtes-vous en mesure de décrire votre regard sur la perception des autres syndicats enseignants sur le sujet de l'interdisciplinarité ?*
- Le syndicalisme enseignant n'échappe pas aux clivages qui s'est maintenant installé fortement dans le paysage syndical entre les syndicats dits réformistes et les syndicats de contestation... je pense qu'on retrouve ça... maintenant parmi les syndicats de contestation, vous avez de tout... si je prends FO par exemple, FO quand on lit sa prose est d'un conservatisme pédagogique absolu et absolu donc c'est des gens quand on leur parle d'interdisciplinarité, ce n'est même pas la peine quoi... c'est pour ça d'ailleurs que l'an dernier la coalition hostile à la réforme a fait du minimum minimorum en demandant l'abrogation de la réforme parce que si on avait gratté un peu plus pour

savoir ce qu'on mettait à la place... entre tout ce qui était dans l'intersyndicale, on aurait eu de grosses différences... donc c'est comment dire, c'est la triste réalité du syndicalisme en France... maintenant, il y a ceux qui sont toujours d'accord avec tout, le SGEN, l'UNSA, dès qu'on fait bouger quelque chose, ils ne se posent pas de question de savoir si c'est bien, si c'est pas bien, si ça va servir... c'est oui, c'est toujours oui (rires)...

- *A contrario, FO, c'est peut-être toujours non ?*
- Oui FO, c'est toujours non...
- *Et le SNES est plutôt ?*
- Le SNES, ça dépend des moments... il y a des moments où il dit non parce qu'il faut dire non et il y a des moments où il peut proposer des choses... par exemple, les évolutions qu'il y a eu dans le statut des enseignants avec Peillon, je pense que c'est quand même très positif, c'est quand même un truc que le SNES a soutenu, a contribué à travailler et qui repose sur l'idée que les enseignants ne sont pas des gens qui travaillent tout seul... qui doivent travailler en équipe donc il y a quand même des choses positives... moi j'aurais voulu que ça se passe sur la même question sur le plan pédagogique.
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec une activité interdisciplinaire ? Est-ce que l'interdisciplinarité est plus souhaitable selon les niveaux ou il n'y a pas d'importance ?*
- J'ai envie de vous répondre en disant qu'il faut rester modeste (un instant est marqué)... je crois qu'au niveau de la scolarité obligatoire, je pense qu'il faut d'abord installer, ce que nous avons appelé les langages, pas simplement, lire, écrire et compter... mais les langages, c'est le domaine 1 du socle, c'est la langue maternelle, la langue française, maternelle ou pas d'ailleurs, les langues étrangères, le langage scientifique, le langage des arts et le langage du corps... si on a créé ce grand domaine 1 des langages, c'est pour inciter toutes les disciplines à la fois comme des langages qui vont circuler... quand on prend les mathématiques comme langage c'est-à-dire qu'on va utiliser les mathématiques en sciences humaines, en physique ou en géographie ou n'importe... c'est un bon démarrage pour l'interdisciplinarité ça... ça veut dire que l'élève acquiert une conscience disciplinaire, il n'y a pas d'interdisciplinarité possible s'il n'y a pas de conscience disciplinaire c'est-à-dire quand l'élève va avoir un objet à étudier, il faut qu'il sache si l'aborde de façon sociologique, géographique, historique, littéraire, poétique, etc... il y a une claire conscience que la structuration des disciplines aussi ouvrent des portes pour investiguer un objet... cette conscience-là se construit lentement, vous ne pouvez pas faire ça dès le cours préparatoire... ça se construit lentement, c'est pour ça qu'il faut rester modeste... par contre, je pense qu'on peut très tôt lancer des élèves dans des activités de projet sur le long terme... il est très important d'apprendre aux élèves à anticiper, à se projeter dans l'avenir, ce qui ne savent pas faire même des lycéens parfois... ils ne savent pas se projeter dans l'avenir, ils vivent au jour le jour...
- *Ça démarre quand fin du primaire début du collège ?*

- Oui je pense que dès l'école primaire, le plus tôt possible... et puis, beaucoup au collège, rompre beaucoup avec cette fragmentation des exercices... j'ai mon exo de maths, mon exo de grammaire... c'est ça qui fait perdre du sens donc à un moment donné, travailler sur un projet de long terme... alors quand je dis long terme, le long terme ne peut pas être le même en 3^{ème} et en cours élémentaire... en cours élémentaire, travailler sur un projet de trois semaines, c'est bien... en 3^{ème}, vous pouvez travailler sur un projet d'un trimestre voire d'un semestre... il faut aussi tenir compte de l'âge... donc installer les langages, aider les élèves à se projeter dans l'avenir, travailler en projet pour cela et en plus contribuer à socialiser les élèves en les faisant travailler ensemble donc là... les nouveaux programmes sont très forts là-dessus, insister partout notamment dans le domaine 2 du socle et aussi ailleurs, il faut que le travail collaboratif soit développé, c'est essentiel dans notre société dans n'importe quelle activité de travail aujourd'hui, on ne peut plus travailler tout seul... donc ça nécessite d'être capable de communiquer, d'être capable de se répartir des tâches, d'être capable de discuter sans s'envoyer quelque chose à travers la figure, c'est tout une éducation... ça c'est très important et quand on interroge les parents, les parents, c'est toujours mon fils, ma fille... ils ne se rendent jamais compte qu'ils sont dans un groupe et tout ce discours du temps de Sarkozy qu'on a entendu sur l'individualisation de l'enseignement, pour moi, c'est du pipeau ça... le problème de l'enseignement, ce n'est pas l'individualisation, c'est le travail ensemble (rires), c'est la socialisation, c'est ça qui est important...
- *Tout dépend ce que l'on vise à transformer chez l'élève ?*
- Mais c'est les deux, transmettre des savoirs ce n'est pas simplement, un dialogue univoque entre un enseignant et un élève qui prend des notes... si c'est ça, non ce n'est rien, c'est de plus en plus impossible, les élèves bavardent tout le temps... si vous ne l'ai mobilisé pas sur une activité, vous pouvez causer en dehors des classes de S où vous avez le même profil d'élèves... les autres, ce n'est pas la peine donc il faut les mettre en activité et en même temps, ça s'engage dans un processus où on n'écoute les autres.
- *Vous avez été chargé de recherche à l'institut de la FSU, pouvez-vous envisager la pérennisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire ? Autrement dit, si on met le focus sur l'évaluation des EPI, on voit bien le caractère sélectif ?*
- Oui entre soit un parcours, soit un EPI... oui c'est une épreuve oral où il faut de toute façon présenter un travail donc ça c'est bien d'avoir mis ça, c'est une bonne chose... ça ne rend pas les EPI facultatifs parce qu'un parcours...
- *On est donc sur la question du choix de l'élève ?*
- Oui, c'est l'élève qui fait le choix... enfin, l'élève qui va vouloir présenter son parcours citoyen, ça va quand même pas être facile... ils vont avoir d'abord tendance à présenter davantage l'EPI qui est plus circonscrit à une question que...
- *On verra par la suite, pour l'instant, nous n'avons pas le recul nécessaire... pensez-vous à la pérennisation ou au déclin de l'interdisciplinarité dans le système éducatif ?*
- Je ne sais pas... je pense que c'est assez incontournable... après sur la façon de le faire, on verra... je ne sais pas ce qui va se passer, il y a trop d'incertitudes politiques... si on avait un quinquennat devant nous, je vous dirais oui ça va sans doute prendre mais là je

ne sais pas... parce que peut-être le prochain président va demander qu'on supprime tout ça... je ne sais même pas quel est le positionnement des candidats des uns et des autres sur cette question... moi à mon avis, la question se reposera toujours la prolifération des éducations à montre bien qu'il y a besoin à un moment donné des choses qui sortent du cadre strictement disciplinaire... sous quelles formes avec quels résultats, ça c'est une autre paire de manches...

- *Pour terminer, pensez-vous que la réforme du collège va dans le bon sens ou à contrario, dans le mauvais ?*

- Si je pars de son inspiration je pense qu'elle va plutôt dans le bon sens... si je pense au débat politique franco-français sur l'éducation, je pense qu'elle ne va pas assez loin... par exemple, le recul de la ministre sur les classes bi-langues me semble pas un bon choix... je pense que les classes bi-langues ne se font pas pour l'amour des classes bi-langues mais pour l'amour de se retrouver entre soi donc je pense que le scénario sur les langues mériterait d'être complètement revues... parce qu'on commence de plus en plus tôt mais les résultats sont aussi mauvais parce qu'on en fait de moins en moins... donc il vaudrait mieux faire sans doute moins longuement et plus intensément et ça c'est un choix qui n'a pas été fait... on fait le choix facile alors on déclare qu'on va commencer la première langue vivante au CP alors que il n'y pas un prof d'école sur deux qui ne va pas enseigner les langues, on décide de mettre la langue vivante 2 en 5^{ème}, on l'anticipe d'un an mais on réduit les horaires après... donc on va en faire moins et puis au lycée, on ne fait que deux heures de langues donc deux heures de langues, vous ne faites rien du tout... ils perdent le peu qu'ils ont appris au collège... donc mon avis, voilà un exemple de quelque chose qui aurait du être pris complètement différemment et plus au fond de la question donc il y a des orientations qui me semblaient plutôt des bons choix mais dont la mise en œuvre risque de compromettre la réussite... je cite l'exemple des langues mais les EPI, c'est un peu la même chose, c'est mal ciblé, c'est mal défini... le choix de maintenir le DNB et même d'en amplifier le contenu me semble aussi un mauvais choix... nous au CSP, on avait demandé qu'il y ait deux épreuves de DNB au service de la validation du socle, maintenant, c'est le socle qui est au service de la validation du DNB donc je pense que là aussi le choix n'a pas été fait... j'aurais préféré qu'on évalue le socle point barre, ça donnait une vraie valeur au socle, on met un DNB à côté qui ne sert à rien en plus... un diplôme vide donc je trouve qu'il y a plein d'ambiguïté comme ça alors le choix de mettre tout en œuvre la même année, je pense que c'est catastrophique, ça va décourager les enseignants, ils n'ont pas besoin de ça parce qu'ils sont déjà souvent découragés... donc dans la mise en œuvre, je pense qu'il y a plein de maladresses, de bêtises faites, c'est dommage, c'est une occasion manquée.

- *Je vous remercie pour cet entretien.*

Jean-Philippe Raud : Formateur à l'ESPE d'Aquitaine et responsable coordonnateur de l'unité d'enseignement « Tronc commun » depuis octobre 2015.

Originaire de Limoges, bachelier d'une série B, agrégé de géographie en 2006, Jean-Philippe Raud poursuit une thèse de géographie politique à Paris VIII en 2009. D'autre part, il est jury du concours du CAPES externe et de l'agrégation interne de 2006 à 2011. Par la suite, il devient proviseur adjoint LPO Carminot en août 2011 jusqu'à juin 2015. Il devient Formateur à l'ESPE d'Aquitaine puis responsable coordonnateur de l'unité d'enseignement « Tronc commun » depuis octobre 2015. Son parcours syndical se résume à un attachement dès le début de carrière au SNES puis il quitte ce syndicat pour un syndicat à tendance réformiste le SGEN-CFDT.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h05

Nous nous retrouvons dans le bureau de la secrétaire du directeur de l'ESPE d'Aquitaine – Site Mérignac, l'attente fut un peu longue mais l'acteur devait terminer de remplir différents papiers administratifs.

L'entretien se déroule dans une ambiance sereine dans le bureau du directeur de l'ESPE d'Aquitaine, absent ce jour-là. En outre, l'acteur essaye de m'expliquer la construction ainsi que la réalisation du « tronc commun » pour l'ensemble des étudiants MEEF 1^{er} et 2nd degré de toute l'Académie de Bordeaux. Le contexte est calme et Jean-Philippe Raud ne précipite pas la fin de l'entretien ; au contraire, nous continuons de parler des problématiques éducatives après l'entretien clôturé.

Entretien

Mardi 31 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- Série ES, B à cette époque-là, ES... deux années de droit mélangées à de l'histoire-géographie puis après licence, maîtrise de géographie à l'étranger, en Angleterre puis CAPES puis agrégation de géographie... puis chef d'établissement donc proviseur dans le secondaire et depuis deux ans à l'ESPE et depuis un an, responsable du tronc commun à l'ESPE d'Aquitaine.
- *La première année à l'ESPE, c'était quelle fonction occupée ?*
- J'étais formateur simplement histoire-géographie, j'étais revenu aux premiers amours, voilà.
- *Avez-vous été attaché à un syndicat enseignant ?*
- Oui le SNES... la FSU dans un premier temps puis après j'ai laissé tomber la FSU au bout de la moitié de ma carrière de professeur qui a duré une quinzaine d'années, j'ai toujours été syndiqué dès le début de ma carrière... après j'ai changé de syndicat, chez

les professeurs... après j'avais un autre syndicat, le SNPDEN Syndical National des Personnel de Direction de l'Éducation nationale quand j'étais proviseur de lycée...

- *Quel était l'autre syndicat après le SNES que vous avez choisi ?*
- C'était... si vous voulez aujourd'hui SGEN-CFDT, plus transformiste et je suis resté six ans.
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité lors de votre présence en tant que coordinateur tronc commun à l'ESPE d'Aquitaine sur la formation des enseignants du secondaire ?*
- Alors je remets dans le contexte, il n'y en avait pas dans le tronc commun 2015-2016... donc dans le tronc commun 2015-2016, on s'est attaché dans le thème 4 à mettre une approche transversale, transdisciplinaire qui correspond en fait aux différentes éducations à... il y en a qui sont obligatoires, il y en a quatre qui sont obligatoires... moi je suis allé à cinq, j'ai choisi par les forces qui sont là à l'ESPE, qui sont assez nombreuses, l'éducation à la santé, l'enseignement moral et civique ce qui pourrait être le parcours citoyen, le parcours santé, le parcours d'éducation artistique et culturelle, l'enseignement développement durable, voilà... les cinq et l'EMI, l'Éducation aux Médias et à l'Information... voilà, on a cinq parcours qui n'existaient pas l'année dernière et qui sont cette année au cœur véritablement du MEEF 2, de la deuxième année du MEEF.
- *Donc essentiellement, cela reste cantonné au MEEF 2 ?*
- En MEEF 1, ces cinq parcours-là sont sur la forme de CM, ça introduit aux thèmes... au MEEF 2, c'est sous la forme de TD avec des choses qui sont demandées aux fonctionnaires stagiaires ou M2 étudiants dans les classes... voilà, mettre en place dans les classes sous une thématique au choix mais cette thématique-là, elle va de la maternelle jusqu'au lycée professionnel... donc pas uniquement le secondaire, ils sont tous mélangés ensemble de la maternelle jusqu'au secondaire pour faire une thématique et pour ceux qui ont choisi l'EMC qui vont être mises à titre comparative... certains vont mettre dans leur EPI aussi, au collège... d'autres vont le mettre, tiens cette thématique-là, je vais la faire mais de cette façon-là avec mes grandes sections et moi au lycée, j'ai cette thématique-là qui est la même que celle que tu vas mettre en EPI, je vais la mettre dans ma classe de seconde CGO.
- *Pour revenir sur le parcours MEEF 1, cela se résume à des cours magistraux, sur quels sujets ou quelles thématiques ?*
- Alors cette année, ça a été assez hybridé... enfin hybridé en termes de contenus c'est-à-dire qu'il y a eu des CM faits par des professeurs de l'ESPE donc par exemple, l'enseignement moral et civique, c'est deux heures de CM pour expliquer ce que c'est mais par exemple, pour l'éducation à la santé, où c'est dans le cadre des boussoles c'est-à-dire le professeur va venir parler de l'éducation à la santé au sens large en France... donc c'est très institutionnel pour certains parcours et très ouvert sur la société pour d'autres... en fait, c'est un choix par rapport aux personnes qui viennent donner des cours ici tout simplement...

- *Sur cette application par l'intermédiaire des CM qui a une valeur plus théorique disons-le, donc les MEEF 1 restent en dehors de la problématique de l'interdisciplinarité ?*
- Ils savent... en fait, ils se préparent au concours les MEEF 1 très clairement, ils savent que ça existe, ils savent qu'ils peuvent avoir des questions dessus et ils savent que cela va de la maternelle jusqu'au... ce n'est pas parce que l'on est en grande section qu'on est en dehors de ces parcours... et ce n'est pas parce qu'on est au lycée professionnel que les élèves ne l'ont pas vu en élémentaire... pour moi, l'essentiel est que cette thématique-là, tout le monde en ait conscience et les cours magistraux donnent cette conscience-là théorique en tout cas institutionnelle... que c'est des choses qui se font dans la scolarité obligatoire de toute façon quoi qu'il arrive.
- *Donc l'entrée de l'interdisciplinarité passe par les « éducations à ... ».*
- Oui à chaque fois... oui, on peut dire ça... après, si... après ça va être par thématique, là, « l'éducation à ... » c'est vraiment quelque chose qui est transversal... c'est quelque chose que l'on peut retrouver quelle que soit sa discipline... après il va y avoir des spécificités peut-être plus fortes mais un thème comme la laïcité si ça rentre dans votre... ou l'égalité filles-garçons, ça dépend ce que l'on met sous le thème interdisciplinaire, voilà...
- *D'ailleurs, comment définissez-vous ce qu'est l'interdisciplinarité ?*
- Le problème c'est que... c'est des choses auxquelles on peut se confronter depuis dix ans puis vous regardez même Meirieu, j'ai lu quelque chose et puis j'ai lu quelque chose d'autre et il ne donne jamais la même définition... pour moi, l'interdisciplinarité, c'est quelle que soit la matière que vous enseignez, vous êtes capable de comprendre le sujet que vous avez devant vous, qui est à traiter... donc le tronc commun, en fait, pour moi, c'est la matière de l'interdisciplinarité... c'est ce qui est en dehors de la discipline, comment dire... la discipline même, euh, vous réunit... c'est ça pour moi l'interdisciplinarité, vous amenez votre spécificité dans quelque chose qui est commun.
- *On va s'attacher au débat entre spécialisation et polyvalence, est-ce que vous liez polyvalence et interdisciplinarité ?*
- Non pas véritablement, pas véritablement... je lie en fait l'interdisciplinarité avec... excusez-moi d'être très administratif mais avec le référentiel du professorat et de l'éducation de juillet 2013... pour moi, l'interdisciplinarité, elle se fait dans un cadre, c'est le cadre institutionnel qui est demandé par le ministère et qui est dans les quatorze points communs entre les professeurs... et c'est pour moi, ce qui est la ligne directrice de cette interdisciplinarité, c'est le texte pour moi fondamental en dehors du texte du 30 avril 2015 qui dit ce qu'est le tronc commun... néanmoins, le tronc commun se fait autour des quatorze compétences communes de juillet 2013 et c'est ce qui est en fait fonde... ça sert à rien d'aller chercher ailleurs, moi, c'est deux textes fondent mon action et qui définissent pour moi ce qu'est l'interdisciplinarité et qui définissent pour moi, tout ce que vous venez de me demander.
- *Donc, pour vous, les quatorze compétences constituent le socle des enseignants, si on peut dire...*

- Oui absolument, quel qu'il soit... le tronc commun est fondamentalement fait là-dessus et en plus... vous allez... j'y crois à ce socle là commun... de toute façon, les notes d'inspection dans le second degré car pour vous, votre problématique, c'est le secondaire... les notes d'inspection qui sont sorties là, qui ne sont pas encore officialisées, se basent sur ces compétences-là... donc à partir de ce moment-là, on n'a pas le choix...
- *Pour rebondir sur vos propos, on reste donc sur une interdisciplinarité assez artificielle en MEEF 1 et sur une progressivité sur le plan plus pédagogique, didactique (il me coupe)...*
- Moi, sur le M1, je vais vous dire très clairement... moi, le M1, très clairement, c'est le moment de la théorie, c'est le moment de comprendre quels sont les enjeux... le M2, c'est la classe, c'est la pédagogie, voilà, l'urgence de comprendre qu'il y a des thématiques très fortes pour pouvoir y répondre la gestion de la classe, l'autorité, des choses très immédiates, ce qui n'avait pas véritablement avant... là, c'est ce qu'on essaie de mettre en place même si c'est un peu compliqué... et dans un deuxième temps, dans la deuxième partie du M2, des éléments qui sont liés à ces quatorze compétences... par exemple, les relations avec les familles, comment les aborder, on ne peut pas faire n'importe comment... quand en début de carrière, on ne sait pas comment mener un bon entretien, on va donner des bases... un enfant handicapé quel qu'il soit, on identifie quels sont les partenaires... avoir des difficultés avec un élève, avec un type de décrochage dans le secondaire qui est une thématique assez riche... ça, on ne va pas le faire en octobre, il faut qu'il y ait du temps... donc on va essayer de donner des outils qui vont essayer de servir tout au long de la carrière... donc, un TD, le M2, c'est dans la classe, tout de suite et puis après un élément de réflexion pour être encore mieux dans la classe...
- *En fait, je trouve qu'il y a une sorte de confusion sur le M1 avec le côté transdisciplinaire et interdisciplinarité ?*
- Ça dépend ce que l'on met comme... ce que vous allez mettre vous comme définition entre interdisciplinarité et transdisciplinaire... alors, en fait, le tronc commun, c'est transdisciplinaire... néanmoins, l'interdisciplinarité, vous allez la retrouver sinon que dans le thème 4... pour moi, l'interdisciplinarité, va plus loin que le simple emploi des définitions qu'entre nos disciplines, nous allons joyeusement voir ce que nous pouvons joyeusement faire ensemble... pour moi, la discipline, je vais vous dire, comme j'ai été professeur, j'ai travaillé aussi à Bruxelles à la direction générale de l'éducation et j'ai été chef d'établissement... et je suis dans un organisme qui forme les enseignants donc j'ai peut-être une vision un petit peu bizarre des choses mais je tends à vous dire que si on ne réunit pas, si on ne réunit pas plein de choses qui n'ont pas attiré à la matière, ça veut dire savoir gérer une classe, gérer toutes les thématiques qui sont autour de la classe, je pense que votre matière, elle ne sert à rien... quand j'ai commencé moi à enseigner, la matière comptait... aujourd'hui, la matière compte dans le sens où ce qui vous est demandé par l'institution, vous êtes fonctionnaire, vous devez normalement y obéir... c'est 90% des choses avant d'arriver sur votre matière sont des choses qui ne dépendent pas de votre matière (rires)... on peut être d'accord avec ça ou pas, mais moi, c'est... foncièrement, je n'ai jamais vu un bon professeur aujourd'hui dans les fonctionnaires stagiaires que j'ai visités, qui, arrivent simplement à le faire passer sur sa matière... parce qu'un bon professeur aujourd'hui, il est basé sur autre chose, sur une

appréhension globale des enjeux qui dépassent le simple cadre de sa matière, les EPI en sont la meilleure preuve.

- *Donc, vous me placez le métier d'enseignant comme un vrai métier et non, un métier vécu par sa discipline...*
- C'est ça... oui... tout à fait, on ne pourra pas durer dans ce métier-là très longtemps si on... aujourd'hui, en tout cas, avec les thématiques d'aujourd'hui, si on prend pas ça en compte.
- *Par rapport à cette prise en compte, pensez-vous qu'il serait judicieux de mettre une épreuve commune pour tous les enseignants dans les concours de recrutement ?*
- Une professionnalisation plus accrue au concours... j'ai été huit ans, membre du jury de concours (rires) donc on peut en parler un petit peu si vous voulez... en fait, ça l'est demandé à l'oral 2, l'oral 2, on le demande explicitement.
- *Oui mais cela reste en périphérie du concours par rapport à la discipline ?*
- Il faut... là, ça ne dépend pas de moi, ça dépend du ministère, vous voyez comment fonctionne le ministère avec des inspections générales et des inspections tout court qui ne sont pas foncièrement à laisser de côté la discipline... tant... pour l'instant, le concours est national, nous en reparlerons, le jour où le concours sera régional, là on y reviendra bien sûr...
- *Selon vous, est-ce que le tronc commun ouvre la voie à une culture commune enseignante ?*
- C'est le but (rires)... c'est le but, ça le sera encore plus l'année prochaine... oui, très clairement vu qu'il est construit autour des quatorze points communs quel que soit, que vous soyez CPE, doc, en grande section ou en lycée professionnel, vous voyez les mêmes thématiques, vous êtes ouverts au même chemin institutionnel lié à la recherche et à une pratique qui est celle de la classe donc oui, très clairement oui.
- *Y-a-t-il eu des débats sur la mise en place de ces dispositifs-là en interne, des résistances ?*
- Sur ce que j'ai mis en place-là... oui bien sûr... bien sûr...
- *Par rapport à ?*
- Par rapport aux thématiques, aux thématiques centrales historiques... en fait, les résistances se font par l'histoire des institutions, je n'aurais peut-être pas eu les mêmes résistances à Limoges ou à... peut-être d'autres résistances, j'aurais eu à Lyon... et ici, elles ont été faites autour de la laïcité, on avait fait beaucoup d'heures qui étaient consacrées à une approche, on va dire socio, philo, histoire... et l'année prochaine, là cette année, il y en a deux et l'année prochaine, il n'y en aura plus qu'une donc voilà... c'est des résistances qui sont liées à la tradition des établissements, il y a des résistances qui sont par le fait que notre modèle doit aller de plus en plus vers l'hybridation... une hybridation avec pour moi, toute la partie théorique qui doit passer en MOOC avec par

contre, une retombée en TD qui doit être beaucoup plus liée au terrain, voilà... ça, j'ai des résistances très très fortes mais là on est sur la façon de faire... on n'est pas sur les thématiques parce que tout le monde veut... tiens ma thématique, c'est la meilleure... bon, ça c'est à moi en tant que coordonnateur, de faire des choix qui sont des fois un peu douloureux mais après c'est des choix qui peuvent se justifier... le tronc commun 2016-2017, il est fait à moitié avec l'ESPE et à moitié avec l'employeur c'est-à-dire le rectorat... le rectorat avant ne rentrait pas dans le tronc commun, là il est à 50% des formateurs et 50% des concepteurs, c'est le rectorat... le terrain vient à l'ESPE donc ça... j'essaie de répondre à vos questions... les résistances sont là aussi parce que le rectorat n'a rien à faire, pour certains professeurs de l'ESPE n'ont rien à faire ici, dans cette école... ici, c'est l'université si vous voulez...

- *Pourquoi donc cette association avec le rectorat ?*
- En fait, les ESPE, c'est l'ancêtre de l'IUFM, c'est quand même le rectorat qui confie à l'ESPE, la formation des enseignants stagiaires en M2... donc c'est l'employer, c'est le rectorat donc il y a quand même un minimum à dire sur la formation à des personnes qui l'envoient à des personnes ici... donc, moi, le 2016-2017 et encore plus le 2017-2018, s'est fait en collaboration étroite avec le rectorat... ils ont une commande particulière, je suis quand même personnel de l'Éducation nationale donc je l'intègre mais je la mets aussi, je suis dans une institution universitaire donc je fais attention que les résistances ne soient pas trop grandes...
- *Les résistances ont été... si je comprends bien avec le rectorat et des formateurs qui avaient une histoire des choses ancrées dans leur enseignement...*
- Oui bien sûr... bien évidemment... c'est les deux principales résistances... après, les résistances, c'est sur la manière de le faire... soit en présentiel, soit en FAD (formation à distance), ça s'est une énorme résistance...
- *Vous ne pensez pas que cela passe plus par un rapport humain qu'un FAD, par exemple ? Pensez-vous que la formation à distance a un réel impact pour l'enseignant qui entre dans le métier ?*
- Bon on va être très clair... ça répond à deux points, je vais être très schématique là-dessus, je ne le suis pas assez... la première chose, c'est que les trois premiers mois, vous le savez, les trois premiers mois, c'est un enfer pour l'enseignant donc lui rajouter à faire des CM alors qu'il a le cours à faire pour la semaine prochaine... là je le vois et donc... le premier point, c'est que la FAD permet aux fonctionnaires stagiaires de choisir quand il peut le voir et ça c'est la première chose... et je pense que dans les trois premiers mois, c'est important d'avoir cette souplesse-là... la deuxième chose, pour le S3 et le S4, chaque FAD a une retombée directe en TD... il y a une FAD, trois capsules, deux capsules d'institutionnels... une capsule d'un institutionnel, le rectorat... une capsule d'un enseignant chercheur 15-20min au max et un enseignant, c'est la troisième capsule de dix minutes avec un quizz derrière pour voir si tout a été bien compris et deux textes... et ça, je considère que ça fait deux heures de formation à distance... donc, on peut le voir quand on veut ces petites capsules... pour se préparer au TD, il y a une commande très claire de la capsule vers le TD, vers l'analyse de pratique donc oui... deuxième point, je considère que vu comme ça, oui cela a une véritable utilité plus qu'un

CM où on se dit, je vais sortir mes copies, je vais corriger pendant le CM, c'est ce que j'ai vu l'année dernière... et que je ne vois pas cette année.

- *La capsule sert donc de préparation au TD au lieu des heures de CM... donc vous avez redistribué les horaires.*
- Absolument... pour moi, par exemple, tout... si vous regardez, le S3 et le S4, il n'y a plus que deux CM en présentiel... tout le reste a été dématérialisé, il n'y a plus de théorie autre que celle à distance... toute la pratique, l'analyse de pratique liée à la classe se fait en TD et préparée de façon théorique... c'est bien beau de dire dans ma classe, il se passe ça et ça... mais la recherche et le discours ministériel permet aussi de cadrer sa pensée... et je pense que rappeler, par exemple, une rencontre parents-professeurs se passe dans ce contexte institutionnel-là selon des directives qu'un inspecteur va rappeler mais que la recherche montre que cela a comme but de contourner certaines difficultés économiques et sociales... cela donne une perspective, plus un enseignant qui va dire comment il fait... ça donne une perspective au fonctionnaire stagiaire qui se dit... moi j'ai fait comme ça, j'ai fait n'importe quoi en fait... et donc, charge après l'analyse de pratiques dans le TD de commencer... tous les TD vont commencer... bon vous avez vu les capsules, vous, dans votre classe, vous avez eu des rencontres parents-professeurs, vous avez fait comment donc un débriefing de comment on a fait et revenir sur des textes ministériels qui recadrent ça ou les choses qui ont un petit peu déviées... car on fait comme on peut au début... et après, essayer de voir, qu'est-ce que c'est avec dans chaque circonstance, un bon relationnel avec les parents, comment on peut les normer pour ne pas commettre d'impair et se retrouver tout seul... et en défaut, qui on prévient, comment on fait... et ça, c'est un travail de groupe par rapport à des situations de classes vécues et des petites solitudes que les fonctionnaires stagiaires ont en début de carrière... vous voyez, pour moi, c'est très clair...
- *Dans ce dispositif, pour vous, vous parlez d'interdisciplinarité...*
- Oui si le professeur de SVT pense qu'il est tout seul, il va foirer tout ce qui va faire quelle que soit la discipline... il va devoir savoir ce que les autres professeurs ont fait... ce n'est pas que le professeur principal qui est investi que de ça... enfin voilà, bon, pour moi, c'est mon point de vue mais bon...
- *Quels ont été les facteurs de résistance ou d'engagement qui ont conduit soit à l'échec, soit à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité au regard de l'ancrage institutionnel ?*
- Le manque de temps... moi, la seule chose, c'est le manque de temps...
- *Manque de temps dans la formation, en termes de dotation horaire ?*
- Oui... si on parle de l'ESPE... de cette année ? (j'hoche de la tête)... il n'y en a pas, je n'ai pas de problème là-dessus, aucun zéro problème (un instant est marqué)... mon seul problème, il est de... c'est un problème organisationnel donc cela n'a rien à voir...
- *Les premières années ?*
- Vous l'avez vu vous-même c'est-à-dire qu'il faut... les deux premières années, c'était un manque de temps, on a eu une formation qui a du se mettre en place tout de suite,

c'est un peu comme les EPI sans préparation... voilà, une commande ministérielle, on doit le mettre en place, on n'a pas le temps de la réflexion, moi, j'ai bénéficié justement des quatre ou cinq personnes ont tous abandonné parce que c'était trop dur et qui ont fait ce travail de défrichage en sachant quelles vont être nos priorités euh... le passage de l'IUFM à l'ESPE, tout le problème vient de là... passer d'une tradition d'école normale on va dire à une tradition universitaire avec des commandes qui viennent d'un côté de la recherche et de l'institution qu'est le rectorat, qu'est le ministère... pose un modèle hybride qui est très difficile à mettre en place donc le départ 2013-2014, 2014-2015, l'échec du tronc commun peut se voir sur le fait que ça a été extrêmement théorique très très peu dans la pratique parce qu'on n'a pas trouvé le modèle d'équilibre entre le terrain c'est-à-dire la recherche et le rectorat et l'attente institutionnelle et c'est ce modèle-là que j'essaie de mettre en place avec l'hybridation justement des CM théories mais avec mi-recherche et mi-institution... et par contre, des gens du terrain qui vont venir faire les TD... voilà, on passe d'un modèle qui s'est cherché pendant deux ans avec des idées 2014-2015 sur le 2015-2016 avec une autre équipe qui s'est mise en place mais qui a explosé pour des raisons, on va dire d'affrontement parce que c'est difficile d'imposer son point de vue, il faut beaucoup de résilience pour arriver à que cette formation puisse faire dans le sens où il y a des choses qui apparaissent très importantes à des gens mais qui pour nous, c'est 120 heures de formation, 2 heures, ce n'est pas grand chose mais pour eux, c'est très important donc il faut faire très attention à ces égo-là... surtout que je m'adresse à tous les étudiants, tous... je suis la seule UE qui s'adresse à tous les étudiants donc je ne m'adresse pas à un parcours de quarante-cinq de fonctionnaires stagiaires, je m'adresse à 3000 étudiants... donc l'historique est lié simplement, à essayer de trouver ce modèle-là qui est hybride entre une attente institutionnelle forte et une attente de la recherche forte, voilà... je ne sais pas si c'est compréhensible mais sur les quatre ans, le point d'équilibre est en passe d'être trouvé... après il y a les élections présidentielles, on verra... je pense qu'il est en passe d'être trouvé même s'il n'est pas satisfaisant.

- *Le point de bascule pour mettre en place ce tronc commun 2017-2018, comment avez-vous réussi à dire aux formateurs qu'ils résistaient ?*
- Je ne leur ai pas dit qu'on allait faire ça... je les ai tous vus, j'ai eu 200 et quelques entretiens l'année dernière pour préparer 2016-2017, moins cette année parce que j'ai plus de certitudes... mais je les ai tous vus un par un et quand il a fallu les voir trois fois... je les ai vus trois fois et on a discuté des choses qu'ils ne voulaient pas faire... à partir de ce moment-là, ce qu'ils ne voulaient pas faire, je leur ai dit que ça allait être compliqué, moi je vais pas pouvoir... par contre, ces thématiques-là que vous faisiez avant et que vous vous sentez exclus, je vais les remettre mais celles-là que vous faisiez l'année dernière, sur l'évaluation, ça n'a jamais marché... moi, cette évaluation, je la veux comme ça car au moins ça a du sens pour les étudiants...
- *Vous êtes donc passé par le relationnel au travers des entretiens pour réussir...*
- Il n'y a que ça... sinon c'est de l'autoritarisme... il faut savoir qu'à l'ESPE, il n'y a pas de hiérarchie, la seule hiérarchie qu'il peut y avoir, c'est éventuellement le directeur qui est là avec l'ensemble... mais même le directeur adjoint de la formation, le directeur adjoint à la recherche, à l'international, ils n'ont pas d'aspect hiérarchique avec nous... donc il n'y a pas cette notion hiérarchique qu'on trouve en établissement scolaire... j'ai été chef d'établissement, je vois complètement la différence... pour moi, le relationnel,

la rencontre fait que... et là où j'ai des points de blocage, c'est des gens que je n'ai pas assez vus... mais c'est compliqué de voir tout le monde... mais le secret d'une réussite, c'est le secret de la rencontre avec des gens parce que je pense que chaque formateur est de bonne volonté et il faut les ramener tout le temps à l'étudiant, au fonctionnaire stagiaire et ça, c'est plus compliqué, il m'est arrivé pendant deux mois de ne pas parler une seule fois des fonctionnaires stagiaires ou des étudiants parce qu'il fallait qu'en termes d'organisation j'entende ce qu'ils avaient à dire par rapport à l'institution, par rapport aux relations qu'ils ont les uns avec les autres pour pouvoir caler un tronc commun... donc c'est beaucoup d'écoute, oui...

- *Les facteurs d'engagement qui ont conduit à cette mise en œuvre de l'interdisciplinarité, quelles en sont les principales finalités pour l'enseignant stagiaire ?*
- (rires) les finalités de cet enseignement-là, le vivre ensemble pour ceux qui suivent la formation... et là, la finalité c'est les étudiants et les fonctionnaires stagiaires vraiment... il n'y a pas une seule décision dans le tronc commun qui n'est pas pensée de ce point de vue-là... ça ne se voit pas forcément mais en tout cas dans ce tronc commun 2016-2017 et encore plus 2017-2018, il est vraiment, je vous l'ai expliqué tout à l'heure, pourquoi cette FAD dans quelle mesure... voilà, je pense que c'est clair pour moi, le premier but, c'est ça... le deuxième but, c'est le vivre ensemble c'est-à-dire donner à chacun la capacité de pouvoir comprendre les enjeux de l'école... se décentrer de sa matière pour voir, ils le savent mais chaque étudiant ici le sait mais c'est d'un point de vue parcellaire... c'est donner une cohérence à tout ça autour des quatorze compétences et les quatorze compétences nous permettent ça... donc un vivre ensemble, un bien-être, un mieux-être dans une institution qui est très rénique et qui est très compliquée à gérer d'un point de vue émotionnel pour un fonctionnaire stagiaire ou pour un professeur aujourd'hui, pour donner des cadres pour se sentir mieux et être plus longtemps dans l'institution, voilà ça c'est le deuxième point... but du tronc commun, de cette interdisciplinarité, savoir ce qu'il se passe de la maternelle jusqu'au lycée, de la fin de la scolarité obligatoire voire jusqu'au lycée parce qu'il me semble important, je l'ai vu en tant que professeur, je l'ai vu en tant que chef d'établissement que dire... oui qu'est-ce qu'ils ont vu au collège, qu'est-ce qu'ils ont vu à l'école primaire, qu'est-ce qu'ils ont vu... ils l'ont déjà vu que la plasticité des cerveaux de nos têtes blondes, elles sont variables et que chacun a sa place dans l'institution et que c'est une institution qui fonctionne mais qu'aucun d'entre nous ne sommes des sauveurs mais on est tous des maillons qui accompagnent des élèves du mieux que nous le pouvons, voilà c'est le troisième but du tronc commun... et le thème 4 pour moi est très important là-dessus car on a une vision quand même assez visible de ce qu'il se passe de la grande section jusqu'en terminale bac pro... et ça, c'est la seule fois qu'ils ont cette vision-là... donc vous parlez de culture commune là oui, culture commune... on va être très clair là-dessus... quatrième et dernier parce qu'après, ce sera des points généraux, une professionnalisation, faire des professionnels de l'éducation, c'est au-delà même de la matière... c'est quelque chose de très clair pour moi.
- *Maintenant, on va revenir sur les projets que j'entends interdisciplinaire, pour la préparation aux EPI... est-ce que lors de ces dispositifs-là, vous ouvrez les programmes des uns et des autres et voyez les liens qui peuvent être créés ?*
- Alors je vous explique comment ça fonctionne... sur les parcours dont je vous ai parlé les cinq parcours (il me les montre sur la fiche récapitulative du tronc commun)... donc

chaque étudiant ou fonctionnaire-stagiaire choisit parmi ces cinq, c'est au choix... et ils se retrouvent par groupes de 25 à 30 qui viennent de tout horizon secondaire mais aussi primaire bien évidemment et là-dedans... alors je sais que c'est secondaire pour vous mais ils ont deux premières de formation sur l'EMC, éducation à la santé, c'est transdisciplinaire, ça répond à des parcours... on le retrouve dans le primaire mais aussi dans le cycle 3 et dans le cycle 4... par les EPI et donc tout ça est expliqué à l'ensemble des participants à ce module-là et ils ont dix heures de TD dans lesquels ils vont monter... un professeur de SVT avec un professeur d'histoire-géo, un professeur de grande section, un professeur de cuisine vont monter un projet commun et vont pouvoir voir dans leur matière comment ils vont pouvoir mettre en place un parcours santé, un parcours d'éducation civique, un parcours d'EMI et donc... il y a une connaissance des spécificités de l'autre en même temps qu'une connaissance, que ces parcours-là concernent tout le monde...

- *Par rapport aux formateurs, comment peut-il appréhender quand il se retrouve en face d'une pluralité d'enseignants de disciplines différentes ? Comment les groupes sont-ils constitués ?*
- Parce que les consignes sont très claires... il a son groupe, il sait qui va être dans son groupe donc il a 25, 30 en sachant qu'il y aura à peu près moitié moitié premier degré, second degré par contre on ne lui dit pas de quelles matières ils viennent... là il y a 3 EPS, 3 histoire-géo, il y a 2 PLP lettres-histoire... il sait combien il a de premier degré, second degré et ils doivent se mettre par groupe de 3 ou 4 plutôt 4... et choisir la même thématique donc le rôle du professeur, c'est de rappeler globalement dans l'institution scolaire, ce que l'EMC, allons-y là-dessus par exemple... ou le parcours santé veut dire... et après eux, voilà moi quand ils se mettent ensemble... après le formateur, il les accompagne... il ne fait que les accompagner, c'est 10 heures – 8 heures d'accompagnement et de recentrage.
- *Puis il peut mettre au service son expertise disciplinaire pour enrichir... en s'appuyant sur l'expertise de chaque enseignant stagiaire.*
- Absolument... c'est ça... le rôle du formateur, c'est en SVT, en EPS ou dans les sciences expérimentales en CM1, c'est faire le lien dans tout ça et aider les fonctionnaires stagiaires à voir que... en fait, l'objectif de ces EPI, ce que j'ai mis en place là, c'est les EPI, ni plus ni moins... c'est des parcours... je me suis appuyé sur la réforme du collège et je l'ai présentée comme ça quand je l'ai présentée au rectorat... alors il me manque simplement celui de l'orientation mais je l'ai mis autrement dans le tronc commun, malheureusement, il manque le parcours avenir... j'aurais souhaité mettre le parcours avenir, je n'ai pas pu mettre pour différentes raisons... il est dans le tronc commun dans le thème 3, c'est le 3 module 8... il est difficile de le faire car on peut parler... on s'adresse que dans le secondaire dans le parcours avenir, c'est pour ça que je ne l'ai pas mis là mais je le regrette parce qu'un professeur de CP doit savoir comment ça se passe.
- *Selon vous, existe-il des niveaux d'études plus ou moins appropriés à une activité interdisciplinaire ? J'entends par niveaux d'études, primaire, collège, lycée...*
- Non... la preuve... au contraire dès la maternelle, donner du sens.

- *Donc il n'y a pas de hiérarchisation possible ?*
- Non pour moi, il n'y en a pas très clairement... par exemple, la priorité de l'école maternelle en termes d'apprentissage, c'est par le jeu... (il marque un temps d'arrêt) pour moi, j'ai tout dit... il n'y a pas de hiérarchisation, aucune... alors effectivement, le collègue étant... si on regarde bien le parcours citoyen, le parcours d'éducation artistique et culturel, c'est déjà dès le cycle 2... donc toute l'éducation obligatoire, la scolarité obligatoire ne montre aucune hiérarchisation, les EPI ne sont que la résultante de quelque chose qu'on a commencé à mettre en place dès le cycle 2... et qu'on voit très clairement monter en puissance dans le cycle 1 ou tout au long du cycle 1... jusqu'à la fin du cycle 4 et le lycée va devoir s'il veut se conformer à ce qui doit être mis en place... donc pour moi, il n'y a pas de hiérarchisation aucune...
- *Les syndicats ont-ils joué un rôle particulier lors la mise en place du tronc commun ?*
- Non zéro... non, il y a un syndicat fort à l'ESPE, la CGT qui dans d'autres formations posent problème, proposent les problèmes qui les touchent bien sûr... sur le tronc commun, zéro intervention syndicale pour l'instant (il touche du bois)... peut-être l'année prochaine avec l'hybridation, la FAD a pratiquement... je laisse encore quelques petites touches comme ça pour ne pas aller trop loin... ça ça pose un vrai problème le fait de transformer, d'hybrider le tronc commun et je pense que c'est le rôle des syndicats de poser les questions... et j'espère que les syndicats viendront là-dessus, ça ne me pose aucun problème... sur le tronc commun, ils sont absents de la formation initiale... ils sont présents sur plein d'autres choses à l'ESPE mais pas sur le tronc commun...
- *C'est-à-dire ?*
- Sur la formation des CPE, sur les nouvelles maquettes...
- *Avec une approche très disciplinaire ?*
- Non... la façon de faire... pas d'approche disciplinaire.
- *Quand vous me parlez des syndicats, lesquels ?*
- CGT essentiellement CGT-FSU... foncièrement, je n'ai jamais même au conseil de l'école eu une seule question en tronc commun... c'est peut-être parce que je les ai beaucoup beaucoup vus au préalable, ils interviennent dans le tronc commun... ils vont intervenir beaucoup moins l'année prochaine... ils sont contre le FAD, ils sont pour le présentiel... je n'exclus pas qui... et ça fait partie de leurs droits donc ça ne m'a jamais posé un problème, je suis syndicaliste moi aussi donc ça me pose aucun problème du moment où on puisse discuter de bonne foi, j'ai plus de difficulté avec des gens qui ont de la mauvaise foi...
- *Par quels moyens, pouvons-nous évaluer l'efficacité des différents dispositifs portant sur l'interdisciplinarité ?*
- Je fais des enquêtes Sphinx, des enquêtes qualités quatre fois par an... mi-semestre auprès des étudiants et des formateurs...

- *Y voyez-vous une plus-value par rapport à l'évaluation ?*
- Oui parce que je vois quelles sont les choses que j'ai pu mettre en place avec les formateurs cette année et qui étaient très beaux dans l'esprit mais qui n'ont pas eu pour moi, l'effet escompté, ce n'était pas assez lié... par exemple, je peux vous parler du 1-4, connaissances et enjeux du système éducatif, pour moi, c'est lié directement avec l'oral 2... j'ai posé des questions aux fonctionnaires stagiaires qui l'ont eu, tout le monde ne l'a pas eu encore... à Mont-de-Marsan, par exemple... j'envoie une enquête dès qu'un module est passé... ça ne les a pas du tout aidés pour le concours alors que c'était fait pour... ça veut dire que je dois discuter avec la personne qui a fait, soit il le change pour l'année prochaine, soit il disparaît... mon problème, c'est que c'est en adéquation avec l'attente des étudiants et quand je fais un retour, un feed-back, les étudiants... les enquêtes Sphinx me permettent de piloter et d'aller devant les responsables de parcours, d'aller les responsables de modules du tronc commun... moi, j'ai ça, vous vous avez ça... on échange, on croise, comment on peut l'améliorer, comment on peut faire...
- *Ces enquêtes-là posent des questions par rapport à quel champ ?*
- Sur tout... celui qu'on va monter la semaine prochaine qui concerne le S1, S3 donc du premier semestre du M1 et du M2... il y aura une soixantaine de questions avec beaucoup de questions avec trois ou quatre choix de réponses... j'essaie d'être le plus efficace possible donc peut-être que je vais en mettre un peu moins... j'ai des questions mais il y a des choses qui m'interrogent, qui m'intéressent... essentiellement, ce qui m'intéresse, c'est la pluridisciplinarité... justement telle que vous le concevez-vous, c'est les éducations à et la personnalisation des parcours... ça c'est le thème que l'on pourrait appeler le thème 5, je vais voir si ça a vraiment fonctionné parce que pour moi, c'était un énorme challenge... peut-être que les questions vont être plus pointilleuses là-dessus et après quelque chose de plus hiérarchisant sur l'utilité, je ne sais pas encore... pour la semaine prochaine, l'enquête est créée mais peut-être que je vais enlever des choses pour que ça puisse... pour moi, il faut que la moitié des étudiants puisse répondre... la première qu'on a faite, oui on les avait, ce qui m'a permis moi de changer certaines petites choses d'être réactifs et d'entendre des choses... par exemple, moi en EPS, j'entends des choses qui ont été faites parce que je connais bien la formation d'EPS, la didactique qui est beaucoup plus forte que dans certaines matières, donc comment m'adapter à ça et ne pas offrir la même chose que d'autres disciplines vont avoir... j'essaie de tenir en compte et d'une année sur l'autre surtout, là, l'enquête qui va être faite va beaucoup m'aider à pouvoir justifier des changements que j'ai commencé à opérer pour l'année prochaine parce que j'ai une idée de comment... c'est ma sixième enquête depuis deux ans donc j'ai une vague idée de ce qu'on va se prendre comme vent dans la figure...
- *Vous passez donc par les enquêtes Sphinx qui sont utiles comme retour sur investissement...*
- Pour moi, c'est l'amélioration... j'arrive à comprendre ce qui est écrit, des fois, j'arrive à mettre à distance la mauvaise foi mais je considère que 80% qui est écrit est juste et justifié donc qu'on doit, nous pouvoir donner des réponses à ces critiques-là, immédiates et aussi à terme c'est-à-dire en n+1, à l'amélioration de la formation au service des usagers mais moi je vais vous dire au service de la formation, c'est ça qui

m'intéresse parce que... ça paraît peut-être utopiste, ce que je vais vous dire mais pour moi, intervenir auprès de cette formation-là, c'est quelque chose de très important parce que ces professeurs vont avoir une classe, deux classes, trois classes... multiplier par trente élèves, la professionnalisation c'est une véritable conséquence là-dessus... voilà donc je ne le prends pas à la légère une seule seconde... donc la vie des fonctionnaires stagiaires essentiellement m'intéresse de façon très pointilleuse... alors je suis très pointilleux sur leurs réponses, je travaille pour eux... le tronc commun, je suis payé pour faire une formation au service de ceux qui sont devant les élèves, donc si... effectivement, il y a des choses, je suis obligé de le faire quand même mais par rapport, à ce que c'était l'année dernière et l'année d'avant, on commence à s'éloigner de quelque chose d'un peu plan-plan et on se rapproche du terrain plus en plus... tout en gardant l'effectivité de la recherche car moi, je suis désolé, on ne peut pas avoir un geste professionnel sans avoir un minimum de réflexion, je suis désolé pour moi, la didactique, la démarche de didactique, de recherche nous permet à nous enseignants, j'ai été dix-huit ans enseignant quand même de pouvoir avancer dans la réflexion...

- *La réflexion sur son propre métier, la réflexivité, l'esprit critique aussi...*
- C'est ça, c'est exactement ça... pour moi, le tronc commun est l'objet de ça...
- *Quels modèles étrangers ont particulièrement influencé la France à se saisir de la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- Pas forcément plutôt des théories de l'éducation... plutôt des théories que des modèles parce qu'on a tout essayé... enfin moi qui ai lu beaucoup de choses aussi au Québec, au Canada de façon générale, sur la différenciation, ils sont très forts les québécois... il y a plein de choses que l'on peut retrouver dans les EPI en lisant plein de recherches, ils sont très très forts et on retrouve plein de choses... mais je peux vous dire en lisant beaucoup de rapport de l'inspection générale, vous lisez les rapports de l'inspection générale 2005-2017, vous allez trouver de quoi largement vous alimenter un peu dans un modèle étranger... voilà, ce que font, j'y suis allé, ce que font les finlandais, c'est bien mais ça correspond à un public qui est très restreint et qui est très spécifique... nous, on s'adresse, on n'a pas la même machine, on n'a pas le même temps... eux, la Suède, quand ils ont décidé de changer l'éducation, ils ont dit, on verra dans vingt ans... nous, on n'a pas ce temps-là, les EPI, nous on manque de temps pour tout... on est un pays latin où l'on revient souvent sur des systèmes Montessori, il y a dix ans, c'était comme les chauves-souris, on les clouait sur des granges aujourd'hui Montessori, c'est la solution, on revient... pour moi, c'est les modèles d'éducation qu'on a toujours voulu si vous regardez la note d'Edgar Faure en 1969 qui dit que la notation, il n'y a pas de notation... l'évaluation, c'est mal parce qu'on hiérarchise et ça doit être sans note et qu'on doit faire des pédagogies actives comme on le dit depuis 1928 dans l'Éducation nationale, dans tous les bulletins officiels, on est toujours encore aujourd'hui à courir après ça... donc si vous voulez mon avis, on court après des modèles alors qu'on les a tous devant nous... et je crois que c'est la multiplication... si un professeur arrive à comprendre que de la synthèse de ces modèles, on arrive à faire un enseignant complet, on n'a pas besoin d'aller chercher à droite et à gauche...
- *Sur la complémentarité des modèles ?*

- Complémentarité des modèles et pour ça, il manque... la formation initiale, dans le tronc commun, si on arrive à voir ça comme un objet professionnalisant, si le fonctionnaire stagiaire arrive à le voir comme un objet professionnalisant, il va le trouver... il y en a qui ne vont pas le voir mais celui qui est consciencieux va le voir... par contre, aller chercher à droite et à gauche, un modèle quelconque, je n'y crois pas... je crois qu'on a tout pour réussir dans la formation initiale... la formation continue, je suis plus réservé...
- *Vous n'êtes pas en charge de la formation continue...*
- Non malheureusement... malheureusement, je crois qu'il devrait y avoir et c'est aussi le travail que je fais avec le rectorat en ce moment, c'est de voir comment des années d'après, les choses qui se font dans le tronc commun grâce à l'hybridation vont pouvoir aussi avoir des retombées dans l'académie... des choses que l'on pourrait faire dans l'hybridation avec des capsules qui pourraient être mises à disposition des profs parce que les nouveautés ministérielles qu'on essaie de mettre en œuvre... par exemple, sur le décrochage scolaire, comment repérer un décrocheur ? voilà, c'est des questions concrètes que l'on peut peut-être offrir à travers les formations des tronc communs de la formation initiale vers la formation continue... je crois vraiment qui nous manque... si vous parlez, aller chercher à droite à gauche et dire que les danois, ils sont super bons ou sur les coréens du sud, ils sont géniaux sur PISA... déjà, regardons-nous, on a plein de richesses... faisons déjà...
- *Vous voulez construire une formation continue, je préfère parler de développement professionnel après la titularisation ?*
- Il y a le T1 T2 là-dedans... mais moi, je vous parle de T10... de T15, de T25 parce que justement les EPI s'il y a cette résistance-là, c'est que l'on voit quels sont les enjeux qui sont derrière ça... pourquoi on considère, que dans un cycle de trois ans, il n'y a plus de redoublement, c'est une appréhension globale que les J1, J2, J3 n'ont pas résolue ou J8, J9 cette année...
- *Sur les EPI, quelle est la finalité ? J'ai fait le tour des textes officiels, il n'y a pas de hiérarchisation...*
- Non, il n'y en a pas... pour moi, c'est le sens, la théorie, la pratique et l'engagement... on le retrouve dans tous les parcours, on vous donne des outils, on les observe et on les met en pratique quel que soit le parcours donc les EPI, en fait, c'est donner du sens à un parcours d'un élève qui n'est pas forcément immédiat mais qui l'accompagne... voilà, c'est pour moi, c'est ça un EPI... ce n'est pas du tout ce qui est mis en place... attention, dans les collèges, je sais comment ça se met en place heureusement... il y a un décalage... on est toujours dans cette question de temporalité et on n'a pas cette temporalité pour laisser... ce que je suis en train de dire là c'est très théorique mais le mettre en place, je suis chef d'établissement aussi... je vois quelles sont les difficultés à mettre en place, c'est la discussion, le conseil pédagogique, c'est de voir les spécificités des uns et des autres... c'est de proposer une discussion avec les syndicats, avec les personnels, voir ce qui est faisable et pas faisable... aller modestement sur deux trois ans pour accentuer au fur et à mesure... sauf qu'on nous demande, de faire tout tout de suite avec des retours... donc les chefs d'établissement, la plupart disent c'est trop compliqué, je vais me prendre la révolution donc je ne le fais pas... vous voyez, je vous

donne, pour moi, donner du sens et accompagner l'élève... je crois que l'élève au centre, là on y est, on donne du sens en faisant ça si on reste sur ces trois points-là mais c'est très théorique parce qu'après la base c'est-à-dire les enseignants qui doivent s'en emparer, qui doivent le faire, qui doivent discuter, qui doivent échanger, changer leurs modes aussi de penser, ça prend du temps... ça prend même une génération.

- *Les grands rapports internationaux tels que PISA sous l'égide de l'OCDE ont-ils joué un rôle prépondérant à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité ?*
- Pas du tout... pas du tout, non parce que c'est essentiellement lié à la littéracie, à la numératie... c'est les chiffres et les lettres qui vont compter là-dedans... certes, on en parle un petit peu mais très peu... en fait, ce qui reste c'est qu'on sait ni lire ni écrire si j'ai bien compris donc voilà...
- *À votre avis, comment les programmes de recherche et d'enseignement interdisciplinaires influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir ? Le tronc commun prendra-t-il un rôle fondamental dans la formation enseignante ?*
- Je ne suis pas sûr...
- *Cela peut s'en aller avec le balancier ?*
- Bien sûr... mais j'y crois... je pense qu'il ne faut pas dénigrer la recherche parce qu'elle a été beaucoup dénigré en disant que c'est que de la théorie, que des choses comme ça... il ne faut pas dénigrer non plus et nos professeurs aussi, dénigrer l'institutionnel donc il y avait le triangle, les fonctionnaires stagiaires disaient... oui la théorie, c'est barbant, on veut du terrain... et les formateurs ESPE disaient... le terrain avant ça, il faut quand même qu'ils nous écoutent... ce triangle-là, c'est de lui donner de la cohérence, montrer que la recherche, ça a véritablement un sens, on en parlait tout à l'heure... que le contexte institutionnel dans lequel on travaille ça a un sens aussi... oui j'y crois mais est-ce que... je continue à y croire parce que je travaille dessus et je suis fonctionnaire et je suis payé pour ça... et quand on me dira d'arrêter, j'arrêterai après ça me regardera d'en penser ce que j'en pense...
- *Sur votre expérience d'enseignant voire de chef d'établissement, quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents établissements, concernés par la problématique de l'interdisciplinarité ?*
- Oui en TPE... ECJS, TPE, j'avais mis ça place...
- *En ECJS, on reste sur la même logique pour vous, c'est une voie à l'interdisciplinarité ?*
- Pour moi, oui parce que je travaille avec les profs de philo avec des profs qui voulaient s'en emparer ou qui étaient en sous-service prof d'éco par exemple... donc on travaillait véritablement là-dedans... TPE aussi, véritablement, quand on réfléchit, moi j'ai fait beaucoup de lycées donc là-dessus... oui.
- *Est-ce que vous différenciez pluridisciplinarité et interdisciplinarité ?*
- Pour moi non, il n'y a pas de différence...

- *Pour vous, en fait, dans l'interdisciplinarité, vous englobez pluri-, disciplinarité, transdisciplinarité ?*
- Oui tout à fait... le trans-, transdisciplinarité j'utilise là pour moi, le terme transdisciplinarité ça abolit les disciplines, ça transcende... dans le mot trans-, il y a une transcendance... pluri-, inter-, c'est une rencontre à travers un objet commun, voilà donc pour moi les TPE, c'est un objet commun, ça ne transcende pas les disciplines... parce que les disciplines sont toujours présentes, les EPI, c'est la même chose... ça ne transcende pas les disciplines, on est dans l'interdisciplinarité si on se réfère à ça... pour moi, le tronc commun, ça transcende les disciplines même si je fais de l'interdisciplinaire là-dedans...
- *Selon vous, dans votre carrière, l'une des premières pistes de l'inter a été l'ECJS...*
- Dans ma carrière à moi... après, il y a eu les IDD... en tant qu'élève, je n'ai jamais vu donc jamais... jamais, très clairement, je n'ai jamais vu d'interdisciplinarité dans ma carrière d'élève... les IDD conjoints d'une dame qui était professeur d'anglais et a mis en place des IDD au collège donc j'ai vu comment ça pouvait fonctionner de façon soit caricaturale soit très bonne... voilà.
- *Sur la réforme du collège et notamment sur les EPI, que pensez-vous de cette réforme ? Émettez-vous certains doutes à son application et à sa pérennisation ?*
- Je vais vous dire un... oui j'y crois, je vais vous dire que c'est la meilleure réforme que j'ai vue dans ma carrière sur les finalités... on est au moins en correspondance par rapport à ce qu'on dit depuis trente ans donc oui... j'ai peu d'espoir parce que j'en rappelle à la temporalité, il faut du temps et est-ce qu'on aura du temps donc je pense pas donc non.
- *Je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien.*

ENTRETIEN AVEC FRÉDÉRIQUE ROLET

Frédérique Rolet : Secrétaire général du Syndicat national des enseignants de second degré (SNES-FSU) depuis 2016.

Bachelière en série littéraire, Frédérique Rolet poursuit ses études en hypokhâgne khâgne, intéressée par la formation pluridisciplinaire du cursus. Par la suite, elle devient enseignante de lettres classiques au lycée puis au collège. Avec un parcours syndical classique, militante dans son établissement dans l'Académie de Lille, elle entre dans la section académique de Lille puis accède au secrétariat national avant de devenir co-secrétaire général en 2014 puis secrétaire général du Syndicat national des enseignants de second degré (SNES-FSU) depuis 2016.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h

L'entretien se déroule dans le bureau personnel de la secrétaire générale au 7^{ème} étage du siège du SNES, avenue d'Ivry dans le 19^{ème} arrondissement de Paris.

Après une brève attente afin que l'acteur termine les papiers administratifs pour clôturer l'édition, nous nous installons et démarrons l'entretien autour d'une table ronde, à proximité de son bureau personnel.

L'entretien se déroule sereinement dans une ambiance cordiale. Frédérique Rolet essaie de se remémorer les différents dispositifs interdisciplinaires et notamment les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires.

Entretien

Jeudi 2 février 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- *Moi j'ai choisi de faire hypokhâgne khâgne donc... entre autres parce qu'il y avait cette dimension encore un peu pluraliste enfin je veux dire qu'on n'est pas obligé de se spécialiser immédiatement... j'hésitais longuement entre les lettres et l'histoire-géographique par exemple.*
- *Donc vous avez fait une série L ?*
- *Oui et donc cela permettait de faire de la philo, de l'histoire... nous on a toujours développé, là ce n'est pas mon parcours personnel, mais l'idée qui fallait dans la formation des maîtres, il y ait une approche des disciplines connexes pour les disciplines du CAPES... par exemple, quand vous prépariez le CAPES de maths que vous puissiez savoir quels sont les prérequis dans le programme de physique-chimie, en sciences et vie de la terre... ce qui ne veut pas dire confusion mais qu'on sache quelles sont les disciplines connexes, en français bon, l'histoire-géographie, la philosophie éventuellement parce que ça permet de voir comment on peut aborder une même question avec un angle différent selon la discipline qui est celle de spécialités...*
- *Donc vous avez enseigné dans l'enseignement secondaire ?*

- Moi, j'enseigne toujours oui... oui mais je trouve que c'est un élément dans la formation des maîtres qu'on n'ait pas cette approche des disciplines connexes... vous préparez tel CAPES, vous donnez des éléments de didactique, de complément dans votre discipline mais vous ne savez pas trop ce que font, ce qu'étudie le ou la collègue qui lui préparait le CAPES d'une autre discipline... il y a des modules transversaux, ça c'est autre chose... vous faites de la psychologie, de la sociologie, des éléments d'épistémologie, etc... j'ai pas mal travaillé enfin c'était un sujet qui m'intéresse plus la formation des maîtres et je trouve que ça manque... que ça permettrait plus facilement ensuite par exemple de faire que les enseignants s'approprient des pratiques interdisciplinaires de façon vraiment fructueuse et pas purement comment dire soit par c'est une injonction d'une réforme ou de façon un peu artificielle quoi.
- *Pouvez-vous me retracer votre parcours syndical ?*
- J'ai commencé complètement par hasard dans un lycée qui était un lycée dit « sensible », c'est les lycées défavorisés dans l'académie de Lille... je me suis donc syndiquée deux ou trois ans après la titularisation, le lycée où j'ai été nommée à titre définitif et très vite, ils se sont rendus compte qu'il y avait pas mal de problèmes qu'évoquaient les collègues... et en même temps, personne ne voulait prendre ça en charge voilà... donc j'ai milité à commencer au niveau de mon établissement puis petit-à-petit au niveau d'une section qu'on appelle section académique donc moi c'était Lille et puis, ensuite, je suis entrée au secrétariat national du SNES avant de devenir secrétaire général.
- *Quelle est la position idéologique du SNES par rapport à la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le second degré ?*
- Alors l'idée, c'est que l'interdisciplinarité ne doit pas être une finalité en soi, c'est une démarche qui peut permettre à des moments de faire en sorte que des élèves entrent mieux dans les apprentissages mais ce n'est pas la clé de tout comme c'est présenté quelquefois... oui c'est ça, ce n'est pas le but ultime... c'est une démarche et non pas un objectif en soi... ensuite, ça se construit progressivement (son téléphone personnel sonne, elle décroche)... la deuxième chose, je disais c'est que ça se construit progressivement donc c'est ce qu'on a reproché par exemple à la réforme du collège, le fait... outre d'autres problèmes, le fait qu'on imposait dès la cinquième deux enseignements pratiques interdisciplinaires alors en liant en plus pédagogie de projet et interdisciplinarité, ce qui peut aller ensemble mais qui n'est pas forcément lié enfin on peut faire de l'interdisciplinarité sans déboucher sur une pédagogie de projet... et inversement, on peut avoir une pédagogie de projet sans que ce soit interdisciplinaire euh... et puis en cinquième, les élèves ont juste un an derrière eux de petit-à-petit d'entrer dans les disciplines puisque le premier degré est polyvalent... donc on trouvait que c'était prématuré qu'il fallait faire les choses progressivement plutôt en quatrième et surtout troisième ensuite...
- *S'adapter en fonction des niveaux d'étude ?*
- Oui pour qu'ils se soient appropriés des contenus disciplinaires parce que pour faire une interdisciplinarité... l'interdisciplinarité, c'est compliqué, c'est complexe... ça veut dire qu'il faut savoir... à partir d'un objet de savoir, comment la discipline le regarde et

comment une autre discipline le regarde... ce qui suppose d'avoir déjà maîtrisé ce contenu, cet objet de savoir... or, là, en cinquième, on a beaucoup d'élèves qui ne maîtrisent pas encore véritablement les savoirs disciplinaires...

- *Selon vous, pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ? Car le SNES n'a pas de définition stricte...*
- Je ne crois pas qu'on ait écrit des choses de façon... oui c'est vraiment l'idée de croiser un regard sur un même objet de savoir... voir comment dans la recherche scientifique dans telle discipline, ou comment dire comment on l'étudie de voir quelles sont les différences et les ressemblances pour montrer en même temps à la fois le côté extrêmement riche de certains objets de savoir et comment selon les approches on peut avoir aussi une vision différente de ce que c'est... je peux vous donner des exemples concrets... mais je ne sais pas si on a écrit des choses de façon formalisée...
- *Est-ce qu'il y a une définition de l'interdisciplinarité ou plusieurs ?*
- (Un temps est marqué) je ne sais pas... je pense qu'il y a peut-être des pratiques différentes, d'une façon de la mettre en pratique qui est différente... sur ce que ça cadre, je dirai qu'il n'y a peut-être qu'une définition mais... (un temps est marqué) j'avoue que je n'ai pas plus réfléchi que ça à la question donc j'ai un peu de mal à vous répondre.
- *Quelles sont les finalités de ces EPI ? Est-ce qu'on peut les hiérarchiser car le ministère ne priorise pas...*
- Non non... alors la finalité première normalement, selon le ministère, c'était de dire ça va permettre de rapprocher des élèves, de leur montrer que telle discipline qu'ils étudient ne l'intéresse pas forcément... si on la croise avec telle autre pour montrer que c'est intéressant aussi d'avoir aussi l'approche de cette discipline-là... c'est l'idée de rapprocher des élèves qui étaient un petit peu éloignés des savoirs scolaires en leur montrant que ça n'est pas cloisonné que le but c'est de faire le lien entre les disciplines...
- *Pour le SNES, quelles seraient les finalités des EPI ?*
- Nous on n'est pas très favorable aux EPI tels qu'ils ont été construits à la fois dans les thématiques qui ont été choisies, qui ne sont extrêmement enfin c'est des thématiques très vagues, très généralistes, qui...
- *Vous n'y avez pas du tout participé à cette instauration ?*
- Non pas du tout... non, non et d'ailleurs le Conseil Supérieur des Programmes puisque nous, on a un de nos anciens responsables Denis Paget, qui est membre du Conseil Supérieur des Programmes et qui nous avait dit qu'il était mécontent des thématiques qu'on leur avait imposées... puisqu'en travaillant sur les programmes, avait l'idée justement de regarder en reconstruisant les différents programmes, quelles étaient les thématiques justement qu'on pouvait inscrire dans plusieurs programmes différents pour justement montrer qu'il y avait des liens, etc... et apparemment, il y a eu entre le cabinet, la DGESCO la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère et puis le CSP pas mal de débats...

- *D'enjeux de pouvoirs ?*
- Oui d'enjeux de pouvoirs... et, ils étaient assez mécontents à la fois mais comme nous, à la fois sur les thématiques sur le côté... si je prends un exemple très concret, moi je suis professeur de lettres classiques, on va me demander de regarder avec mes collègues d'histoire ou de français en cinquième, il n'y a rien qui correspond parce que vous faites l'antiquité en sixième donc... on est obligé de chercher quelque chose de relativement artificiel pour trouver un objet commun qu'on puisse travailler avec les élèves entre disciplines... donc, pour nous, les EPI étaient mal construits à la fois les thématiques sur le côté non progressif, sur le fait très technocratique, il faut systématiquement en faire deux en cinquième, il faut systématiquement en faire deux en quatrième, il faut systématiquement en faire deux en troisième... ce qui ne correspond absolument pas à la réalité des pratiques des équipes enseignantes... donc c'est pour ça que les EPI... et le fait que ça soit forcément adossé à une pédagogie de projet alors que je vous disais tout à l'heure ça peut l'être mais on peut aussi faire de l'interdisciplinarité sans que ça débouche sur un projet concret... donc c'était une vision très oui très technocratique et très figée de l'interdisciplinarité quoi...
- *Vous m'avez donc parlé de la formation des maîtres en tout début d'entretien, liez-vous polyvalence et interdisciplinarité ?*
- Non je pense que c'est très différent... parce que dans le premier degré où il y a une polyvalence... c'est une autre approche des disciplines... et justement, nous on dit, qu'on entre en discipline dans le second degré à partir de la sixième parce qu'ils ne parlent pas de disciplines, ils parlent de champs, de savoirs mais c'est vraiment différent... l'interdisciplinarité, ça suppose de maîtriser suffisamment un certain nombre de savoirs disciplinaires pour pouvoir ensuite les croiser avec d'autres, ce n'est pas de la polyvalence oui...
- *Donc la question de la spécialisation est sous-tendue à cette question-là...*
- Oui...
- *Il faut réussir à bien maîtriser sa discipline pour pouvoir faire de l'interdisciplinarité ?*
- Oui, oui...
- *Quelle est la conception de l'enseignement véhiculée par votre syndicat SNES ?*
- On part du postulat mais qui est développé par un certain nombre de chercheurs... de ce qu'on appelle du tous capables... le fait que chaque élève possède la capacité à aller très loin dans l'appréhension de savoirs complexes donc on récuse l'idée de formes d'intelligences différentes... enfin l'idée du handicap, c'est cette logique qui présuppose en même temps une forme de déficit que certains élèves de toute façon que ce soit y compris à gauche certains penseurs, c'est le handicap sociologique... de toute façon du fait du milieu culturel, sociologique, l'enfant ne pourra pas appréhender... donc nous, on pense qu'il faut prendre en compte les réalités mais qu'il y a une capacité de tous les élèves à entrer dans les savoirs complexes... qu'ensuite, on doit essayer de démocratiser les pratiques enseignantes c'est-à-dire que... effectivement, il y a des élèves qui entrent plus vite dans certains... dans la culture scolaire parce que ça

correspond à des normes qu'ils ont chez eux... aussi bien des normes langagières, des formes de comportement, etc... pour d'autres, c'est plus difficile, les finalités ne sont pas évidentes non plus... moi, je suis en collège et j'ai un certains nombres d'élèves qui me disent en quoi ça va me servir d'apprendre ça... euh, donc c'est pour ça qu'on pense qu'il faut donner plus de place par exemple y compris au collège à la culture technologique et aux arts, les arts plastiques, l'éducation musicale, l'EPS aussi... pour montrer, qu'il n'y a absolument aucune hiérarchisation entre les disciplines et les formes de savoir et tout ça contribue au développement intellectuel de l'individu quel qu'il soit mais contrairement à d'autres organisations... on considère aussi que tous les élèves sont capables d'entrer dans des savoirs complexes qui faut que ce soit des savoirs... enfin ne pas renoncer au fait que la complexité, que certains sortes de renoncement, ce que certains chercheurs décrivent notamment dans le premier degré comme l'attachement à la tâche comme on dit... certains enfants n'arrivent pas entrer dans certains savoirs complexes donc on leur donne à faire quelque chose avec une visée cognitive assez faible mais une réalisation concrète donc l'enfant va arriver relativement bien à faire une réalisation mais du point de vue des enjeux cognitifs, il ne sera pas aller très loin... donc on pense qu'évidemment c'est ça qu'il faut essayer de travailler... d'où tout ce qui est autour de la formation des enseignants, j'y reviens parce qu'on pense qu'il n'y a pas assez dans la formation des enseignants d'apports de la recherche, de la recherche en didactique, en neurosciences pour voir quels sont les blocages que peuvent rencontrer certains enfants et comment on peut dépasser ces blocages.

- *Par rapport à la formation enseignante, avez-vous été favorable ou hostile par rapport aux modules transversaux ?*
- Moi je vous disais tout à l'heure... bon... à la fois, on était favorable à ce qu'il y ait d'une part, une formation commune c'est-à-dire psychologie de l'enfant et de l'adolescent, apports de la sociologie que ce soit commun premier, second degré, conseillers principaux d'éducation parce qu'il y a les CPE aussi qui sont dans les ESPE... et puis plutôt, je vous disais les disciplines connexes de voir aussi comment les programmes ne sont pas étanches les uns par rapport aux autres et savoir ce que fait l'autre y compris d'ailleurs entre premier et second degré... mieux savoir comment on aborde l'étude de la langue ou l'étude du français ou des mathématiques comme ça dans le premier degré... parce que ce n'est pas du tout les mêmes façons d'aborder les notions.
- *Dans votre syndicat, quelle est la conception de l'égalité entre élèves dans le système éducatif ?*
- Le fait enfin... on récuse le concept d'égalité des chances parce que l'égalité des chances, c'est cette idée d'une individualisation, c'est l'idée que tout le monde est à égalité au départ... et qu'ensuite, chacun va construire son destin... or, les choses ne se passent pas comme ça parce que les gamins ne sont pas égaux au départ... ça c'est tous les travaux sur la sociologie, la corrélation entre les inégalités sociales et scolaires... l'égalité, ça suppose à des moments de donner plus de choses : d'une part l'éducation prioritaire, c'est un truc qu'on développe beaucoup... la question de la mixité sociale notamment la carte scolaire mais pas seulement... la question du privé d'ailleurs de la mixité sociale dans le privé... et l'idée ensuite qu'il n'y ait pas de hiérarchisation des disciplines, ce qu'on avait reproché à la réforme Fillon du collège, au livret personnel de compétences, c'est qu'il y avait des disciplines qui étaient manifestement

marginalisées enfin vous voyez bien, les arts, l'EPS, etc... on continue à construire une image des disciplines comme les disciplines « dures » entre guillemets puis tous les discours sur les fondamentaux reprennent un peu cette thématique... donc redonner aussi à la culture technologique, à la culture artistique, au sport, toutes... expliqués en quoi ce sont leur place, de vrais moteurs de développement intellectuel, sociale...

- *Sur les EPI, avez-vous été entendue dans les débats portant sur l'interdisciplinarité au ministère ?*
- Très peu... parce que... ça a été très vite dans la réforme du collège et comme il y avait plusieurs aspects... sur les EPI, je vous ai dit, le CSP avait d'ailleurs protesté dans la façon que les EPI se sont construits... on avait ensuite insisté... j'ai failli l'obtenir d'ailleurs pour qu'il y ait cette progressivité c'est-à-dire qu'on impose pas systématiquement, ça commence en cinquième... qu'on regarde d'abord les établissements où il y avait les pratiques qui existaient parce que rien de pire que d'imposer des réformes quand les personnels ne sont pas appropriés, ça ne marche pas... donc, là, où il y avait déjà des pratiques, ça pouvait être davantage développé... là où ça l'était pas, il fallait mettre en place la formation nécessaire et puis laisser un petit peu les choses se construire progressivement... à un moment, j'étais un peu entendue et puis manifestement, il y a l'intervention de Matignon et notamment du premier ministre, pour que les choses se fassent vite parce qu'il fallait afficher que la réforme était bouclée...
- *Le temps du politique ne correspond pas au temps de l'éducation...*
- Non non non non... je pense que depuis le quinquennat, c'est encore pire qu'avant d'ailleurs... parce que c'est vrai que chacun veut faire vite les choses pour montrer qu'à la fin du quinquennat, ça a déjà produit des effets...
- *Les effets du quinquennat par rapport au septennat ?*
- Oui oui... le temps d'une cohorte éducative n'a jamais été celui du temps politique mais c'est encore pire, plus le temps politique se raccourcit, plus on est déjà, plus on pense très vite aux élections futures, plus ça rend les choses compliquées...
- *Vous relevez de n'avoir pas été entendue sur la progressivité des EPI...*
- Oui... d'autant plus qu'on avait y compris avec certains chercheurs, le groupe ESCOL qui travaille à Paris VIII avec Elisabeth Bautier, écrit beaucoup de choses sur l'interdisciplinarité sur le fait que c'était complexe et au contraire, ça pouvait si on ne prenait pas toutes les conditions nécessaires, être encore plus ségrégatifs et mettre encore plus les enfants des classes populaires par rapport aux autres parce qu'il y a une aisance de certains qui ont déjà des concepts disciplinaires que les autres n'ont pas... et que ça supposait de mettre en place toute une série de conditions qui n'était pas requise dans le projet de réforme.
- *Selon le SNES, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins appropriés avec une activité interdisciplinaire ? J'entends par niveau d'études, primaire, collège, lycée...*

- Oui oui... je pense qu'au collège, c'est davantage quand on arrive en quatrième et troisième parce qu'il y a déjà deux ans d'entrée en disciplines... premier degré, c'est totalement différent, on est dans une polyvalence où de toute façon il n'y a pas véritablement... il y a des grands champs, ils vont étudier la langue, un peu les maths...
- *Est-ce qu'il peut y avoir de l'interdisciplinarité au primaire ?*
- Oui mais je ne sais pas... sans doute que cela se construit autrement donc il faudrait voir comment appréhende ça nos collègues du premier degré mais je pense que ce n'est pas le même type d'interdisciplinarité que dans le second degré... ensuite, dans le second degré, il y a évidemment bon au lycée, ça a toute sa place... on a des élèves d'une part qui sont beaucoup plus autonomes, qui sont déjà normalement habitués à travailler seuls, ils ont déjà en principe un certain nombre d'acquis qui leur permettent après de voir comment on va croiser tel ou tel truc... je ne sais pas, la lumière en physique voir comment c'est... ou à travers l'histoire des sciences, d'avoir des choses transversales... je prends l'histoire des sciences, pour donner un exemple très concret, moi qui ai fait des études littéraires, j'ai toujours regretté qu'en mathématiques, j'étais nulle en maths (rires) et j'aimais beaucoup la philo qu'on n'ait pas plus de chose sur...
- *L'épistémologie ?*
- L'épistémologie... les nombres par exemple parce que c'est fascinant les nombres irrationnels, le zéro comment ça c'est... à quel type de question ça répondait ? pourquoi ça s'est construit comme ça donc il y a des choses...
- *En fait c'est une réflexivité sur les savoirs ?*
- Oui une réflexivité sur les savoirs oui... mais qui là, peut transcender les disciplines parce qu'on sait sur les sciences, on peut se poser des questions d'éthique, des questions vraiment philosophiques donc qui supposent à ce moment-là, d'avoir le regard par exemple du physicien mais aussi le regard du prof de philo...
- *Mais quand vous parlez de compétences transversales, est-ce que vous entendez qu'il y a de l'interdisciplinarité ? Englobez-vous dans l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité ?*
- Non, je pense que c'est un moment faire travailler ensemble des gens qui sont, qui ont des assises disciplinaires et bien identifiées mais qui à un moment, vont travailler ensemble oui sur un objet de travail, une notion... je disais par exemple, les TIC et les sciences... ça peut-être sur plusieurs semaines, etc... mais avec chacun leur entrée à eux, leur entrée spécifique...
- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale depuis la fin des années 1950- début des années 1960 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*
- (rires) Alors ce qui a toujours été le cas dans les collèges notamment parce qu'on a connu toutes sortes d'appellation... les IDD, les itinéraires de découverte, les travaux croisés, avant il y avait... il y a toujours eu cette idée un peu de mettre à un moment en dehors des horaires strictement disciplinaires, de faire travailler ensemble cela...

syndicalement, ça a toujours été compliqué car ça n'a jamais été bien identifié enfin le type d'interdisciplinarité à mettre en œuvre quelque fois...

- *Dans les EPI, pensez-vous que c'est assez bien identifié ?*
- Non, non... je disais tout à l'heure que les thématiques étaient extrêmement vagues en même temps je pense aussi en reproduisant pour les coups les hiérarchisations parce que quand vous prenez l'EPI sur connaissance du monde professionnel, bon ça recoupe ce que c'était la professionnelle qui existait et on sait que ça va être le choix dans certains établissements pour certains élèves...
- *Ça crée des rapports implicites en fait...*
- Oui... qui ne vont pas forcément faire des études longues et qu'ils vont avoir besoin de s'orienter assez rapidement donc de connaître le métier, etc... alors qu'il y en a d'autres qui seront plus réservés... on est dans l'illusion aussi que c'est déconnecté d'enjeux sociaux, ce qui est faux... sur le reste, pour revenir sur le collège, le problème surtout, c'est qu'à chaque fois le débat qu'on a toujours eu dans le syndicat... c'est que c'était pris sur les horaires disciplinaires, c'est aussi le cas des EPI puisqu'on dit qu'il y a cinq heures de français dont une heure qui doit systématiquement être consacrée à l'accompagnement pédagogique et puis aux EPI... et puis, c'est à chacun de savoir ce qui donne à sa discipline... et on a eu plusieurs fois cette expérience, quand les dispositifs c'était Jack Lang qui avait mis sa place sur les itinéraires de découverte... quand ça disparaissait parce pff c'était justement tellement vide de contenus et assez peu formalisé du coup...
- *Il n'y avait pas d'ancrage institutionnel... le seul dispositif des TPE qui s'est ancré avec une prise en compte limitée au baccalauréat, points au-dessus de la moyenne, évaluation positive...*
- Puis jamais, on a prévu en termes de... à la fois la formation des enseignants et service des enseignants parce que normalement, il faut se poser des co-interventions parce qu'autrement vous ne pouvez pas laisser surtout des élèves travailler seuls au collège chez eux, ce n'est pas possible... donc il n'y avait jamais de temps de concertation ou de temps donc au bout, ça disparaissait... ce qu'on avait constaté syndicalement, c'est quand ça disparaissait ces dispositifs-là, les horaires qui leur avaient été attribués à ces disciplines disparaissaient aussi... donc les collègues ont toujours eu beaucoup de méfiance vis-à-vis de ces dispositifs parce que c'était petit-à-petit de faire en sorte qu'on réduise les horaires disciplinaires...
- *Selon vous, vous focalisez les dispositifs interdisciplinaires à partir des TPE...*
- Oui mais même avant... on peut avoir en troisième déjà des choses qui se font, c'est tout-à-fait faisable... je vous dis à condition... c'est pour cela qu'on avait beaucoup espérer de la réforme des programmes puisqu'il faut... quand je regarde, par exemple, quand vous faites en première, quand vous étudiez Rousseau, Voltaire, Montesquieu, etc... vous êtes amenés à avoir un éclairage du droit, des sciences politiques, un éclairage historique, ça pourrait être intéressant de formaliser davantage cela et de voir à un moment comment on pourrait faire intervenir le prof d'histoire ou le prof de philo pour voir si il a la même approche, etc... pour moi, c'est ça l'interdisciplinarité quand...

et après ça suppose que les deux collègues travaillent ensemble après il y a une co-intervention possible...

- *Et qu'il y a un objet d'étude en commun ?*
- Et qu'il y a un objet d'étude en commun et qu'après, on mette les élèves au travail... et que cet objet d'étude en les aidant à travailler ensemble la notion, ça c'est un suivi, etc... et tout ça n'a pas été pensé...
- *Effectivement, la question de l'interdisciplinarité soulève des points d'interrogation (emploi du temps des enseignants, sur la formation, sur la mise en place entre la prescription et ce qui se passe, sur le temps dévolu à ces dispositifs...), la question que je pointe est donc celle du débat en interne dans votre syndicat avec le débat de vos revendications en externe ? Y a-t-il un décalage ?*
- Je crois qu'aucun collègue ne serait opposé au fait qu'il puisse à un moment avoir avec d'autres un travail commun sur un objet de savoir... il y a déjà beaucoup de gens qui font des choses... après, quand je vous disais quand il y a une méfiance beaucoup... les gens ont été beaucoup échaudés par les expériences simplement le fait qu'à chaque fois, ça a été... oui mais du coup, on réduit vos horaires à vous... on voit là que dans la réforme du collège récente, c'est un peu aussi qui va donner de son horaire disciplinaire pour faire les EPI parce que chacun considère, même si le ministère dit que les EPI, c'est du disciplinaire, de toute façon, il continue... donc c'est une autre approche du programme, vous ne faites pas le programme en tant que tel... c'est à un moment approfondir une question en regardant un autre regard donc les réticences, certains c'est ça... par exemple, si vous prenez des disciplines qui ont un horaire très faible... en sciences physiques, en SVT, bon vous avez une heure et de demi par semaine... moi j'ai déjà qu'une heure et demi, je ne peux pas les donner en plus 36h pour faire de l'interdisciplinarité alors que je n'arrive déjà pas à faire passer le programme dans ma discipline... ensuite, c'est relativement marginal... aujourd'hui, on a un stage sur la liberté pédagogique, vous avez certains collègues qui pensent qu'il faut, que c'est à chacun de penser sa propre progression et son évolution et qu'on n'a pas à l'obliger à travailler avec un tel ou un tel ou etc... que si ça se fait, ça doit se faire sur la base purement de volontariat, de l'envie...
- *Vous ne m'avez pas répondu à cette question, y a-t-il un décalage entre les débats en interne et vos revendications en externe ?*
- (un instant est marqué) Disons que (rires) comment dire ça... disons que quelque fois en externe, on est obligé de rigidifier un tout petit peu certaines positions pour... parce qu'on est dans un rapport de force dans un affrontement donc je ne pense pas que ce soit des débats (son collaborateur lui apporte des papiers)... c'est... il n'y a pas de contradiction, il peut y avoir des nuances dans la façon de dire les choses quand on fait à l'interne... par exemple, on fait les séminaires qui ne sont pas destinés à déboucher sur les mandats, les revendications... donc on a plus la possibilité de questionner, y compris de montrer quelquefois les tensions qu'il peut y avoir entre deux questions, les controverses professionnelles, etc... quand vous avez à un moment, formalisé ça dans le cadre d'un mandat évidemment c'est plus carré quoi... mais je dirai pas de contradiction, des degrés différents ou des nuances...

- *Nuances importantes ou faibles ?*
- Non mais c'est moins nuancées les positions externes, les positions externes peuvent être moins nuancées que le sont les débats internes quoi...
- *Par ailleurs, êtes-vous en mesure de décrire votre regard sur la perception des syndicats qui ont été favorables ou opposés à l'interdisciplinarité à la réforme du collège en 2016 ?*
- Comment dire ça... alors ceux qui sont opposés fortement à tout, c'est Force Ouvrière, le SNALC... alors pour des raisons différentes... Force Ouvrière est une organisation qui s'est très peu préoccupée des contenus pédagogiques, des contenus disciplinaires, leurs discours, c'est sur le statut des enseignants donc tout ce qui peut leur apparaître comme contraignant à faire quelque chose pour les enseignants... ou bien, permettant au chef d'établissement de les obliger euh... ou dérogeant aux horaires disciplinaires stricto sensu, on doit faire 18 heures de maths, de français, c'est plus là-dessus... le SNALC, c'est différent, ils sont sur une conception très élitiste parce qu'ils sont pour un collège modulaire où il y aurait des élèves qui approfondiraient les questions alors qu'il y en a d'autres à qui on devrait donner un peu plus de remédiations, etc... bon en même temps, en voyant bien la distribution des élèves (rires) selon les modules de leur collège... donc nous, on ne s'est pas reconnu ni dans l'un, ni dans l'autre d'ailleurs... mais, eux n'ont pas placé vraiment la contestation de la réforme du collège sur le terrain... comment dire du fait que ça ne correspondait pas à des contenus pertinents et à des pratiques didactiques et pédagogiques qui allaient permettre de résoudre enfin diminuer les inégalités et qu'il y ait plus d'élèves qui entrent dans les savoirs scolaires... après de l'autre côté, de côté de l'UNSA, je ne sais pas si on vous a raconté ça parce que dans les années 1970, il y avait déjà le projet de l'école fondamentale et l'école libératrice... l'UNSA a toujours été sur ce que l'on appelle l'école fondamentale donc un bloc école-collège avec l'idée d'ailleurs en 6^{ème}, 5^{ème}, il faut des maîtres qui soient encore polyvalents donc...
- *Style PEGC ?*
- Les PEGC étaient bivalents donc des fois, bivalents donc des fois ça peut être plus polyvalent... donc réduire le nombre d'enseignants... donc il n'y a pas un attachement... donc il y a tout le développement sur le discours sur les compétences qui seraient opposées au savoir disciplinaire... alors que pour nous, les compétences se construisent à partir du savoir disciplinaire... donc c'est plutôt, là-dessus qu'on a eu un vrai débat... sur ce que doit être la culture commune des jeunes et l'idée d'une ambition qui, pour nous, n'est pas requise dans ce qu'ils demandent... et que je retrouve très inégalitaire parce que du coup, on sait qu'on a après des établissements où on aurait demandé de faire des choses plus exigeantes en matière disciplinaire et ce ne sont pas les établissements des banlieues quoi... pour dire les choses vite...
- *Votre positionnement par rapport au SGEN ?*
- Le SGEN, pff c'est moins, comment dire... j'ai toujours du mal avec le SGEN parce que je ne reconnais plus ce qu'est le SGEN... le SGEN, dans les années 1970, a été une organisation qui revendiquait un certain nombre d'innovations pédagogiques qui étaient très en phase avec tout ce qui pouvait être pédagogie, il y avait des choses qui pouvaient

être intéressantes... et ça s'est un peu vidé de sens au fur et à mesure des années, d'ailleurs avec un déclin de leur implantation dans le second degré, un déclin progressif qui se confirme à chaque élection professionnelle... du coup, on a le sentiment qu'on s'accroche un petit peu à des slogans, enfin... honnêtement, je ne sais pas trop ce qu'il y a derrière...

- *Et SUD ?*
- SUD, ça ne représente pas grand-chose honnêtement dans le second degré... SUD, c'est un discours de toute façon, il y a l'école bourgeoise... mais en même temps avec un discours, ils sont pour l'interdisciplinarité, ils le disent mais ils ne précisent pas sous quelles formes... là, ils disent que ça allait accroître les inégalités entre les établissements, la réforme du collège telle qu'elle avait été conçue sans aller beaucoup plus loin dans la formalisation de leur demande...
- *Selon votre vision syndicale, quel est l'avenir de l'interdisciplinarité dans l'enseignement du second degré ? Autrement dit, croyez-vous à la pérennisation stable de l'interdisciplinarité dans le second degré français ?*
- Je crois qu'il y aura des évolutions pédagogiques et que donc la culture professionnelle change, les gens sont plus habitués à travailler ensemble qu'il y a vingt ou trente ans... c'est un métier moins solitaire et que de toute façon, cela se fera par le biais des pratiques que par le biais d'imposition venu d'en haut d'une énième réforme... je pense que c'est comme ça, c'est par le biais de la formation des enseignants, par le biais des pratiques pédagogiques... et par le travail des contenus à enseigner quoi qu'on y arrivait...
- *On serait donc plutôt sur une logique ascendante que descendante ?*
- Oui, oui...
- *Vous pensez que l'interdisciplinarité constitue une des pistes d'avenir de l'enseignement ?*
- Une des pistes parce que je vous dis que ce n'est pas un objectif en soi, c'est une démarche mais on peut très bien mettre des élèves en activité par une entrée purement disciplinaire... donc, c'est ça qui est un peu... il y a une forme de mystification je trouve quelque fois dans le discours de la ministre actuelle, ça devait... on avait l'impression que ça allait être la clé de résorption des inégalités au collège, etc... non, c'est une démarche parmi d'autres donc je pense qu'elle sera amenée sans doute à se développer par le biais je vous disais plus tôt par ce que vont faire les personnels eux-mêmes, leurs formations et le fait de travailler de plus en plus ensemble...
- *Sur votre expérience enseignante, quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents établissements, étiez-vous concernée par la problématique de l'interdisciplinarité ?*
- (un moment est marqué)... relativement peu mais peut-être parce que déjà quand on est prof de lettres classiques, de fait, on est pluridisciplinaire (rires)... donc on est amené quand j'ai en même temps les élèves en français et en latin, on est amené, je les avais 8 heures donc c'est un gros horaire... d'avoir les classes 8 heures ensemble dans la

semaine, cela permettait de varier, de proposer une thématique, comment avait évolué les notions mais je n'ai pas fait systématiquement avec un autre collègue... après, (elle réfléchit) dans le cadre des itinéraires de découverte, j'ai travaillé avec le professeur d'histoire au collège un peu à cette époque-là sur le moyen-âge...

- *Vous m'avez évoqué que le français constituait en son sein même plusieurs disciplines ?*
- De toute façon, toutes les disciplines scolaires...
- *Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ?*
- Les disciplines scolaires ne recouvrent pas les disciplines universitaires... les professeurs de sciences et vie de la terre, ils font de la géologie, de la biologie... ce qui correspond à plusieurs disciplines universitaires... bon, les professeurs d'histoire-géographie, ce n'est pas les mêmes dans les facs, c'est des départements séparés, histoire-géographie... après l'histoire, depuis l'antiquité, de la préhistoire jusqu'à nos jours, donc... en français, dans le CAPES de lettres, il n'y a pas de programme... vous êtes censés pouvoir aborder les œuvres de n'importe quel siècle en sachant vous exprimer et les analyser etc... donc de toute façon enfin l'idée, ceux qui disent qu'on est déjà dans une hyper-spécialisation, ce n'est pas vrai au collège dans les disciplines scolaires, on est déjà dans des champs relativement larges... donc le but au lycée, si on regarde les programmes, c'est d'aller petit-à-petit vers plus de spécialisation et je pense que c'est un chemin qui doit être progressif pour amener à l'Université ensuite et à la plupart des jeunes... donc je ne sais pas, je ne pourrai pas vous donner une définition stricto sensu de ce qu'est une discipline scolaire...
- *Les disciplines universitaires ne peuvent pas être transposées aux disciplines scolaires...*
- Quand je vous disais biologie, géologie, anatomie, etc... ça se résume, vous êtes prof de SVT avec une heure et demi par semaine quoi et vous devez faire tout ça en même temps... après, il y a des objets de savoirs qui seront plus au moins développés en 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, etc... avec une certaine progressivité...
- *Concernant la réforme des collèges avec les EPI, avez-vous eu une influence particulière à sa mise en place dans votre établissement ?*
- Non mais en fait, ça ne se met pas tellement en place (rires)... non mais je crois... vous savez, on a mis en place un observatoire des collèges et l'autre fois, j'avais demandé à rencontrer le SNPDEN qui est le principal syndicat des chefs d'établissement, qui pourtant est à l'UNSA, mais qui fait les mêmes constats que nous... en gros, nous on constate qu'il y a un petit quart des établissements où cela se met vraiment bien en place, un quart où il y a des enseignants farouchement opposés et puis 50% en gros où on est dans une application très mesurée de la réforme... et moi, je suis dans ce cadre-là, quand le chef d'établissement ne fait pas le forcing, il se rend compte que c'est compliqué... moi, il m'a dit les EPI, vous n'êtes pas obligée de les commencer avant le deuxième trimestre... donc, je pense que c'est plus ça parce qu'on voit bien que... comme ça a été un peu plaqué et que ça ne correspond pas à des pratiques qui étaient déjà instaurées dans une culture d'établissement... du coup, vous ne pouvez pas importer quelque chose artificiellement quoi...

- *Les équipes pédagogiques, disciplinaires ne se saisissent pas des EPI quand ils n'avaient déjà pas en réservoir des projets interdisciplinaires...*
- Oui ils n'avaient pas créés eux-mêmes... du coup, parce qu'il y a une marge horaire qui est donnée à chaque classe 2h45 et 3h à partir de cette rentrée-là mais ça doit servir aussi à faire des dédoublements à garder certaines options donc il y a eu des choix d'établissement qui ont fait qu'il n'y a aucun temps libéré pour les co-interventions ou les concertations... du coup, les gens disent on essaiera de faire quelque chose à un moment mais on sent qu'il n'y a pas de mise en œuvre réelle...
- *Émettez-vous certains doutes à son application ? Avec quel degré d'incertitude ?*
- Oui des doutes (rires)... on est beaucoup sur l'affichage dans beaucoup d'établissements donc je pense qu'on ne va pas en tirer beaucoup profit pour les élèves... en même temps, où il y a eu des principaux un peu autoritaires qui ont voulu imposer, ça a produit des clashes entre les équipes... je pense que tout ça, on va regarder comment ça va évoluer, on a toutes les incertitudes sur le futur gouvernement... mais à un moment, il faudra faire un bilan et regarder ce qui a été, ce qui a produit des choses intéressantes, là où il n'y a rien eu pourquoi... et puis sans doute, aménager les choses...
- *Le bilan n'a pas été fait sur les TPE déjà, pensez-vous que les EPI seront évalués par l'institution ? le bilan n'a jamais été concrètement évalué ?*
- Non non... ça a été compliqué parce qu'en plus, ça a été supprimé après... donc je ne sais plus... je discutais avec mes collègues de lycée qui me disaient au début, ils avaient trouvé ça intéressant, il y avait un vrai temps de recherche, etc... mais à des moments après, c'est devenu un travail un peu formel... en gros, on va chercher sur internet un certain nombre de données où il y a des élèves qui font ça seuls chez eux quoi... et ceux qui le font seuls chez eux, c'est ceux qui ont tous les outils à la fois en termes documentaires mais aussi en termes d'aides, en termes d'imprégnation culturelle qui leur permettent de le faire quoi... donc là aussi, il y a des choses variées sur les TPE, il y avait eu des endroits où ça a pu donner des choses intéressantes parce qu'il y avait suffisamment de temps... où vraiment les élèves ont été amenés à travailler ensemble... et puis, des endroits où c'est devenu... le problème, c'est quand on s'attache uniquement à la production, moi ce que je trouve intéressant, c'est d'examiner les démarches, quelle a été la démarche de l'élève, intellectuelle... qu'est-ce que ça lui a apporté, etc... tandis que là, bon, c'est le propre de l'éducation nationale, à un moment, c'est de regarder ce qui est évaluable et donc vous avez une production qui est belle qui est ceci cela (rires)... et ça, c'est facilement quantifiable, évaluable mais ça ne reflète pas forcément un cheminement intellectuel...
- *On serait donc plus sur le produit, la production que sur le processus, les modalités ?*
- Oui, oui... et là, dans les EPI, c'est caractéristique cette idée de vraiment déboucher, c'est une obligation que ça débouche sur un projet donc on arrive toujours à faire quelque chose... de toute façon, on faisait des expositions donc ça n'a pas beaucoup changé quoi... mais ça ne dit pas grand-chose sur la démarche et le processus...
- *Merci de m'avoir accordé ce temps d'entretien.*

- Je vous en prie.

ENTRETIEN AVEC FRÉDÉRIC SÈVE

Frédéric Sève : Ancien secrétaire général du SGEN-CFDT (mai 2012 à décembre 2016).

Bachelier d'une série littéraire associée avec un large panel de mathématiques, Frédéric Sève poursuit son cursus universitaire avec une faculté de sciences économiques et gestion puis réussit le concours du CAPES en 1995 puis passe avec succès l'agrégation sciences sociales. Son parcours syndical est tout-à-fait classique dès le début de sa carrière d'enseignant, après avoir gravi les échelons les uns après les autres, membre du conseil syndical d'un département puis membre du conseil national du SGEN-CFDT en 2004 et, enfin, secrétaire général du SGEN-CFDT de mai 2012 à décembre 2016.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h10 min

Je suis directement reçu dans le hall par l'acteur, au siège de la CFDT, 4 boulevard de la Villette.

L'acteur me propose un café que j'accepte volontiers puis nous pouvons débiter l'entretien dans son bureau personnel au 4^{ème} étage du bâtiment.

L'entretien se déroule dans une atmosphère agréable et courtoise. De plus, l'acteur essaie de décrire la situation telle qu'il l'avait vécue lors des débats avec les différents cabinets ministériels sous Vincent Peillon, Benoît Hamon et Najat Vallaud-Belkacem.

Entretien

Jeudi 2 février 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel, à partir de votre série choisie au baccalauréat ?*
- Alors j'ai fait une série qui n'existe plus et s'appelait à l'époque, j'ai passé le bac en 1984, c'était une série A1, lettres et maths... je crois qu'elle se nommait comme ça, au-delà de ses corvées, je crois que c'étaient lettres-maths... enfin bref, c'était une série littéraire avec beaucoup de maths... ensuite, j'ai enchaîné avec une fac d'économie, sciences économiques et gestion pour être exact, j'ai passé le CAPES et l'agrégation (un de ses collaborateurs nous apporte le café) sciences économiques et sociales pour le CAPES, sciences sociales pour l'agrég mais ce sont les mêmes, ça correspond à cette discipline qui s'appelle les sciences économiques sociales... voilà, après j'ai enseigné uniquement au lycée puisque les sciences économiques et sociales ne sont enseignées qu'au lycée et au lycée général...
- *À partir de quelle année, avez-vous eu le CAPES ?*
- Le CAPES, je l'ai eu en 1995... j'ai enseigné en lycée puis fait des vacances dans le sup comme tout à chacun j'allais dire... et c'était dans la région, l'agglomération lyonnaise... j'ai arrêté d'enseigner effectivement, il y a quatre ans bientôt cinq quand j'ai été nommé secrétaire général du SGEN-CFDT, c'était en mai-juin 2012, mes derniers élèves ont passé le bac en 2012...
- *Par rapport à votre parcours syndical, pouvez-vous m'éclairer sur votre trajectoire ?*

- J'ai été adhérent CFDT dès que je suis entré, depuis que je suis salarié ou que je travaille du moins... mes premières fonctions officielles ont été assez basiques membre de ce qu'on appelle le conseil syndical, de ce qu'était à l'époque du SGEN du département du Rhône, c'est en 2000-2001, j'avoue que j'ai un peu d'hésitations... par contre, je suis entré au conseil général du SGEN-CFDT donc c'est une instance nationale, un espèce de parlement si vous voulez du syndicat en novembre 2004 donc j'ai été conseiller fédéral et j'ai commencé ma carrière, si j'ose dire ma carrière syndicale se déploie en fait à partir de 2004 où j'ai des responsabilités nationales puis progressivement des responsabilités locales de 2004 jusqu'à 2012... pour le SGEN, en ce qui me concerne, ça s'est arrêté en décembre dernier où je suis passé à la CFDT, voilà vous avez les grandes étapes de ma carrière syndicale.
- *Quelle est la position idéologique de votre syndicat SGEN-CFDT par rapport à la question de l'interdisciplinarité en milieu scolaire, et plus particulièrement, dans le second degré ?*
- Alors la position idéologie, alors c'est là que des vrais historiens peut-être seraient aussi de tracer la construction de cette idéologie... parce que je dis bien construction et puis une construction un peu perpétuelle, évidemment, c'est une pensée... une pensée oui une réflexion syndicale qui s'est construite, j'allais dire appuyer sur l'objet qui était la structuration des enseignants secondaires... cet enseignement secondaire évoluant en lui-même, la pensée évolue elle-même et je pense que notamment le thème de l'interdisciplinarité à de ce point de vue-là, connu des inflexions, là je vous dis par ma lecture... des inflexions significatives, alors il y a toujours eu, moi... comment dire, les bases de cette conception SGEN-CFDT, CFDT pour dire vite... de l'interdisciplinarité repose à la fois sur une revendication, je veux dire déjà une conception du métier, une vision du métier et puis une vision plus syndicale, je m'explique... dans la vision du métier, on a toujours dit le SGEN est un syndicat pédago comme on dit mais j'entends par là, qu'il met beaucoup l'accent sur ce que j'appellerai les gestes professionnels, gestes professionnels de l'enseignant puisqu'on parle ici essentiellement des professions enseignantes... et ces gestes professionnelles, ils sont largement transdisciplinaires, je ne dis pas interdisciplinaires, ils sont largement transdisciplinaires... tenir une classe comme on dit un peu bêtement dans le métier, donc que vous soyez professeur des écoles, professeur d'histoire-géo en collège, professeur de philosophie, c'est toujours quelque part encore une fois le même but et les mêmes gestes professionnels qui vont se décliner évidemment différemment donc cette attention aux aspects transversaux du métier, des métiers enseignants, ça pousse un peu naturellement vers l'interdisciplinarité enfin vers le dépassement d'une vision disciplinaire... on pourra gratter un peu ce thème, l'autre donc... premièrement, une vision pédagogique du métier, une vision du métier encore une fois qui ne passe pas par le prisme disciplinaire mais par des choses qui sont non disciplinaires... et puis le SGEN a toujours porté une revendication voilà totalement statutaire et syndicale du moins dans un premier temps, c'est celle de ce qu'on appelle le corps unique chez nous c'est-à-dire que tous les enseignants devraient être dans le même corps, le corps devrait être un ensemble de corpus enfin un statut juridique, c'est autrement dit qu'on soit professeur des écoles qu'on soit au lycée, on pousse même jusqu'à l'université... on provoque un petit peu mais on a une revendication qui se déclinait dans le slogan, un seul corps de la maternelle à l'université... donc unité juridique... si vous dites ça... bien sûr, le statut juridique n'a rien à voir à priori avec la question disciplinaire n'empêche que c'est aussi

une assise pour dire le métier ce n'est pas le versant juridique que le métier n'est pas basé sur les disciplines hein... qu'à la limite, ce n'est pas tant à la limite que ça... qu'on devrait aussi pouvoir changer de comment dirais-je... de domaines d'application de ses compétences d'enseignant... autrement dit, après tout, un professeur des écoles qui enseigne en CM2 devrait pouvoir aller aussi, j'allais lui dire si ça lui chante mais c'est plus compliqué que ça... enseigner en collège auquel cas il peut être amené à enseigner des maths, du français et de l'histoire... il y a derrière l'ancien corps des PEGC, vous connaissez sûrement... qui participaient un peu à cette inspiration de la conception du métier encore une fois non disciplinaire, je dis bien non disciplinaire au sens où on n'est pas attaché, enchaîné à une discipline... il y avait en gros du jeu entre l'exercice du métier et la discipline donc à la fois sur le plan pédagogique, à la fois sur le plan juridique... je crois que c'est ça qui a amené à la conception, à la réflexion sur l'interdisciplinaire qui est autre chose enfin qui est un petit peu décalé... l'interdisciplinaire, c'est que l'on a des objets de travail que l'on peut partager entre discipline... mais je crois que ce sont ces racines qui nous ont amenés à nous positionner de façon favorable à l'interdisciplinaire... alors maintenant, là je vous racontais des choses qui datent un peu de la SCO... dans la période où moi j'étais syndicaliste, où j'étais un peu plus aîlé à ces questions-là, où là je peux quand même parler un peu plus, je pense qu'il y a comme étape, il y a... moi, je vois deux étapes à la construction de cette interdisciplinarité et du coup, notre position syndicale mais comme elle s'est concrétisée à terme à une réalité, la première... c'est la création des travaux personnels encadrés au lycée sous le ministère Allègre en 1998, je crois... ça a dû entrer en vigueur en 1999, qui était typiquement l'exercice pour le coup réellement interdisciplinaire et qu'on a beaucoup beaucoup soutenu en tant que professionnel et en tant que syndicalisme, beaucoup sué sur les travaux personnels encadrés... alors, je dirai dans lequel on s'est beaucoup investi à la fois pour le côté interdisciplinaire alors on va plutôt décomposer ce côté interdisciplinaire, qu'est-ce qui nous intéressait dans ce dispositif des TPE, c'était à la fois la liberté pédagogique, je dirai même la liberté professionnelle que ça donnait aux professeurs... on n'est plus enchaîné à un programme, plus enchaîné à un schéma, la classe, le cours, le programme... voilà un espace de créativité et de liberté pédagogique et puis, c'était un travail qu'on faisait à deux professeurs de deux disciplines différentes et ce travail de co-animation, de co-construction syndicalement... je dis bien syndicalement nous intéressait beaucoup parce qu'on pense, on pense toujours que l'exercice du métier d'enseignant est trop solitaire du moins dans la construction un peu prégnante en France et dans l'exercice réel, c'est un peu trop solitaire... donc à la fois, cet espace de créativité, cette marge de créativité possible et ce travail interprofessionnel, inter-professeurs nous a amenés à soutenir les TPE... et puis, il y a une deuxième étape qui me paraît structurante aussi, c'est cette fois le socle commun alors dès sa première version 2005 loi Fillon, socle commun qui consiste à dire bon... les objectifs de l'enseignement, ça n'est pas le programme scolaire... le programme scolaire... alors je la fais très courte entre le socle commun de Fillon et tel que celui qui s'est finalement re-concrétisé, je dirai... il y a eu une évolution et dans la conception et dans la pratique... mais quand même, globalement, la pensée fondamentale, l'idée fondamentale du socle commun, c'est ça... le programme disciplinaire est un référentiel, c'est en quelque sorte, l'espace où on travaille mais les objectifs sont autres et ils sont pour l'essentiel transdisciplinaires, interdisciplinaires au sens de partager cette fois... et ces objectifs évidemment de compétences, je ne reviens pas là-dessus sur les compétences, socle commun de connaissances, de compétences, de culture... mais je crois que c'est ces deux choses qui ont structuré enfin autour desquelles s'est cristallisé notre pensée mais qui existaient sans doute, qui existaient

avant mais les plus anciens vous le diront mieux... comme conception de la pratique à plusieurs, une conception de la liberté pédagogique pas bornée dans un espace disciplinaire et puis une conception, comment dirai-je là aussi... ça peut être aussi décliné en liberté mais l'affranchissement du programme comme vous connaissez le poids que font peser les programmes sur... qu'ils soient lourds ou pas lourds, objectivement, ce n'est pas le problème... il faut faire le programme, je n'ai pas fini le programme... en termes de vécu professionnel, ça me paraît être toxique et donc je crois... voilà les racines si vous voulez et puis du coup les tenants d'un discours interdisciplinaire qui s'appuie sur des réalités, des conceptions pédagogiques et des analyses du travail.

- *Vous m'avez donné une petite définition de l'inter-...*
- Alors c'était à mon insu (rires)...
- *Je vais appuyer un petit peu, pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité en milieu scolaire ?*
- En fait, j'aurai du mal... plus exactement, à mon avis, il y en a plusieurs et effectivement dans ce que je vous ai dit, j'ai sauté allègrement d'une définition à l'autre, c'est-à-dire vous avez une définition du point de vue, je dirai des objectifs scolaires de la mission scolaire qui consiste à, c'est le socle commun... voilà une définition de l'interdisciplinaire, c'est les buts qui sont partagés par des... enfin qui sont au-delà des programmes si j'ose dire ou plus exactement... bon, je bafouille un peu là... les objectifs pédagogiques qui sont ceux de l'école et auxquels concourent les programmes donc l'interdisciplinaire, c'est en quelque sorte ce qui s'impose aux disciplines ou ce qui dépasse les disciplines du moins ça peut être vue comme ça... je préfère dire...
- *Vous englobez le côté transdisciplinaire ?*
- En toute rigueur de mots, je préférerais le côté transdisciplinaire où on pourrait bon s'amuser métadisciplinaire, tout ce que vous voulez... mais grosso modo, il n'y a qu'un seul mot qui est utilisé, c'est interdisciplinaire... et de fait, il prend beaucoup cette tonalité-là, on a beaucoup parlé d'interdisciplinarité à propos du socle commun, des EPI, on y viendra... et là, je dirai que c'est une définition du point de vue d'une définition de l'école, c'est une définition un peu pédagogique... après, il y a aussi une définition métier, c'est le travail entre spécialistes enfin entre professeurs ayant des spécialités différentes, c'est un travail interdisciplinaire qui est interprofessionnel en quelque sorte... mais qui bon se rattache à ce que j'appellerai moi à un travail inter-catégoriel puisqu'évidemment on focalise sur la question des disciplines mais vous avez des questions du même ordre qui peuvent impliquer des personnels différents... par exemple, le travail entre un professeur de lycée-collège et un principal d'éducation pour gérer une classe ou faire un travail d'éducation... ou avec d'autres professionnels qui peuvent être des assistantes sociales... on a un mot interdisciplinaire mais qui englobe, encore une fois, c'est ma lecture, qui englobe deux réalités différentes et qui le dépasse lui-même, l'interdisciplinaire comme l'interprofessionnel, l'interprofessionnel, c'est bien plus que de l'interdisciplinaire... et l'interdisciplinaire pédagogiquement va bien au-delà de la question des disciplines... je crois que c'est un mot un peu « valise » enfin je ne dis pas ça, comment dirai-je... dévaloriser l'objet de recherche alors que c'est de fait, un objet de recherche très important mais je crois qu'il faut le déconstruire un peu...

- *Il n'y a pas d'unanimité conceptuelle derrière le concept d'interdisciplinarité...*
- À mon sens, c'est moins une question de conceptions mais c'est une question de réalités, il y a des réalités différentes... moi, c'est comme ça que je l'aborderai mais après bon... on peut se donner la définition que l'on souhaite... néanmoins, même si on réduit la focale sur de l'interdisciplinarité stricte, les TPE, les EPI qui sont là au sens vraiment un élément chimiquement pur... il faut toujours voir que derrière, il y a des réalités qui les dépassent... qui dépassent l'objet... les EPI, c'est de la collaboration entre professeurs, les EPI, c'est le socle commun enfin vous retrouvez, ça mobilisait ces objets-là...
- *Est-ce que dans les EPI ou les TPE font vraiment de l'interdisciplinarité ou de la pluridisciplinarité ?*
- Comment garder un cours purement disciplinaire... vous pouvez vous poser la question... est-ce que c'est de la discipline ? On pourra jouer sur les mots de discipline aussi... un travail n'est jamais pur, il ne peut pas être un objet sociologiquement pur... ça ne peut pas être, on ne fait jamais qu'une chose quand on fait cours... on fait toujours plusieurs choses à la fois...
- *Concernant la réforme du collège et notamment les EPI en 2016, je suppose les discussions avec le ministère, y a-t-il eu des débats sur la question de l'interdisciplinarité ? Est-ce que le débat sur l'inter- était prégnant dans les discussions ?*
- Alors ça dépend ce qu'on appelle discussions... il y a plusieurs discussions...
- *Oui...*
- Il y a des discussions ce qu'on appelle dans notre jargon en bilatérales, quand moi, SGEN, j'allais voir la ministre enfin le cabinet de la ministre et qu'on discutait en quelque sorte en tête à tête enfin il y avait plusieurs têtes mais... en quelque sorte, on était le ministère et un syndicat... les autres le faisaient chacun de son côté... encore une fois, des discussions bilatérales où là je dirai, nous quand on parlait avec le ministère, quand j'allais voir le cabinet de Najat Vallaud-Belkacem, Bernard Lejeune en l'occurrence, au tout début de la réforme du collège, la réforme du collège vous la voyez comment c'était en quelque sorte le sujet... on n'a pas tellement parlé d'interdisciplinarité, on a beaucoup parlé... je me souviens, j'avais un papier où je n'avais je sais plus combien cinq dix points, voilà ce que l'on veut... on parlait nous énormément de liberté pédagogique de marche de manœuvre pédagogique... le mot exact de cette rencontre, je ne crois pas avoir prononcé le mot interdisciplinaire... par contre, on a énormément parlé d'autonomie, autonomie pédagogique, liberté pédagogique, marche de manœuvre, etc... toutes les déclinaisons... mais à ce niveau-là, nous l'interdisciplinaire n'était en tout cas pas un concept forcément de départ... et pas un objet de discussion... après, au niveau des discussions multilatérales c'est-à-dire le ministère avec tous les syndicats, là, la question disciplinaire pas interdisciplinaire, la question disciplinaire revenait... mais que deviennent les disciplines, que deviennent les disciplines...

- *Cette question était évidemment forte ?*
- Vous savez dès lors que vous mettez... vous faites une réforme du collège alors quelle qu'elle soit... si vous voulez faire une réforme, vous avez un enseignement vous le savez aussi bien que moi, qui est structuré justement en volumes horaires disciplinaires alors si vous voulez changer quelque chose à priori, vous faites bouger les lignes disciplinaires... si vous ne bougez pas les lignes de ces blocs disciplinaires, à priori, vous n'avez pas fait grand chose... je dis bien à priori, avec un peu d'imagination, on pourrait imaginer des trucs... mais enfin bon, à priori, il n'y a pas grand chose qui se passe... donc vous êtes obligés de faire bouger les lignes disciplinaires... alors ça vous dites, on va faire moins de français plus de maths ou réciproquement et là, vous faites hurler l'un ou l'autre, telle ou telle discipline... vous avez soit l'Académie des sciences soit l'Académie des lettres qui râle bon bref... soit vous dites, on va trouver un truc en quelque sorte intermédiaire, pour donner des marges de manœuvre, on va créer un espace interdisciplinaire, non fléché disciplinairement pardon, ce sont les EPI... c'était sur un mode un peu plus directif les TPE, à peine, plus directif... mais et c'est ça fondamentalement, l'interdisciplinaire apparaît dans la réforme parce qu'en fait, on veut donner un espace, une marge de manœuvre pédagogique à l'établissement, à l'équipe... peu importe, on le formule comme on veut mais l'interdisciplinaire, il arrive en quelque sorte un peu en... je sais pas comment dire, de mon point de vue, c'est un peu, un faux-nez enfin un... ce n'est pas une fausse... enfin, il y a une réalité interdisciplinaire mais il n'y arrive pas... il n'est pas posé par...
- *Une entrée ?*
- Voilà une entrée, ce n'est pas une entrée interdisciplinaire... oui voilà, faudrait qu'on fasse de l'interdisciplinaire, non... l'interdisciplinaire devient une conséquence d'une intention qui est différente qui est le socle commun, qui est l'autonomie pédagogique, la liberté pédagogique, moi c'est comme ça que je lis la séquence... alors après, encore une fois, ça crée une discussion parce que les avis sont très partagés, je ne vous l'apprends pas... c'est-à-dire que les conceptions que je vous déclinais, elles ne sont pas partagées dans le champ syndical mais il y a une discussion sur les disciplines... vous rendez compte les EPI, ça prend des heures aux disciplines... ça va prendre des heures aux disciplines et c'est comme ça que se construit l'objet, c'est toujours un biface en quelque sorte... il y a toujours l'interdisciplinaire d'un côté mais il faut regarder ce qu'il y a derrière... ce qui bouge derrière et puis il y a le côté médiatique... j'avais annoncé trois niveaux donc je termine ma dissertation... il y a le côté médiatique où là j'en parle à peine parce que c'est même plus navrant on va dire... c'est conceptuellement moins haut mais c'est les disciplines, on vous parle des humanités, des choses comme ça mais bon là, à mon avis, on déréalise un peu... c'est toujours pareil quand il faut parler de l'école dans les médias, on parle d'une réalité qui n'a rien à voir avec l'école mais bon on y reviendra peut-être, on est plus dans le domaine du fantasme que de la réalité professionnelle...
- *Sur les finalités, pouvez-vous me hiérarchiser, quelles sont les finalités visées au travers des EPI ?*
- Alors je... ça dépend si vous voulez des acteurs j'allais dire... ça dépend des acteurs de la réforme aussi... même ceux qui se sont entendus sur les EPI, qui ont poussé les EPI, je veux dire SGEN, UNSA, ministère... on n'avait pas tous la même idée derrière la

tête, je dirai... mais après, ce qui me semble important, maintenant que l'objet est lancé, c'est les acteurs concrets, ceux qui vont s'emparer... alors là-aussi, il y a plusieurs niveaux de lecture, fondamentalement, j'allais dire règlementairement l'objectif des EPI, c'est le socle commun... et il n'y en a pas d'autres c'est-à-dire que c'est une modalité d'apprentissage différente mais l'objectif reste le même, c'est donc savoir les compétences décrites, les huit domaines de compétences décrites par le socle... donc l'objectif fondamental, c'est ça...

- *Les EPI visent la validation du socle ?*
- Oui, c'est une modalité d'apprentissage.
- *Donc ça serait le premier élément ?*
- Si vous regardez les choses réglementairement parlant, je ne vois pas ce qu'on peut dire d'autres, ce qu'on peut donner comme autres objectifs aux EPI puisque de toute façon l'enseignement obligatoire n'a qu'un objectif, c'est l'apprentissage du socle commun... et de même, les enseignements disciplinaires concourent, les EPI concourent puis bref, l'enseignement concourt... donc, je ne vois pas quels objectifs réglementaires, on peut donner autres aux EPI... maintenant, après, vous pouvez avoir des objectifs maintenant, comment dirai-je ? sociologique, professionnel, je ne sais pas trop comment les qualifier mais et là il y en a deux qui sont plus ou moins à partager, c'est un... je reviens à ma grille d'analyse... bon comme j'en ai qu'une... la première, c'est donc effectivement donner des marges de manœuvre, des espaces d'imagination et d'adaptation, ces deux façons de le dire mais c'est de dire en ne prescrivant pas la forme de l'apprentissage... petite discussion sur cette idée de prescription... mais en ne prescrivant pas la forme de l'apprentissage, en donnant en gros, un espace de liberté sur le choix de la forme de l'apprentissage... on donne aux établissements les moyens de s'adapter aux élèves... c'est une expression qui est un peu valise mais disons de fabriquer du pédagogiquement pertinent en fonction des situations concrètes de l'apprentissage d'environnement... tout ce qui peut concourir, tout ce qui peut déterminer un processus d'apprentissage donc on donne encore une fois, une latitude de fabrication d'objets pédagogiques pertinents... et puis, il peut y avoir... premier objectif réglementaire, celui-ci qui est un objectif je dirai éducatif mais plus flou dans son... ce n'est pas un objectif formel qu'on va pouvoir mesurer... l'objectif ici est plutôt le moyen qu'on se donne... et puis il y a un troisième niveau d'objectif, c'est de développer pour le coup, l'interdisciplinaire au sens de travail collectif et là clairement, il y a des intentions, elles sont plus ou moins partagées par les acteurs de dire... il faut qu'on ait un espace où les professeurs collaborent, collaborent en tant que pédagogues... autrement dit, qu'ils échangent, qu'ils travaillent collectivement, à plusieurs...
- *Entre disciplines ?*
- Entre disciplines parce que de fait, les professeurs sont fléchés disciplinairement... mais l'objectif est moins de faire collaborer le prof de maths et le prof de français que d'une manière plus générale, de donner des espaces, des objets communs aux professeurs pour les obliger, pour qu'ayant un objet commun, il y ait un travail commun... mais c'est vraiment l'idée de fabriquer du travail collectif chez les enseignants mais qui peut être profitable aussi bien, qui peut s'imaginer de façon interdisciplinaire comme disciplinaire c'est-à-dire ce travail collectif qu'on vise, il peut aussi bien se concevoir

entre professeurs de français, entre professeurs de maths mais vous voyez, on n'est pas sur l'objet enseigné, on est sur le mode de travail... à mon avis, il y a ces trois niveaux d'objectifs qui sont poursuivis...

- *Le SGEN-CFDT était-il favorable à l'instauration des huit thèmes ?*
- Pas très... parce que ça me semble pas encore une fois, les huit thèmes c'est... on a eu la même chose avec les TPE, c'est la réintroduction du disciplinaire dans voilà... on ne peut pas aller, laisser libre complètement, il faut quand même qu'il y ait un enclos quelque part un peu visible avant l'horizon... donc on met des thèmes...
- *Savez-vous d'où vient l'instauration de ces thèmes ?*
- Alors, là, ça sera intéressant d'interroger l'UNSA, je ne dis pas être taquin avec mes amis de l'UNSA mais c'est... je pense qu'ils étaient peut-être eux plus mais là j'avoue... je spécule peut-être un peu mais plus demandeur dans la mesure où on crée... je vais peut-être simplifier l'analyse et l'expression... dans la mesure où on crée des espaces de liberté dans un monde professionnel qui n'est pas très habitué, qui est plutôt habitué à la prescription verticale même si on s'en affranchit très bien à la réalité mais qui est habitué à la prescription verticale... quand on vous dit, il y a des espaces alors vous faites ce que vous voulez... tout de suite, ça crée, c'est un peu l'appel du vide... donc il y a toujours de bonnes âmes qui disent... ok vous avez raison aux EPI, il faut qu'on donne un cadre national pour sécuriser... je crois que c'est comme ça que c'est arrivé... nous très sincèrement, on n'avait pas besoin... on s'en fiche, nous, le cadre, c'est le socle commun... après qu'on fasse un EPI sur Astérix ou sur la cueillette des olives dans le Kazakhstan oriental... on s'en fiche dès lors que ça permet d'inventer pédagogiquement un et deux que ça participe d'un même travail de l'ensemble de la communauté éducative... enfin, voilà, l'objet enfin la forme nous suffisait.
- *Quelle est la conception de l'enseignement véhiculée par votre syndicat ?*
- La conception de l'enseignement, c'est un peu difficile à résumer... parce que j'ai envie de dire (il va fermer la porte à cause de l'agitation de quelques personnes dans le couloir)... là où j'hésite c'est conception de l'enseignement comme encore une fois, comme objectif pédagogique ou comme pratique professionnelle... moi j'aurai tendance en tant que syndicat à développer une conception de l'enseignement comme pratique professionnelle... je vais répondre sur les deux... il y a la pratique professionnelle et cursus, en fait, c'est ça les deux choses... fondamentalement, moi je pense que notre conception, c'est celle d'abord d'une pratique professionnelle... d'une pratique professionnelle qui consiste à dire que les enseignants font tous le même métier, ce que je vous disais tout à l'heure... pédagogues, éducateurs comme vous voulez, je prends tous les mots dès lors qu'on dise c'est un métier commun avec des gestes professionnels communs... voilà la conception du métier, c'est d'abord celle-ci, elle est adisciplinaire si j'ose dire... on va tourner les mots dans tous les sens mais elle n'est pas disciplinaire, une conception du métier qui est... moi, professeur de sciences économiques, je ne suis pas économiste... un prof de maths, ce n'est pas un mathématicien... c'est un prof, un prof d'anglais, ce n'est pas un anglais...
- *Vous envisagez le métier d'enseignant comme un métier, pas comme un métier de spécialiste au départ ?*

- Vous pouvez avoir... on peut toujours avoir des spécialités... effectivement, je suis plus performant pour enseigner les sciences économiques que les mathématiques... mais bon entre nous, je vais pouvoir faire, m'adapter comment dire ? On va dire comme ça quand je suis dans une classe quand j'enseigne les sciences économiques, je n'enseigne pas que les sciences économiques, j'enseigne d'abord à travailler en groupe, j'apprends aux élèves à travailler en groupe, j'apprends aux élèves à organiser leur travail, j'apprends aux élèves à s'exprimer, des tas de choses que je ferais aussi si j'étais prof d'histoire.
- *Qu'on soit d'accord, le SGEN a donc une conception du métier d'enseignant comme métier mais en prenant en compte les spécialités disciplinaires...*
- Les spécialités sont une déclinaison du métier enfin les spécialités sont des spécialités professionnelles... les spécialités disciplinaires ne sont pas plus prégnantes que des spécialités par exemple, un professeur des écoles est plutôt spécialiste des petits, des enfants, un professeur d'université est plutôt spécialiste voilà... ça aussi, c'est des spécialités si vous voulez... à l'intérieur, des professeurs des écoles, il y en a qui sont très spécialisés chez les tous petits, il y en a qui sont spécialisés voilà qui ont des compétences pour enseigner les langues aux enfants de primaire, pour enseigner une langue aux enfants, enfin bref... vous avez tout un panel de spécialités... les spécialités disciplinaires font partie de ce panel et vous voyez, il n'y a pas de raison d'ériger en spécialité ex cathedra les disciplines qui n'ont en fait, qui ne sont structurantes en termes d'organisation d'enseignement que dans le secondaire... elles ne le sont pas en primaire, elles ne le sont pas dans le supérieur... en tout cas, beaucoup moins dans le supérieur... la façon dans le supérieur gère les disciplines n'a rien à voir avec celles du secondaire donc on a un objet qui est l'organisation des volumes, l'organisation de la main d'œuvre parce que c'est ça les disciplines... c'est juste savoir combien j'ai de profs de maths et de français, le reste c'est... c'est un fait de l'organisation qui est en quelque sorte transformé en espèce de valeur professionnelle alors que rien... c'est des spécialités, des spécialités et comme il y en a plein d'autres donc nous, on focalise la conception première du métier, le métier d'enseignant, voilà avec tout ce que ça implique et ça implique beaucoup de choses voilà... et avec bien sûr, des revendications qui vont se décliner en termes de formation est-ce qu'on veut de la formation commune ou pas ? en termes de concours, qu'est-ce qu'on met dans les épreuves d'un concours ? en termes de formation continue, quelle offre de formation vous donnez ? l'approfondissement disciplinaire ou enfin, bref ? ça c'est la conception du métier... après, il y a la conception de cursus scolaire où là, on se positionne en tant que syndicat et plus en tant qu'expert en quelque sorte qu'en tant que... là, c'est moins des revendications liés aux personnels directement... mais nous on est pour prendre les termes de la discussion tels qu'ils se formalisent dans le débat, on est partisan de cursus curriculaire c'est-à-dire ce qui nous, ce n'est pas la logique de construction des cursus doit être centrée sur le parcours de l'élève au sens de d'où il vient et qu'est-ce qu'on vise et pas la logique strictement didactique de la discipline... et là, vous avez encore des hiatus qui se créent... est-ce qu'on organise les enseignements du point de vue de la logique de progression pensée pour la discipline pour elle-même ou est-ce qu'on organise les enseignements pour... j'ai un élève qui est en première ES et il veut faire... j'en ai un qui veut faire du droit, j'en ai un autre qui veut faire du commerce, un troisième qui veut faire du sport, j'en ai un quatrième qui aurait bien voulu faire S, il va faire médecine... il faut que je m'adapte à tous ces curriculums à tous ces curricula différents et il faut que je leur propose des parcours différents... il faut que je sois en capacité de construire des parcours adaptés

aux visées des élèves donc c'est voilà... les deux conceptions de l'enseignant comme pratique professionnelle et comme organisation pédagogique... c'est assez résumé mais c'est à peu près ce qu'on pense au SGEN...

- *Effectivement, la question de l'interdisciplinarité soulève des points d'interrogation (emploi du temps des enseignants, leur service, la mise en place entre la prescription et la réalité, refus de la réforme pour certains enseignants), la question que je pointe est donc celle du débat en interne dans votre syndicat avec le débat de vos revendications (en externe) ? y a-t-il un décalage ?*
- Il y a toujours un décalage évidemment... quand je parlais aux médias sur la réforme du collège, le SGEN pense que... je pense que... je suis convaincu que... évidemment, vous imaginez bien que les choses sont un peu plus subtiles que ça... j'ai jamais dit que les EPI, c'était parfait mais bon grosso modo, on insiste sur un côté... on aiguise les arêtes du débat... cela dit, il y a toujours eu accord au sein du SGEN, je ne veux pas dire que tous mes adhérents pensent comme un seul homme... la partie militante la plus active, celle qui prend en charge la réflexion collective, il y avait accord sur les conceptions de l'enseignement, tout ce que je vous décline sur les conceptions de l'enseignement, conceptions des cursus... là, je pense qu'il n'y a pas de vrais débats après il pouvait y avoir deux types de débats sur l'appréciation de la mesure au regard de ces conceptions de l'enseignement que l'on avait... deux débats que l'on pouvait réserver à deux types, le premier, c'est oui c'est sympa mais ça ne va pas assez loin... c'est encore trop entaché de disciplinaire, on a un volume horaire trop petit, si vous voulez, il n'y avait pas que les EPI en cause mais on a beaucoup, au moment de la réforme du collège, circulé le chiffre... il y a 20% je crois du volume global horaire des élèves qui est laissé à une forme d'autonomie avec l'accompagnement et les EPI... l'accompagnement c'est la forme complète et l'objet, les EPI, c'est plus l'objet... je me souviens avec une discussion avec le ministère où il me disait juste avant de venir vous voir... nous on avait plutôt visé 30%, c'est bien sûr anecdotique ce gain de pourcentage mais pour dire quand même qu'il y avait un débat... est-ce qu'on valide quelque chose qui est à mi-chemin... ça peut paraître un peu bête de dire... on peut toujours dire tout ce qui va dans le bon sens et bon mais n'empêche c'était un débat assez vif... est-ce qu'on doit labelliser en quelque sorte, labéliser SGEN-CFDT, quelque chose qui peut être aux yeux de certains comme une demi-mesure... et après il y avait un débat sur quel impact cela a au-delà de la conception du métier qu'on a, au-delà de la conception du cursus ok... cela dit en termes concrets, qu'est-ce que ça va créer, est-ce que ça ne risquait pas de foutre le bazar au sens, est-ce que ça va créer des tensions, comment ça va s'organiser, vous voyez le concret de l'organisation, peut-il être toxique ? et là, il y avait des débats, c'est tellement mal gaulé, ça va être tellement mal piloté que tout le monde va y perdre... donc c'était ce deuxième type de débat donc on avait ces types de débats en interne... maintenant, ça s'est résolu là encore une fois pour vous donner des chiffres quand on a voté dans l'instance dirigeante à savoir si oui ou non, on allait... car on s'exprime via le Conseil supérieur de l'éducation, on s'exprime positivement ou négativement... est-ce qu'on s'abstient ? vous voyez, on a décidé de soutenir la réforme à 80% et puis le reste, c'est des abstentions donc c'était quand même une approbation franche mais il y avait des débats...
- *Pouvez-vous me retracer l'évolution de la position syndicale depuis la fin des années 1950-début des années 1960 sur l'interdisciplinarité scolaire ?*

- Là, j'aurai vraiment du mal parce que je vous ai donné les éléments au début tels que je pense qu'il se sont construits maintenant... si je devais fouiller un peu plus dans mes connaissances historiques, je pense que les choses se construisent au moment du collège unique... c'est la construction du collège unique qui s'échelonne milieu des années 1960 – milieu des années 1970, ça prend quand même un paquet de temps cette histoire et donc la fusion de ce qu'on appelait le petit collège et le petit lycée enfin le collège qui était terminus d'enseignement et le collège qui était départ vers l'enseignement véritablement secondaire... c'est le rapprochement de ces deux modèles qui créent la querelle interdisciplinaire parce qu'on a un premier degré où il n'y a pas de structuration disciplinaires d'enseignements et il y a un modèle second degré où il y a historiquement une structuration disciplinaire... moi je pense, que si vous aviez fait... si on vivait tous les deux, il y a 120 ans, vous feriez une thèse sur l'interdisciplinarité, je pense que l'objet, je pense que vous n'auriez jamais fait de thèse sur l'interdisciplinarité parce que quelque part la question ne se posait pas ou elle se posait dans les termes que j'utilise c'est-à-dire quels sont les objectifs visés par les disciplines... je cite, quand on parlait des humanités autrefois, il me semble qu'on désignait moins une liste de disciplines qu'un objectif pour le coup, quand on est dans les humanités, dans la définition socle commun de compétences, de culture... on est vraiment dans cet esprit-là... on visait quelque chose avec la discipline... on était me semble-t-il moins accroché aux disciplines quand le général De Gaulle disait la bonne formation des cadres, c'est la culture générale... qu'est-ce qu'on vise par culture générale sinon le dépassement des disciplines... quand vous dites culture générale, vous dites quelque chose trans-, inter-, métadisciplinaire enfin vous le dites comme vous voulez mais qui est tout sauf disciplinaire et qui n'est pas... la culture générale, ce n'est pas cocher toutes les cases d'un cursus disciplinaire, c'est bien des choses qui font arborescences et qui se libèrent... c'est ça, la culture générale... donc, je crois qu'avant, la construction du collège unique, les historiens me détromperont peut-être mais la question interdisciplinaire ne se posait pas elle s'est construite à la confrontation de ces deux mondes...
- *Est-ce que ça ne vient pas de la question interdisciplinaire et aussi l'ancrage institutionnel des EPI, notamment l'interdisciplinarité pour répondre à une partie des élèves en décrochage scolaire ?*
- Oui, c'est ce que je vous dis, c'est l'idée de la marge de... enfin d'avoir des marges d'adaptation, des marges de manœuvres pédagogiques, nous on disait des espaces de liberté pédagogiques, liberté au sens liberté professionnelle mais de ne plus se contraindre là pour le coup, on a beaucoup insisté alors ça c'est une problématique récente... enfin, elle a 20-30 ans enfin elle est beaucoup plus récente qui s'est construite après l'apparition quand le collège unique a eu une certaine durée... et puis, quand ils ont été confrontés à ces échecs... faut bien appeler ça comme ça... c'est là, à mon avis que la question interdisciplinaire s'est développée mais plus sur l'espace effectivement... bon comment on s'y prend en terme de design pédagogique... c'est ça en fait, j'en reviens toujours au même mot, quelle marge de manœuvre on se donne pour atteindre ces élèves qui sont rétifs à l'enseignement qui ressemblait à l'enseignement du petit lycée... cela mériterait d'être, je fais un travail d'historien extrêmement réduit là...
- *Par ailleurs, êtes-vous en mesure de décrire votre regard sur la perception des autres syndicats au regard de l'interdisciplinarité scolaire ?*

- Ça sera peut-être un peu partisan surtout mais... sur l'interdisciplinarité, je pense qu'il y a mais on va retrouver en symétrie les éléments que je vous donnais pour définir notre propre position... vous allez avoir, il y a des radians... je vais créer un idéal-type de syndicat mais la vie est un peu plus compliquée... vous avez des syndicats, je pense au SNALC, au SNES essentiellement, FO, on peut les classer dans ces choses-là même s'ils sont un peu plus nouveau sur le marché... qui ont une vision très disciplinaire du cursus... et très disciplinaire de la pratique enseignante, qui imaginent que... qui donnent la primauté à la didactique de la discipline, ce qui importe, c'est de parcourir toutes les étapes d'apprentissage des mathématiques jusqu'à un certain niveau... mais grosso modo, c'est la logique interne de l'apprentissage d'une discipline qui s'impose pour structurer le cursus... il me faut mes heures pour apprendre parce que vous comprenez, il faut faire l'intégrale simple avant de faire l'intégrale double... il y a une logique interne de la discipline et c'est celle-ci qui s'impose au cursus, là... très sincèrement, le SNES, le SNALC sont là-dessus... et puis, il y a une conception disciplinaire du métier qui est le... alors, il peut y avoir des racines, côtés SNALC... alors, c'est une simplification, il y a une hostilité à la fonction éducative du métier d'enseignant, l'enseignant n'est pas là pour éduquer... alors cette hostilité peut même avoir là des racines différentes, elle peut avoir des racines, je dirais idéologiques c'est-à-dire l'enseignement des humanités, c'est réservé aux élèves qui en valent le coup alors les petits sauvageons, ils peuvent dégager... et puis, il peut y avoir une racine pour le coup plus strictement syndicale, il y en a marre parce qu'effectivement se coltiner une classe de collège, de 4^{ème} à l'âge bête, c'est professionnellement fatiguant et donc une demande en quelque sorte qui n'est pas forcément idéologique mais professionnelle en disant... bon, j'aimerais bien avoir des élèves parfaitement conformes, les boîtes de petits pois qui passent devant moi, je les remplis ça sera parfait... il y a une demande de tranquillité professionnelle que j'estime illusoire mais que quelque part est assise là-dessus... ça c'est une première racine de cette revendication disciplinaire... l'autre étant est là, concerne plus le SNES, étant l'idée que le cadrage disciplinaire est protecteur pour le fonctionnaire qu'est le professeur au sens où, pour du coup, d'abord ça délimite un espace où on l'évalue ?
- *On défend le pré carré ?*
- Oui on défend le pré carré, je trouve que c'est illusoire... en gros, c'est justement un espace de spécialité donc je ne veux être évalué que sur cet espace de spécialité parce que là je suis bon... j'ai un parcours universitaire, quelque part j'en sais autant que l'inspecteur... vous voyez, il y a une idée que finalement... en définissant de façon très stricte et très figée, en figeant la définition de la professionnalité, on protège l'enseignant en tant que salarié, en tant que fonctionnaire par rapport à sa hiérarchie... je n'enseigne que ma discipline c'est-à-dire qu'on ne peut pas me mettre en difficulté en me demandant de faire autre chose... alors là, je vais basculer dans la caricature mais pas tellement... je sors de ma classe, j'ai fini le cours de sciences éco, je traverse le couloir pour me rendre à la salle des profs, je ne fais plus rien... si je vois des élèves qui fument dans le couloir alors que c'est interdit dans le lycée, peut-être j'irais cafter au CPE mais je ne fais rien... vous voyez aussi une délimitation de l'espace du prérequis, du pré carré, l'idée de réduisons par ce que j'appelle moi l'enfermement disciplinaire mais ça c'est malhonnête, c'est pour les taquiner... en même temps, on réduit l'espace de ce qu'on peut demander aux professeurs et il y a cette idée que comme ça on va protéger les gens professionnellement... je pense que voilà c'est les deux, là encore, les deux racines, les deux assises alors là vous les trouvez mêlées à des degrés

divers puis vous en trouvez sur tous les radians syndicaux... il y a des gens au SNES qui sont plus, parfois assez proches des positions au SGEN mais pour des raisons historiques ou autres sont adhérents... donc après vous avez un camaïeu idéologique et processionnelle qui se fabrique...

- *Et les syndicats qui sont favorables à l'interdisciplinarité ?*
- Alors oui... vous trouverez le SGEN puis l'UNSA... le syndicat des enseignants de l'UNSA qui est beaucoup plus interdisciplinaire alors d'abord...
- *Qu'est-ce qui vous différencie avec l'UNSA sur cette position ?*
- C'est toujours difficile à dire... quand vous demandez aux gens du SGEN... bon, on dit, l'UNSA, ils vont moins loin que nous... par exemple, le cadrage national pour sécuriser, ils aiment beaucoup... après, est-ce que c'est une différence de fond ou une différence tactique... ça c'est plutôt du côté de l'UNSA qui faudrait regarder... je pense quand même... autant sur l'analyse professionnelle, l'analyse du métier, il y a des gens de l'UNSA qui sont aussi loin que nous dans la même direction... il me semble quand même que dans l'analyse des cursus ou du fonctionnement de l'enseignement, c'est peut-être un petit peu moins partagée... sur la conception de ce qu'est le métier d'enseignant, on peut se retrouver beaucoup après sur la conception de ce que doit être l'enseignement comme organisation, je pense qu'on est plus... j'allais dire plus libérale (rires) au sens plus... je ne veux pas dire un terme qui soit trop mélioratif enfin qui hiérarchise trop mais ils vont peut-être donner plus d'importance à la liberté métier et un peu moins d'importance, aller moins loin sur la liberté cadre-cursus... c'est ma perception et sur des réalités qui sont quand même très très mouvantes et variées à l'intérieur de l'UNSA et du SGEN, des radians qui sont quand même assez énormes...
- *Selon le SGEN, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins appropriés avec une activité interdisciplinaire ? J'entends par niveaux d'études, primaire, collège, lycée...*
- Si vous regardez la réalité... j'allais dire, il n'y en a aucun alors si vous regardez la réalité, c'est les adolescents entre 11 et 18 ans qui n'ont pas de travail interdisciplinaire parce que le travail dans le primaire, il y a beaucoup de travail interdisciplinaire au sens où je l'entends, du trans-, du méta-, du non disciplinaire... puis à l'université, on en fait beaucoup aussi de travail et les cursus ne sont pas organisés de façon disciplinaire... ils sont appuyés sur un diplôme qui a une visée disciplinaire ou une visée de poursuites d'études... donc ils sont assis sur autre chose... donc si on regarde ça, on peut dire, c'est curieux quand arrive l'acné, on n'est plus capable de faire de l'interdisciplinaire... puis quand la barbe pousse, on redevient capable... évidemment, c'est une plaisanterie... je crois pas qu'il y ait d'âge pour l'interdisciplinaire si on a un interdisciplinaire conçu comme je vous le décris... maintenant, si vous avez une conception de l'interdisciplinaire, c'est vrai que j'en n'ai pas parlé mais comme imagine certains... c'est-à-dire qu'en fait, ce que Burston rappelait... en fait, faire l'interdisciplinaire, c'est faire la grande synthèse des sciences, de deux sciences... faire l'interdisciplinaire, c'est être capable de voir comment les résonnances de la philosophie de Platon et la géométrie d'Euclide... effectivement là, il faut être... c'est moins une question d'âge qu'une question d'avancée dans un cursus quelconque... mais cette notion d'interdisciplinaire qui est en fait la grande synthèse... alors évidemment, si vous vous positionnez comme ça, je ne sais même pas si avec une thèse de doctorat, on est assez formé... c'est le

travail de méta spécialiste, il faut avoir fait... c'est anecdotique ça, c'est une... moi, je crois que c'est une définition un peu malhonnête de l'interdisciplinaire qui permet de réfuter... non, c'est trop compliqué de réfléchir...

- *Il n'y a donc pas de niveaux à privilégier ?*
- Si vous regardez la pratique dans le monde, les pratiques interdisciplinaires... c'est à tout âge...
- *Est-ce que vous pouvez lier polyvalence et interdisciplinarité, là je viens sur le débat sur la spécialisation ?*
- Pas nécessairement... pas nécessairement, on n'a pas besoin d'avoir des profs polyvalents... alors le SGEN a très longtemps enfin il n'est pas hostile à la polyvalence... enfin moi, professeur de sciences économiques et sociales qui est une formation d'économiste et qui est enseigne la sociologie, les sciences politiques, je serai bien malhonnête en disant que l'on peut enseigner que la discipline qu'on a pris à l'université... et mes collègues d'histoire-géographie qui sont soit historiens soit géographes de spécialité, si ils sont honnêtes, ils disent la même chose... cela dit, on a toujours été favorable à la bivalence en disant que ça peut avoir des vertus... il y avait deux analyses, ça peut avoir des vertus, ça peut permettre... quand vous êtes professeur d'une discipline dans un collège et que vous avez le choix de compléter votre service en enseignant un peu d'une discipline voisine ou prendre la voiture pour faire 30 ou 50 km pour compléter votre service dans un autre établissement... vous trouvez beaucoup de vertus à la polyvalence... donc la polyvalence, elle a quand même une vertu encore une fois... syndicale, ça peut être un confort pour les personnes... après il y avait une vertu et ça s'est un peu émoussé au SGEN... une vertu de conception de l'enseignement, on prône la bivalence ou la polyvalence parce que quand les gens seront polyvalents, ils se recentreront sur la conception éducative du métier... on aura de la marge sur les cursus, etc... autant la première est toujours là, autant la deuxième s'est un peu dissoute parce que sont apparus les fameux objets interdisciplinaires ou transdisciplinaires ou adisciplinaires... qui du coup, rendent moins... ce n'est pas par la bivalence ou la polyvalence des enseignants... qu'on introduit de l'interdisciplinaire dans les cursus, c'est par le dégagement d'espace donc il y a eu un glissement de revendications... quand je suis arrivé enfin au premier congrès du SGEN, il y avait des amendements dans les résolutions, les textes de congrès sur la bivalence, très disputés... les deux derniers congrès que j'ai faits, il n'y en avait aucun, l'objet s'est déplacé...
- *Selon votre vision syndicale, quel est l'avenir de l'interdisciplinarité dans l'enseignement du second degré ?*
- Je dirai qu'il a un bel avenir devant lui parce qu'on commence juste mais... peut-être... il faut distinguer le niveau lycée et le niveau collège... je pense que le niveau collège, on va faire des formes que grosso modo... alors les formes EPI et accompagnement personnalisé... on n'en a pas parlé mais c'est un domaine interdisciplinaire parce qu'à mon sens, il n'est pas considéré interdisciplinaire parce qu'il n'y a pas de mention interdisciplinaire mais l'accompagnement des élèves, on est typiquement dans l'interdisciplinaire ou le transdisciplinaire ou le méta-, tout ce que vous voulez... les formes EPI et accompagnement, quoi comme très imparfaites dans leur organisation aujourd'hui, notamment l'accompagnement, c'est extrêmement bancal... c'est des

formes qui sont appelées à se développer alors elles changeront de nom, de design... mais tout ce qui est la personnalisation de l'enseignement, l'adaptation va se poursuivre que ce soit sur le mode accompagnement ou le mode EPI ou TPE peu importe et avec aussi... je ne l'ai pas mentionné avec les EPI, l'interdisciplinaire parce qu'on n'en a pas parlé... mais les EPI, tout le monde a focalisé sur le I alors que le plus important c'est le EP, enseignement pratique... ce qui est intéressant dans les EPI comme dans les TPE, c'est qu'il y a une production, un livrable comme on dit et un mode projet... ça c'était appelé à se développer...

- *Sur ce débat, du sigle et du pratique, cela voudrait dire que dans les autres disciplines, on ne ferait que de la théorie ?*
- Non on peut avoir un cadre disciplinaire en faisant de la pratique... disciplinaire au sens de... je préfère dire comme ça, je peux faire tout seul dans mon cours un enseignement pratique tout à fait... c'est un peu compliqué mais ça demande un sacré usinage par rapport aux programmes enfin dans un cadre dominé par un programme, par une cadence en quelque sorte... mais on peut très bien faire, un enseignement pratique... ce que je veux dire par là, c'est l'enseignement pratique qui va l'emporter sur l'enseignement interdisciplinaire... non pas que l'enseignement interdisciplinaire va se défaire mais je pense que l'interdisciplinaire en tant que travail entre enseignants va subsister après dire que dans ce temps d'EPI, on fasse à la fois du français et des maths... on s'en fiche quand vous regardez la dynamique des TPE, quand les TPE là où ils ont bien tourné, où ils marchent bien... tout le monde se fiche pas mal si vous faites de l'histoire-géo, vous faites un truc sur la faim dans le monde... au bout de deux séances, on ne s'intéresse plus à savoir si c'est des maths, de la philosophie, etc... donc la référence disciplinaire quand bien même elle serait concrétisée dans l'interdisciplinaire, elle va disparaître au profit du travail commun avec plusieurs professeurs au profit de la dimension pratique, du travail en groupe, d'un projet... ça va durer et du coup, on va lâcher la querelle interdisciplinarité... si ça se passe bien, on va lâcher la querelle interdisciplinaire pour se rabattre sur des questions plus proches au métier... ça c'est l'espace collège... sur l'espace lycée, je pense qu'on va avoir les mêmes choses... je pense qu'accompagnement et inter- mais on va avoir sans doute des évolutions enfin si on veut connaître l'avenir du lycée, je crois qu'il faut regarder du côté du supérieur parce que on sait que les deux vont se lier, vont se matcher d'une façon ou d'une autre à plus ou moins bref échéance... donc on va sans doute voir apparaître dans le lycée des formes d'enseignement qu'on trouve dans le supérieur et qui soient même mouvantes... ça bouge beaucoup dans l'enseignement supérieur donc moi je regarderais deux scénarios d'évolution, l'un est un peu plus ouvert que l'autre...
- *Vous croyez bien à la pérennisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire ?*
- Oui et son dépassement... son dépassement en tant qu'objet de querelles... oui on aura de l'interdisciplinaire mais ça sera surtout du non disciplinaire.
- *Pouvez-vous me développer l'idée du « côté bancal » des AP ?*
- L'AP, le problème est qu'il y a un côté doublement bancal... c'est que un, c'est organisé de façon hebdomadaire, c'est des cours d'accompagnement... quand je veux être méchant au ministre, je dis c'est des cours d'accompagnement... on prend la classe même si c'est un morceau de classe et on leur fait de l'accompagnement... ça veut dire

quoi accompagner une classe, on y arrive, on bricole les choses mais conceptuellement, c'est pas très logique ce système-là et puis surtout, c'est le même volume horaire pour tous les élèves... et ça, je pense que l'évolution assez rapide des discussions que j'ai pu avoir par tous les... il pouvait y avoir un consensus là-dessus... ok tous les élèves ont droit à un accompagnement minimal maintenant il doit y avoir une marge qui se décline et certains élèves peuvent avoir plus que d'autres et pas forcément au même moment que d'autres... par exemple, prenez l'accompagnement lycée, il y a des élèves qui ont besoin d'être accompagnés de façon massive... très important en seconde parce qu'ils ont un problème de choix d'orientation, pour eux, le moment crucial est là... il y en a qui ont besoin d'un accompagnement massif en terminale parce que il y a quelque chose qui s'est déclenché chez eux, le projet d'orientation supérieur où ça devient critique avec le bac, vous voyez... on n'a pas besoin, tous les élèves n'ont pas besoin du même volume d'accompagnement et ils n'ont pas besoin au même moment... il est bancal pour ces deux raisons, ce n'est pas assez personnalisé et c'est organisé de façon trop collective et trop uniforme... et ça ça va sauter enfin je pense que ça va sauter, il faut que ça saute en tout cas.

- *Je vais vous faire quitter votre casquette syndicale, sur votre expérience en tant qu'enseignant, quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de vos différents établissements, étiez-vous concerné par la problématique de l'interdisciplinarité ?*
- J'ai commencé assez vite dans ma carrière par la domination des TPE... j'ai vécu la querelle des TPE... des collègues... jamais il ne passera pas par moi... et moi j'ai professionnellement porté ça parce que c'était un truc qui m'intéressait... indépendamment des questions syndicales ou idéologiques j'assume le mot, en termes de pratiques professionnelles, il y avait quelque chose qui m'intéressait terriblement... dire que j'étais comblé par la pratique des TPE parce qu'elle était très insatisfaisante... normalement, comme un cours est insatisfaisant... la déception fait partie du métier... mais moi, c'est les TPE, du fait, de ma situation de prof en lycée, ont été le premier objet pour des sujets interdisciplinaires... après il y en a un autre qui est arrivé assez vite mais qui est très lié à ma situation d'enseignant de sciences économiques et sociales, particulier, uniquement en lycée général, uniquement en série ES, un peu les planqués du système quand même... et, quand vous êtes prof dans le cycle terminal ES, la question c'est comment on va arriver à faire que nos élèves puissent faire une dissertation de sciences éco, de philo, de français... on avait un objet méthodologique commun à plusieurs disciplines... les disciplines histoire-géo, sciences éco, philo, français en ES ont butté... sur ce n'est pas la dissertation en tant qu'objet pur mais grosso modo, c'est les compétences de la dissertation... faire une expression écrite organisée, on butte tous sur la même chose et moi j'avoue avoir pas mal travaillé enfin c'était du bricolage... mais sur cette question-là, toi prof, en essayant de fabriquer un petit peu de convergences méthodologiques... c'était tellement du bricolage que ça n'a pas été très heureux mais si vous voulez voilà moi les deux manifestations, les deux épiphanies de l'interdisciplinarité, c'étaient les TPE et des apprentissages communs aux disciplines...
- *Concernant la réforme des collèges, émettez-vous certains doutes à son application ?*
- Non pas vraiment... ça dépend ce qu'on appelle doutes enfin le schéma... des enseignants, des chefs d'établissement appliqueront, la machine appliquera... il y aura

des EPI, des accompagnements... après la question, c'est est-ce que ça se fait bien mais je vous dis, on peut dire ça de n'importe quel cours... vous allez avoir tous les radians de possibilités vous allez avoir des EPI qui vont ressembler à des cours... c'est très facile de faire ressembler à un cours... on peut avoir des formes dégradés d'EPI, dégradés d'accompagnement... disciplinaires, ce n'est même pas le sujet, est-ce qu'on est sur une logique de faire...

- *Du lien ?*

- Voilà, de faire du lien, de travailler collectivement et de travailler pour le socle commun c'est-à-dire d'identifier un objet commun et de se donner... de faire de l'espace de l'EPI un vrai travail collectif, c'est ça le curseur... et là, on va avoir toutes les formes, on va parcourir tous les radians... parce que voilà, je suis nouveau, j'aimerais bien en faire et les collègues étaient vent debout contre la réforme... donc pendant des années, ça sera extrêmement difficile de faire de vrais EPI puis ça se tricoterait au fil du temps, je peux le faire cette année parce que je sais que j'ai machin...

- *Comme l'instauration des TPE ?*

- Exactement... donc vous allez avoir tout ça... moi, je dis toujours la même anecdote, quand j'étais prof en sciences économiques, on change régulièrement de programme et on avait changé de programme en 2002-2003 et j'avais participé dans la formation continue à l'analyse du programme et à un travail de réflexion avec mes collègues... je me souviens mes collègues disant ça... les pays en développement ça a disparu du programme mais tu sais le programme d'avant... c'est-à-dire qu'il y a une inertie de la machine, même dans le domaine disciplinaire stricte que la machine fonctionne sur le petit doigt de la couture du pantalon.

- *À votre avis, comment les programmes de recherche et d'enseignement interdisciplinaires influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir ?*

- Quand je mentionnais l'Université, je parlais de sa partie pédagogique... c'est-à-dire... c'est les évolutions pédagogiques du supérieur qui vont tôt ou tard percoler dans les lycées, plusieurs types de lycées... donc c'était là... après maintenant, la recherche pédagogique, la recherche sociologique, la recherche en sciences cognitives... moi j'ai tendance à penser que l'interdisciplinarité, et ne le prenez pas comme...

- *Une critique ?*

- Non mais surtout comme une réfutation de l'objet de recherche mais je pense que l'avenir, c'est justement de dépasser cette entrée disciplinaire qui est fondamentale... vous avez raison de faire de la recherche là-dessus parce que c'est un nœud aujourd'hui, c'est un passage nodal de l'enseignement français mais quand on aura passé ce nœud, la question ne se posera plus... en tout cas, oui les recherches nous apprendront des tas de choses comment on apprend en groupe, comment on apprend en projet... on le sait déjà mais on affinera des choses, on affinera sur les modalités sur l'analyse des modalités d'enseignement, cognitive, sociologique... et puis la percolation de cette recherche dans l'enseignement, là en termes de communication entre la recherche dans ces domaines-là et dans la pratique enseignante, il y a encore du travail je veux dire... avant d'appliquer, les résultats de la recherche, il y a vingt ans, on a encore du temps...

mais ce n'était pas forcément par le prisme interdisciplinaire... ça ne veut pas dire qu'on ne fera pas des recherches interdisciplinaires, qu'on ne fera pas des études, qu'est-ce qui se passe dans ces espaces interdisciplinaires mais l'avenir, c'est de sortir de ce cadre disciplinaire ou interdisciplinaire, moi c'est comme ça que je vois les choses...

- *Pour aller sur les curriculas ?*
- Pour aller sur les curriculas, pour aller sur les compétences... encore une fois, c'est les deux choses, comment est-ce qu'on fait, en fonction de ce qu'on vise comme compétence, quelles pratiques et dispositifs pédagogiques, il faut... là, on a un tas de choses à inventer voire réinventer, il y a un éternel retour parfois et à sa propre idée et puis effectivement comment on organise les enseignements curriculaires... là, on est au début, c'est une sacrée gageure...
- *Merci de m'avoir accordé cet entretien.*

Philippe Watrelot : Ancien président du CRAP-Cahiers Pédagogiques (2007-2015) et président du Conseil National de l'Innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ) du 26 septembre 2016 – mars 2017.

Enseignant de sciences économiques et sociales en 1981, il obtient l'agrégation sciences économiques et sociales en 1995. Il devient professeur en temps partagé à l'ESPE de Paris en 2006. Par la suite, il devient président du CRAP-Cahiers Pédagogiques de 2007 à 2015 et s'intéresse à la pédagogie et particulièrement à l'évaluation voire la formation des enseignants en lien avec l'enseignement du numérique. Récemment, il est nommé par intérim en tant que président du Conseil National de l'Innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ) depuis le 26 septembre 2016. D'autre part, il engage dès sa titularisation une adhésion syndicale au SGEN-CFDT.

Conditions et déroulement de l'entretien

Durée 1h^[1]_{SEP}

J'ai donc réalisé cet entretien dans les locaux des Cahiers Pédagogiques à Paris, 10 rue de Chevreul. Après une attente de plus d'heure, l'acteur arrive en s'excusant vivement du retard à cause d'une remise de Chevalier des Palmes académiques par la ministre de l'Éducation nationale. Le temps pour lui de me montrer rapidement le premier numéro des Cahiers Pédagogiques datant de 1945.

Après un succinct échange sur cet événement exceptionnel, Philippe Watrelot m'accueille dans les locaux et plus précisément dans un bureau juxtaposé à l'accueil.

L'acteur réitère ses excuses pour le respect des horaires, à la suite de quoi nous avons pu démarrer l'entretien.

Entretien

Mercredi 11 janvier 2017

- *Positionnement habituel sur la problématique de recherche*
- *Pouvez-vous me décrire votre formation puis votre parcours professionnel à partir de la série que vous avez choisie au baccalauréat ?*
- *J'ai fait un bac B qui s'appelle aujourd'hui ES donc le bac éco et je suis devenu prof de sciences économiques et sociales... voilà donc j'ai fait une fac d'éco, j'ai préparé le CAPES d'éco puis ensuite quelques années après, j'ai passé l'agrégation interne de sciences économiques et sociales voilà pour ma formation strictement disciplinaire... mon parcours éducation nationale, c'est ça donc j'ai passé le CAPES en 1981 donc ça fait 35 ans que j'enseigne quand même, ça nous ne rajeunit pas... et l'agrégation en 1995, voilà pour les points de repères historiques et depuis dix ans, depuis 2006, je suis formateur à l'ESPE de Paris en temps partagé donc actuellement j'ai une classe de terminale puisque je suis agrégé donc j'ai sept heures de cours en terminale au lycée Jean-Baptiste Courot à Savigny-sur-Orge et j'ai donc le reste de mon service donc 192 heures année parce que c'est annualisé à l'ESPE de Paris où je m'occupe de la formation essentiellement des profs de SES mais pendant de nombreuses années, j'ai aussi fait de la formation dite transversale, voilà...*
- *Avez-vous des liens particuliers avec un syndicat enseignant ?*

- Oui je suis élu dans mon établissement dans la liste du SGEN-CFDT depuis 35 ans...
- *Selon vous, quel a été le rôle des Cahiers pédagogiques au regard de la diffusion d'idée d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire ?*
- Alors c'est une très bonne question effectivement parce que depuis toujours, et c'est pour ça que je vous invitais tout à l'heure à revoir les archives parce que c'est vraiment très très ancien... il y a cette idée quand même aux Cahiers pédagogiques que l'interdisciplinarité est une chose utile importante à plus d'un titre donc on va essayer de détailler les raisons pour lesquelles c'est important... d'abord, la première raison, je dirai que parce que on est attaché à donner du sens à ce qu'on apprend et souvent le sens n'est pas réductible uniquement à une dimension strictement disciplinaire... j'ai envie d'ailleurs de faire un petit détour par la discipline que moi j'enseigne qui sont les sciences économiques et sociales, en elles-mêmes les sciences économiques et sociales sont une discipline interdisciplinaire d'une certaine manière... pas trans- mais interdisciplinaire... on va convoquer, utiliser plusieurs disciplines pour observer, analyser, comprendre un phénomène complexe... voilà, le réel est complexe et il n'est pas réductible à une discipline... ça c'est quelque chose qu'on retrouve très tôt dans les Cahiers pédagogiques... cette idée que si on veut que les élèves comprennent pourquoi ils apprennent, il ne faut pas uniquement les cantonner dans les cases strictement disciplinaires...
- *Pouvez-vous borner la période quand « le très tôt » arrive ?*
- Non parce que je pense que justement... la question qui est derrière, la vraie question qui est derrière, c'est celle de la motivation, la motivation à apprendre... qu'est-ce qui fait que je rentre dans les apprentissages à un moment donné, c'est parce que je suis face à une situation complexe... et en fait, l'idée, c'est plutôt d'une approche un petit peu spiralaire dans le jargon alors je pars d'une situation complexe et ça ça peut s'impliquer dès l'école primaire et je ne sais pas moi... on étudie la ville à l'école primaire, c'est un truc classique, ma femme est prof des écoles, je viens de la quitter, on était rapidement en train de manger un morceau avant là... et, donc voilà, par exemple, la ville, est-ce qu'on peut se contenter d'une seule discipline si on veut étudier ce phénomène-là... bah non... et les petits gamins de l'école primaire, ils vont utiliser des notions d'histoire, des notions évidemment de géographie mais même aussi quelques rudiments de sociologie puis ils vont peut-être faire des calculs, des représentations, bref... ce que j'essaie de dire depuis tout à l'heure, pour donner envie d'apprendre, il faut en passer par le complexe mais après on va revenir aux concepts, on va convoquer chaque discipline et donner des outils conceptuels pour bien comprendre le phénomène... donc voilà, c'est ça qui est intéressant, cet aller-retour... pour moi, l'interdisciplinarité, ça pose une question qui est la question de la motivation à apprendre... voilà, ça c'est un point qui me semble extrêmement important et donc ça c'est la première raison que les Cahiers pédagogiques et d'une manière générale, les pédagogies nouvelles se sont intéressées à la question de l'interdisciplinarité, c'est parce qu'il y a cette dimension-là du sens quoi... qu'est-ce qui donne du sens aux apprentissages, je ne sais pas si vous vous rappelez parce que ça a beaucoup circulé sur les réseaux sociaux, cette image où l'on voit deux photos, la première photo, c'est des pots de peinture différents de différentes couleurs et très propres, c'est marqué school... puis la deuxième photo avec des couleurs qui se mélangent et c'est marqué life... bon

c'est un peu facile mais je pense que ça résume assez bien l'enjeu du truc... ça c'est la première raison, la deuxième raison pour laquelle les Cahiers pédagogiques et l'éducation nouvelle se sont intéressés aussi depuis longtemps à l'interdisciplinarité, c'est que derrière, il y a aussi autre chose, c'est la pédagogie de projet en fait... l'interdisciplinarité et notamment dans les EPI aujourd'hui, c'est à la limite secondaire... ce qu'il y a derrière et qui est en fait premier (rires), caché mais premier, c'est la pédagogie de projet... en faisant travailler ensemble des enseignants de disciplines différentes, on donne de la cohérence, on montre aux élèves une cohérence entre les enseignants et puis surtout on les fait travailler sur quelque chose qui va mobiliser des compétences en partie transversales, en partie disciplinaires, etc... autour d'un projet global donc en fait, plus que l'interdisciplinarité en tant que telle, c'est plutôt la pédagogie de projet qui est vraiment le cœur de ce qui va mobiliser les enseignants qui se mettent à travailler sur les EPI...

- *Pour rebondir sur vos propos, automatiquement, l'interdisciplinarité est forcément liée à la pédagogie de projet ou est-ce qu'on peut faire de l'interdisciplinarité sans pédagogie de projet ?*
- On peut faire sans... mais c'est mieux avec... c'est mieux avec, je pense quand même que c'est une condition qui n'est pas nécessaire mais qui est quand même souvent la bienvenue... évidemment, on peut faire de l'interdisciplinarité en soit par rapport à des questions qui seraient plus conceptuelles, plus générales mais c'est quand même mieux quand on est dans cette logique de projet... et en particulier, puisque vous vous intéressez aux EPI, c'est vraiment là que c'est particulièrement intéressant.
- *Vous avez évoqué le primaire et donc la polyvalence des PE, cette polyvalence est-elle liée à l'interdisciplinarité ? Vous liez interdisciplinarité et polyvalence ou vous les opposez ?*
- Moi je ne les oppose pas... c'est effectivement une question très intéressante que vous me posez comme ça...
- *Ça relève en fait ensuite de la spécialisation disciplinaire des enseignants du secondaire...*
- Oui j'ai bien compris... je pense... alors il y a deux manières de répondre... d'abord, sur le primaire, je pense que les enseignants du primaire sont polyvalents, c'est dans leur formation, leur nature même, même s'ils ont toujours des comment dire...
- *Des préférences ?*
- Oui des préférences, on va dire ça... moi par exemple, ma femme adore les sciences, c'est une des rares prof des écoles qui aiment les sciences parce qu'en général, ils sont plutôt littéraires... elle adore ça donc elle va faire plus de trucs là-dedans puis après quand elle fait des sciences que ce soit de la physique, des SVT... elle le met et elle l'englobe dans une même et seule logique quoi... donc de fait, la polyvalence induit quand même pas mal l'interdisciplinarité ou en tout cas, la pluridisciplinarité donc ce n'est pas pareil... deuxièmement, deuxième manière de répondre, c'est une manière de répondre un peu provocatrice et un peu par la négative, je pense que dans le secondaire, l'attachement excessif et je fais bien attention à la manière dont je le dis parce que je

sais que mes propos peuvent être repris... mais l'attachement excessif aux disciplines est à mon avis, un handicap et même un frein aux évolutions pédagogiques, oui... je pense, en gros que, on serait un tout petit poil plus polyvalent, ça serait quand même mieux pour avancer dans un certain nombre de domaines et par exemple sur ces questions de pédagogie de projet ou autre, etc... le problème si vous voulez comme on est formé essentiellement, moi je le vois à l'ESPE, essentiellement dans une logique disciplinaire, l'identité de l'individu, l'identité du prof, elle est construite par rapport à cette logique-là d'abord... je suis... c'était Jules Ferry qui disait... « dans le primaire, on devient enseignant parce qu'on aime les enfants, dans le secondaire, on devient prof de géographie parce qu'on aime la géographie »... voilà, c'est une phrase de Jules Ferry et je pense que ça ça plombe quand même pas mal, cette histoire de construction d'identité disciplinaire, ça plombe quand même pas mal la manière dont on va ensuite accepter d'éventuelles évolutions... la meilleure preuve en est dont la manière des EPI sont aujourd'hui acceptés ou non par les enseignants parce que souvent, ils voient les EPI comme une forme de soustraction aux heures qui seraient celles de la discipline sans voir que l'on peut aborder les compétences disciplinaires, les questions liées à la discipline de manière plus large plus globale, justement à travers une approche pluridisciplinaire mais voilà on voit forcément les choses en termes de soustraction... ah on me prend des heures, oui voilà...

- *Pouvez-vous me définir ce qu'est l'interdisciplinarité ?*
- J'avais un très bon texte d'Astolfi justement... qui a été président du CRAP... qui montrait justement le truc classique, c'est dire que l'interdisciplinarité, c'est quand on va trouver des convergences entre les disciplines pour étudier un objet commun... la pluridisciplinarité, c'est plus vague, c'est plus vaste... justement on utilise différentes disciplines sans qu'il y ait forcément un objet commun... et la transdisciplinarité qui est utilisée, c'est quand on va avoir comme idée qu'il y a des compétences, il y a un certain nombre de notions, de savoir-faire qui dépassent les disciplines et qui sont nourris par différentes disciplines... par exemple, savoir lire un document est une compétence transdisciplinaire... mais en même temps qui est nourrie par la spécificité propre à chaque discipline, on étudie les documents en SVT, en histoire-géographie, ce n'est pas les mêmes donc voilà, argumenter, c'est une compétence qui est transdisciplinaire.
- *Quelle a été la place des questions relatives à l'interdisciplinarité au sein de votre établissement ESPE, en tant que formateur étiez-vous concerné par la problématique de l'interdisciplinarité ?*
- Il y a effectivement des projets interdisciplinaires qui ont été mis en place dans l'ESPE mais moi je suis assez critique et même un peu désappointé, désabusé enfin je ne sais pas quel est le terme approprié... par rapport à ces projets-là, je trouve que c'est une interdisciplinarité un peu artificielle qui est en jeu... je crois beaucoup plus pour ce qui me concerne à ce qui se fait très ponctuellement et à l'initiative des formateurs sans que ça soit institutionnalisé au niveau de l'ensemble de l'ESPE c'est-à-dire des travaux entre deux disciplines... ça me semble plus intéressant... j'ai une année, par exemple, il y a trois quatre ans, fait une séance commune avec les profs de maths... on a fait travailler ensemble les profs de SES avec les profs de maths... c'était vachement bien parce que là, on était sur des objets qui n'étaient pas du tout artificiels, etc... là ce que je vois aujourd'hui, c'est dans la formation transversale, le fameux tronc commun, c'est

des trucs projet pour la classe... non, et en fait, ce que m'en disent les stagiaires... oui ça peut être intéressant mais ça reste très hors-sol, un peu artificiel, voilà.

- *Un cours de deux heures qui fixe le cadre sur l'interdisciplinarité aurait-il un sens ?*
- Moi j'en parle, par exemple, je fais ce que je viens de dire sur la inter-, trans-, pluri-... je le fais de manière très ponctuelle, très rapide en introduction d'une séance de trois heures où je les fais travailler sur qu'est-ce que c'est que les TPE, les travaux personnels encadrés et comment on peut avoir des projets justement interdisciplinaires parce qu'il n'y a pas que les EPI dans la vie, il y a aussi en lycée, les TPE... et là, ça me semble-t-il, ça a du sens... mais un cours ex-cathedra sur la pluridisciplinarité, je ne sais pas si ça a un intérêt...
- *Je précise juste que ça vient de votre initiative personnelle...*
- Non moi je n'ai aucune contrainte là-dessus... je vais vous dire, on est très autonome dans nos pratiques... ce qui nous cadre, c'est le fameux référentiel métier avec les 14 plus 5 compétences puis avant les 10... mais voilà, ça reste très soft, on fait ce qu'on veut beaucoup, peut-être trop (rires)...
- *Sur la question de l'interdisciplinarité, avez-vous autre chose à dire ?*
- Il y aurait plein d'autres choses à dire mais je pense que de toute façon, il y a un vrai soucis avec ça, à mon sens, dans la mesure où l'essentiel de la formation reste dans un cadre qui est celui des masters MEEF et ces masters MEEF dans le second degré, j'entends bien... la chose est différente dans le premier degré par définition... mais pour les masters MEEF qui préparent au CAPES, on reste dans quelque chose qui est essentiellement structuré autour de l'identité disciplinaire et donc l'interdisciplinarité, c'est par accroc, c'est un supplément quoi... mais ce n'est pas au cœur même de la réflexion...
- *L'interdisciplinarité serait-elle donc en bout de chaîne ?*
- Oui, c'est un supplément mais ce n'est pas le plat principal... c'est voilà, c'est en plus... moi, je trouve ça dommage et ça tient à la nature même de la formation, à la manière dont est structurée la formation...
- *Quelle structure ?*
- La réforme de la formation qui a eu lieu à partir de 2013... elle est fondée alors ça, je peux être dithyrambique là-dessus, très long... j'ai été vraiment partie prenante de ce truc-là mais bon je vais faire court... elle a été bâtie sur un compromis bancal, un compromis boiteux... il y avait deux thèses en présence, celle qui consistait à considérer que la formation devait aboutir à un master bac +5, M2, etc... et donc se faire au sein des universités et la thèse selon laquelle la formation et la place du diplôme devaient être au niveau de la licence L3 et après entrer dans une école qui aurait pu être l'équivalent d'une école d'ingénieur pour la formation des enseignants... le compromis bancal qui a été choisi est de placer le concours en fin de M1, qui est vraiment le compromis bancal par excellence et en fait... on a les inconvénients de chacun des systèmes sans en avoir les avantages... on est dans un système qui reste essentiellement

marqué par la référence disciplinaire voilà... moi j'enseigne à des gens qui se définissent d'abord comme prof de sciences économiques et sociales... et c'est d'abord ça qui les définit, leurs identités professionnelles, elle est là... faut rappeler quand même sur la dernière enquête qui a été menée dans l'identité professionnelle qui date de 2008 ou 2009, je sais plus... quand on demandait aux gens, pourquoi êtes-vous devenus enseignants ? qu'est-ce qu'ils répondaient... par amour de ma discipline 60%, ce qui est considérable... donc voilà l'identité disciplinaire, elle est construite autour de ça et la formation telle qu'elle est construite aujourd'hui avec cette place du concours, avec ses tuyaux que sont les masters MEEF, elle ne permet pas d'en sortir et donc par conséquent, je reviens à mon point de départ pour clore ce sujet... l'interdisciplinarité, c'est vraiment la cinquième roue de carrosse et ce n'est pas au cœur.

- *Concernant la réforme des collèges et notamment les EPI en 2016, avez-vous, le CRAP-Cahiers pédagogiques, eu une influence particulière à sa mise en place ?*
- Oui on a été consulté, un certain nombre d'entre nous ce sont retrouvés dans les groupes de travail qui ont élaboré les programmes, dans la salle d'à côté, vous avez notamment Jean-Michel Zakhartchouk qui a travaillé, Florence Castincaud qui a travaillé dans les programmes... et puis surtout, notre action s'est faite à travers nos publications... nous, notre cœur de métier en tant qu'association et mouvement pédagogique, c'est de donner des outils, de la matière à penser, de la matière à agir pour tous les enseignants qui ont envie de faire évoluer leur enseignement... donc on a publié de nombreuses revues, de nombreux dossiers et les hors-série sur la question de l'interdisciplinarité notamment le dernier que vous avez certainement vu...
- *Mettre en œuvre les EPI.*
- Oui voilà... donc tout ça a eu quand même... on ne va pas faire les faux modestes... je pense que ça a eu de l'influence oui... ce qui nous a valu d'ailleurs pas mal d'inimitiés des plus farouches opposants à la réforme du collège parce qu'on a été taxé de valet du pouvoir...
- *Les inimitiés venaient des syndicats ?*
- Oui entre autres... on est habitué (rires) mais bon voilà...
- *Pouvez-vous me préciser quels syndicats ?*
- Essentiellement enfin les attaques sont venues d'un peu partout mais c'est essentiellement un le SNALC, deux le SNES...
- *Le SNES aussi ?*
- Oui le SNES s'est enfermé dans une sorte de posture anti-EPI alors qu'au départ quand on lit la littérature interne au SNES, ils y étaient plutôt favorables à ces questions-là... je ne sais pas si vous avez eu l'occasion mais il y avait des tas de choses qui étaient très proches, dans ceux qui développaient en interne, très proches des EPI mais la manière dont la réforme a été conduite, dont ça a été géré, dont comment ça a été senti comme une injonction, comme quelque chose d'imposé qui tombait de haut, etc... ça a conduit

de fait à figer, à cristalliser les positions quoi... et le SNES qui aurait pu évoluer autrement, s'est trouvé dans une posture très anti interdisciplinarité.

- *Vous parlez donc des choix politiques qui ont été faits ?*
- Oui, par exemple, on ne va pas tourner autour du pot... le fait de publier le décret du collège, le soir-même d'une grande manifestation, ça a été peut-être un bénéfice politique immédiat à très court terme mais c'est une erreur politique majeure de la part de Valls car c'est Valls qui a imposé ça à la ministre clairement donc c'est une connerie, une vraie... et du coup, ça a figé les positions parce il faut voir aussi sur un plan strictement syndical, c'est très identitaire, les disciplines c'est comme ça qu'on se définit, je ne vous refais pas tout le développement que j'ai fait à l'instant mais... du coup, pour les gens du SNES, l'interdisciplinarité est une guerre contre les disciplines... or, pour eux, et ils y croient sincèrement, je ne suis pas en train de dire que c'est du délire, etc... pour eux, les EPI sont une machine de guerre contre les enseignants...
- *Mais on peut remonter à l'élaboration des TPE, le SNES était aussi réticent et maintenant, il le défend... ce qui ressort sur mes entretiens en tout cas, j'ai rencontré hier Denis Paget... (il me coupe)*
- Oui bien sûr... Denis Paget est atypique, il est membre du CSP et il est aussi devenu alors qu'il a été un des dirigeants importants... il est presque sur une ligne d'opposition à la ligne actuelle du SNES... je rappelle qu'au dernier congrès de Grenoble, lui, Elisabeth Labaye et un troisième dont je me rappelle plus le nom... une tribune qui disait arrêtez de vous opposer à des trucs en interne qu'on défendait... oui mais Paget il est atypique... moi dans mon bahut, c'est simple, mes collègues étaient extrêmement opposés à ça... et puis, on s'y est mis... et puis la réalité des classes, la réalité des pratiques, c'est ça, on a beau avoir des grandes postures en salle des profs, des grandes déclarations tributaires... oui moi jamais... après quand on est face aux élèves, on bricole comme tout le monde, comme les collègues... au fur et à mesure des années, qu'est-ce qui s'est passé on a développé des savoir-faire, on a développé... on a appris à travailler ensemble déjà, ce qui est beaucoup parce que... il y a un autre truc qui est intéressant et important à travailler sur l'interdisciplinarité... ce qui est intéressant, c'est de le voir au niveau des élèves, qu'est-ce que ça leur apporte aux élèves... je ne vais pas vous faire le plan de votre thèse plutôt, je pense que vous le savez déjà... mais je pense aussi, c'est la dimension au niveau des enseignants eux-mêmes... parce que ça va à l'encontre de quelque chose qui reste très présent dans la culture enseignante, c'est que les enseignants, c'est quand même un métier extrêmement solitaire voilà... et là, on les oblige et ça un enseignant, on n'aime pas quand on l'oblige à travailler avec d'autres et là... c'est là que ça peut coïncider mais... en même temps, ce que je pense et je reviens sur votre question initiale... le temps de l'éducation n'est pas celui du politique voilà... la réforme du collège par exemple, on voit bien, ça bloque pour le moment ça coïncide... on est sur un truc qui est plutôt de l'ordre de l'inertie, on essaye de trouver les solutions pour éviter de changer...
- *Émettez-vous certains doutes à l'application de la réforme et notamment des EPI ?*
- Oui bien sûr... je pense que l'on va avoir dans un certain nombre d'établissements des choses qui seront de l'ordre des petits accommodements pour éviter de trop changer... tout change pour que rien ne change selon la formule littéraire... donc je pense qu'il y

a ce danger-là mais en même temps on sème des petites graines... on est dans un système, qui, si on lui laisse le temps de survivre peut permettre à terme au bout de trois quatre ans comme ça a été le cas pour les TPE de trouver des habitudes de travail, de trouver des moyens d'avancer, de réseaux entre individus, etc... toutes ces petites choses ça se transforme mais à bas bruit mais ce n'est pas un changement immédiat où l'on claque des doigts et tout change... je le répète, le temps de l'éducation n'est pas celui du politique, ce n'est pas puisque en un an, on dit voilà on fait une réforme du collègue... il aurait été bien mieux et plus pertinent de la faire sur plusieurs années mais ça c'est le temps politique qui l'a imposé mais bref... au-delà de cet aspect immédiat, ce qui est important, c'est vraiment la durée, il faut laisser le temps à une réforme de s'installer, je pense...

- *L'interdisciplinarité constitue une lame de fond qui dure mais qui a du mal à s'installer dans le système éducatif ?*
- Oui mais parce que le problème de toutes les réformes telles que celle-là, c'est qu'elles sont systémiques dès qu'on tire une ficelle, il y a tout le reste qui vient... vous l'avez évoqué vous-même tout à l'heure... derrière la question de l'interdisciplinarité, il y a la question de la monovalence ou de la polyvalence des enseignants... vraie grosse question, vous tirez là-dessus, ça peut exploser tout de suite... il y aussi une autre question qui est celle qu'aujourd'hui, le temps de l'enseignant reste essentiellement structuré du temps passé devant élève... dès l'instant où l'on met en place des systèmes tels que les TPE, les IDD autrefois ou aujourd'hui les EPI, qu'est-ce qui passe ? Forcément, il y a du temps de concertation... c'est quoi ? C'est du temps en plus comment on le mesure ? Est-ce qu'on est capable de le quantifier, etc... il y aussi cette question-là, il y a aussi évidemment la question qui est celle de l'autonomie des établissements, comment on détermine quels vont être les thèmes, comment vont se répartir les heures ? Là-aussi, ça renvoie à la question de la gouvernance des établissements, vous voyez on tire une ficelle, il y a tout qui vient tout de suite...
- *Sur les EPI, quand vous entendez EPI, ça relève de la pluri-, de la trans-, de l'interdisciplinarité ?*
- Normalement c'est de la pluridisciplinarité et plutôt le plus souvent de la bi-disciplinarité... souvent, on convoque plusieurs sciences, on utilise plusieurs sciences autour d'un même objet commun voilà... c'est plutôt ça...
- *Trouvez-vous les huit thèmes opportuns, d'avoir créé peut-être des rapports implicites entre disciplines ? Devaient-ils s'imposer ?*
- Non, on aurait pu en trouver d'autres... on aurait pu peut-être... moi si on me pousse dans mon raisonnement, on aurait dû laisser les thèmes libres (rires)... c'est d'une certaine manière, ces histoires de thème, c'est une forme de concession à toute une frange du corps enseignant qui a besoin, qui réclame des procédures et un encadrement relativement rigoureux...
- *Les enseignants ont-ils besoin d'être guidés ?*
- Oui, le problème il est là... on aurait pu, on aurait pu vraiment inventer... mais ce qui plombe tout, c'est l'égalitarisme, le fait que beaucoup pense que dès l'instant, on donne

plus d'autonomie aux établissements, on va accentuer les inégalités entre... moi je ne pense pas, donner plus de liberté, c'est être au plus près des besoins des uns et des autres.

- *Donc vous êtes président du CNIRE, quelle place et quel rôle avait le Conseil National de l'Innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ) lors de votre présidence dans la mise en jeu de l'interdisciplinarité lors de la réforme du collège en 2016 sur les EPI ?*
- Pas énorme... le CNIRE, c'est un peu une boîte-à-idée, il a été fondé en 2013, il a été fondé pour quatre ans en avril 2013 donc de fait, il va disparaître fin mars 2017 (rires) et on va publier un dernier rapport qui sera présenté au moment de la journée d'innovation le 29 mars prochain... pour le dernier rapport, moi j'ai souhaité l'accès autour de la lutte contre les inégalités et je pense que l'interdisciplinarité peut être une réponse dans le sens où elle permet à des élèves qui ne comprennent pas le sens de ce qu'ils apprennent comme je le disais au début de notre entretien... de mieux comprendre puisqu'on fait le lien entre les différentes disciplines qui sont vues de manière extrêmement segmentées, cloisonnées... donc c'est à mon sens, un moyen comme un autre de lutter contre les inégalités mais je n'ai pas plus que cela d'axe particulier...
- *Pouvez-vous m'indiquer l'intérêt de ce conseil qui a une durée de vie de quatre ans, avez-vous été consulté pour la réforme du collège ?*
- Ce n'est pas du tout... le CNIRE n'a pas été consulté du tout...
- *Il est consulté ?*
- Non c'est vraiment une instance comment dire... qui a été dès le départ marginalisé... là, je parle cash parce que ce que je dis là et vous pouvez le reprendre, ce n'est pas un problème... ce que je dis là, c'est pas forcément ce que le ministère aimerait entendre, j'ai une parole assez libre là-dessus... en gros, on a nommé un président qui s'appelle Didier Lapeyronnie, qui est un sociologue, spécialiste des banlieues... il se trouve qu'il est assez éloigné des problématiques scolaires malgré tout et qu'il est tombé assez vite malade et donc le CNIRE a été à l'image de son président, il était un peu en stand-by... moi j'en étais déjà membre à ce moment-là mais donc il y a eu un premier rapport qui a été publié donc sous la présidence de Françoise Sturbaut, un deuxième rapport mais vraiment à l'arrache et moi ils m'ont nommé Président un petit peu symboliquement pour la fin... en septembre dernier... parmi les contributions autres que les rapports il y a eu quand même une prise de position du CNIRE, je pourrai vous la retrouver et vous l'envoyer si vous le souhaitez sur la réforme du collège qui était une sorte de motion qui disait... en gros, qu'on soutenait la réforme du collège mais... disons-le clairement, on n'a pas été consulté de quoi que ce soit là-dessus... l'élaboration de la réforme du collège s'est faite au niveau ministériel, du cabinet, de la DGESCO, et les programmes évidemment... sont du ressort du CSP, Conseil Supérieur du Programme.
- *D'accord...*
- Nous, on est tout petit... tout petit conseil... petite instance très...
- *Selon vous, comment améliorer la vision pour les enseignants de ce mouvement interdisciplinaire dans la conception de leur enseignement ?*

- Bah je pense que... le gros argument qu'il va falloir parvenir à développer il est simple... qu'est-ce que ça peut ... il faut que ça soit gagnant-gagnant quoi ... qu'est-ce que ça peut m'apporter à moi en tant que discipline pour mieux enseigner ma propre discipline... donc, ce qu'il faut c'est qu'ils comprennent que l'interdisciplinarité c'est pas une machine de guerre contre la discipline, c'est pas une remise en question des disciplines, c'est un autre moyen de les envisager et de valoriser les connaissances disciplinaires... la vraie bonne grosse question c'est comment moi, enseignant de ma discipline, avec mes compétences, avec ma connaissance de l'épistémologie, de la discipline etc. je peux aider à donner plus de sens aux élèves sur un certain nombre de sujet et à construire des compétences en partie transversale à partir de mon propre enseignement... voilà, l'idée elle est là... et il faut que ça on arrive à le faire passer... mais pour beaucoup, comme je vous le disais tout à l'heure, le problème c'est qu'aujourd'hui, ils le voient essentiellement sous la forme d'une soustraction, sous la forme de quelque chose qui leur retire des heures, sous la forme d'une agression, agression à plein d'égards parce que je le répète... c'est identitaire, pour l'enseignant... la discipline, ça fait partie de soi... j'aime ma discipline, donc si j'ai l'impression qu'on remet en question celle-ci, d'une certaine manière, c'est moi-même qu'on remet en question... C'est vraiment identitaire... et ça, tant qu'on n'aura pas réussi à faire évoluer ça, on sera mal barré....
- *Au départ, qu'est-ce qu'on vise en fait avec l'interdisciplinarité scolaire ?*
- D'abord, ce qui convient de dire avant de répondre à votre question c'est que nos découpages disciplinaires... propres à notre pays, sont des construits sociaux et historiques et qu'on ne retrouve pas forcément les mêmes dans d'autres pays hein... par exemple, moi, j'ai enseigné aux Etats-Unis, je sais très bien que par exemple, la géographie n'est pas enseignée avec l'histoire aux Etats-Unis... c'est enseigné avec l'équivalent de la géologie quoi... voilà bon... donc ça c'est un premier point... pour répondre précisément à la question, je dirai qu'il y a plusieurs dimensions... la première, l'interdisciplinarité, c'est plus efficace parce que ça permet déjà comme je l'ai dit tout à l'heure de donner plus de sens aux élèves... voilà... deuxièmement, ça leur permet de voir ensemble plusieurs enseignants : la co-intervention, et de la co-intervention à la cohésion, à la cohérence, il n'y a qu'un pas... donc, des enseignants plus cohérents qui co-interviennent et qui co-construisent ensemble les mêmes règles, les mêmes savoir-faire, c'est quand même mieux... et, ça, les élèves ils en ont besoin ça... s'il y a des règles différentes d'une discipline à l'autre, s'il n'y a pas exactement les mêmes attentes, s'ils se rendent compte que les enseignants se parlent pas... pipeau... troisième point-là, l'interdisciplinarité, ça permet de coopérer : projet, coopération, c'est ce qu'on a vu tout à l'heure... donc à mon sens, là-aussi c'est quand même quelque chose qui est plutôt profitable pour les élèves. Et enfin, je dirai que l'interdisciplinarité en tant que telle, c'est quelque chose qui oblige les enseignants à se parler... voilà, c'est les tiers-lieux qui vont permettre aux enseignants d'avoir des objets communs et d'être dans une situation qui a ... (interruption d'une personne qui entre dans le bureau) donc voilà c'est ça ces idées-là.
- *Selon vous, existe-t-il des niveaux d'études plus ou moins en adéquation avec l'activité interdisciplinaire ? Est-ce qu'elle est peut-être plus souhaitable selon les niveaux ?*
- Non moi je pense qu'elle peut avoir des degrés... c'est une question de degrés différents... selon les... elles sont plus logiques, plus évidentes... qu'au primaire en

effet parce que là les enseignants eux-mêmes sont polyvalents, mais moi je pense qu'elle trouve ses justifications à tous les niveaux... et elle n'est pas antinomique, pour moi c'est complémentaire plus qu'antinomique quoi...

- *À votre avis, comment les programmes de recherche et d'enseignement interdisciplinaire influenceront-ils l'organisation des connaissances à l'avenir ? Je ne sais pas lire dans la boule de cristal mais est-ce que vous envisagez que l'interdisciplinarité va pouvoir se développer davantage ou va-t-elle rester à ce niveau stable ou au contraire être rayée de la carte ?*
- C'est à dire que moi je pense qu'on confond différents niveaux... moi je le vois bien avec les SES elles-mêmes quoi... c'est à dire que sciences économiques et sociales, la discipline dans l'enseignement secondaire ne se retrouve pas au niveau du supérieur... il y a de l'économie, la sociologie, les sciences politiques, etc... on a vu vaguement apparaître des facs, des licences de sciences économiques et sociales, ça existe... à mon avis, on se trompe d'objectif... à mon sens, je ne prétends pas détenir la vérité... on se trompe d'objectif dans la mesure où je pense sincèrement... il faut bien maîtriser sa discipline et avoir des compétences presque très relativement importantes en épistémologie pour pouvoir ensuite faire de l'interdisciplinarité.
- *C'est peut-être ce qu'il manque à la formation des enseignants ?*
- Oui voilà.
- *L'épistémologie de leur propre discipline.*
- Voilà... le recul sur sa discipline, c'est ce qui permet ensuite d'aller vers l'interdisciplinarité... donc pour être vraiment interdisciplinaire, il faut être d'abord profondément disciplinaire.
- *Développer l'esprit critique aussi de ses propres disciplines ...*
- Oui avec un vrai recul... moi je ne suis pas le grand spécialiste de ces questions mais bon j'ai un peu réfléchi sur la... cette thématique-là mais vraiment il y a de quoi faire et à dire... En tout cas c'est un beau sujet...
- *Merci encore pour cet entretien.*
- Merci, c'est un beau sujet.

II) Synthèse des entretiens – tableau des acteurs interrogés

Noms de l'acteur	Fonction principale	Période	Synthèse de l'entretien
Xavier DARCOS	Ministre de l'Éducation nationale	Mai 2007 à juin 2009	« La question de l'interdisciplinarité relève des pratiques pédagogiques. (...) La résistance de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français était institutionnelle ». En interne, le SNES réfléchit à la mise en application de l'interdisciplinarité mais le discours en externe est notamment à l'opposé de sa réflexion en interne.
Didier DACUNHA-CASTELLE	Conseiller spécial du Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.	Juin 1997 à mars 2000	La commission Bourdieu était fixée sur les contenus disciplinaires sans avoir de cohésion entre les différents GTD. La résistance à l'interdisciplinarité est particulièrement importante dans le corporatisme et le mandarinal. Dans la grande majorité des cas, les associations disciplinaires luttent contre l'instauration de l'interdisciplinarité. Cependant, des associations disciplinaires dissidentes ont pu apporter un soutien au conseiller spécial du MEN. De même, les fédérations de parents d'élèves ont appuyé Didier Dacunha-Castelle sauf la FCPE qui n'était pas contre l'interdisciplinarité mais ne souhaitait pas de PEGC (bivalence) dans l'enseignement secondaire. Par ailleurs, le SGEN-CFDT, l'UNSA sont en faveur de l'interdisciplinarité dans l'enseignement. Dans le même secteur, le discours du SNES diffère dans son débat en interne et ce qu'il propose en externe. L'interdisciplinarité avance dans le champ scientifique mais elle reste en retrait dans l'institution. Pour que l'interdisciplinarité soit efficace, il faut s'intéresser aux contenus de chaque discipline et les mettre en lien.
Agathe CAGÉ	Directrice adjointe du cabinet et conseillère auprès de la ministre, en charge du	Octobre 2016 à février 2017 Avril 2014 à février 2017	Un collège unique qui ne doit pas être un collège uniforme, pour faire travailler autrement les collégiens. L'interdisciplinarité se définit comme le dialogue entre les disciplines et le point d'entrée de l'interdisciplinarité se fait par les disciplines. Selon ses propos, l'interdisciplinarité n'a pas constitué un sujet de tension vif mais des questions ont émergé autour de la suppression des classes bi-langues et de l'avenir du latin/grec. Pour la réussite de l'interdisciplinarité, le gouvernement a privilégié d'appliquer les EPI sur trois niveaux du collège afin d'éviter le

	premier degré, du second degré, de l'éducation prioritaire, des programmes et de l'évaluation des élèves.		phénomène de fuite. L'interdisciplinarité est aussi un pari pour faire évoluer les pratiques et les précurseurs de cette forme pédagogique étaient les enseignants d'EPS. Sur le sujet de l'interdisciplinarité, le SNES est particulièrement ambivalent et a donc forcé la main afin d'obtenir les thèmes des EPI en 2016 pour guider les enseignants. Le SNALC n'était pas contre l'interdisciplinarité mais il ne souhaitait pas la généralisation à l'échelle nationale des EPI car ils souhaitent laisser une marge liberté aux enseignants. Les associations de parents d'élèves FCPE, la PEEP et l'APEL étaient favorables à l'instauration des EPI dans la mesure où ils avaient la garantie que ne s'installent pas des inégalités entre les établissements. Cependant, leur objet premier d'intérêt concernait les rythmes scolaires entre les différents niveaux de classe.
Jean-Michel JOLION	Conseiller en charge des Formations du supérieur et de l'orientation au cabinet de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Ancien responsable national du SGEN-CFDT dans les années 1990	Octobre 2014 à mai 2017	L'interdisciplinarité étant un concept pédagogique, l'interdisciplinarité incite obligatoirement tous les enseignants à travailler en ensemble. Le travail en commun n'était pas un prérequis dans le service public d'un enseignant. L'interdisciplinarité est un sujet très ancien, c'est un choix politique d'avoir mis l'interdisciplinarité au premier plan dans les débats. Le débat sur la formation à l'interdisciplinarité remonte depuis le référentiel de compétences des enseignants (10 puis 14+5) afin de construire une véritable culture commune pour faire travailler ensemble les enseignants. Selon l'acteur, l'interdisciplinarité se définit par la mise en commun de savoirs variés au profit de la résolution d'un problème donné. Pour porter une réflexion sur les EPI, le CSP – constitué des membres institutionnels et des individus de la société civile – a proposé des programmes en lien entre disciplines. Les carcans disciplinaires constituent un frein à l'interdisciplinarité tout comme l'inflexibilité des services 39h/semaine. La mise en place des ESPE a créé un lieu commun pour les enseignants afin de partager leurs savoirs et construire des projets ensemble. Selon l'acteur, le concours sert prioritairement à réguler ou à gérer l'emploi public et l'interdisciplinarité se passe plutôt à la fin de la formation du MEEF 2. Selon la vision de l'acteur, les syndicats hostiles aux EPI ont été FO, SNALC. De plus, les syndicats qui veulent bien discuter sur des projets de réforme sont le SNES, le SNALC, l'UNSA et le SGEN. Le SNES reste fortement marqué au fer rouge par les disciplines. Aussi, selon l'acteur, le SGEN a un avantage par rapport aux autres syndicats, il est inter-catégoriel ainsi il reste ouvert à toutes

			propositions. L'acteur indique qu'en France, la logique est à la spécialisation en fonction d'une hiérarchisation, l'individu tente l'agrégation puis le CAPES et à la fin, il devient professeur des écoles si il a échoué aux autres concours. Le numérique peut constituer une des voies possibles à un projet interdisciplinaire. Il relève que la formation continue actuelle est trop descendante et le manque de cette formation ascendante se fait ressentir dans la réflexion que chaque enseignant entretient sur sa discipline. L'interrogation sur le renouvellement des savoirs est plus importante à l'heure actuelle (2017) qu'il y a plusieurs décennies. La question de la formation des enseignants du secondaire se focalise seulement sur 2 jours par an, la question était-elle suffisante pour développer les nouvelles compétences pour les jeunes de demain. La filière STAPS est largement mise en avant pour sa qualité de formation à partir de la formation des étudiants-futurs enseignants en L2 jusqu'à la sortie du master MEEF 2 parcours EPS. L'acteur souhaiterait une formation sensibilisant au métier d'enseignant à partir de la licence 2 et la généralisation à toutes les licences.
...	Conseiller technique au sein du cabinet ministériel d'Alain Savary.	1981-1984	La formation professionnelle continue était axée sur le contenu purement disciplinaire où la question de l'interdisciplinarité était absente. L'acteur nous transmet déjà l'idée du corporatisme ambiant disciplinaire voire professionnel à l'encontre de l'interdisciplinarité. Au sein du cabinet Savary, les hauts-fonctionnaires qui prônaient l'ouverture du monde et l'interdisciplinarité, pouvaient entrés en conflit avec les enseignants disciplinaires dans le cabinet. L'acteur réaffirme que la question de l'interdisciplinarité est une question bien plus ancienne qu'elle n'y paraît. L'arrivée de la gauche 1981 devait constituer une rupture. Cependant, l'acteur confirme qu'il n'y a pas eu un réel impact. Toutefois, le débat sur la pluridisciplinarité au sein même des Universités constituait des grands conflits de pouvoir entre les acteurs.
Daniel GRAS	Chargé de mission pour l'informatique dans l'enseignement	1979-1982	L'enseignement à l'informatique, <i>via</i> l'expérience des 58 lycées, a mobilisé différents enseignants de plusieurs disciplines à s'intéresser à un objet commun. La dynamique instituée autour de l'informatique, a pris un essor considérable à partir du colloque « informatique et enseignement » de novembre 1983, conclu par le président de l'époque François Mitterrand.

	à la Direction des Lycées Conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale	1982-1986	<p>Selon l'acteur, la communication entre les enseignants était très faible avant cette expérience des 58 lycées. Ce dispositif a permis de créer une dynamique de communication entre enseignants autour de l'informatique comme support optionnel en lycées puis dans les collèges au cours de la décennie 1980. Selon l'acteur, le SGEN-CFDT était ouvert sur la question de l'interdisciplinarité aux débats. Quant au SNES, il était favorable à l'interdisciplinarité mais sa revendication était conditionnée au statut de l'enseignant (service, horaires disciplinaires, etc...). Le SNALC était très disciplinaire et peu enclin à s'ouvrir à l'interdisciplinarité.</p>
Catherine MOISAN	Directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) pour les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur.	Janvier 2013 à décembre 2015	<p>La question des croisements des disciplines était abordée lors des travaux à l'Inspection Générale sur la réforme des lycées avec la naissance de l'accompagnement personnalisé et des enseignements d'exploration. Dans une moindre mesure, les commissions horizontales sous Savary avaient participé à une fine ouverture des disciplines (exemple : la langue et l'image par l'intermédiaire de la discipline français). D'autre part, le sujet de l'émergence des disciplines pour un élève de 6^{ème} est tout à fait différent que celui d'un élève de seconde avec la prise en compte de la liaison école-collège et le passage d'un maître unique à plusieurs enseignants. Selon l'actrice, une des résistances majeures de l'interdisciplinarité consiste à croire qu'il suffit de maîtriser un savoir pour l'enseigner. L'actrice considère que l'EIST est une façon de faire de l'interdisciplinarité et elle note la rareté des évaluations formelles de l'interdisciplinarité dans les différents rapports de la DEPP ou de l'IG. Elle soulève aussi les questionnements sur ce qu'est une discipline avec des sous-disciplines dans les disciplines scolaires. Elle relate que la France reste très imperméable aux modèles scolaires étrangers. Elle indique que PISA possède une structure relativement disciplinaire. L'interdisciplinarité est considérée comme un « mot valise » où l'on peut tout mettre dedans, conditionnée par les activités ou les usages des pratiques enseignantes. Il y a une double logique, celle des chercheurs et celle des innovateurs à l'intérieur du système qui influent petit-à-petit sur la culture professionnelle enseignante afin d'ancrer progressivement le travail en équipe. Les enseignants sont les enseignants en Europe les plus isolés selon une enquête TALIS (OCDE). De surcroît, être enseignant n'est pas reconnu comme un métier en France c'est-à-dire un métier qui s'apprend afin de se développer</p>

			professionnellement, autrement dit <i>via</i> la formation continue.
Denis PAGET	Co-secrétaire général du Syndicat national des enseignants de second degré SNES-FSU Membre du Conseil Supérieur des Programmes	1997-2004 2013 – en cours	Le SNES s'est bâti sur la base d'une conception du professeur du secondaire dont le pilier central est la discipline. Selon l'acteur, la majeure partie des membres composant le SNES pense avant tout à eux-mêmes et à leur discipline. Mai 1968 a eu un impact important sur le SNES et les autres institutions syndicales à s'ouvrir sur le monde. Cependant, depuis les années 2000, l'acteur constate qu'une réticence s'établit de nouveau à l'ouverture de chaque discipline scolaire. Au sein du SNES, il y a convergence sur la volonté de démocratiser le système éducatif (scolarité obligatoire jusqu'à 18ans) mais les procédures diffèrent pour y parvenir provoquant probablement l'apparition de divergences. L'interdisciplinarité en milieu scolaire ne constituait pas un enjeu majeur jusqu'à la fin des années 1980, les enseignants et même les élèves devaient construire une réflexion par eux-mêmes sur la structuration du savoir. La question de l'interdisciplinarité a été diluée au travers de la question des statuts des enseignants monovalents ou polyvalents entre le premier et le second degré. L'expérience des PEGC montrent bien qu'une fois après avoir accédé au corps, ils voulaient le plus rapidement devenir spécialiste alors qu'ils étaient à la base des instituteurs, ce qui a été une des raisons de la scission de la FEN. La mise en place des TPE sous Allègre a été combattue par l'acteur contre l'avis de la plupart des syndiqués du SNES. Au départ, prévue en 1 ^{ère} et Terminale pour préparer à l'enseignement supérieur, finalement, limitée à la classe de 1 ^{ère} dont le but était de préparer aux méthodes de travail du supérieur. De surcroît, il n'y a pas eu de vrais bilans, au sein du ministère, sur les possibilités en termes d'apports pour l'élève par l'intermédiaire des TPE. Selon l'acteur, les TPE sont devenus une sorte de matrice à reproduire avec les PPCP et les EPI. Les TPE sont envisagés selon l'acteur par une bi-disciplinarité, l'interdisciplinarité n'est pas toujours présente à cause de l'effet d'une discipline de service pour les autres disciplines. Selon la vision de l'acteur, l'interdisciplinarité doit passer par des champs conceptuels définis préalablement entre disciplines scolaires et la visée des EPI doit être explicitée dans les documents de la DGESCO. L'acteur pense que les EPI à elles seules ne peuvent répondre à l'échec scolaire. Par la vision de l'acteur, le temps politique n'est pas le temps de l'éducation et la précipitation de la réforme a pu mener à des incompréhensions. Membre du Conseil Supérieur

			des Programmes depuis 2013, Denis Paget explique que les programmes, élaborés par ce conseil, ont été dilapidés par la DGESCO. D'autre part, à l'adoption des programmes, il n'y a pas eu de concertation avec le CSP. Il est question une nouvelle fois du décalage entre temps politique avec le temps de l'éducation. Denis Paget déplore le peu de propositions alternatives de la part des différents syndicats enseignants en France hormis l'abrogation de la réforme. Sur le plan syndical, la cartographie reste la même, les positions identiques à l'allocution générale des autres acteurs interviewés. Par ailleurs, l'interdisciplinarité se construit lentement mais la pédagogie de projet peut servir dès le primaire à apprendre aux élèves à anticiper, à se projeter dans l'avenir selon Paget.
Roger-François GAUTHIER	Membre du Conseil Supérieur des Programmes Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche	Octobre 2013 – en cours 2000 – en cours	Selon l'acteur, l'interdisciplinarité est comprise dans le curriculum de l'élève et vers l'orientation de la formation du futur citoyen avec comme étape importante, la création du socle commun de connaissances et de compétences en 2005. En 2013, le socle commun a ajouté une notion, la culture pour faire plaisir au SNES selon les propos de Roger-François Gauthier. Le CSP devait faire preuve d'impartialité dans ses composants même pour définir la Charte des programmes et le nouveau socle commun. D'autre part, le SNES-FSU et le SNALC ont demandé à une institution indépendante, le CSP, de ne pas laisser de libertés aux enseignants : « écrire dans le détail des choses ». Selon l'acteur, les dispositifs interdisciplinaires n'ont quasiment jamais été évalués dans les examens, ce qui pose le problème de l'ancrage et de la légitimité d'enseigner de cette manière spécifique. Dans sa fonction d'Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, l'acteur se remémore que l'interdisciplinarité arrivait en fin de débat, en bout de chaînes mais sans faire de liens entre les différents programmes disciplinaires c'est-à-dire un programme disciplinaire tend la main à un autre « sans concertation et réciprocité ». L'enseignant s'accorde à sa discipline d'origine selon deux phénomènes essentiels, le premier étant la sacralisation de la discipline (« vision platonicienne ») doublée d'une mauvaise connaissance voire d'une ignorance de l'épistémologie de leur discipline scolaire ; le second phénomène, le formatage des enseignants et leur non-implication dans d'autres champs de savoir soit par dégoût, soit par l'artificialité du langage

			commun entre disciplines. La question de l'interdisciplinarité repose aussi sur les disciplines que le gouvernement a choisi d'enseigner à la jeunesse avec l'absence de la psychologie par exemple. L'acteur soulève des interrogations sur certaines personnalités du monde de l'éducation ou universitaire qui ne veulent pas s'occuper des effets de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves. Selon l'acteur, la réforme a été conçue en dehors du CSP. Par son expérience d'Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, l'acteur relate les faits que les enseignants n'ont pas tendance à travailler ensemble au sein d'une même équipe pédagogique disciplinaire, limitant forcément encore plus le travail interdisciplinaire entre enseignants, en référence à la modeste culture commune enseignante. Selon Gauthier, tous les âges sont nécessaires à pratiquer l'interdisciplinarité et à étudier des arrêts sur image sur des questions abordées disciplinairement. La France est restée assez hermétique aux visions différentes des systèmes éducatifs étrangers. Selon lui, une bonne politique éducative mènerait la France à faire des consensus sur les questions scolaires mais il explique que le système est bloqué car sous la contrainte d'un balancier interminable entre les différents pouvoirs politiques.
Pascal GRASSETIE	Formateur à IUFM-ESPE Aquitaine – Bordeaux Syndiqué du SNEP-FSU	1998 – en cours 1978 – en cours	La vision amicaliste des enseignants d'EPS puis syndicale a toujours été de défendre sa discipline et la légitimer dans le système éducatif français. En son sein même de discipline, cette discipline est interdisciplinaire : « ne serait-ce que par l'ensemble des activités motrices qu'elle propose ». La pensée pédagogique du SNEP est induite par deux phénomènes, l'un étant l'approche par la complexité, l'autre, le pré carré disciplinaire au sein du système éducatif. La frilosité à aborder l'interdisciplinarité fait référence à la perte de légitimité dans le système éducatif et que la discipline EPS devienne un fourre-tout qui puisse disparaître du paysage des disciplines scolaires obligatoires du système éducatif. Selon l'acteur, les membres syndicaux ont été fortement marqués par la pensée complexe d'Edgar Morin mais les avis divergent sur les modalités d'y parvenir. Selon l'acteur, la question de la méthode pédagogique pour comprendre le monde, utilisée en classe, peut relever d'un environnement Freinet ou méthodes actives au regard d'une interdisciplinarité, dispositif d'une des voies d'accès au savoir. Le SNEP a une

			<p>particularité de propositions pédagogiques fortes en pouvant demander le remplacement des programmes par les siens, ce qui constitue un « olibrius » dans le champ syndical enseignant selon l'acteur. De plus, il caractérise la naissance des STAPS en « un problème d'interdisciplinarité » en 1975. D'autre part, il relève que l'UNSA est favorable à l'interdisciplinarité car fortement marqué par les enseignants du primaire dans sa composition alors que le SNES a une difficulté importante de réunir tous les enseignants de disciplines différentes. « Un professeur existe par la discipline qu'il enseigne ». Pour faire de l'interdisciplinarité en co-intervention, il faut que les enseignants partagent les mêmes modalités pédagogiques sur l'approche de l'élève. Selon l'acteur, l'interdisciplinarité pour qu'elle soit réelle, doit passer par la didactisation des phénomènes pour mieux appréhender le monde à condition que cette dernière option est retenue comme objectif principal de l'interdisciplinarité. L'acteur regrette que les formations, à l'heure actuelle, ne s'effectuent que trop rarement dans le sens ascendant. M. Grassétie pense que l'approche de la complexité du monde doit être abordée à tous les âges de la scolarité.</p>
Jean-Philippe RAUD	Responsable coordonnateur de l'unité d'enseignement « Tronc commun » à l'ESPE d'Aquitaine.	Octobre 2015 – en cours	<p>L'acteur réfléchit le métier d'enseignant comme un métier qui doit s'apprendre et avant d'être un métier de disciplines scolaires, c'est avant tout un métier d'enseignant. Il poursuit en insistant sur le fait que l'interdisciplinarité se traite par des thématiques ou par les éducations à. D'ailleurs, tout en ayant relevé la difficulté de relever une définition parmi d'autres, il caractérise l'interdisciplinarité comme étant à la fois en dehors de la discipline et nourrit par la discipline de l'enseignant concerné : « pour moi, l'interdisciplinarité, va plus loin que le simple emploi des définitions qu'entre nos disciplines ». Il s'attache au référentiel de compétences des personnels d'éducation pour former ces individus à l'interdisciplinarité. Selon lui, les grandes thématiques liées à l'interdisciplinarité sont situées au milieu de la formation du M2 MEEF. Aujourd'hui, un professeur ne peut plus absolument vivre par sa discipline : « un bon professeur aujourd'hui, il est basé sur autre chose, sur une appréhension globale des enjeux qui dépassent le simple cadre de sa matière, les EPI en sont la meilleure preuve ». Il soulève aussi que les résistances sont liées nécessairement à l'histoire des institutions, l'ESPE Aquitaine a ses</p>

			<p>caractéristiques propres avec une connotation de formateurs spécifiques. Le « tronc commun » est chapoté dans sa construction à moitié par le rectorat (employeur) et à moitié par l'ESPE. Les deux résistances qui ont eu lieu essentiellement étaient sur les formateurs et les personnels du rectorat. La mise en route des ESPE a été compliquée : « asser d'une tradition d'école normale on va dire à une tradition universitaire avec des commandes qui viennent d'un côté de la recherche et de l'institution qu'est le rectorat, qu'est le ministère... pose un modèle hybride qui est très difficile à mettre en place », voilà une des raisons de l'échec du « tronc commun » des deux premières années des ESPE (2013-2015). La communication a été fondamentale pour la négociation avec les formateurs afin d'instaurer le nouveau plan de formation « tronc commun ». Selon l'acteur, les finalités du tronc commun sont énoncées par un « mieux vivre-ensemble », une meilleure connaissance du parcours de l'élève de la maternelle au lycée générale, technologique ou professionnel afin de partager une culture commune enseignante et une professionnalisation des personnels d'éducation. Les EPI sont réduits à une partie minimale au travers de laquelle les enseignants de différentes disciplines utilisent une pédagogie de projet commun entre les spécificités et les points d'accord entre chaque discipline concernée. À propos des syndicats, sa présence sur le tronc commun a été inexistante. Personnellement, il pense que l'interdisciplinarité a sa place à tous niveaux d'étude. De plus, il évalue les enseignements par l'utilisation des « enquêtes Sphinx qui me permettent de piloter et d'aller devant les responsables de parcours, d'aller les responsables de modules du tronc commun ». La professionnalisation doit passer par la complémentarité des modèles d'éducation voire des théories d'éducation, plus que par l'inspiration de modèles éducatifs étrangers. Il envisage la finalité des EPI comme le fait de « donner du sens à un parcours d'un élève qui n'est pas forcément immédiat mais qui l'accompagne » mais relève la difficulté de les mettre en place en tant qu'ancien chef d'établissement auprès des différents établissements scolaires : « je vais me prendre la révolution donc je ne le fais pas ».</p>
...	Responsable pédagogique	2013 – en cours	L'acteur relève une grande disparité entre les ESPE mais reste déçu d'une fausse interdisciplinarité en convoquant au sein du « tronc commun » une discipline référence et

	de la formation des enseignants à l'ESPE d'Aquitaine	<p>d'autres disciplines – à côté – venant éclairer le sujet au lieu de réaliser une interdisciplinarité réelle par l'étude d'une question avec différents regards à l'intérieur. Selon lui, les enjeux d'une pluri- ou d'une interdisciplinarité ne sont pas visés à cause d'un ancrage permanent à la discipline de chacun. La tentation a été de raccrocher le tronc commun aux mentions puis aux parcours spécifiques. L'acteur « ne pense pas que les savoirs fondamentaux peuvent faire l'économie d'enseignement disciplinaire fort » tout en s'ouvrant sur les autres savoirs périphériques. La définition de l'interdisciplinarité est de rechercher dans la majorité du temps, une co-intervention en y liant la pédagogie de projet ; cette dernière est un « levier fondamental de motivation ». Par ses propos, l'acteur définit des finalités en les hiérarchisant par une meilleure connaissance de soi dans les processus d'apprentissage et la maîtrise de méthodes de travail. Selon lui, l'objectif générique lié au socle commun n'est pas l'entrée à préconiser, en référence à une perte du sens pour l'enseignement. De plus, l'enfermement didactique, la légitimité au diplôme, le système de l'Inspection générale découpée en disciplines et l'historicité du parcours scolaire de l'individu entravent la voie à l'interdisciplinarité. L'acteur révèle que certains enseignants sont attachés à la discipline respective tandis que d'autres réfléchissent sur une conception plus générale du processus éducatif et de transmission des savoirs. Selon l'acteur, la polyvalence favorise l'interdisciplinarité et nous relate que les candidats ne mordent pas à l'hameçon quand la tentative du Ministère de l'Éducation nationale est d'ouvrir le CAPES de mathématiques avec l'option informatique. Ainsi, l'histoire des sociétés est complexe et le système tente de résister à la mutation progressive. L'acteur lui-même, remet en cause la place du concours de recrutement pour le placer en fin de licence afin d'avoir deux années de formation, vecteurs de projets et de dispositifs scolaires interdisciplinaires. Concernant le débat syndical au sein de l'ESPE d'Aquitaine, les syndicats ont : « été hyper-conservateurs » avec « une pensée en sillons ». L'acteur pose trois temps de formation indispensables à mettre en synergie dans son articulation : former aux disciplines les unes après les autres puis libérer du temps de travail personnel de l'étudiant et travailler sur des thèmes transverses selon des critères d'économie restreints. Par ses propos, l'acteur indique que l'évaluation des dispositifs interdisciplinaires doit se développer essentiellement par le fait suivant : « partir d'un état</p>
--	--	---

			<p>diagnostic plus abouti, vraisemblablement une couche d'évaluation en cours de travail une seule fois et une évaluation finale ». D'autre part, l'acteur observe deux influences étrangères sur le modèle français : l'une nord-américaine avec les approches didactiques et le référentiel de compétences, l'autre scandinave avec les compétences et les habiletés. L'acteur pense que résoudre l'école à la réponse de l'employabilité peut constituer à terme à « une perte » car la fonction première de l'école consiste à dispenser des savoirs fondamentaux et permettre une meilleure connaissance de soi de l'individu pour s'adapter aux changements de société. Selon ses propos, PISA semble salubre car l'étude a permis de faire émerger une historicité à partager avec une vision plus ou moins divergente ou convergente selon les époques. Il relève aussi la présence d'une fracture sociale en France liée à une sclérose de l'évolution du système : « les textes et dont ceux de l'interdisciplinarité sont beaucoup plus ambitieux que la capacité qu'ont les acteurs à vouloir changer ». De surcroît, il espère améliorer le lien entre la recherche et la formation afin de diffuser sur le long terme l'interdisciplinarité en milieu scolaire. Enfin, par son expérience professeur documentaliste « un élément pivot dans les savoirs », il envisage le rôle de cet enseignant au carrefour entre sa fonction d'enseignant et la gestion des diverses ressources du CDI.</p>
Joël LEBEAUME	<p>Directeur-adjoint de l'IUFM de l'université de Poitiers</p> <p>Chercheur sur les problématiques liées à l'interdisciplinarité dans</p>	Décembre 1999 à septembre 2001	<p>Selon l'expérience de l'acteur, chargé de mission, l'interdisciplinarité a été une des préoccupations des formations dites communes dans le rapport Bancel. De plus, il affirme que très peu de formateurs avaient envie de jouer le rôle de la dé-compartmentation des disciplines scolaires au début des années 1990. « Il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité à l'école primaire puisqu'il n'y a pas de disciplinarité donc il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité » soulevant que c'est une erreur conceptuelle de parler d'interdisciplinarité au primaire. Pour l'acteur, les EPI en sont le résultat, « c'est plutôt de la pluridisciplinarité pour dire les choses, de la co-disciplinarité mais il y a des usages interdisciplinaires qui sont nombreux ». La flexibilité du temps accordée aux EPI est considérée par l'acteur comme « une marche de flexibilité, de souplesse et de délégation du curriculum national au local ». De surcroît, il pense que les élèves devaient se saisir de cette opportunité et non que l'enseignant lui-même propose des projets</p>

	l'enseignement primaire et en technologie		interdisciplinaires. Il envisage de centrer les EPI sur des dispositifs adisciplinaires c'est-à-dire purement thématiques à l'initiative du local et non sur de grandes thématiques mais cela nécessite d'envisager un autre curriculum pour l'élève.
Yves LENOIR	Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative	2001 – en cours	L'acteur nous signifie que l'origine de l'interdisciplinarité prend naissance aux États-Unis à cause de l'abandon du modèle anglais et adopte un modèle pragmatique sous l'influence prédominante du pouvoir de l'entreprise. Cependant, l'Europe possède une multitude de logiques différentes et la France en fait donc partie. Dans le système éducatif français, le but premier était l'émancipation de l'individu, sur l'importance du savoir, le savoir rend libre, faisant référence à la révolution française en 1789. En France, les débats ont tourné sur une conception qu'on a qualifié d'élitiste du système scolaire. L'acteur note que le mouvement 1968 est une illustration de cette opposition de la jeunesse à une certaine manière de concevoir l'enseignement mais le système éducatif reste ambivalent c'est-à-dire qu'il essaye d'établir des liens entre disciplines qui vont permettre aux étudiants de poursuivre des études, sans en éliminer les disciplines. Après la deuxième guerre mondiale, le phénomène de massification conduit à interpellé la conception éducative scolaire qui dominait ; c'est à ce moment-là, que la question interdisciplinaire est apparue. Le phénomène de la globalisation néo-libérale qui domine le monde dans sa totalité y compris le monde scolaire et qui impose un modèle porté entre autres par l'OCDE qui défend particulièrement l'interdisciplinarité. Les restants d'un modèle républicain ne permettent pas d'enclencher une interdisciplinarité car cela renvoie sur le manque de compétitivité français, financé faiblement en France afin de répondre aux exigences du monde économique. L'acteur pointe du doigt qu'au Canada, l'enseignant se définit comme étant un enseignant alors qu'en France, l'enseignant se définit par sa discipline. Deux façons de définir l'interdisciplinarité, l'un comme générique englobant la multi-, la pluri-, etc... et l'autre comme un rapport qui s'établit entre des contenus disciplinaires sous différentes formes mais où les disciplines se complémentarisent dans l'analyse d'un objet. D'autre part, il différencie mondialisation qui a eu lieu au XVIème siècle et globalisation qui est le phénomène lié aux nouvelles technologies de la communication, qui sont centrées sur un rapport entre la finance et

			<p>la connaissance, autrement dit sur une société de la connaissance. Ainsi, la communauté européenne et l'OCDE poursuivent la mise en place d'un modèle éducatif fondé sur l'employabilité, sur la compétitivité, sur la concurrence dans le cadre du marché international. L'adaptation de ce modèle à l'interdisciplinarité implique une interdisciplinarité fondamentalement utilitariste et pragmatique.</p> <p>Selon l'acteur, l'interdisciplinarité dans le système éducatif français est un phénomène qui peut-être ou non ambivalent, qui est né à la fois de pressions internes, d'insatisfactions à l'origine du monde étudiant et de la population. Faire appel à l'interdisciplinarité pouvait être une piste parmi d'autres, qui pourrait modifier la situation élitiste du système scolaire et surtout la dimension sélective du système français. L'approche interdisciplinaire dans la formation enseignante reste essentielle pour développer les compétences nécessaires à son utilisation dans l'enseignement de chacun. Pour finir, il n'envisage pas que l'interdisciplinarité passe par un langage commun entre disciplines mais une ouverture d'esprit et une prise en compte des spécificités de chaque discipline : « cette interrelation doit assurer le respect des significations ontologiques, sociales et épistémologiques des différentes disciplines ».</p>
André GIORDAN	<p>Directeur de recherche à l'INRP</p> <p>Directeur de recherche à l'UNESCO</p>	<p>1975-1979</p> <p>1977-1979</p>	<p>Selon l'acteur, la question de l'interdisciplinarité n'existait pas dans les pratiques pédagogiques des enseignants avant les années 1970. Son premier lien avec l'interdisciplinarité a été quand il est devenu directeur de recherche du premier projet pilote international sur l'éducation relative à l'environnement, axe de recherche du premier programme de l'UNESCO de 1977 à 1979. Cependant, il pense que cela n'a absolument pas influencé le système éducatif français. L'interdisciplinarité se définit, pour lui, de « mettre à disposition les différences disciplines qui gardent l'intérêt si vous voulez au service d'un projet éducatif, d'un projet d'environnement ». Selon André Giordan, l'échec du système éducatif français se trouve dans la formation enseignante et, notamment, dans la formation au savoir et au système de pensée de l'enseignant. Les concours de recrutement subissent la même critique par un manque de culture épistémologique des disciplines et des disciplines scolaires. De plus, l'organisation du système éducatif se déroule selon les domaines de corporation. Les associations disciplinaires constituent</p>

			<p>des lobbys comme frein à l'instauration de l'interdisciplinarité. Il évoque différentes pistes à débloquent pour envisager un nouveau système éducatif par l'impulsion des parents, des citoyens et l'engagement des médias, également ouvrir le monde du travail à l'approche de la complexité. Il souhaite que le système éducatif soit traité en dehors du changement politique et ainsi éviter une lassitude des enseignants à subir les réformes. Au niveau syndical, il remarque que le SGEN était très favorable tandis que tous les autres syndicats dont le SNES étaient réfractaires. Le rôle de l'UNSA n'était pas premier dans l'interdisciplinarité. Pour lui, la polyvalence est plus enclin à traiter d'interdisciplinarité que la monovalence des enseignants du secondaire. Il poursuit sur l'idée d'injonction dans un système avec des forces qui s'opposent et soulève le manque de préparation dans la réforme des collèges de 2016. L'efficacité de l'interdisciplinarité se trouve dans le fait de « donner aux élèves des repères pour aider à comprendre le monde d'aujourd'hui ». Il considère que l'EIST est une interdisciplinarité limitée dans la mesure où elle s'arrête sur les domaines des sciences et n'entame pas la réflexion sur l'histoire voire l'épistémologie des sciences, en référence plutôt à une pluridisciplinarité. Il pense que le système éducatif français est autocentré et n'observe pas ce qui se passe dans les différents pays d'Europe sur l'approche interdisciplinaire. Un test référence sur l'interdisciplinarité serait d'étudier un phénomène d'environnement et regarder si l'élève mobilise différents types de connaissances sociologiques, économiques, psychologiques, etc...</p>
Gilles BAILLAT	Chercheur sur la formation des enseignants du primaire et la problématique de la polyvalence.	1995-2007	<p>L'acteur part du principe aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire : « ce sont bien les disciplines qui structurent complètement le rapport au savoir des enseignants ». Avant de définir l'interdisciplinarité, il propose de cerner une discipline scolaire : « c'est d'abord un système constitué de notions, de concepts, de méthodes qui fondent l'originalité d'une discipline par rapport à toutes les autres ». Par la suite, il considère trois niveaux à prendre en compte : pluri-, inter- et trans-. Pour pratiquer l'interdisciplinarité, il « faut être en capacités de pouvoir relier des systèmes disciplinaires radicalement différents ». En France, la mise en application de l'interdisciplinarité est difficile car la conception de l'enseignement vise avant tout la transmission des savoirs par rapport à l'utilité des savoirs dans la vie sur le continent nord-</p>

	Directeur de l'IUFM Champagne-Ardenne depuis 2002.		américain. Selon lui, lors de la réunification au début des années 1960, le lycée au sens napoléonien, a pris le dessus sur l'école primaire de l'époque, qui était elle-même plus fondée sur les pratiques et l'utilité. Il considère que la polyvalence et l'interdisciplinarité au sens rhétorique du terme ont un lien particulièrement fort. Tandis qu'au sens des pratiques, elles ont un lien particulièrement faible. Les raisons de l'échec au regard de l'ancrage institutionnel de l'interdisciplinarité sont la structuration des disciplines dans le modèle éducatif (notamment le corps d'inspection) et les migrations conceptuelles autour des notions attachées à des disciplines spécifiques. Il suppose de réviser le curriculum des élèves mais aussi celui des enseignants : « modification du curriculum, modification de la formation et du recrutement des enseignants, même la question de la formation continue et la formation des enseignants posent aussi la question des formateurs ». En dernier lieu, il pense que l'enseignant doit gérer un certain nombre de variables avant d'entrer strictement dans l'appropriation des connaissances par les élèves. Il prolonge sa pensée en évoquant que les syndicats du primaire ont une tendance à plus transformer le système éducatif que ceux du secondaire. Selon l'acteur, l'intérêt de l'interdisciplinarité consiste à donner des grilles de lecture et des leviers pour agir sur le monde : « l'interdisciplinarité, c'est la capacité à saisir le monde dans sa complexité soit pour le lire soit pour le changer et ce que le fil disciplinaire ne peut pas faire ». Selon lui, PISA a eu de l'importance en France et récemment avec le pouvoir politique qui commence à se saisir de ces grands rapports tels que PURLS, TIMSS, etc. Avec l'émergence des ICÉ (Instituts Carnot de l'Éducation), il pense que le terrain et la recherche vont fusionner dans le but de répondre aux besoins des enseignants : « c'est de mettre en relation des praticiens de terrain et des chercheurs (...) cela va forcer les recherches à se poser des questions telles que se les posent les enseignants... qui sont souvent des questions à dimension interdisciplinaire ».
Philippe WATRELOT	Président du CRAP-Cahiers Pédagogiques	2007-2015	Pour l'acteur, l'interdisciplinarité a deux raisons majeures d'exister dans l'enseignement secondaire, la première consiste à donner du sens à l'apprentissage irréductible à la dimension disciplinaire liés à la motivation des élèves ; la seconde raison est lié à la pédagogie de projet, condition pour mieux réaliser les EPI. Selon lui, la polyvalence induit l'interdisciplinarité voire

	Président du Conseil National de l'Innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ) depuis le 26 septembre 2016	septembre 2016 – mars 2017	<p>la pluri- tandis que « l'attachement excessif aux disciplines » constitue un frein à n'importe quelle forme d'interdisciplinarité ou de pluri-. Il relaye sa vision par une citation de Jules Ferry disait : « dans le primaire, on devient enseignant parce qu'on aime les enfants, dans le secondaire, on devient prof de géographie parce qu'on aime la géographie ». Cette histoire de construction d'identité disciplinaire nous renvoie toujours à l'idée de soustraction des heures disciplinaires au profit du dispositif ; à la suite, ces heures sont perdues à terme à cause du balancier politique. Il définit l'interdisciplinarité par l'utilisation de « convergences entre les disciplines pour étudier un objet commun ». En tant que formateur à l'ESPE Paris, il conçoit que l'interdisciplinarité prônée aux différents étudiants-enseignants est une interdisciplinarité artificielle car elle repose sur des concepts généraux, et, non pas sur des expériences de terrain. Donc, il conclut que l'interdisciplinarité édifie un supplément dans la formation des master MEEF second degré, en périphérie de la réflexion enseignante. Selon l'acteur, à l'heure actuelle, la place du concours est un compromis bancal car il ne permet pas de faire entrer le lauréat du concours dans une vraie préparation enseignante sur les deux années du master ; il aurait privilégié un concours de recrutement en fin de licence 3. Sur la question de l'identité professionnelle 2008-2009, 60% d'entre eux répondaient par amour de ma discipline et l'acteur indique que les master MEEF ne permettent pas de sortir de ce carcan. L'influence des Cahiers pédagogiques sur la période de la réforme du collège a eu de l'influence avec les dossiers spéciaux centrés sur les EPI, provoquant certaines inimités avec des syndicats particulièrement le SNALC et le SNES. Il ajoute que le SNES s'est enfermé dans une sorte de posture anti-EPI alors qu'en littérature interne, ils y étaient favorables. Le temps d'une réforme n'est pas le temps du politique au regard des programmes changés sur toute la scolarité obligatoire la même année. L'interdisciplinarité ne s'est réellement jamais ancrée à part dans le système éducatif, avec les EPI, puisque cette forme pédagogique doit évoluer dans un contexte systémique. Pour sa part, les EPI sont considérés comme de la « pluridisciplinarité et plutôt le plus souvent de la bi-disciplinarité » ; les EPI peuvent permettre de donner du sens aux apprentissages par l'intermédiaire possible d'une co-intervention et d'une co-construction dans les projets à réaliser. L'acteur nous apporte une nouvelle information en précisant que le CNIRÉ n'a jamais</p>
--	--	----------------------------	---

			été consulté pour la réforme du collège. L'interdisciplinarité : « c'est un autre moyen de les envisager et de valoriser les connaissances disciplinaires ». Les découpages disciplinaires sont des construits sociaux et historiques, existant différemment dans les pays voisins. Dans la logique de l'acteur, l'interdisciplinarité à tous les niveaux est complémentaire plus qu'antinomique. Les enseignants doivent maîtriser leurs savoirs disciplinaires voire même l'épistémologie de leur discipline pour se lancer dans de bonnes conditions dans l'interdisciplinarité.
Frédérique ROLET	Co-secrétaire générale du SNES puis Secrétaire général du SNES	2014 – en cours	D'un point de vue personnel, l'actrice soulève que la majorité des enseignants ne suive pas les programmes des autres disciplines afin de faire des liens respectifs et réciproques. Le SNES regrette qu'il n'y eût pas une progressivité et une flexibilité dans les EPI selon des différents niveaux d'études. De ce fait, le SNES considère que : « l'interdisciplinarité ne doit pas être une finalité en soi » mais bien une piste parmi d'autres sans lier automatiquement pédagogie de projet et interdisciplinarité comme le fait le Ministère de l'EN. Le SNES n'a pas de définition stricte de l'interdisciplinarité, l'actrice évoque donc « l'idée de croiser un regard sur un même objet de savoir ». L'actrice considère qu'il y a plusieurs types de pratiques interdisciplinaires. Elle nous apporte la finalité visée par le ministère : « c'était de dire ça va permettre de rapprocher des élèves, de leur montrer que telle discipline qu'ils étudient qui ne l'intéressent pas forcément » et « c'est l'idée de rapprocher des élèves qui étaient un petit peu éloignés des savoirs scolaires en leur montrant que ça n'est pas cloisonné que le but, c'est de faire le lien entre les disciplines ». Elle poursuit en stipulant que le SNES n'a pas participé à l'élaboration des EPI lors de la réforme du collège et nous révèle des enjeux de pouvoir entre le cabinet ministériel, la DGESCO et le CSP sur la réforme du collège. Par ailleurs, la conception de l'enseignement par le SNES se caractérise par « le fait que chaque élève possède la capacité à aller très loin dans l'appréhension de savoirs complexes donc on récuse l'idée de formes d'intelligences différentes ». Le SNES récuse la hiérarchisation des disciplines y compris dans le premier socle commun de 2005 de François Fillon. Elle annonce que le SNES a été très peu entendu en défendant notamment l'idée de progressivité des EPI selon les niveaux d'études et

			<p>nous précise que Matignon a fait accélérer le processus de la réforme du collège. De surcroit, avec l'appui du groupe ESCO qui travaille à Paris VIII avec Elisabeth Bautier, le SNES a pu montrer que les EPI pouvaient creuser encore plus d'inégalités scolaires par rapport à la complexité de la mise en lien entre les savoirs. Selon le SNES, la priorité de l'interdisciplinarité doit se dérouler sur la seconde moitié du collège, notamment dans les classes de 4^{ème} et 3^{ème} et se poursuivre au lycée. Le SNES considère que les thèmes sont extrêmement vagues et cela va conduire à traiter des sujets qui étaient déjà présents dans les équipes pédagogiques des établissements. Frédérique Rolet pointe du doigt, une nouvelle fois, quand il y a une baisse des dépenses, le premier horaire qui est retiré sont les dispositifs mis en place, pris sur les heures disciplinaires au départ. L'actrice nous relate que le débat en externe est rigidifié par rapport à celui en interne qui peut quant à lui porter sur des radians bien différents en son sein. Les opposants syndicaux à la réforme sont le SNALC avec une vision élitiste et FO avec la défense du statut de l'enseignant. En tant qu'enseignant, elle soulève que le champ des disciplines scolaires est relativement large dans l'enseignement secondaire par rapport aux modes de fonctionnement des Universités françaises. Dans son établissement, elle révèle que les EPI ne se mettent pas réellement en place ou en tout cas, le chef d'établissement a donné l'autorisation de les démarrer au second semestre. Elle nous informe grâce à un observatoire des collèges qu'il y a 25% des EPLE qui appliquent stricto sensu la réforme de manière correcte, 25% qui y sont opposés et enfin 50% des établissements qui sont dans une application mesurée de la réforme du collège. Fort de ce constat, l'actrice s'exprime sur le fait que la réforme a été imposée aux enseignants sans qu'ils prennent le temps de se l'approprier. Selon elle, les EPI ont plutôt rôle d'affichage dans les établissements qu'une réelle prise en compte voire une application de la réforme du collège, incitant à la démarche et au processus d'apprentissage des élèves.</p>
Roland HUBERT	Co-secrétaire général du Syndicat national des enseignants de	2007-2016	<p>Dès le début de l'entretien, Roland Hubert soulève que la pluridisciplinarité (et non l'interdisciplinarité) est présente dans les TPE car la grande majorité des élèves n'est pas capable de faire des liens avec seulement deux heures de travail pendant six mois pour réaliser les TPE. Il s'appuie sur son expérience en disant qu'un vrai travail interdisciplinaire peut être</p>

	second degré (SNES-FSU)	<p>réalisé en banalisant une semaine complète (sur quatre disciplines) sur leur travail (série ST2S) donc il propose personnellement de redéfinir les modalités organisationnelles des TPE. L'approche de l'interdisciplinarité au SNES s'explique par le fait de : « comment on permet aux élèves de comprendre ce qu'ils font en leur donnant une cohérence ». Il relève que personnellement, il ne comprend pas pourquoi on lie interdisciplinarité et projet et exprime que c'est peut-être la faute du SNES. L'un des enjeux de l'école est : « bien de comprendre que la plupart des notions qu'on enseigne, ceux sont construites... c'est une construction humaine qui répondait à un moment à une question humaine ». Selon l'acteur, « Le SNES n'a jamais été opposé à l'interdisciplinarité... quoi qu'on en dise, on n'a jamais été opposé à l'interdisciplinarité (...) donc on a toujours été pour l'interdisciplinarité mais accrocher aux disciplines ». Il explique qu'on peut réaliser de l'interdisciplinarité sans un projet derrière : « dans le SNES, on n'a pas forcément tous été jusqu'au bout de la réflexion mais on est sur les derniers textes de congrès sur une interdisciplinarité progressive à partir de la sixième ». Selon l'acteur, l'interdisciplinarité peut exister à tous les niveaux d'études mais en différenciant les modalités. Le SNES ne partage pas la vision du socle commun : « pour nous, ce n'est pas la bonne approche ». Cependant, le SNES a insisté pour que la notion de culture soit présente au sein du nouveau socle sous la forme de réseau de savoirs : « la culture, c'est être capable, c'est d'avoir les clés en termes de connaissances, de compétences et de procédures pour être capable de faire face aux questions que l'on se pose dans la vie courante comme dans la vie professionnelle et que cela nécessite d'avoir une réflexion sur comment les choses s'interconnectent et c'est là que l'interdisciplinarité peut avoir un sens ». D'autre part, le SNES prône une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans en modifiant la diversification des filières tout en réfutant l'idée de l'égalité des chances. Le SNES demande des marges de manœuvre sur la question de l'autonomie en maintenant le système actuel organisationnel de l'enseignement secondaire. Roland Hubert considère que le SNES s'est saisi des programmes comme question syndicale. C'est pourquoi, il y a confrontations entre disciplines et émergence de l'interdisciplinarité au cours des années 1970. Sur la mise en place des TPE, le SNES luttait contre les conditions de mises en œuvre, le fait que ces deux heures étaient prises aux</p>
--	-------------------------	--

		<p>disciplines et non à l'idée même d'instaurer les TPE. Le SNES voulait défendre à tout prix les heures disciplinaires pour qu'elles ne soient pas perdues par la suite pour raisons budgétaires. Roland Hubert nous évoque les enjeux de pouvoir « surtout quand Peillon est parti entre le CSP, l'Inspection Générale, la DGESCO » donc les EPI ne pouvaient pas être réussis intégralement si il n'y a pas de vision commune ou consensus. L'acteur revendique que les débats en externe du SNES sont le résultat de débats en interne qui peuvent être diverses entre eux mais la majorité l'emporte toujours. Par rapport au syndicat SNES, la question de l'interdisciplinarité a été mise à la marge dans la formation enseignante. Le SNES a réussi à obtenir que le dispositif des EPI soient intégrés aux heures disciplinaires déjà en place (service enseignant ne change pas si on ne fait pas d'EPI) mais l'acteur relève que le SNES a été très peu entendu lors de la réforme du collège par le ministère. L'UNSA et le SGEN sont favorables à l'interdisciplinarité mais peuvent se perdre avec l'AP et souhaitent une forme de primarisation du secondaire. Quant au SNALC, il a une vision stricte du disciplinaire mais très élitiste pour la population scolaire. La CGT est à peu près sur la même ligne que le SNES mais a plus d'emprise sur l'enseignement professionnel : « il y a toujours eu cette culture de liens entre la culture générale et la culture professionnelle ». FO considère que l'interdisciplinarité ne fait pas partie de ses préoccupations syndicales. Concernant la formation continue, l'acteur précise que les inspecteurs ne voulaient plus parler de la formation continue enseignante sur les EPI au regard des difficultés à transmettre cette philosophie. De plus, le décret sur la réforme du collège est paru le lendemain d'une grande manifestation syndicale : « une brutalité qu'on n'avait jamais vu ». Le SNES pense que l'interdisciplinarité est réalisable à condition d'avoir des objets communs d'étude qui peuvent être déclinés par « une évaluation d'un projet collectif ou individuel interdisciplinaire mais qui soit intégrée aux disciplines, en lien aux disciplines et avec l'idée qu'on ne fait pas de l'interdisciplinarité si on n'a pas des assises disciplinaires ». Selon lui, l'avenir de l'interdisciplinarité ne doit pas passer exclusivement par des dispositifs mais surtout par des pratiques enseignantes avec la co-intervention et la co-construction par le service des thématiques de formation consacrées à l'interdisciplinarité.</p>
--	--	--

<p>Benoît HUBERT</p>	<p>Secrétaire général du SNEP-FSU (Syndical National de l'Éducation Physique)</p>	<p>2014 – en cours</p>	<p>Dès sa première phrase, Benoît Hubert précise que le SNEP n'a jamais été hostile à l'interdisciplinarité, en raison de la composition historique de divers champs d'études universitaires de la discipline EPS. D'autre part, il indique que l'interdisciplinarité prend racine dans les réflexions de l'OCDE qui aboutit aux textes fondateurs du Conseil européen de Lisbonne en 2000. De surcroît, il exprime la volonté politique de sortir du carcan disciplinaire en créant un autre paradigme qu'est celui de l'interdisciplinarité. Il propose comme définition de l'interdisciplinarité, une définition commune et officielle de la FSU : « la conception d'une culture commune nécessite de poser des relations cohérentes entre les savoirs pour comprendre un monde de plus en plus complexe et pouvoir y agir comme citoyen libre et responsable, cette cohérence se construit au sein de chaque enseignement et dans les coopérations entre disciplines en s'appuyant sur des programmes qui le permettent ». Il relève que les thématiques liées à l'interdisciplinarité n'ont que peu de sens au regard des besoins des élèves et de thèmes trop évasifs. En ce sens, il revendique des EPI « en supplément d'âme » des heures disciplinaires (hors de la grille disciplinaire), imposées à tous les élèves. L'acteur nous révèle que la majorité des conversations étaient unilatérales « en off » afin que le politique puisse sentir les tensions syndicales et non ses revendications sur le fond. Selon Benoît Hubert, le renouvellement des pratiques interdisciplinaires s'explique pour répondre aux 20% d'élèves en échec du système éducatif. La logique éducative du SNEP entre dans le « tous capable » de réussir par le système scolaire en France en élaborant de nouveaux programmes en prenant appui sur la culture des jeunes, et, non pas toujours sur la culture bourgeoise. Selon l'acteur, la position du SNEP n'a pas évolué sur la question de l'interdisciplinarité, en faveur de l'interdisciplinarité mais en supplément des heures disciplinaires comme « un mode organisationnel » : « que le système puisse être ouvert à d'autres choses aussi mais à côté du disciplinaire, la position n'a pas trop changé au cours du temps ». Benoît Hubert nous révèle que le Ministère a tenté de faire pression sur le SNEP (en faveur de l'interdisciplinarité) sur le SNES, réticent à l'interdisciplinarité « en off » lors de la réforme du collège en 2016 : « comme les enseignants d'EPS étaient fortement investis dans l'interdisciplinarité, le Ministère a tenté de jouer le SNEP contre le SNES ». L'acteur pense que l'interdisciplinarité telle qu'elle ait pensée par la FSU ne pourra pas être</p>
----------------------	---	------------------------	---

		<p>développée dans le système éducatif tel qu'il est constitué à l'heure actuelle : « sur les EPI, on n'est pas sûr de l'interdisciplinarité... on est sûr de la juxtaposition disciplinaire donc plutôt de la pluridisciplinarité ». Le SNEP place en avant les connaissances et l'émancipation de l'élève avant de privilégier l'apprentissage par compétences et la réponse aux enjeux d'employabilité du monde du travail. Il relève que les discours en interne et en externe peuvent parfois se modifier en priorisant l'intérêt de l'élève : « on s'est déclaré contre les EPI tels qu'ils étaient mais en même temps, on a demandé aux enseignants d'investir à fond les EPI... les investir pour les travestir... donc on peut sentir un décalage » ; le SNEP joue donc sur : « la manière dont on s'en sert dans les établissements pour faire évoluer les choses ». L'acteur apporte un regard lucide sur le paysage syndical avec le SNALC, syndicat élitiste contre les EPI puis FO, CGT Educ'Action contre à cause de la logique de l'employabilité, et, enfin, SE-UNSA, SGEN-CFDT, syndicats lycées et étudiants (SGL), FCPE, porteurs de cette réforme et favorable aux EPI. Pour lui, les politiques anglo-saxonnes sont à l'origine de ce mouvement interdisciplinaire et il explique que le mouvement a pris une ampleur depuis les années 1970 avec l'OCDE et se poursuit avec les rapports internationaux PISA afin de faire rentrer cette vision dans les mœurs : « c'est une instrumentalisation de ce qui a été produit plus qu'autre chose ». Finalement, le SNEP accueille volontiers l'assouplissement des EPI (heures, cycle 3 et 4, 1 seul EPI par niveau d'étude) pouvant les rendre plus efficaces afin que les équipes s'en saisissent vraiment. Selon l'acteur, les trois étapes à construire pour harmoniser l'interdisciplinarité en milieu scolaire sont les fondements idéologiques à partager par la communauté éducative, les procédures concrètes à réaliser et le développement d'une formation initiale et continue. Il souhaiterait également déclencher une étude sur les pratiques concrètes de l'interdisciplinarité dans les établissements afin d'avoir des retours sur la mise en place des EPI. Il reproche au gouvernement antérieur d'avoir mis : « les gens en réaction sur l'interdisciplinaire » en éloignant les contenus disciplinaires dans les programmes d'EPS au lieu de les accompagner vers l'innovation par leur plus-value disciplinaire.</p>
--	--	--

Frédéric SÈVE	Ancien secrétaire général du SGEN-CFDT	Mai 2012 – décembre 2016	<p>Selon lui, l'interdisciplinarité repose, à la fois, sur une revendication c'est-à-dire une conception du métier (gestes professionnels des personnels d'éducation) et sur une vision plus syndicale (corps unique). Ainsi, la première étape à l'instauration de l'interdisciplinarité dans le système éducatif est la création des TPE, à la fin des années 1990, qui a permis de faire évoluer le métier d'enseignant au travers de la liberté pédagogique voire professionnelle. Dans la même logique, la seconde étape se situe au niveau de la mise en place du socle commun en 2005 comme unique référentiel commun à chaque discipline. Au départ, il énumère qu'il y a de multiples définitions de l'interdisciplinarité. De plus, il éprouve une difficulté afin de me définir ce qu'est l'interdisciplinarité scolaire : « c'est en quelque sorte ce qui s'impose aux disciplines ou ce qui dépasse les disciplines ». Il explique que le mot interdisciplinaire a pris le dessus et englobe la plupart du temps les autres notions pas forcément liées au concept d'interdisciplinarité. Il évoque un mot « valise » par une définition au niveau du métier et au niveau de l'école, des pratiques pédagogiques. Personnellement, l'acteur pense que l'interdisciplinarité est moins une question autour de la conceptualité qu'une question de réalités pédagogiques : « un travail n'est jamais pur, il ne peut pas être un objet sociologiquement pur ». Au moment des discussions bilatérales avec Bernard Lejeune, l'interdisciplinarité n'était pas un concept de départ : « on a énormément parlé d'autonomie, autonomie pédagogique, liberté pédagogique, marche de manœuvre ». Alors que lors des discussions multilatérales, une question revenait sans cesse : « mais que deviennent les disciplines, que deviennent les disciplines ? ». La réalité interdisciplinaire n'a pas d'entrée concrète lors de la mise en place des TPE ou des EPI. Il relève que le ministère, le SGEN ou l'UNSA n'avaient pas tous la même idée pour finalités des EPI. Cependant, « j'allais dire règlementairement l'objectif des EPI, c'est le socle commun ». Les EPI permettent de « donner des marges de manœuvre, des espaces d'imagination et d'adaptation » en fonction des moyens qui y sont alloués et du travail collectif entre enseignants de disciplines différentes. Le SGEN a tendance à envisager le métier d'enseignant comme métier et non comme métier de spécialistes. La constitution des disciplines répond à l'organisation structurelle de la machine de l'Éducation nationale par rapport au nombre d'emplois d'enseignants de l'enseignement secondaire. De plus, le SGEN est partisan d'un</p>
---------------	--	--------------------------	---

			<p>curriculum pour l'élève : « il faut que je sois en capacité de construire des parcours adaptés aux visées des élèves ». L'acteur nous révèle que le cabinet ministériel souhaitait débloquer 30% du temps de l'élève consacré aux EPI et à l'AP¹. Au sein du SGEN, deux chemins se dessinent, l'une contre la toxicité organisationnelle de la mesure et l'autre considérant que la mesure ne va pas assez loin. L'acteur insiste que l'approbation de la réforme du collège <i>via</i> le Conseil supérieur de l'éducation a été forte autour de 80%, les 20% restants concernés des abstentions. L'acteur pense que la querelle interdisciplinaire a pris de l'ampleur à partir de la création du collège unique dès le début des années 1960. Selon l'acteur, le SNALC, le SNES et FO ont une vision très stricte d'un point de vue disciplinaire. Quant à l'UNSA et au SGEN, l'acteur considère que ces syndicats sont favorables mais note une différence avec l'UNSA en prenant l'exemple du cadre national pour se démarquer des propositions du SGEN. Selon le SGEN, les pratiques interdisciplinaires peuvent avoir leur place dans le système éducatif à tout âge. Il précise aussi que le SGEN est favorable à la polyvalence voire à la bivalence des enseignants du secondaire. L'acteur annonce que l'interdisciplinarité est soutenue par la mise en projet. Ainsi, l'interdisciplinarité aurait un avenir prometteur en maintenant avec elle, la pédagogie de projet. Il pense que l'avenir du lycée par le prisme interdisciplinaire se fera par l'influence de l'enseignement supérieur. L'AP doit être poursuivi mais avec une marge de liberté plus importante en fonction des besoins des élèves et du moment dans la scolarité selon le SGEN. En tant qu'ancien enseignant, les deux épiphanies de l'inter-étaient la mise en place des TPE et des apprentissages communs aux disciplines tels que la méthodologie de la dissertation au lycée.</p>
Denis ADAM	Secrétaire national à l'UNSA Éducation (Union	2012 – en cours	Denis Adam précise que l'UNSA Éducation est favorable à l'interdisciplinarité grâce à l'héritage des membres du syndicat, des instituteurs et des PEGC. Cette interdisciplinarité se décline par un travail en équipe avec des professeurs plurivalents même si l'acteur déplore que les EPI sont davantage un éclairage par diverses disciplines (pluridisciplinarité) qu'une réelle

¹ Dans les faits, moins de 20% ont été admis aux classes de 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}.

	<p>Nationale des Syndicats Autonomes), Secteur "Éducation, culture et international"</p>	<p>complémentarité entre elles. L'acteur révèle au travers d'un abus de langage, la tension qui existe entre les disciplines scientifiques à l'Université et les matières scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire. Selon lui, la polyvalence et la spécialité peuvent convenir à leur façon à réaliser une interdisciplinarité pour l'élève. Il pense que les programmes doivent s'ouvrir les uns sur les autres afin d'étudier la réception des contenus par les élèves. La définition de l'interdisciplinarité que fait l'acteur se situe essentiellement par l'éclairage de matières scolaires pour expliquer un sujet. L'acteur révèle qu'ils ont poussé pour la mise en place des huit thématiques dans les EPI pour cadrer les enseignants en fonction de leur contexte d'enseignement spécifique. L'UNSA prône une plus grande proximité dans la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève au travers des EPI, qui ont pour objectif, de mettre du lien entre les différentes matières scolaires et de réaliser une production concrète de l'élève, par la pédagogie de projet. L'UNSA est porteur d'une vision de coéducation qui inclut tous les acteurs éducatifs professionnels avec un enseignant à la fois, éducateur et transmetteur de savoirs pour prendre en compte le parcours de chaque élève de la classe. L'UNSA priorise l'acquisition du socle commun pour tous les élèves dans la scolarité obligatoire et serait enclin à appliquer au lycée, un choix des menus pour individualiser les parcours des élèves. Denis Adam relève, ici et là, des efforts à poursuivre pour les ESPE avec une forte disparité. Il déplore le peu de moyens alloué à la formation continue touchant la majorité du socle enseignant. L'UNSA souhaite remettre du sens au cœur des enseignements comme par exemple, la culture de la langue plutôt que d'enseigner la langue pour la grammaire, l'orthographe. Selon l'acteur, le fil conducteur du débat syndical relatif à l'interdisciplinarité est d'abord lié au statut de l'enseignant qui correspond aux représentations et à la vision de ce que doit être un enseignant comportant deux entrées possibles, une entrée par la discipline première et une deuxième entrée caractérisée par une ouverture sur le monde des matières scolaires. Sur le bulletin de l'élève, l'acteur insiste qu'il n'y a pas de case EPI donc il précise que le disciplinaire est aussi ancré dans les bulletins (avec un retour à la notation par la discipline). L'UNSA demande que l'interdisciplinarité soit effectuée à chaque âge de la scolarité de l'élève pour une meilleure efficacité. Selon l'acteur, l'UNSA et le SGEN ont des positions favorables et très proches sur</p>
--	--	--

			l'interdisciplinarité tandis que le SNES résiste par l'entrée disciplinaire, plutôt contre l'interdisciplinarité. Le SNALC est très fortement contre et incite à revenir à un système éducatif élitiste avec un retour de la transmission unique de l'enseignant. Deux autres syndicats s'opposent aussi par rapport au statut et à la fonction d'un enseignant (CGT, FO). Selon l'UNSA, le double étai de l'enseignement secondaire et la tendance à s'ouvrir sur les autres que ce soit par le primaire ou par le supérieur <i>via</i> les recherches interdisciplinaires conduira à plus d'interdisciplinarité au collège et au lycée à l'avenir.
Pierre LÉNA	Fondateur de la Fondation La main à la pâte	1995 – en cours	Pierre Léna relate que les formateurs dans les IUFM demeurent cloisonnés tout comme leurs enseignements à la fin de la décennie 1990. Le socle commun en 2005 a joué un rôle fondateur dans l'esprit de liens entre disciplines au regard du cadre européen qui y était rattaché. Ainsi, en suivant les propos de l'acteur, le programme des sciences du programme des collèges de 2006 est un texte de nature interdisciplinaire en recouvrant les sciences en général, texte officiel et fondateur pour la mise en application des EIST en 2006. Cependant, le seul dispositif interdisciplinaire possédant une force conséquente a été les TPE, tous les autres dispositifs ont été utilisés à dose homéopathique. Il soulève des incertitudes sur le rôle joué par Edgar Morin dans la mise en place des dispositifs interdisciplinaires dans le système éducatif français. L'acteur nous fait part que l'Académie des Sciences a été largement consultée pour les programmes au milieu des années 2000. Néanmoins, l'Académie a été occultée voire oubliée pour la construction des programmes 2016, ce qui pourrait relever du caractère hâtif de cette réforme du collège. Quand l'auteur parle d'échec de l'interdisciplinarité, il prend l'exemple du développement durable qui retombe unique dans le programme des SVT, la proposition qui était d'avoir un thème commun a été rejetée. « si je prends, les disciplines au sens de la DGESCO... et bien, l'interdisciplinarité, c'est de les faire dialoguer entre elles et de faire le constat que les modes d'études qui sont proposés aux élèves sur un sujet d'intérêt sociétal et scientifique, exemple, le climat... fait appel à des savoirs qui sortent de ces disciplines installées ». À l'école primaire, le SNUIPP était favorable à l'interdisciplinarité tandis qu'au collège, le SNES a été hostile aux EIST. L'UNSA a été plutôt favorable et le SGEN très favorable à l'instauration de

			<p>l'interdisciplinarité. Ce qui ressort pour le SNES, c'est une différence encore entre les débats en interne et les débats en externe jugeant que « la base ne suit pas » au dire d'un des responsables du SNES. Un des rapports de la DEPP sur les EIST montre que les pratiques enseignantes se transforment avec une grande majorité sur le travail en équipe et l'utilisation de l'interdisciplinaire c'est-à-dire découvrir les liens entre disciplines (passage de 20 à 80% de compréhension de l'intérêt d'un tel dispositif). Selon Pierre Léna, l'interdisciplinarité va de soi à l'échelon du primaire. À chaque niveau d'étude supérieur, on augmente la complexité des concepts tout en gardant la structure disciplinaire. Selon l'acteur, Luc Châtel est le premier ministre à prendre des responsabilités sur le classement de PISA en 2009 : « nous ne sommes pas à la hauteur et d'ailleurs, nos enquêtes de la DEPP montrent la même chose ». Il poursuit en incluant le rôle que PISA a pu jouer sur la question de l'interdisciplinarité au regard de la culture scientifique par la compréhension de l'écrit. Toutefois, il incite à prendre du recul à cause de la moyenne des jeunes à PISA. Dans la logique, le modèle français est caractérisé par une distribution bimodale c'est-à-dire qu'il y a des jeunes qui réussissent vraiment et d'autres jeunes à l'autre extrémité, massivement en fonction du déterminant social. Positionné publiquement en faveur de la réforme du collège, il annonce certaines limites tels que « l'inscription de l'ambition interdisciplinaire dans les programmes tels qu'ils sont écrits » constitue un échec de la question sur l'interdisciplinarité au sein du système éducatif français.</p>
Michel DELORD	Membre du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP)	2000-2012	<p>Selon l'acteur, l'interdisciplinarité peut se réaliser à condition que les enseignants maîtrisent bien leur discipline. Il continue en précisant que les membres de l'association du GRIP étaient, en général, des gens ouverts sur le monde. Il appelle l'interdisciplinarité actuelle, une interdisciplinarité « gadget » car si les enseignants veulent faire de la vraie interdisciplinarité, cela est bien plus compliqué qu'il n'y paraît pour Michel Delord. Il part du principe que l'interdisciplinarité doit être fondamentalement intuitive avec des objets véridiques qui ont fait progresser l'élève. De plus, il part du principe que l'interdisciplinarité ne peut exister qu'avec la variable temps. La grosse influence du GRIP a pris de l'importance avec le Savoir, Lire, Ecrire, Compter lors de la réforme du primaire en 2002. Michel Delord est un fervent défenseur des</p>

			disciplines et des modalités de compréhension du savoir disciplinaire au service d'une interdisciplinarité, qui n'est pas, à l'heure actuelle, une interdisciplinarité construite. « Einstein disait la géométrie est une partie de la physique, ce que tout le monde a oublié ». L'association du GRIP est donc une association qui défend fermement les disciplines et le savoir fondamental tout en essayant d'avoir une vision ouverte sur le monde.
...	Inspecteur général de l'Éducation nationale en charge de la mise en place des EIST en 2006	1999 – en cours	Dans un premier temps, l'acteur définit le cadre général grâce à la prise en compte d'un contexte historique qui mêle l'histoire des disciplines, l'histoire des savoirs puis l'histoire de l'enseignement avec le passage à l'antiquité d'un état adisciplinaire à une course vers la spécialisation toujours plus pointue (visible en lisant l'histoire de l'agrégation par exemple). Il envisage que l'interdisciplinarité est difficile à mettre en place dans la mesure où l'ouverture vers les disciplines amène l'enseignant vers l'incompétence, à contre-courant de la spécialisation du monde. L'acteur précise que les enseignants doivent changer leurs représentations du métier d'enseignant c'est-à-dire prendre conscience que cela les amène vers un surplus de compétences, une plus-value professionnelle. L'interdisciplinarité n'est pas chose nouvelle, il spécifie déjà dans les programmes de lycée en SVT en 2009, qu'il demandait aux enseignants de faire des corrélés, des incitations avec les autres disciplines mais sans les traiter sur certains sujets. Il définit l'interdisciplinarité comme « la possibilité de croiser des compétences disciplinaires différentes et de les croiser en les appliquant à un objet commun de manière à ce que l'étude de cet objet commun prenne un sens plus riche ». L'interdisciplinarité peut répondre à deux préoccupations selon l'acteur, d'une part, pour les élèves les plus faibles, leur donner l'opportunité de croiser les regards sur un sujet (élèves peu cultivés à cause de leur détermination sociale). D'autre part, les meilleurs élèves peuvent être éclairés sur les frontières entre disciplines car l'essentiel des connaissances apparaisse à l'interface des champs de savoirs disciplinaires. Il considère que l'EIST n'a pas de lien direct avec les EPI mais se construit une histoire collective commune sur le thème de l'interdisciplinarité. Il prend la mesure de l'EIST en affirmant que ce n'est pas de l'interdisciplinarité mais une fusion de disciplines. Celle-ci définit au fur et à mesure les contours des disciplines au cours des années scolaires, faisant référence à

		<p>de l'adisciplinarité. Sur la polyvalence de l'enseignant du primaire, l'acteur précise qu'il peut faire des activités interdisciplinaires tout en détachant le concept de polyvalence avec l'interdisciplinarité. Selon l'acteur, il pose les conditions nécessaires à l'interdisciplinarité en proposant le travail entre deux enseignants de disciplines différentes. Il affirme que l'EIST a eu un rôle sur les programmes de sciences et technologies en cycle 3 de 2016 donc en sixième, au collège. Enfin, le SNES était opposé à l'EIST par crainte d'une polyvalence des enseignants du second degré. L'acteur remplace la formation continue par l'expression développement personnel plus à même de répondre aux exigences de l'interdisciplinarité et à l'idée d'aider l'enseignant à sortir de sa forme, de son contour disciplinaire. L'acteur n'a pas d'avis tranché sur la question si la France est attentive aux modèles étrangers sur la question de l'interdisciplinarité dans les systèmes éducatifs.</p>
--	--	--

III) Approfondissements des documents en note de bas de page

Le Monde, Article de Frédéric Gaussen, *Un projet de lycée expérimental*, 6 juillet 1971 (édition numérique).

L'idée d'un lycée expérimental a été lancée en septembre 1969 par M. Legrand, directeur du service de la recherche à l'I.N.R.D.P. Une commission comprenant des représentants de l'administration, des enseignants, des inspecteurs généraux et des psychologues a été constituée, et la direction des travaux préparatoires a été confiée à M. Quignard, ancien proviseur du lycée de Sèvres et chef de la division des enseignements de second cycle à l'I.N.R.D.P. Cette commission a élaboré plusieurs documents de travail qui s'inspiraient notamment des conclusions du colloque d'Amiens de 1968 et d'expériences étrangères. Ce stade de réflexion et de préparation est encore loin d'être achevé et bien des imprécisions demeurent, notamment en ce qui concerne les programmes.

L'objectif de la recherche est de faire fonctionner un établissement de second cycle dans une situation totalement expérimentale - c'est-à-dire de façon qu'on puisse en modifier toutes les variables (horaires, programmes, méthodes pédagogiques, modes de contrôle des connaissances...). Il s'agit ensuite de déboucher par un jeu de simulations sur l'élaboration d'un modèle éducatif dont on étudiera la possibilité de généralisation à d'autres établissements. La commission est partie des quelques principes généraux suivants : supprimer la distinction entre les " sections " et les remplacer par un système d'options qui permette de tenir compte des intérêts des élèves ; intégrer l'enseignement technique et l'enseignement général : donner une large place au travail personnel de façon que les jeunes aient davantage de responsabilités dans leur propre formation ; revoir les programmes en fonction de l'interdisciplinarité et de l'ouverture au monde moderne.

Enseignement général et options

Les activités scolaires se décomposeront en trois phases.

- LES ENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX COMMUNS à tous les élèves. Ils pourront se ranger en trois rubriques : expression (français, langues vivantes, mathématiques), éducation (sport, art, civisme) et compréhension (connaissance de l'environnement social, technique et naturel). La part des enseignements généraux communs dans l'emploi du temps diminuera progressivement : elle représentera plus d'un tiers de l'horaire hebdomadaire dans le premier semestre de la seconde et un quart environ en terminale.

- LES OPTIONS. Elles seront de deux types et pourront être choisies parmi les disciplines de l'enseignement général ou technique.

. Une option fondamentale comprenant une discipline majeure accompagnée d'autres qui en sont les compléments indispensables (statistiques pour les sciences économiques, mathématiques pour la physique...)-. Les programmes à l'intérieur de cette option fondamentale seront conçus comme un ensemble interdisciplinaire et non comme une " mosaïque " de matières.

Le temps consacré à l'option fondamentale au cours de la scolarité ira en augmentant (de dix heures par semaine en seconde à vingt heures en terminale) ;

. Des options d'enrichissement librement choisies par l'élève.

- LE TRAVAIL PERSONNEL qui pourra être consacré à la préparation du travail en groupe, à " l'autodocumentation " ou à une activité entièrement libre choisie par l'élève (enquête, activité artistique, montage technique, lecture, création...). La part du travail personnel sera relativement faible en seconde et augmentera peu à peu.

Les élèves seront groupés en " unités d'enseignement " d'environ soixante-quinze ou quatre-vingts élèves. Certaines activités pourront avoir lieu dans ce cadre collectif (projections de films, émissions de télévision, conférences...). Chaque unité comprendra trois groupes de niveaux de vingt-cinq élèves

environ et dont la composition variera selon les disciplines. Pour certaines d'entre elles, ces groupes seront formés de façon à rassembler des élèves ayant des aptitudes semblables. Dans ce cas, les groupes de niveaux auront des activités différentes et de difficulté croissante, ce qui permettra aux élèves de progresser à leur rythme. Ils pourront changer de groupe en cours d'année lorsque leurs progrès auront été suffisants. Pour d'autres disciplines (activités socio-culturelles) ou pour certains types d'exercices, les groupes seront " hétérogènes " et rassembleront des élèves ayant des aptitudes différentes, de façon à ne pas constituer de façon figée des " groupes forts " et des " groupes faibles " et à permettre un " brassage ".

A l'intérieur de chaque unité d'enseignement, les professeurs auront à travailler en équipe. Pour chaque discipline, l'un d'entre eux aura un rôle de coordonnateur pour harmoniser le travail des différents groupes de niveaux. Chaque professeur aura plus particulièrement la charge d'un petit nombre d'élèves (une quinzaine) dont il sera le " tuteur ". Il aura notamment pour tâche de guider les élèves dans le choix des options.

Un baccalauréat spécial

Un examen terminal particulier sera créé, qui pourra être conçu selon la formule des " unités de valeur " instituée dans les universités. Le travail personnel des élèves devra être pris en compte dans cet examen. Celui-ci sera rigoureusement équivalent au baccalauréat ordinaire.

Les responsables du projet insistent sur le fait que la création d'un tel examen est la condition nécessaire à la mise en route de l'expérience.

Un semestre d'orientation

L'examen terminal se passerait à la fin du premier semestre de la terminale. Le second semestre serait consacré à l'orientation vers l'enseignement supérieur ou la vie professionnelle. Il serait sanctionné par une " unité de valeur " délivrée en collaboration avec les universités ou par contrat avec les professions.

Des professeurs volontaires

L'expérience ne sera tentée qu'avec des professeurs volontaires, qui auront un statut particulier et passeront un contrat d'engagement réciproque avec l'administration. La définition de leur service d'enseignement devra être adaptée aux formes particulières de l'enseignement. D'autre part, des équipements devront être prévus (bureaux, bibliothèques, crèches...) pour leur permettre de rester et de travailler dans l'établissement en dehors des heures d'enseignement proprement dit. Des dispositions juridiques nouvelles relatives à la responsabilité et à la surveillance seraient élaborées. L'expérience sera placée sous la responsabilité conjointe de l'inspection générale, de l'enseignement supérieur et de l'administration centrale et rectorale. L'établissement expérimental accueillera tous les élèves de la circonscription scolaire. Toutefois, les familles qui ne seraient pas d'accord avec le projet pourraient ne pas y envoyer leurs enfants.

Un lycée ouvert

L'établissement aura un statut propre, adapté à sa situation expérimentale. Il comportera des activités destinées aux adultes et les élèves auront la possibilité d'établir des contacts avec d'autres institutions de la cité - notamment celles ouvertes aux jeunes déjà engagés dans la vie active¹.

¹ Le Monde, Article de Frédéric Gaussen, *Un projet de lycée expérimental*, 6 juillet 1971 (édition numérique).

Le Monde, Article de Sandrine Blanchard, Nathalie Guibert, Stéphanie Le Bars et Pierre Le Hir, *Claude Allègre dans tous ses états*, 25 mars 2000 (édition numérique).

Il appartient à une famille d'enseignants, mais s'est construit hors des normes scolaires. Faut-il voir là les raisons profondes du malentendu qu'il entretient avec l'école ? Une collection de prix, six médailles scientifiques, une reconnaissance internationale : Claude Allègre est un savant. Pas de ceux qu'il déteste, modestes terrés dans leur labo ou frileux agrippés à un corporatisme disciplinaire étriqué. Non, le ministre de l'éducation nationale, docteur en sciences physiques, géochimiste bouillonnant et bourlingueur, s'affiche dans le clan des seigneurs, celui des inventeurs. L'équivalent du Nobel, le prix Crafoord de l'Académie des sciences royales de Suède, lui sera décerné en 1986. Huit ans avant la médaille d'or du CNRS, qui viendra récompenser une décennie passée à l'Institut de physique du globe (IPG) de Paris.

Les chercheurs ont vu d'un œil favorable l'arrivée de l'un des leurs au ministère. Ils n'ont pas tardé à déchanter. La volonté de « débureaucratiser » la recherche publique et un projet de réforme du CNRS présenté à la hussarde, à l'automne 1998, mettent la communauté scientifique en rébellion. « Si notre ministre a comme tactique de faire péter des charges pour voir comment ça marche, comme dans sa discipline, on le comprend », note Pierre Potier, chimiste et médaille d'or du CNRS.

Un savant, donc, mais un cancre. A la rentrée scolaire de 1943, raconte Lucette Allègre, sa mère, Claude « expérimenta le système des notes, qui déclencha sa fureur. J'étais désolée de constater qu'il ne se plaisait nullement à l'école ». Notes, classements, punitions : Allègre ne s'y est jamais adapté. Mêmes difficultés dans l'enseignement secondaire où, hors des méthodes actives, l'actuel ministre ne trouvera point de salut.

Est-ce pour cela que ce grand scientifique est si fâché avec les chiffres ? Il pense sincèrement qu'une grande majorité des enseignants fait un boulot formidable, « mais 1 % d'erreurs pénalise 130 000 à 140 000 élèves, ce n'est pas acceptable ». Un calcul à la pelleuse, qui fait mal. L'absentéisme des profs, évalué à « 12 % », se situe en réalité à 6 %. Sans parler des 100 % de lycées subitement branchés sur Internet, des lycéens qui passent « 42 heures par semaine » dans leur bahut, des « 100 000 » postes demandés par la Seine-Saint-Denis... peu importe. Ce qui compte, c'est l'esprit, pas la lettre. Ou plutôt, dirait le scientifique, le raisonnement, plus que le résultat.

UTOPISTE ET TÊTU

« Enseignant, fils d'enseignant, j'avais été élevé, puis m'étais développé dans la mythologie de la nécessaire réforme de l'enseignement qui, depuis la Libération et le plan Langevin-Wallon, habitait l'imaginaire des enseignants français les plus actifs et les plus motivés », explique Claude Allègre dans *L'Age des savoirs* (Gallimard, 1993). Aujourd'hui, il s'affiche comme « le ministre des réformes ». Son leitmotiv : « mettre l'élève au centre du système éducatif ». Selon lui, une partie des enseignants ne supporte pas cette idée. Mais qu'importe. « Toutes les réformes ont été faites pour les enseignants en oubliant l'élève » et maintenant ça suffit, sous-entend-il. Le professeur doit aider l'élève et pas seulement enseigner. « L'aide individualisée » doit être inscrite à tous les étages du système éducatif pour répondre à l'hétérogénéité du public. Car, face à l'échec scolaire, « l'école doit être son propre recours » mais aussi reconnaître « tous les talents ».

Mais l'école doit aussi répondre au « défi de la révolution technologique ». « Je suis le ministre de la modernisation et cela fait peur », considère Claude Allègre. Les nouvelles technologies sont appelées à devenir « un auxiliaire efficace » de l'enseignant et à révolutionner la relation prof/élève. « Elles fournissent un merveilleux moyen de personnaliser l'enseignement. »

Quant aux programmes - un « fatras » -, tout est à revoir pour relever, là encore, un « défi » : celui du « renouvellement des savoirs ». Les élèves doivent « apprendre moins mais mieux ». Les programmes doivent en finir avec « l'empilement des savoirs » et « se recentrer sur les fondamentaux ». A l'allègement

des programmes s'ajoute un allègement des horaires. « Il faut apprendre aux lycéens à travailler personnellement et ne pas les gaver par des cours », explique Claude Allègre en juillet 1998 devant la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale. Vingt-six heures au lycée « comme en primaire », telle doit être la règle.

Quant aux enseignants, c'est « gagnant-gagnant ». Pas question pour Claude Allègre de revivre le scénario de 1989, année historique de la revalorisation des salaires des enseignants. Le raté du « travailler autrement » reste en travers de la gorge de l'ancien conseiller spécial de Lionel Jospin. D'accord pour aménager le temps de travail des enseignants, à condition qu'il aille de pair avec une « amélioration de l'enseignement ».

Claude Allègre, accusé par les syndicats d'ignorer tout dialogue social, affirme avoir voulu s'en tenir vis-à-vis d'eux à quelques convictions. Il veut introduire avec eux une nouvelle stratégie, l'utilisation optimale des moyens existants. Se concentrer sur les objectifs qualitatifs. Renouveler « les outils, les solutions », convaincre que l'égalité n'est pas l'égalitarisme. Défendre sa pensée, libre, et refuser d'obéir aux corporatismes. Mais aussi, parfois, agir vite. Sur le fond, Claude Allègre est convaincu que leur base avance, et que les organisations suivront. Au fil des mois, devant les résistances, et les dégâts causés par une accumulation d'erreurs diplomatiques, le ministre est passé des convictions à l'excès de confiance. « Il n'y a plus personne dans la rue », a-t-il affirmé en 1999. En d'autres occasions, il lancera : « J'ai viré les syndicats de la maison, ils ne parlent plus en maîtres. » Un discours que personne n'aurait imaginé de la part d'un ministre socialiste².

² Le Monde, Article de Sandrine Blanchard, Nathalie Guibert, Stéphanie Le Bars et Pierre Le Hir, *Claude Allègre dans tous ses états*, 25 mars 2000 (édition numérique).

Jean-Louis Derouet a développé une fiche d'objectifs applicable dans plusieurs disciplines ayant pour finalité de former des élèves à la démarche critique³.

06
20

BLOIS

EN TROIS TEMPS ET QUATRE FICHES...

Nous sommes partis d'une des grandes finalités de l'enseignement : former les élèves à la démarche critique et nous l'avons défini comme la possibilité de se situer par rapport à un modèle, que ce soit celui que l'on met en œuvre pour interpréter le monde et agir sur lui, ou celui que d'autres mettent en œuvre. À partir de cette définition, nous avons élaboré une fiche d'objectifs applicable dans plusieurs disciplines. Opérationnalisées par chaque enseignement dans sa discipline, cette fiche d'objectifs a permis à chacun de retrouver sa spécificité disciplinaire tant dans le domaine des contenus — que nous avons toujours respecté — que dans celui des stratégies pédagogiques. Ce qui nous rassemblait c'était les votes qui mènent l'élève, à travers chaque discipline, à l'acquisition d'une démarche critique.

Comment avons-nous procédé ? En tentant de clarifier le plus possible nos interventions pour pouvoir mieux prendre en compte les résultats, les difficultés des élèves et améliorer nos exercices.

Chaque exercice, quelle que soit la discipline, est décrit et commenté sur une fiche récapitulative qui comporte toujours les mêmes rubriques.

Voici trois types de fiches : objectifs (tableau n° 1), exercices (2 et 3) (sciences physiques, EPS) et fiche récapitulative (n° 4).

Le choix de la fiche d'EPS nous a paru intéressant, dans la mesure où contrairement à nos craintes, cette discipline s'est parfaitement intégrée à la démarche commune.

1/ LA DEMARCHE CRITIQUE : FICHE D'OBJECTIFS COMMUN A TOUTES LES DISCIPLINES

La démarche critique suppose, entre autres aptitudes, d'être capable de :

I. S'éloigner de son modèle habituel pour entrer dans un autre

I.1 Perception et analyse de l'existence et de la variété des modèles, c'est-à-dire des possibilités de structurer des données différemment de sa manière propre :

I.1.1. décrire les éléments constitutifs,
I.1.2. décrire le fonctionnement,
I.1.3. dégager les buts visés,
I.1.4. cerner les limites,
I.1.5. prolonger le modèle,
I.1.6. rechercher la cohérence interne.

I.2 Entraînement à éprouver une structure par une autre

I.2.1. les éprouver élément par élément,
I.2.2. éprouver l'un par l'autre les modes de fonctionnement,
I.2.3. éprouver l'un par l'autre les buts visés,
I.2.4. éprouver l'un par l'autre les limites,
I.2.5. éprouver l'un par l'autre les types d'évolution possible,
I.2.6. éprouver l'un par l'autre la cohérence interne de chaque structure.

I.3. Perception de son propre mode de structuration des données auquel on peut se appliquer certains points des procédés d'analyse ci-dessus.

II. Dépasser les structures proposées en vue de les transformer en fonction d'une dynamique personnelle

II.1. Reconnaître l'arbitraire des conventions instrumentales, outils indispensables à pratiquer toutes les autres opérations.

II.2. Contrôler les données des structures en interaction et leur mode de relation

II.2.1. isoler les données qui sont concernées dans les différentes structures en présence,
II.2.2. analyser la place d'une même donnée dans ces différentes structures,
II.2.3. contrôler les mises en relation de ces données dans ces différentes structures.

II.3. Elaborer de nouvelles structures

II.3.1. envisager le schéma possible d'un nouvel arrangement des données en fonction d'un projet personnel (attitude prospective),
II.3.2. sélectionner les données qui entravent dans le nouveau schéma envisagé,
II.3.3. bâtir la nouvelle mise en relation des données sélectionnées,
II.3.4. éprouver la cohérence interne de la nouvelle structure,
II.3.5. éprouver sa cohérence externe s'il y a lieu.

2/ EXEMPLE DE MODELE ATOMIQUE : MODELE DE BOHR

Quels sont les constituants de l'atome ?
Expliquez pourquoi les électrons, lorsqu'ils tombent pas sur le noyau, ne tombent pas ?

Des expériences ont montré que la lumière est « vide », ce modèle atomique explique l'utilité de l'élaboration d'un tel modèle ?

Ce modèle atomique est actuellement enseigné. Pourquoi ?

Qu'est-ce qui différencie les atomes les uns des autres ?

Il existe dans la nature des éléments dont certains atomes n'ont pas les mêmes propriétés physiques. Comment expliquer ces atomes ? Expliquez, et appelez ces atomes ?

APPRENTISSAGE DE LA NOTION DE MODELE

Après 45 mn, il est demandé aux élèves de dire quelle question, parmi ces cinq, correspond à chacun des points suivants :

- Décrire les éléments constitutifs.
- Cerner les limites.
- Rechercher la cohérence interne.
- Dégager les buts visés.
- Décrire le fonctionnement.

3/ APPLICATION EN E.P.S. : CONFRONTATION ET INTERACTION DE DEUX MODELES

Par une évaluation à l'issue de ces exercices (situation de spectateur/situation de joueur), l'élève sera capable de confronter plusieurs structures entre elles et d'analyser la dynamique d'une situation qui se forme à partir de cette confrontation.

SITUATION DE SPECTATEUR	SITUATION DE JOUEUR
ELEMENTS	
Regarder la balle. Regarder sa trajectoire. Regarder sa puissance. Regarder son point de chute. Regarder les joueurs. Regarder leur placement. Regarder leur mobilité. Regarder leur organisation. Regarder leur anticipation.	Appliquer le règlementation (on parle sur les fautes de l'adversaire). Faire des services puissants et placés. Organiser une structure de réception de service (à 5 avancés). Garder la balle avec une puissance précise. Attaquer à chaque fois. Revenir au placement de défense. Se parler.
BUT VISE	
Avoir des informations précises et objectives.	Gagner.
FONCTIONNEMENT	
Prévoir les actions à repérer. Les noter dans les colonnes pour les compter. Se partager le travail.	Jouer sur les points faibles de l'équipe adverse en utilisant tous les points forts de son équipe.
COHERENCE	
Rassembler toutes les informations, les ordonner.	L'équipe gagnante est la plus efficace grâce à sa qualité technique et à sa stratégie offensive.

4/ FICHE D'EXERCICE

	PREVISION	REALISATION	REVISION
Situation de l'exercice dans la stratégie globale.	Notion de modèle. Apprentissage.	-	-
Objectifs.	Savoir reconnaître chaque point d'un modèle (I.1, I.2... de la fiche d'objectifs).	-	-
Activité demandée (nature de l'exercice et activité demandée).	Questions jointes.	La 4 ^e question a été mal comprise. Au cours de l'exercice la question a été expliquée « Pourquoi est-on amené à concevoir un autre modèle ? »	Revoir la liberté des questions (plus nombreuses) afin de mieux guider les élèves puisqu'il s'agit d'un exercice d'apprentissage.
Thème choisi.	L'atome, modèle de Bohr.	-	-
Moyens et consignes. Type d'organisation : — individualisé, — préparatoire, — documentaire, — durée.	Interrogation prévue. Sens documentaire. Durée 45 mn pour répondre aux cinq questions puis 5 mn pour dire à quel point (I.1, I.2, 3) correspondait chaque question.	-	Demander, en même temps, que la réponse aux questions, à quel point de la perception du modèle elles se rapportent (ne pas opter en deux temps).
Contrôles.	Nombre d'élèves ayant assimilé la notion de modèle.	-	Distinguer les points qui ont été les mieux perçus.
Taux de succès.	25-30 %	Aucune réponse entièrement correcte. Les éléments constitutifs sont bien perçus. Plusieurs élèves estiment que plusieurs questions couvrent un même point.	Taux de succès évalué pour chaque point.

COORDINATION R. ET P. GAILLOT

³ Revue Degrés du SNES n°2, *Technologie Interdisciplinarité*, Dossier Interdisciplinarité par Jean-Louis Derouet, octobre 1984, p.22.

" On ne part pas de rien ", car d'autres collèges aussi, se réclamant de la pédagogie Freinet ou des CRAP, ou du GFENO), par exemple, ont essayé, expérimenté des formules voisines de celles des CES désignés, notamment en ce qui a trait aux activités interdisciplinaires, aux clubs de loisirs éducatifs.

" On ne part pas de rien ", puisque les évaluations des performances des élèves ont été faites et bien faites dans les CES expérimentaux en lecture, en mathématiques, en sciences expérimentales.

Ces évaluations montraient une égalité, voire une légère progression de niveau, pour les élèves moyens ou faibles en comparaison avec les CES à filières ; seuls les préadolescents en très grande difficulté au départ progressaient très peu. Quant aux bons, très bons élèves, que les défenseurs de l'élite se rassurent : ils l'étaient tout autant que leurs homologues des CES " ordinaires ". Plus globalement, les redoublements ont été moindres, donc moins d'échecs intériorisés, moins de sorties négatives du système... C'est ce progrès qui importe. Car rénover les collèges ne relève pas de la fantaisie pédagogique : c'est mettre un frein à l'échec scolaire existant, aux redoublements généralement peu profitables, aux orientations par l'échec.

Ces recherches et leurs résultats écrits dans " Vers un autre collège "⁴ et dans la collection " Collèges, collèges, collèges "⁵ permettent d'insister à bon droit sur l'idée de pédagogie différenciée.

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les groupements variables d'élèves. Mais pour que pédagogie différenciée il y ait, il ne faut pas se contenter de créer des groupes de " niveau par matière ". Se contenter de cela - et c'est un danger qui se profile à l'horizon des collèges en rénovation, - c'est revenir aux filières ségréguatives, ré-enfermer des élèves en transition, en classe préprofessionnelle de niveau (CPPN), sans que nul progrès, nul espoir, ne puissent se faire sentir. Bref, c'est tourner le dos à une authentique démocratisation des collèges.

Il faut bien comprendre que c'est l'équilibre, la flexibilité entre groupes de niveau et groupes hétérogènes, qui comptent, que, plus encore, c'est le trio équilibre groupes homogènes - groupes hétérogènes : aide individualisée (tutorat); interdisciplinarité qui peut changer les choses, permettre de meilleures études, améliorer l'existence au collège. C'est ce que nous ont appris les recherches antérieures.

Peut-être, voulant que chaque collège avec sa volonté propre puisse choisir son axe principal d'entrée dans la rénovation, n'a-t-on pas suffisamment insisté sur les liens entre ces trois aspects. Un seul exemple : le tutorat permet, entre autres choses, comme des conseils d'orientation progressifs et continus, de pallier les difficultés d'organisation du travail qui pourraient naître de la variété et de la variabilité des groupes d'élèves.

Mais s'agripper aux collèges pour faire reculer le taux de redoublement, pour rendre possible à tous l'accès à des études longues, ne suffira pas. Un autre lien existe, qu'il faudra explorer par de nouvelles recherches dans un avenir proche : celui du collège avec son amont: l'école élémentaire. Actuellement, une importante recherche se déroule à l'INRP, qui porte sur l'articulation entre l'école et le collège. La " consultation-réflexion des écoles ", qui s'est, elle aussi et heureusement, appuyée sur des recherches conduites antérieurement à l'INRP, montre que le grand enjeu, au moment où se noue l'avenir scolaire d'un enfant, c'est l'âge de cinq-huit ans. Le redoublement du cours préparatoire, non seulement s'avère inutile mais préfigure (ou engendre ?), avec des pourcentages effarants, des redoublements ultérieurs au collège, si ce n'est en fin d'école élémentaire. Sait-on qu'un sur cent redoublants de cours préparatoire parvient au baccalauréat ? Que les élèves de CPPN sont à 100 % d'ex-redoublants de cours préparatoire ?

Dès l'âge le plus jeune

⁴ Numéro 118 de la revue de l'INRP, Recherches pédagogiques.

⁵ Éditions INRP, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris.

Il ne suffit pas de parler ou de s'intéresser à la rénovation des collèges : c'est à l'ensemble de la population infantine, dès l'école maternelle, qu'il faut penser.

Raisonné enfin en partant de l'âge le plus jeune pour aider chacun dans la succession des étapes de la scolarité : refuser d'entrer dans une logique illogique qui parte des exigences de l'entrée à Polytechnique pour en écraser tout un cursus scolaire, jusques et y compris le cours préparatoire, tel est le renversement qu'il faut opérer si l'on veut que les écoles, les collèges, soient ceux de tous les enfants.

Les collèges, contrairement à ce que crient très fort les pessimistes, ceux qui se rénovent, ne sont pas mal partis du tout. Même si, à bon droit, les enseignants de ces collèges se plaignent de la lourdeur de la tâche, la plupart s'y adonnent avec courage et dévouement, sous l'impulsion du principal ou d'une partie des professeurs.

Revenir à l'attention aux enfants, aux élèves : c'est pour eux, non contre eux, que doit fonctionner le système scolaire et que chacun d'entre nous peut l'améliorer. Et, pour cette amélioration, il faut et il faudra toujours des recherches importantes et ambitieuses, utiles socialement, rigoureuses scientifiquement⁶.

(*) Directrice de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP).

(1) Cercles de recherche et d'action pédagogiques et Groupe français d'éducation nouvelle.

(2) Numéro 118 de la revue de l'INRP, Recherches pédagogiques.

(3) Éditions INRP, 29, rue d'Ulm, 75005 Paris.

⁶ Le Monde, Article de Francine Best, *On ne part pas de rien*, 22 juin 1984 (édition numérique).

Le Monde, *L'exemple vient des champs*, 23 juin 1988 (édition numérique).

Le bac de l'an 2000 existerait-il déjà ? Sans défrayer la chronique, 9 000 élèves de l'enseignement agricole passent chaque année, depuis 1987, un examen qui pourrait rendre jaloux les candidats aux baccalauréats classiques. Pour eux, pas d'épreuve-guillotine ni de bachotage effréné au mois de juin. La moyenne des notes accumulées pendant les deux dernières années de scolarité (classes de première et de terminale) pèse pour moitié dans la délivrance du diplôme. L'angoisse de l'examen se limite à deux épreuves écrites finales et à la soutenance d'un rapport de stage.

Au lycée agricole de Dannemarie-sur-Crête, près de Besançon, on attendait depuis longtemps cette nouvelle formule du brevet de technicien agricole (BTA). Une tradition d'innovation pédagogique et de convivialité professeurs-élèves avait conduit l'équipe enseignante à anticiper la réforme décidée en 1984 par le ministère de l'agriculture, administration de tutelle de l'établissement. L'interdisciplinarité, la prise en compte des " projets personnels " d'élèves étaient pratiquées à Dannemarie avant d'être généralisées à l'ensemble des établissements agricoles, non sans grincements de dents. Le risque existe aussi que les pressions des élèves, des parents ou de l'administration conduisent à dévaluer les épreuves et à faire perdre au diplôme sa valeur nationale. C'est l'un des arguments avancés par le SNETAP-FEN, syndicat majoritaire chez les professeurs de l'enseignement agricole, contre ce nouvel examen, dont il revendique l'abrogation. Il estime également que la pluridisciplinarité " dévalorise " la fonction des enseignants, " condamnés à la polyvalence des tâches ". Mais la " rénovation " semble marquer des points là où, comme à Besançon, les enseignants sont volontaires et convaincus de son efficacité.

La réforme, encore fragile, doit gagner en cohérence. Mais aucun des acteurs interrogés ne souhaite revenir à l'ancien système. Et l'enseignement agricole, fier de ses audaces pédagogiques, se prend à penser que l'éducation nationale devrait en prendre de la graine.

Le lycée est noyé dans la verdure d'un vaste domaine champêtre avec sa ferme de 56 hectares, son élevage de quarante laitières montbéliardes et sa porcherie. La révolution pédagogique en cours dans la filière BTA (une centaine d'élèves au total sur deux niveaux) renforce le contraste avec un lycée urbain classique: la pluridisciplinarité et le contrôle des connaissances en cours d'apprentissage en sont les deux axes.

Premier bouleversement: les professeurs ont consenti à faire sauter les cloisons qui séparaient leurs disciplines. Leur enseignement, conçu sur deux années, a été redécoupé en " modules ", qui associent au moins deux matières. Les élèves peuvent ainsi étudier simultanément une langue étrangère et l'histoire et la géographie du pays concerné grâce, par exemple, à la collaboration des professeurs d'anglais et d'histoire-géographie. Le français, lui, est couplé avec une " éducation culturelle " _ particularité de l'enseignement agricole _ assurée par un professeur spécialiste des techniques de communication et de l'animation.

Cette organisation permet aussi de montrer aux lycéens le lien entre les sciences fondamentales et leurs applications concrètes. L'étude de la production laitière pourra débiter par un cours sur la cellule avec le professeur de biologie. Puis son collègue spécialiste de zootechnie expliquera l'appareil digestif et reproducteur des bovins, pendant que le professeur d'économie abordera la gestion d'un troupeau. " Grâce à ce système, j'ai compris à quoi pouvait servir la chimie ", assure un élève qui vient de passer le BTA. Pour les professeurs, la pluridisciplinarité aura été une victoire contre l'esprit de chapelle et le corporatisme. Une victoire exigeante, grande dévoreuse de réunions de concertation, et donc de temps et d'énergie, sans compensation financière... " Mais on y gagne en plaisir d'enseigner, en contact avec les élèves ", affirme un inconditionnel.

La rénovation ne se limite pas à cette vaste réorganisation. " Sans modification de l'examen, rien n'aurait pu changer dans nos enseignements ", constate M. Patrick Le Fur, directeur adjoint de l'établissement et

militant du SGEN-CFDT. La réforme de 1984 a donc introduit une nouvelle forme d'évaluation des élèves (2). Les aptitudes _ et non plus les savoirs _ sont contrôlées régulièrement, pendant les deux années d'études, par des petites épreuves, le plus souvent écrites, portant sur chacun des quinze modules du programme.

Aux questions de cours on préfère des exercices montrant si l'élève est capable d'utiliser les connaissances acquises en cours... ou ailleurs. Pendant une semaine, les lycéens, répartis en petits groupes, participent, avec l'aide d'un tuteur, à une " étude de milieu " qui, elle aussi, fait l'objet d'une note. Cette année, ils ont partagé la vie des habitants d'un canton en voie de désertification, dont ils ont étudié l'environnement, les aspects naturels et humains, économiques et culturels, à la demande du conseil général, avant d'organiser une exposition.

Le lycée de Besançon exige en outre de ses élèves qu'ils conduisent un " projet personnel " (mené en réalité collectivement) dont la réussite peut ajouter quelques points à l'examen. Cela peut aller de l'organisation d'une fête équestre à l'animation d'un club " tiers-monde ", en passant par la culture et l'entretien d'une collection de différents fourrages, que le directeur de l'établissement, M. Jean-Paul Desclaudes, montre avec fierté.

Cette forme d'évaluation continue et élargie allège les épreuves finales et désorganise moins la fin de l'année scolaire ; les élèves sont moins anxieux et estiment généralement plus fortes leurs chances de réussite. Les enseignants de Besançon, eux, se félicitent de la fin du bachotage : " Avant, se rappelle l'un d'eux, nous préparions notre petite cuisine en fonction de l'examen ; aujourd'hui, nous cherchons constamment à vérifier que les élèves sont capables d'atteindre les objectifs variés contenus dans les modules. "

Savoir-faire

La réforme du BTA prévoit même qu'une partie des évaluations sont simplement " formatives ", c'est-à-dire non sanctionnées par une note classante, mais uniquement tournées vers la vérification de savoir-faire et l'analyse des erreurs commises. Mais les vieilles habitudes sont tenaces, et cette pratique dérive souvent vers de simples interrogations écrites blanches, quand elle ne disparaît pas tout simplement.

Car le BTA rénové, s'il fournit un exemple convaincant d'examen modernisé, témoigne aussi des écueils possibles. La correction des épreuves du contrôle continu par les professeurs de l'établissement empêche l'anonymat et peut être un facteur d'injustice ou de démagogie. Tel enseignant estime " très gênant d'être à la fois juge et partie ", et certains élèves craignent que la notation soit subjective.

Le risque existe aussi que les pressions des élèves, des parents ou de l'administration conduisent à dévaluer les épreuves et à faire perdre au diplôme sa valeur nationale. C'est l'un des arguments avancés par le SNETAP-FEN, syndicat majoritaire chez les professeurs de l'enseignement agricole, contre ce nouvel examen, dont il revendique l'abrogation. Il estime également que la pluridisciplinarité " dévalorise " la fonction des enseignants, " condamnés à la polyvalence des tâches ". Mais la " rénovation " semble marquer des points là où, comme à Besançon, les enseignants sont volontaires et convaincus de son efficacité.

Le nouveau BTA permettra-t-il, comme prévu, de limiter l'échec scolaire sans abaisser le niveau du diplôme ? Et le désarroi qu'il a suscité chez une grande partie du corps enseignant sera-t-il surmonté ? Certes, le taux d'admission national -72 % - reste inchangé, mais une enquête récente recense les travers possibles du nouveau système : alourdissement des tâches pour les enseignants, bachotage permanent dû à la multiplication des contrôles, abandon de l'évaluation " formative ", fausse pluridisciplinarité...

La réforme, encore fragile, doit gagner en cohérence. Mais aucun des acteurs interrogés ne souhaite revenir à l'ancien système. Et l'enseignement agricole, fier de ses audaces pédagogiques, se prend à penser que l'éducation nationale devrait en prendre de la graine⁷.

⁷ Le Monde, *L'exemple vient des champs*, 23 juin 1988 (édition numérique).

Allieu-Mary, N., *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, Thèse, Lyon: Université Lumière - Lyon II, 283 pages, 1998.

In fine, cette inadéquation entre l'émiettement des savoirs transmis par l'école a été progressivement prise en compte par l'institution. En Nicole Allieu-Mary dans sa thèse a identifié quatre grandes phases dans la lente progression vers l'interdisciplinarité dont elle fait remonter les prémices aux années 1950.

- Les programmes du secondaire qui paraissent en 1957 insistent sur la nécessité de « *coordonner les approches disciplinaires afin de remédier à la séparation et à la dispersion des tâches dont souffrent tant d'esprits dans nos classes* ». Des mesures organisationnelles sont prises avec l'institution d'une heure hebdomadaire de conseil de classe en 6e et en 5e afin de coordonner les tâches pédagogiques et la diminution du nombre de professeurs intervenant dans une même classe ce qui devait « *permettre une coordination plus facile des enseignements* ».

- A partir de 1977, une nouvelle étape est franchie. « *Nous ne sommes plus au moment de la démarche positiviste qui assignait à toutes les sciences l'ambition de découvrir des lois et à l'école la fonction de transmettre ces certitudes* » affirment les nouveaux programmes de collège et de lycée. Il convient désormais de « *s'interroger sur l'unité de l'enseignement, concevoir la place relative des disciplines* »⁸. Comme le remarque Nicole Allieu-Mary en 1998 « *notons cependant que, dans le détail des programmes de 1977, la prudence domine quant aux liens à établir avec les autres. Beaucoup n'y font aucune allusion (lettres, langues, mathématiques)* ». Les sciences expérimentales, quant à elles, insistent sur le fait que « *tout débordement superflu sur les disciplines voisines, telles que les mathématiques, activités manuelles et techniques, etc., (...) conduirait à ne traiter qu'une partie du programme de sciences* ». Cependant, le rapport Legrand insiste à son tour, au début des années 1980, sur l'intérêt de cette orientation : « *les activités interdisciplinaires ont pour but essentiel d'aider les adolescents à construire de manière personnelle et motivée, leur propre savoir et à en appréhender le sens, l'intérêt des acquisitions et des apprentissages présentés au collège* »⁹.

⁸ MEN et CNDP, 1980, Fiche documentaire n°7 « Les liaisons interdisciplinaires », décembre, p. 3, 1980, 30 pages.

⁹ Baluteau, F., *Les savoirs au collège*, PUF, Education et Formation, p.241, 1999.

Le Monde, *L'intégralité de la "lettre aux éducateurs" de Nicolas Sarkozy*, 4 septembre 2007 (édition numérique).

4 septembre 2007

Madame, Monsieur,

Je saisis l'occasion de cette rentrée scolaire, la première depuis que j'ai été élu Président de la République, pour vous écrire.

Je souhaite vous parler de l'avenir de nos enfants. Cet avenir, il est entre les mains de chacun d'entre vous qui avez en charge d'instruire, de guider, de protéger ces esprits et ces sensibilités qui ne sont pas encore complètement formés, qui n'ont pas atteint leur pleine maturité, qui se cherchent, qui sont encore fragiles, vulnérables.

Vous avez la responsabilité d'accompagner l'épanouissement de leurs aptitudes intellectuelles, de leur sens moral, de leurs capacités physiques depuis leur plus jeune âge et tout au long de leur adolescence. Cette responsabilité est l'une des plus lourdes mais aussi des plus belles et des plus gratifiantes.

Aider l'intelligence, la sensibilité à s'épanouir, à trouver leur chemin, quoi de plus grand et de plus beau en effet ? Mais quoi de plus difficile aussi ? Car à côté de la fierté de voir l'enfant grandir, son caractère et son jugement s'affirmer, à côté du bonheur de transmettre ce que chacun a le sentiment d'avoir de plus précieux en lui, il y a toujours cette crainte de se tromper, de brider un talent, de freiner un élan, d'être trop indulgent ou trop sévère, de ne pas comprendre ce que l'enfant porte au plus profond de lui-même, ce qu'il éprouve, ce qu'il est capable d'accomplir.

Éduquer c'est chercher à concilier deux mouvements contraires : celui qui porte à aider chaque enfant à trouver sa propre voie et celui qui pousse à lui inculquer ce que soi-même on croit juste, beau et vrai.

Une exigence s'impose à l'adulte face à l'enfant qui grandit, celle de ne pas étouffer sa personnalité sans renoncer à l'éduquer. Chaque enfant, chaque adolescent a sa manière à lui d'être, de penser, de sentir. Il doit pouvoir l'exprimer. Mais il doit aussi apprendre.

Longtemps l'éducation a négligé la personnalité de l'enfant. Il fallait que chacun entrât dans un moule unique, que tous apprennent la même chose, en même temps, de la même manière. Le savoir était placé au-dessus de tout. Cette éducation avait sa grandeur. Exigeante et rigoureuse, elle tirait vers le haut, elle amenait à se dépasser malgré soi.

L'exigence et la rigueur de cette éducation en faisaient un puissant facteur de promotion sociale.

Beaucoup d'enfants néanmoins en souffraient et se trouvaient exclus de ses bienfaits. Ce n'était pas parce qu'ils manquaient de talent, ni parce qu'ils étaient incapables d'apprendre et de comprendre mais parce que leur sensibilité, leur intelligence, leur caractère se trouvaient mal à l'aise dans le cadre unique que l'on voulait imposer à tous.

Par une sorte de réaction, depuis quelques décennies, c'est la personnalité de l'enfant qui a été mise au centre de l'éducation au lieu du savoir.

Accorder plus d'importance à ce que l'enfant a de particulier, à ce par quoi se manifeste son individualité, à son caractère, à sa psychologie, était nécessaire, salutaire. Il était important que tous soient mis en mesure de tirer le meilleur parti d'eux-mêmes, de développer leurs points forts, de corriger leurs faiblesses.

Mais à trop valoriser la spontanéité, à trop avoir peur de contraindre la personnalité, à ne plus voir l'éducation qu'à travers le prisme de la psychologie, on est tombé dans un excès contraire. On ne s'est plus assez appliqué à transmettre.

Jadis il y avait sans doute dans l'éducation trop de culture et pas assez de nature. Désormais il y a peut-être trop de nature et plus assez de culture. Jadis on valorisait trop la transmission du savoir et des valeurs.

Désormais, au contraire, on ne la valorise plus assez.

L'autorité des maîtres s'en est trouvée ébranlée.

Celle des parents et des institutions aussi.

La culture commune qui se transmettait de génération en génération tout en s'enrichissant de l'apport de chacune d'entre elles s'est effritée au point qu'il est plus difficile de se parler et de se comprendre.

L'échec scolaire a atteint des niveaux qui ne sont pas acceptables.

L'inégalité devant le savoir et devant la culture s'est accrue, alors même que la société de la connaissance imposait partout dans le monde sa logique, ses critères, ses exigences. Les chances de promotion sociale des enfants dont les familles ne pouvaient pas transmettre ce que l'école ne transmettait plus se sont réduites.

Il serait vain pourtant de chercher à ressusciter un âge d'or de l'éducation, de la culture, du savoir qui n'a jamais existé. Chaque époque suscite des attentes qui lui sont propres.

Nous ne referons pas l'école de la iii^e République, ni celle de nos parents, ni même la nôtre. Ce qui nous incombe c'est de relever le défi de l'économie de la connaissance et de la révolution de l'information.

Ce que nous devons faire c'est poser les principes de l'éducation du xx^e siècle qui ne peuvent pas se satisfaire des principes d'hier et pas d'avantage de ceux d'avant-hier.

Que voulons-nous que deviennent nos enfants ? Des femmes et des hommes libres, curieux de ce qui est beau et de ce qui est grand, ayant du cœur et de l'esprit, capables d'aimer, de penser par eux-mêmes, d'aller vers les autres, de s'ouvrir à eux, capables aussi d'acquiescer un métier et de vivre de leur travail.

Notre rôle n'est pas d'aider nos enfants à rester des enfants, ni même à devenir de grands enfants, mais de les aider à devenir des adultes, à devenir des citoyens. Nous sommes tous des éducateurs.

Éduquer c'est difficile. Souvent il faut recommencer pour parvenir au but. Il ne faut jamais se décourager. Ne jamais craindre d'insister. Il y a chez chaque enfant un potentiel qui ne demande qu'à être exploité.

Chaque enfant a une forme d'intelligence qui ne demande qu'à être développée. Il faut les chercher. Il faut les comprendre. Tout autant qu'une exigence vis-à-vis de l'enfant, l'éducation est une exigence de l'éducateur vis-à-vis de lui-même.

Le but n'est ni de se contenter d'un minimum fixé à l'avance, ni de submerger l'enfant sous un flot de connaissances trop nombreuses pour qu'il soit en mesure d'en maîtriser aucune. Le but c'est de s'efforcer de donner à chacun le maximum d'instruction qu'il peut recevoir en poussant chez lui le plus loin possible son goût d'apprendre, sa curiosité, son ouverture d'esprit, sans sens de l'effort. L'estime de soi doit être le principal ressort de cette éducation.

Donner à chacun de nos enfants, à chaque adolescent de notre pays l'estime de lui-même en lui faisant découvrir qu'il a des talents qui le rendent capable d'accomplir ce qu'il n'aurait pas cru de lui-même pouvoir accomplir : telle est à mes yeux la philosophie qui doit sous-tendre la refondation de notre projet éducatif.

Nous devons à nos enfants le même amour et le même respect que nous attendons d'eux. Cet amour et ce respect que nous leur devons exigent que nos relations avec eux ne soient empreintes d'aucune forme de renoncement ni de démagogie. Parce que nous aimons et respectons nos enfants, l'éducation que nous leur donnons doit les élever et non les rabaisser. Parce que nous aimons et respectons nos enfants nous ne pouvons pas accepter de renoncer à les éduquer à la première difficulté rencontrée.

Ce n'est pas parce que l'enfant a du mal à se concentrer, parce qu'il n'apprend pas vite ou qu'il ne retient pas facilement ses leçons qu'il doit être privé de ce trésor de l'instruction sans lequel il ne pourra jamais devenir un homme vraiment libre.

Parce que nous aimons et respectons nos enfants, nous avons le devoir de leur apprendre à être exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes. Nous avons le devoir de leur apprendre que tout ne se vaut pas, que toute civilisation repose sur une hiérarchie des valeurs, que l'élève n'est pas l'égal du maître. Nous avons le devoir de leur apprendre que nul ne peut vivre sans contrainte et qu'il ne peut y avoir de liberté sans règle.

Quels éducateurs serions-nous si nous n'apprenions pas à nos enfants à faire la différence entre ce qui est bien et ce qui est mal, entre ce qui est autorisé et ce qui est interdit ? Quels éducateurs serions-nous si nous n'étions pas capables de sanctionner nos enfants 10 quand ils commettent une faute ?

L'enfant s'affirme en disant non. On ne lui rend pas service en lui disant toujours oui. Le sentiment de l'impunité est une catastrophe pour l'enfant qui teste sans cesse les limites que lui impose le monde des adultes. On n'éduque pas un enfant en lui laissant croire que tout lui est permis, qu'il n'a que des droits et aucun devoir.

On ne l'éduque pas en lui laissant croire que la vie n'est qu'un jeu ou que la mise en ligne de toutes les connaissances du monde le dispense d'apprendre. Les technologies de l'information doivent être au cœur de la réflexion sur l'éducation du XXI^e siècle. Mais il ne faut pas perdre de vue que la relation humaine entre l'éducateur et l'enfant reste essentielle et que l'éducation doit aussi inculquer à l'enfant le goût de l'effort, lui faire découvrir comme une récompense la joie de comprendre après le long travail de la pensée.

Récompenser le mérite, sanctionner la faute, cultiver l'admiration de ce qui est bien, de ce qui est juste, de ce qui est beau, de ce qui est grand, de ce qui est vrai, de ce qui est profond, et la détestation de ce qui est mal, de ce qui est injuste, de ce qui est laid, de ce qui est petit, de ce qui est mensonger, de ce qui est superficiel, de ce qui est médiocre, voilà comment l'éducateur rend service à l'enfant dont il a la charge et comment il lui exprime le mieux l'amour et le respect qu'il lui porte.

Le respect, justement, ce devrait être le fondement de toute éducation. Respect du professeur vis-à-vis de l'élève, des parents vis-à-vis de l'enfant, respect de l'élève pour le professeur, de l'enfant pour ses parents, respect des autres et respect de soi-même, voilà ce que l'éducation doit produire. S'il n'y a plus assez de respect dans notre société c'est d'abord, j'en suis convaincu, un problème d'éducation.

Je souhaite que nous reconstruisions une éducation du respect, une école du respect. Je souhaite que nos enfants apprennent la politesse, l'ouverture d'esprit, la tolérance, qui sont des formes du respect.

Je souhaite que les élèves se découvrent lorsqu'ils sont à l'école et qu'ils se lèvent lorsque le professeur entre dans la classe, parce que c'est une marque de respect.

Je souhaite qu'on apprenne à chacun d'entre eux à respecter le point de vue qui n'est pas le sien, la conviction qu'il ne partage pas, la croyance qui lui est étrangère, qu'on lui fasse comprendre à quel point la différence, la contradiction, la critique loin d'être des obstacles à sa liberté sont au contraire des sources d'enrichissement personnel.

Etre bousculé dans ses habitudes de pensée, dans ses certitudes, être obligé d'aller vers l'autre, de s'ouvrir à ses arguments, à ses sentiments, de le prendre au sérieux est une incitation à s'interroger sur ses propres convictions, sur ses propres valeurs, à se remettre en cause, à faire un effort sur soi-même, donc à se dépasser.

C'est la raison pour laquelle nous devons conserver, même si nous devons le rénover, notre modèle d'école républicaine qui brasse toutes les origines, toutes les classes sociales, toutes les croyances, et qui s'impose de rester neutre face aux convictions religieuses, philosophiques ou politiques de chacun en les respectant toutes.

Ce modèle s'est affaibli, ses principes ne sont plus assez respectés. Si je souhaite aller progressivement vers la suppression de la carte scolaire, c'est précisément pour qu'il y ait moins de ségrégation.

Si je souhaite réformer le collège unique, c'est pour que chacun puisse y trouver sa place, pour que les différences de rythmes, de sensibilités, de caractères, de formes d'intelligence soient mieux prises en compte de façon à donner à chacun une plus grande chance de réussir.

Si je souhaite que les enfants handicapés puissent être scolarisés comme tous les autres enfants, ce n'est pas seulement pour faire le bonheur des enfants handicapés mais aussi pour que les autres enfants s'enrichissent de cette différence.

Si je veux que l'école, par-dessus tout, demeure laïque, c'est parce que la laïcité est à mes yeux un principe de respect mutuel et parce qu'elle ouvre un espace de dialogue et de paix entre les religions, parce qu'elle est le plus sûr moyen de lutter contre la tentation de l'enfermement religieux.

Au risque de la confrontation religieuse qui ouvrirait la voie à un choc des civilisations, qu'avons-nous de mieux à opposer que quelques grandes valeurs universelles et la laïcité ?

Pour autant, je suis convaincu qu'il ne faut pas laisser le fait religieux à la porte de l'école. La genèse des grandes religions, leurs visions de l'homme et du monde doivent être étudiées, non, bien sûr, dans un quelconque esprit de prosélytisme, non dans le cadre d'une approche théologique, mais dans celui d'une analyse sociologique, culturelle, historique qui permette de mieux comprendre la nature du fait religieux.

Le spirituel, le sacré accompagnent de toute éternité l'aventure humaine. Ils sont aux sources de toutes les civilisations. Et l'on s'ouvre plus facilement aux autres, on dialogue plus facilement avec eux quand on les comprend.

Mais l'apprentissage de la différence ne doit pas conduire à négliger la participation à une culture commune, à une identité collective, à une morale partagée. Éduquer c'est éveiller la conscience individuelle et la hausser par paliers jusqu'à la conscience universelle, c'est faire que chacun se sente une personne unique et en même temps partie prenante de l'humanité tout entière. Entre les deux il y a quelque chose d'essentiel que nulle éducation ne peut contourner.

Entre la conscience individuelle et la conscience universelle il y a, pour nous Français, la conscience nationale et la conscience européenne.

Entre la conscience de l'appartenance au genre humain et la conscience d'une destinée individuelle, l'éducation doit aussi éveiller des consciences civiques, former des citoyens. Nos enfants ne seront jamais des citoyens du monde si nous ne sommes pas capables d'en faire des citoyens français et des citoyens européens.

La famille joue bien sûr un rôle essentiel dans la transmission de l'identité nationale. Mais c'est l'école qui est le creuset. En parlant de l'école je ne pense pas seulement à l'instruction civique dont l'enseignement doit retrouver une place de premier plan à l'école primaire, au collège et au lycée.

Je ne pense pas seulement à la transmission de valeurs morales comme les droits de l'Homme, l'égalité de l'homme et de la femme ou la laïcité qui sont au cœur de notre identité. Je pense aussi aux valeurs intellectuelles, à une façon qui nous est propre de penser, de réfléchir.

Je pense à cette tradition française de la pensée claire, à ce penchant si français pour la raison universelle qui est dans notre philosophie, dans notre science, mais qui est aussi dans notre langue, dans notre littérature, dans notre art.

Face à la menace d'aplatissement du monde, notre devoir est de promouvoir la diversité culturelle.

Ce devoir nous impose de défendre d'abord notre propre identité, d'aller puiser ce qu'il y a de meilleur dans notre tradition intellectuelle, morale, artistique et de le transmettre à nos enfants pour qu'ils le maintiennent vivant pour tous les hommes. Car les héritages de toutes les cultures, de toutes les civilisations appartiennent à toute l'humanité.

Nous sommes nous-mêmes les héritiers de toutes les conquêtes, de toutes les créations de l'esprit humain. Nous sommes les héritiers de toutes les grandes civilisations qui ont contribué à la fécondation réciproque des cultures qui est en train d'engendrer la première civilisation planétaire.

Ouvrir nos enfants à l'universel, au dialogue des cultures, ce n'est pas un reniement de ce que nous sommes. C'est un accomplissement. De tout temps la France a placé l'universalisme au cœur de sa pensée et de ses valeurs. De tout temps, la France s'est regardée comme l'héritière de toutes les cultures qui dans le monde ont apporté leur contribution à l'idée d'humanité.

Nous devons remettre la culture générale au cœur de notre ambition éducative. Naturellement l'horizon de cette culture générale ne doit pas être une accumulation sans fin de connaissances, mais un savoir réfléchi, ordonné, maîtrisé. Il ne faut chercher ni l'exhaustivité ni la quantité, mais viser l'essentiel et la

qualité, mettre en relation les différents champs de l'intelligence humaine pour permettre à chaque enfant, à chaque adolescent de se construire sa propre vision du monde.

Pour la première fois dans l'histoire les enfants savent beaucoup de choses que leurs parents ne savent pas. Mais il faut structurer ce savoir en culture, l'éclairer de tout l'héritage de la sagesse et de l'intelligence humaines.

Il ne faut pas cloisonner, isoler, opposer les différentes formes de savoir. L'enseignement par discipline doit demeurer parce que chacune a sa logique propre, parce que c'est le seul moyen d'aller au fond des choses.

Mais il faut le compléter par une vision d'ensemble, par une mise en perspective de chaque discipline par rapport à toutes les autres. Par-dessus les catégories traditionnelles de la connaissance, je suis convaincu qu'il nous faut maintenant tisser la trame d'un nouveau savoir, fruit de la combinaison, du mélange, de la fécondation réciproque des disciplines.

Je ne suis pas pour le manuel unique. Je ne suis pas pour la globalisation du savoir qui mène à la confusion. Mais je crois que l'interdisciplinarité doit trouver sa place très tôt dans notre enseignement parce que l'avenir est au métissage des savoirs, des cultures, des points de vue.

Je crois que là se trouve l'une des clés de notre Renaissance intellectuelle, morale et artistique. La culture générale, elle doit être une préoccupation constante. Et quand nos enfants apprennent des langues étrangères, et je souhaite qu'ils en apprennent obligatoirement au moins deux en plus du Français, il faut que cet apprentissage soit aussi un apprentissage de culture et de civilisation.

Je souhaite que nos enfants apprennent les langues à travers la littérature, le théâtre, la poésie, la philosophie, la science.

Affirmer l'importance de la culture générale dans l'éducation où elle a tant reculé au profit d'une spécialisation souvent excessive et trop précoce, c'est affirmer tout simplement que le savant, l'ingénieur, le technicien ne doit pas être inculte en littérature, en art, en philosophie et que l'écrivain, l'artiste, le philosophe ne doit pas être inculte en science, en technique, en mathématiques.

L'idée que celui qui se destinerait aux sciences n'aurait rien à faire de la poésie, du théâtre ou de la philosophie est une idée que je trouve absurde. L'idée que l'enfant de famille modeste, celui qui est né dans l'un de ces quartiers difficiles qui accumulent les handicaps, le fils ou la fille de l'employé, de l'ouvrier n'aurait pas besoin d'être confronté aux grandes oeuvres de l'esprit humain, qu'il ne serait pas capable de les apprécier, que lui apprendre à lire, écrire et compter serait bien suffisant, est pour moi l'une des plus grandes marques du mépris.

Si tant d'adolescents n'arrivent pas à exprimer ce qu'ils ressentent, si tant de jeunes dans notre pays n'arrivent plus à exprimer leurs émotions, leurs sentiments, à les faire partager, à trouver les mots de l'amour ou ceux de la douleur, si beaucoup d'entre eux n'arrivent plus à s'exprimer que par l'agressivité, par la brutalité, par la violence, c'est peut-être aussi parce qu'on ne les a pas initiés à la littérature, à la poésie, ni à aucune des formes d'art qui savent exprimer ce que l'homme a de plus émouvant, de plus pathétique, de plus tragique en lui.

À l'époque de la vidéo, du portable, d'internet, de la communication immédiate, nos enfants n'ont pas moins besoin de culture générale mais davantage.

Ils ont davantage besoin de capacités d'analyse, d'esprit critique, de repères. Plus le monde produit de connaissances, plus il produit d'informations, plus il produit de techniques, plus est forte l'exigence de culture pour celui qui veut rester libre, qui veut maîtriser son destin.

Dans le monde tel qu'il est, avec ses sollicitations de plus en plus nombreuses et prenantes, nos enfants ont besoin de plus d'humanisme et de plus de science. Sur ces deux terrains, nous avons trop cédé.

À rebours de nos traditions intellectuelles, la culture humaniste s'étiole et la culture scientifique régresse. Il nous faut nous battre sur les deux fronts, donner tôt aux enfants le goût de la lecture, de l'Art et de la science.

Mais il nous faut revoir notre façon de transmettre.

Trop longtemps, la passivité de l'enfant qui reçoit le savoir fut de mise dans notre éducation.

On a sans doute trop critiqué l'apprentissage par coeur qui a son utilité dans l'entraînement de la mémoire. Et qui peut se plaindre d'avoir gravé dans son souvenir quelques fables de La Fontaine ou quelques vers de Verlaine ou d'avoir appris à se repérer dans la chronologie de l'histoire de France ou dans la géographie du monde, d'avoir récité les tables de multiplication et les formules usuelles de l'arithmétique et de géométrie ?

Mais la culture véritable exige davantage que la récitation. Elle ne s'installe en profondeur qu'à travers l'éveil de la conscience, de l'intelligence, de la curiosité. Il faut amener l'enfant à s'interroger, à réfléchir, à prendre de la distance, à réagir, à douter et à découvrir par lui-même les vérités qui lui serviront durant toute sa vie.

Notre éducation doit devenir moins passive, moins mécanique. Elle doit aussi réduire la place excessive qu'elle donne trop souvent à la doctrine, à la théorie, à l'abstraction devant lesquelles beaucoup d'intelligences se rebutent et se ferment. Il nous faut faire une place plus grande à l'observation, à l'expérimentation, à la représentation, à l'application.

Je suis convaincu que de cette façon on intéressera davantage un plus grand nombre d'enfants et que l'échec scolaire s'en trouvera réduit. Cela vaut pour les sciences, comme pour les humanités ou pour les arts.

Pour que le savoir devienne plus vivant, plus concret, il faut ouvrir davantage le monde de l'éducation sur les autres mondes, ceux de la culture, de l'art, de la recherche, de la technique et, bien sûr, sur le monde de l'entreprise qui sera celui dans lequel la plupart de nos enfants vivront un jour leur vie d'adulte. Il faut que nos enfants rencontrent des écrivains, des artistes, des chercheurs, des artisans, des ingénieurs, des entrepreneurs qui leur feront partager leur amour de la beauté, de la vérité, de la découverte, de la création. Des liens doivent être tissés entre les institutions culturelles, les centres de recherche, le monde de l'édition, des entreprises et les écoles, les collèges, les lycées.

Il ne faut pas que les enfants restent enfermés dans leur classe. Très tôt, ils doivent aller dans les théâtres, les musées, les bibliothèques, les laboratoires, les ateliers. Très tôt ils doivent être confrontés aux beautés de la nature et initiés à ses mystères.

C'est dans les forêts, dans les champs, dans les montagnes ou sur les plages que les leçons de physique, de géologie, de biologie, de géographie, d'histoire mais aussi la poésie, auront souvent le plus de portée, le plus de signification.

Il faut apprendre à nos enfants à regarder aussi bien le chef-d'oeuvre de l'artiste que celui de la nature. Pas plus qu'il ne faut hésiter à les mettre en contact avec les grandes oeuvres de l'esprit humain et avec ceux qui les maintiennent vivantes.

Nos enfants ne seront pas tous musiciens, poètes, scientifiques, ingénieurs ou artisans dans les métiers d'art. Mais à l'enfant qui ne sera jamais musicien, il ne faut pas renoncer à donner le goût de la musique. À l'enfant qui ne sera jamais poète, l'amour de la poésie. À l'enfant qui ne sera jamais chercheur, le goût de la rigueur scientifique et la passion de chercher.

À l'enfant qui ne sera jamais artisan, l'amour du travail bien fait, du beau geste, de la technique accomplie.

Cela vaut pour tous les enfants, tous les adolescents, quelles que soient leurs origines, leur milieu social, qu'ils soient élèves dans l'enseignement général ou dans l'enseignement professionnel. Car c'est un autre des défauts de notre éducation traditionnelle que d'opposer ce qui est manuel à ce qui est intellectuel.

Cloisonnement absurde qu'il faut briser pour que les filières professionnelles soient reconnues comme des filières d'excellence au même titre que les autres.

Il est une autre opposition encore qu'il nous faut dépasser : celle du corps et de l'esprit. L'éducation est un tout. Elle doit être théorique autant que pratique, intellectuelle autant que physique, artistique autant que sportive. La place faite au sport est encore insuffisante.

L'enfant a besoin de se dépasser. Mais le sport est aussi une école du respect des autres, du respect de la règle, de la loyauté et du dépassement de soi. Je crois à la valeur éducative du sport.

Non seulement le sport doit prendre plus d'importance à l'école, mais il faut aussi que le monde du sport et celui de l'éducation s'ouvrent davantage l'un sur l'autre, qu'entre les institutions sportives et les institutions éducatives aussi les liens soient resserrés, qu'entre les sportifs et les enseignants la coopération s'établisse pour le plus grand bien de nos enfants.

Comprenez-moi bien, il ne s'agit pas dans mon esprit d'alourdir encore les horaires d'enseignement qui sont déjà trop lourds. Il ne s'agit pas d'ajouter encore des enseignements nouveaux à une liste déjà trop longue. Dans mon esprit, il s'agit au contraire, de redonner à nos enfants le temps de vivre, de respirer, d'assimiler ce qui leur est enseigné.

Ce qu'il nous faut retrouver, c'est la cohérence du projet éducatif. Elle passe naturellement par la remise à plat des rythmes et des programmes scolaires qui est devenue nécessaire après des décennies où l'école s'est trouvée confrontée à une masse croissante d'exigences contradictoires et à des tensions et des attentes de plus en plus fortes au fur et à mesure que la cohésion sociale devenait plus fragile.

Retrouver une cohérence à l'intérieur de chaque discipline, mais aussi entre les disciplines et avec les attentes de la société, retrouver un fil directeur dans l'éducation, lui fixer des principes, des objectifs, des critères simples. Voilà ce que nous avons d'abord à faire. En même temps, il nous faut élever le niveau d'exigence, non pas en quantité mais en qualité.

Au lieu de mettre en place une sélection brutale à l'entrée de l'université qui serait une solution malthusienne, il nous faut élever progressivement le niveau d'exigence à l'école primaire, puis au collège et au lycée. Nul ne doit entrer en 6^e s'il n'a pas fait la preuve qu'il était capable de suivre l'enseignement du collège.

Nul ne doit entrer en seconde s'il n'a pas fait la preuve qu'il était capable de suivre l'enseignement du lycée et le baccalauréat doit prouver la capacité à suivre un enseignement supérieur. Ce sera un long travail qui ira de la reconstruction de l'école primaire à celle du lycée. Mais il est vital pour l'avenir de notre jeunesse et donc de notre pays.

Donner le maximum à chacun au lieu de se contenter de donner le minimum à tous. Voilà comment je souhaite que nous prenions désormais le problème de l'éducation et particulièrement celui de l'école.

Cette refondation de notre éducation, elle ne pourra être accomplie qu'avec le concours de tous les éducateurs. La volonté politique ne peut suffire à elle seule. C'est pourquoi je m'adresse à vous.

Quand je dis "tous les éducateurs", je veux dire que le but ne sera pas atteint seulement avec l'aide des professeurs ou seulement avec l'aide des parents.

Ce ne peut-être que l'oeuvre commune de tous les éducateurs travaillant ensemble.

Il faut pour que nous réussissions que chacun d'entre vous se fasse un devoir de travailler avec les autres. Entre le père, la mère, le professeur, le juge, le policier, l'éducateur social, et tous ceux qui sont en contact avec l'enfant dans le milieu sportif, culturel, associatif, l'intérêt de l'enfant doit l'emporter sur toutes autres considérations. La confiance, la coopération, l'échange, l'esprit de responsabilité doit régner.

Chacun doit passer par-dessus ses préventions ou ses a priori pour remplir son devoir qui est de préparer l'enfant à devenir adulte.

Parents, vous êtes les premiers des éducateurs.

Je sais combien ce rôle est difficile quand le chômage menace, quand la famille se recompose, quand le père ou la mère se retrouve tout seul pour élever ses enfants. Je sais combien la vie peut être lourde.

Je veux vous dire que vous serez soutenus, que vous serez aidés à chaque fois que vous en aurez besoin pour éduquer vos enfants dès le plus jeune âge et que pour moi la politique familiale fait entièrement partie du projet éducatif.

Je veux vous dire que le droit à la garde d'enfants et la maternelle seront pour moi, au cours des cinq années qui viennent, des priorités et que je suis décidé à faire en sorte que plus aucun enfant ne soit livré

à lui-même une fois la classe terminée afin que vous puissiez achever votre journée de travail sans éprouver l'angoisse de savoir votre fils ou votre fille sans surveillance, sans encadrement.

Désormais les devoirs seront faits à l'école, en études surveillées et pour les bons élèves issus des familles les plus modestes qui ne peuvent pas offrir à leurs enfants un cadre propice à l'étude, des internats d'excellence seront créés.

Vous serez aidés dans votre tâche. Mais vous avez des devoirs vis-à-vis de vos enfants. Vous devez donner l'exemple. Mais vous avez la responsabilité de faire en sorte que votre enfant aille à l'école, de lui inculquer le respect des lois et de la politesse, de contrôler que les devoirs sont faits.

Si vous les laissez manquer la classe, si vous les abandonnez à eux-mêmes, alors il est normal que la société vous demande des comptes, que votre responsabilité soit mise en jeu, que les aides qui vous sont accordées puissent être placées sous tutelle.

Professeurs, enseignants, vous aussi vous avez droit au respect, à l'estime. Votre rôle est capital. Vous avez souvent fait de longues études. Vous devez faire preuve d'intelligence, de patience, de psychologie, de compétence.

Je sais à quel point le merveilleux métier d'enseigner est exigeant, à quel point il vous oblige à donner beaucoup de vous-même, à quel point aussi il est devenu difficile et parfois ingrat depuis que la violence est entrée dans l'école. J'ai bien conscience que votre statut social, votre pouvoir d'achat, se sont dégradés au fur et à mesure que votre tâche devenait plus lourde, vos conditions de travail plus éprouvantes.

La Nation vous doit une reconnaissance plus grande, de meilleures perspectives de carrière, un meilleur niveau de vie, de meilleures conditions de travail.

Jadis l'instituteur, le professeur avaient une place reconnue dans la société parce que la République était fière de son école et de ceux auxquels elle en avait confié la charge. L'instituteur, le professeur était fier de son métier, fier de servir la République et une certaine idée de l'Homme et du progrès.

Nous devons renouer avec cette fierté. Dans l'école de demain vous serez mieux rémunérés, mieux considérés et à rebours de l'égalitarisme qui a trop longtemps prévalu, vous gagnerez plus, vous progresserez plus rapidement si vous choisissez de travailler et de vous investir davantage.

Vous pourrez choisir la pédagogie qui vous semblera la mieux adaptée à vos élèves parce que je crois qu'il faut faire confiance aux enseignants, à leur capacité de jugement, parce qu'ils sont les mieux placés pour décider de ce qui est bon pour leurs élèves.

Les établissements dans lesquels vous enseignerez auront une plus grande autonomie dans le choix de leur projet, de leur organisation. L'évaluation sera partout la règle et les moyens seront répartis en fonction des résultats et des difficultés que rencontrent les élèves.

La reconversion de ceux d'entre vous qui après avoir longtemps enseigné éprouveront le besoin de changer de métier et faire valoir autrement leurs compétences, leur savoir, sera facilitée que ce soit à l'intérieur du secteur public ou à l'extérieur.

À l'inverse, ceux qui après avoir acquis ailleurs une expérience souhaitent se tourner vers l'enseignement seront mieux accueillis qu'aujourd'hui. Dans l'éducation nationale, comme dans toute la fonction publique, le carcan des statuts doit s'ouvrir pour permettre que circulent les hommes, les idées, les compétences.

Je souhaite faire de la revalorisation du métier d'enseignant l'une des priorités de mon quinquennat parce qu'elle est le corollaire de la rénovation de l'école et de la refondation de notre éducation. Mais vous devez, vous le professeur, l'enseignant, comme les parents, vous montrer exemplaire. Exemplaire par votre comportement, par votre tenue, par votre rigueur, par votre esprit de justice, par votre implication. Exemplaire aussi par votre capacité à faire prévaloir l'autorité du maître, par votre souci de récompenser le mérite et de sanctionner la faute.

Dans l'école que j'appelle de mes vœux où la priorité sera accordée à la qualité sur la quantité, où il y aura moins d'heures de cours, où les moyens seront mieux employés parce que l'autonomie permettra de les gérer davantage selon les besoins, les enseignants, les professeurs seront moins nombreux.

Mais ce sera la conséquence de la réforme de l'école et non le but de celle-ci. Et, je m'y engage, les moyens qui seront ainsi dégagés seront réinvestis dans l'éducation et dans la revalorisation des carrières. Il s'agit d'être plus efficace, non de rationner.

Et il s'agit d'être efficace non seulement pour atteindre un objectif économique, non seulement pour que demain notre économie dispose d'une main-d'oeuvre bien formée, mais aussi, et peut être surtout, pour que nos enfants soient porteurs de valeurs de civilisation, pour qu'une certaine idée de la civilisation continue de vivre en eux.

Chacun d'entre vous, je le sais, mesure l'importance du défi que nous avons à relever. Chacun d'entre vous comprend que la révolution du savoir qui s'accomplit sous nos yeux ne nous laisse plus le temps pour repenser le sens même du mot éducation.

Chacun d'entre vous est conscient que face à la dureté des rapports sociaux, à l'angoisse devant un avenir de plus en plus vécu comme une menace, le " monde a besoin d'une nouvelle Renaissance, qui n'advientra que grâce à l'éducation. À nous de reprendre le fil qui court depuis l'humanisme de la Renaissance jusqu'à l'école de Jules Ferry, en passant par le projet des Lumières.

Le temps de la refondation est venu. C'est à cette refondation que je vous invite. Nous la conduirons ensemble. Nous avons déjà trop tardé.

Nicolas Sarkozy, Président de la République¹⁰.

¹⁰ Le Monde, *L'intégralité de la "lettre aux éducateurs" de Nicolas Sarkozy*, 4 septembre 2007 (édition numérique).

Le Monde, Article de Luc Bronner, *L'élève doit-il demeurer au centre du système scolaire ?*, 3 mai 2003 (édition numérique).

Le principe de "*l'élève au centre du système*" remplit une fonction essentielle depuis la fin des années 1980. A l'époque, l'école est en train d'accomplir une révolution : après le collège, devenu "unique" en 1975, la "massification" du système scolaire touche le lycée. Plusieurs centaines de milliers d'élèves qui s'arrêtaient en troisième poussent leur scolarité au moins jusqu'à la terminale. De 1985 à 1990, le taux d'accès au niveau du baccalauréat passe de 30 % à 44 %. De 1990 à 1995, il croît encore, se fixant à 63 %.

L"*élève au centre*" vise donc, au milieu du gué de la "démocratisation", à adapter les pratiques pédagogiques. Au lieu de considérer que l'élève doit s'adapter au système - ce qui a fonctionné pendant des décennies tant que les collèges et lycées restaient réservés aux classes sociales les plus favorisées -, c'est le mode d'enseignement qui doit s'adapter à l'élève.

Le paradoxe de cette polémique est que le principe est demeuré largement symbolique. Car la plupart des instruments prévus par la loi de 1989 pour permettre son application sont restés lettre morte. Les cycles à l'école primaire étaient censés favoriser une progression régulière des élèves sur plusieurs années. Ils n'ont jamais été appliqués. Le calendrier scolaire devait être organisé en fonction de l'intérêt des élèves et non plus celui des professionnels du tourisme. Il est resté déséquilibré. L'aménagement des rythmes scolaires devait s'effectuer en fonction des rythmes des enfants. Les débats organisés à Paris, en 2002, sur ce sujet ont montré que l'intérêt des adultes continuait à primer sur celui des enfants. La "*pédagogie différenciée*" devait enfin favoriser la prise en charge individualisée des élèves. Dans les faits, celle-ci est demeurée limitée, malgré le volontarisme d'une partie des enseignants.

Même appliquée de manière très partielle, la formule et ses "dérivés" pédagogiques concentrent néanmoins les critiques. Comme souvent dans le domaine éducatif, la dénonciation est d'abord portée par une abondante production littéraire. Dans les *Scènes de la vie charaçonne* (Calmann-Lévy), Corinne Bouchard, professeur de lettres modernes, dénonce "*dix ans de délire pédagogique*". Mara Goyet dans *Collèges de France* (Fayard, *Le Monde* du 22 janvier) critique vivement les "profs démago". Claire Laux et Isabel Weiss dans *Ignare academy* (Nil édition) se situent dans la même mouvance qui fustige la "*démagogie*" de l'école française depuis l'instauration de "*l'élève au centre*".

Cette thématique de la "démagogie" revient lors de chaque débat éducatif. En cherchant à adapter le système aux élèves, l'école aurait réduit ses exigences. Et accru de manière inconsidérée les "droits" des élèves. Ainsi des redoublements : la possibilité donnée aux élèves et aux parents de contester les décisions des conseils de classe est vécue comme une réduction de l'autorité enseignante. Ainsi des procédures disciplinaires dans les établissements scolaires : l'octroi de "droits" aux élèves, notamment la possibilité de faire appel des décisions des conseils de discipline, est perçu comme un risque pour la légitimité des équipes pédagogiques. Ainsi, enfin, de l'allègement des programmes scolaires : les réformes remettant en question le caractère encyclopédique des programmes sont qualifiées de "*démagogiques*".

Les prises de position de Luc Ferry ne sont donc pas neutres. Lui-même avait d'ailleurs dû essuyer ces critiques lorsque, président du Conseil national des programmes (nommé par Bayrou en 1994 – fin de mandat 2002), il défendait l'interdisciplinarité et l'assouplissement des programmes. Le ministre de l'éducation sait que ses déclarations sur les "*interprétations démagogiques*" de la loi de 1989 et sa volonté de placer "*la relation entre l'élève et les savoirs*" au centre du système recevront le soutien d'une partie des enseignants. Le SNES, principal syndicat du second degré, a déjà réagi en considérant que la notion "*mérite d'être interrogée*".

Cette "réinterrogation" intervient dans un contexte très différent de la fin des années 1980. D'abord parce que le corps enseignant s'est transformé : 40 % des enseignants actuellement en poste ont été recrutés après le vote de la loi. Ensuite parce que l'objectif de démocratisation a connu un coup d'arrêt : la longue

période de croissance du taux d'accès au baccalauréat s'est interrompue en 1995. La conséquence est importante. Une proportion significative des enseignants ne croit plus aujourd'hui dans la capacité de l'école à lutter contre les inégalités sociales. Seuls 10 % des enseignants estiment ainsi que l'école permet de corriger complètement ou en grande partie les inégalités sociales, selon l'enquête Eduscope (*Le Monde* du 19 novembre 2002).

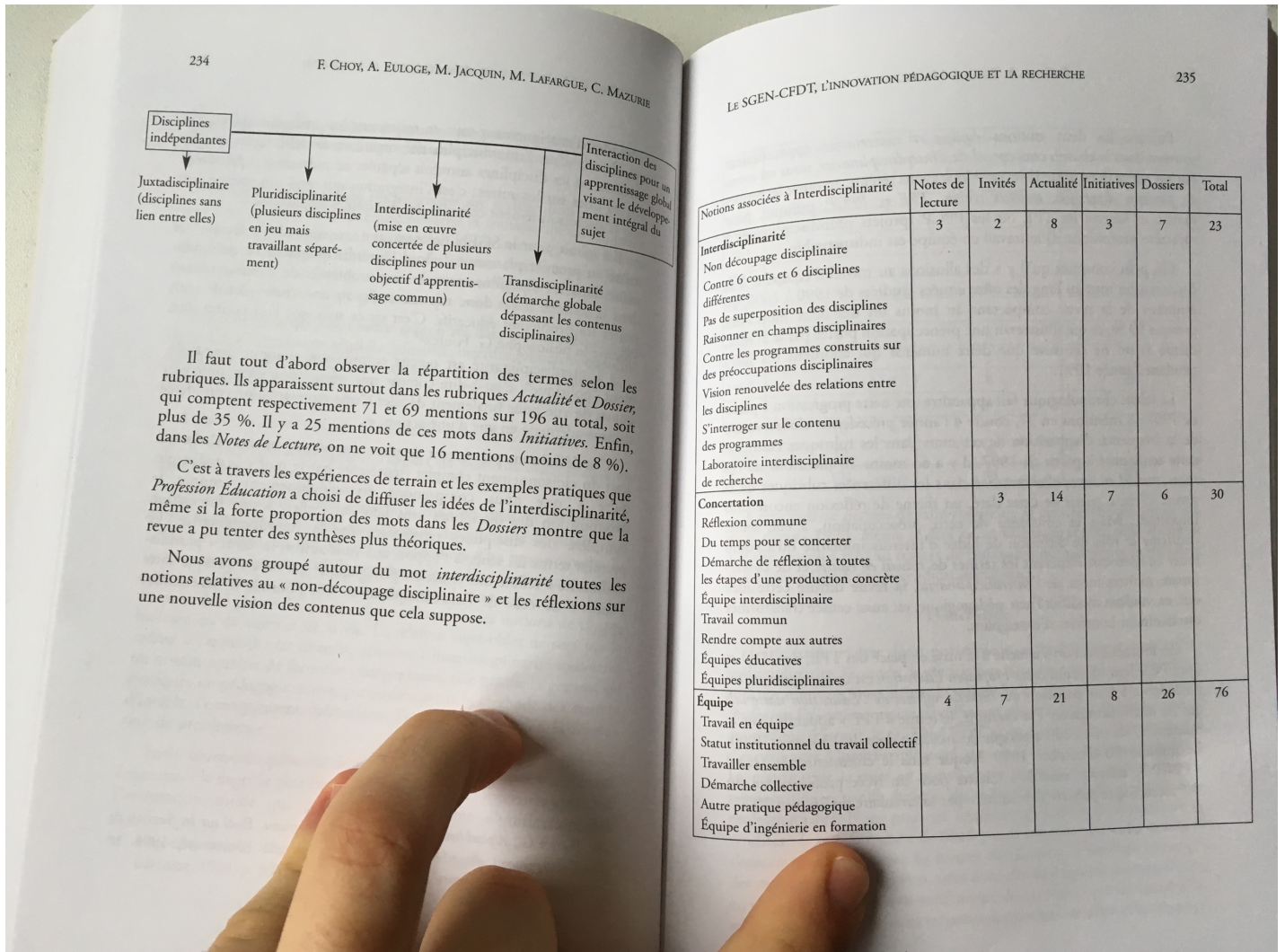
Ce désenchantement facilite le travail de M. Ferry. Le ministre estime qu'il ne devrait pas rencontrer d'obstacles majeurs de la part des enseignants s'il décide de toucher au "collège unique". En lançant le débat sur la place de l'élève, M. Ferry prépare donc aussi la réforme du collège. C'est la thèse du pédagogue Philippe Meirieu, qui voit dans cette démarche une tentative de légitimer, sur un plan philosophique, la remise en cause du "collège unique": *"La formule a toujours été récusée par ceux qui veulent bouter les barbares hors de l'école. Car, pour pouvoir mettre les élèves dehors, il faut évidemment qu'ils ne soient plus au centre."*

Le sociologue François Dubet va dans le même sens: *"Ferry dit aux enseignants et à l'opinion publique : nous allons revenir aux bonnes vieilles méthodes, celles qui marchaient si bien quand l'école n'accueillait que les enfants de la bourgeoisie."* On en revient à la question initiale, décidément déterminante : pour qui l'école est-elle conçue ? Pour tous, y compris ceux qui n'y sont pas adaptés ?¹¹

¹¹ Le Monde, Article de Luc Bronner, *L'élève doit-il demeurer au centre du système scolaire ?*, 3 mai 2003 (édition numérique).

Robert A.D., *Le syndicalisme enseignant et la recherche – Clivages, usages, passages*, Le SGEN-CFDT, l'innovation pédagogique et la recherche, INRP, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.234-235

Place des différents concepts développés et occurrence de certains termes selon les rubriques :



Année	Nombre de numéros	Nombre de numéros où il est question d'Équipe ou de Concertation	Nombre de mentions/année
1990	9	7	13
1991	10	2	4
1992	8	5	8
1993	9	4	4
1994	9	4	5
1995	9	4	5
1996	9	5	7
1997	9	8	10
1998	10	8	14
1999	10	7	12
2000	10	6	13
Total	102	60	95

Cette analyse permet de faire apparaître le caractère récurrent de ces idées depuis 1990, même si elles ne se voient qualifiées officiellement que dix ans plus tard au travers de dispositifs pédagogiques particuliers et aussitôt relayées par le syndicat initiateur.

Puisque les deux notions *équipe et concertation* apparaissent souvent dans le champ conceptuel de *l'interdisciplinarité*, nous en avons fait un relevé dans toute la revue. Nous avons retenu, en outre les termes *de parcours diversifiés, travaux croisés, TPE et PPCP*, puisque, pour mettre en œuvre les TPE ou les PPCP (projets pluridisciplinaires à caractère professionnel) le travail en équipe est indispensable.

On peut constater qu'il y a des allusions au travail d'équipe et à la concertation tout au long des onze années étudiées de 1990 à 2000. 60 numéros de la revue comportent au moins un des deux mots, soit presque 59 %, ce qui illustrerait une préoccupation portée par le SGEN, même si on ne retrouve que deux numéros qui abordent ces idées pendant l'année 1991.

Le relevé chronologique fait apparaître une nette progression à partir de 1997 : 8 mentions en 97, contre 4 l'année précédente. L'observation de la fréquence d'apparition de ces mots dans les rubriques confirme cette tendance : à partir de 1997, il y a au moins 10 mentions de ces mots *travail en équipe/concertation* dans les différentes rubriques de la revue. C'est, à partir de cette date, un thème de réflexion encore plus important. Mais la constance de cette préoccupation, à elle seule, confirme le rôle de diffusion de l'idée d'interdisciplinarité qu'a voulu jouer ce syndicat. Répétant les termes de *travail en équipe* et de *concertation*, maîtres-mots de *l'interdisciplinarité*, la revue diffuse cette idée qui, en voulant modifier l'acte pédagogique, est aussi censée transformer durablement le métier d'enseignant.

En revanche, si l'on s'attache à la mise en place des TPE, des IDD et des PPCP, leur mention dans *Profession Éducation* est contemporaine ou postérieure à leur parution au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* qui les institutionnalise. Par exemple, le terme « TPE » apparaît dans le numéro 97 de mai 2000 alors que la circulaire date du 13 janvier 2000. Le numéro 90 d'octobre 1999 évoque sans le commenter le terme « PPCP », relayant ainsi la « Charte pour un lycée professionnel du XXI^e siècle » que prépare le ministère par sa circulaire du 26 juin 2000.

Le Monde, Article de Sandrine Blanchard, Nathalie Guibert, Stéphanie Le Bars et Pierre Le Hir, *Claude Allègre dans tous ses états*, 25 mars 2000 (édition numérique).

Il appartient à une famille d'enseignants, mais s'est construit hors des normes scolaires. Faut-il voir là les raisons profondes du malentendu qu'il entretient avec l'école ? Une collection de prix, six médailles scientifiques, une reconnaissance internationale : Claude Allègre est un savant. Pas de ceux qu'il déteste, modestes terrés dans leur labo ou frileux agrippés à un corporatisme disciplinaire étriqué. Non, le ministre de l'éducation nationale, docteur en sciences physiques, géochimiste bouillonnant et bourlingueur, s'affiche dans le clan des seigneurs, celui des inventeurs. L'équivalent du Nobel, le prix Crafoord de l'Académie des sciences royales de Suède, lui sera décerné en 1986. Huit ans avant la médaille d'or du CNRS, qui viendra récompenser une décennie passée à l'Institut de physique du globe (IPG) de Paris.

Les chercheurs ont vu d'un oeil favorable l'arrivée de l'un des leurs au ministère. Ils n'ont pas tardé à déchanter. La volonté de « débureaucratiser » la recherche publique et un projet de réforme du CNRS présenté à la hussarde, à l'automne 1998, mettent la communauté scientifique en rébellion. « Si notre ministre a comme tactique de faire péter des charges pour voir comment ça marche, comme dans sa discipline, on le comprend », note Pierre Potier, chimiste et médaille d'or du CNRS.

Un savant, donc, mais un cancre. A la rentrée scolaire de 1943, raconte Lucette Allègre, sa mère, Claude « expérimenta le système des notes, qui déclencha sa fureur. J'étais désolée de constater qu'il ne se plaisait nullement à l'école ». Notes, classements, punitions : Allègre ne s'y est jamais adapté. Mêmes difficultés dans l'enseignement secondaire où, hors des méthodes actives, l'actuel ministre ne trouvera point de salut.

Est-ce pour cela que ce grand scientifique est si fâché avec les chiffres ? Il pense sincèrement qu'une grande majorité des enseignants fait un boulot formidable, « mais 1 % d'erreurs pénalise 130 000 à 140 000 élèves, ce n'est pas acceptable ». Un calcul à la pelleuse, qui fait mal. L'absentéisme des profs, évalué à « 12 % », se situe en réalité à 6 %. Sans parler des 100 % de lycées subitement branchés sur Internet, des lycéens qui passent « 42 heures par semaine » dans leur bahut, des « 100 000 » postes demandés par la Seine-Saint-Denis... peu importe. Ce qui compte, c'est l'esprit, pas la lettre. Ou plutôt, dirait le scientifique, le raisonnement, plus que le résultat.

UTOPISTE ET TÊTU

« Enseignant, fils d'enseignant, j'avais été élevé, puis m'étais développé dans la mythologie de la nécessaire réforme de l'enseignement qui, depuis la Libération et le plan Langevin-Wallon, habitait l'imaginaire des enseignants français les plus actifs et les plus motivés », explique Claude Allègre dans *L'Age des savoirs* (Gallimard, 1993). Aujourd'hui, il s'affiche comme « le ministre des réformes ». Son leitmotiv : « mettre l'élève au centre du système éducatif ». Selon lui, une partie des enseignants ne supporte pas cette idée. Mais qu'importe. « Toutes les réformes ont été faites pour les enseignants en oubliant l'élève » et maintenant ça suffit, sous-entend-il. Le professeur doit aider l'élève et pas seulement enseigner. « L'aide individualisée » doit être inscrite à tous les étages du système éducatif pour répondre à l'hétérogénéité du public. Car, face à l'échec scolaire, « l'école doit être son propre recours » mais aussi reconnaître « tous les talents ».

Mais l'école doit aussi répondre au « défi de la révolution technologique ». « Je suis le ministre de la modernisation et cela fait peur », considère Claude Allègre. Les nouvelles technologies sont appelées à devenir « un auxiliaire efficace » de l'enseignant et à révolutionner la relation prof/élève. « Elles fournissent un merveilleux moyen de personnaliser l'enseignement. »

Quant aux programmes - un « fatras » -, tout est à revoir pour relever, là encore, un « défi » : celui du « renouvellement des savoirs ». Les élèves doivent « apprendre moins mais mieux ». Les programmes doivent en finir avec « l'empilement des savoirs » et « se recentrer sur les fondamentaux ». A l'allègement

des programmes s'ajoute un allègement des horaires. « Il faut apprendre aux lycéens à travailler personnellement et ne pas les gaver par des cours », explique Claude Allègre en juillet 1998 devant la commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale. Vingt-six heures au lycée « comme en primaire », telle doit être la règle.

Quant aux enseignants, c'est « gagnant-gagnant ». Pas question pour Claude Allègre de revivre le scénario de 1989, année historique de la revalorisation des salaires des enseignants. Le raté du « travailler autrement » reste en travers de la gorge de l'ancien conseiller spécial de Lionel Jospin. D'accord pour aménager le temps de travail des enseignants, à condition qu'il aille de pair avec une « amélioration de l'enseignement ».

Claude Allègre, accusé par les syndicats d'ignorer tout dialogue social, affirme avoir voulu s'en tenir vis-à-vis d'eux à quelques convictions. Il veut introduire avec eux une nouvelle stratégie, l'utilisation optimale des moyens existants. Se concentrer sur les objectifs qualitatifs. Renouveler « les outils, les solutions », convaincre que l'égalité n'est pas l'égalitarisme. Défendre sa pensée, libre, et refuser d'obéir aux corporatismes. Mais aussi, parfois, agir vite. Sur le fond, Claude Allègre est convaincu que leur base avance, et que les organisations suivront. Au fil des mois, devant les résistances, et les dégâts causés par une accumulation d'erreurs diplomatiques, le ministre est passé des convictions à l'excès de confiance. « Il n'y a plus personne dans la rue », a-t-il affirmé en 1999. En d'autres occasions, il lancera : « J'ai viré les syndicats de la maison, ils ne parlent plus en maîtres. » Un discours que personne n'aurait imaginé de la part d'un ministre socialiste¹².

¹² Le Monde, Article de Sandrine Blanchard, Nathalie Guibert, Stéphanie Le Bars et Pierre Le Hir, *Claude Allègre dans tous ses états*, 25 mars 2000 (édition numérique).

Reveyaz N., IA-IPR d'histoire-géographie, « Les leviers de l'interdisciplinarité » sur une vidéo dans le site de réseau canopé.

"Les leviers de l'interdisciplinarité"

Nathalie Reveyaz, IA-IPR d'histoire-géographie : « Pour la mise en œuvre d'un EPI, les difficultés peuvent être des difficultés de représentation de ce qu'est un EPI. La difficulté est liée à l'intégration de cette nouvelle modalité dans de nouveaux programmes. Donc, une appréhension liée à une maîtrise, encore incomplète, d'un nouveau programme. Il faut des années pour acquérir cela. Les difficultés aussi que l'on peut voir par rapport à des modalités que l'on aura choisies et finalement, qui vont s'avérer peu efficaces. Il y aura des ajustements. Difficultés qui peuvent être d'ordre matériel comme toute réalisation pédagogique. Mais en soi, ce sont des démarches qui existent déjà, même si là, elles se généralisent et elles s'ancrent dans les programmes et se centrent sur les apprentissages des élèves »¹³.

¹³ Reveyaz N., IA-IPR d'histoire-géographie, « Les leviers de l'interdisciplinarité » sur une vidéo dans le site de réseau canopé.

<https://www.reseau-canope.fr/notice/les-leviers-de-linterdisciplinarite.html>

DÉBATS APPROFONDIS SUR LE RAPPORT DE L'INSPECTION GENERALE
INTERDISCIPLINARITE, SITUATION DES PRATIQUES, FORMATION DES PROFESSEURS,
PROSPECTIVE PAR LE RAPPORTEUR JEAN-YVES DANIEL, INTRODUCTION EN 2000.

Le contexte du rapport se confine à cinq académies retenues et à cinq types d'établissement réputés pour leur qualité d'actions menées en matière d'interdisciplinarité (dont 2 collèges, 2 lycées, 1 lycée professionnel) : « *La faible pratique de l'interdisciplinarité étant un fait acquis, il était bien plus instructif d'aller là où les responsables académiques pensaient que « quelque chose » était censé se faire, quitte à constater que le quelque chose pouvait n'avoir qu'un lointain rapport avec ce qui était annoncé, ou attendu, en fonction de la définition de l'interdisciplinarité choisie et transmise aux correspondants. Un tel écart pouvait être en soi particulièrement instructif. Il faut également remarquer que le niveau du premier degré n'a pas été retenu, afin de ne pas alourdir l'enquête de terrain* »¹⁴. Pour une plus grande clarté dans sa démarche, l'IGEN a privilégié d'étudier le cadre strict de l'enseignement secondaire en soulevant la question de la spécialisation par l'intermédiaire de la polyvalence d'une partie des enseignants : « *Et non pas parce qu'il pouvait sembler naturel de postuler l'identité polyvalence = interdisciplinarité. Ces deux notions sont fort différentes, qu'un examen attentif dans les écoles suffit pour distinguer. L'unicité de l'enseignant ne garantit nullement, pour des raisons de personne ou de programmes, que l'enseignement des différentes disciplines se fasse de façon croisée, harmonieuse, voire cohérente. Il a été néanmoins demandé au groupe enseignement primaire, comme à tous les autres, de répondre au questionnaire type* »¹⁵.

Ce rapport nous apporte une information cruciale sur la légitimité de nos recherches et de mon propos : « *Il n'y a en fait jamais eu, à notre connaissance, d'enquête nationale sur les pratiques interdisciplinaires* »¹⁶. Néanmoins, « *citons cependant les travaux de la direction de la programmation et du développement, dont les moyens sont certainement plus au niveau en matière d'enquête, et notamment la synthèse générale sur la rénovation du Collège, réalisée par le Bureau de l'évaluation des pratiques et innovations éducatives (DPD D3), en date du 30 novembre 1998, qui porte évaluation auprès de 3000 professeurs, de 300 collèges, trois ans après le début de la rénovation. La quatrième étant alors en expérimentation, les résultats les plus probants concernent la sixième et la cinquième, et essentiellement cette dernière, pour ce qui nous concerne, en raison des parcours diversifiés* »¹⁷. En effet, l'enquête mentionne quelques chiffres sur les parcours diversifiés et même les PAE voire l'éducation à la citoyenneté : « *Selon l'enquête et les dires des enseignants, six collèges sur dix auraient*

¹⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, Introduction, 2000, p.4.

¹⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, Introduction, 2000, p.4.

¹⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.10.

¹⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.10.

mis en place des parcours diversifiés. Quand cela n'est pas le cas, les enseignants invoquent des raisons d'organisation ou des choix pédagogiques (soutien ou effectifs allégés). L'offre de parcours est variable : 19 % des collèges proposent un parcours, 13 % deux, 9% trois, 19 % quatre, 10 % cinq ou plus. Soit, en (très) gros, quatre en moyenne par établissement. Des parcours diversifiés, 51 % sont signalés comme interdisciplinaires, sans que nous sachions quelle définition en a été donnée »¹⁸. Un premier bilan positif ou négatif peut être tiré sur le dispositif des parcours en proportion de la part d'interdisciplinarité dans les établissements, mais une interdisciplinarité qui n'est pas formellement définie préalablement aux dispositifs : « En admettant que les « sondés » aient une idée correspondant peu ou prou à notre définition, et que la pratique reflète bien l'idée, il y aurait en moyenne deux actions interdisciplinaires par établissement concerné, et une si l'on considère la population totale de collègues. D'autres actions peuvent avoir un volet interdisciplinaire, comme les projets type PAE, les ateliers artistiques ou scientifiques, les classes patrimoine, nature, les voyages mais elles sont présentement minoritaires. En admettant que ces différents dispositifs concernent le public d'une classe (il s'agit souvent de groupes en fait), cela donne la mesure de la population d'élèves et d'enseignants concernés, et ceci dans une situation institutionnelle favorable. L'enquête de la DPD mentionne également l'éducation à la citoyenneté. 75% des enseignants déclarent y participer en sixième, un quart précisant que c'est dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Au cycle central, rares sont les enseignants qui affirment y contribuer au sein d'un projet global d'établissement ou interdisciplinaire »¹⁹. Dans la majorité des cas, l'étude révèle un vrai fouillis à dénicher et à comprendre l'utilisation de l'interdisciplinarité dans chaque dispositif distinct des uns des autres.

Le rapport nous affirme que l'éclectisme des pratiques pédagogiques concernant l'interdisciplinarité est important, selon les académies, selon les niveaux d'étude et selon les filières : « Si l'on veut affiner le constat général, en fonction du niveau d'études et du type d'établissement, il semble qu'on puisse avancer les remarques suivantes :

- **b.1) Dans l'enseignement élémentaire**, on peut constater que la polyvalence n'est bien qu'un élément facilitant qui ne préjuge nullement de l'existence d'une pratique pédagogique interdisciplinaire, qui est de fait réduite à la portion congrue. Celle-ci pour l'essentiel ne semble concerner que les activités de découverte du monde au cycle central. Français et mathématiques sont très largement prédominants, la transversalité et la transdisciplinarité l'emportant largement sur l'interdisciplinarité. Pour reprendre un débat classique du milieu, les tenants de Jules Ferry sont plus nombreux que ceux de Condorcet (cf annexe 5, contribution du groupe de l'enseignement primaire), notamment chez les conseillers pédagogiques et inspecteurs, dont les animations portent avant tout sur

¹⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.10-11.

¹⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.10-11.

le transversal : études dirigées, méthodes de travail, évaluation. Parallèlement, la généralisation des échanges de services entre enseignants et des interventions extérieures, qui ne sont pas en soi contraires aux mises en réseau qu'exige l'interdisciplinarité, ne s'est pas accompagnée du dialogue pourtant indispensable à la cohérence des enseignements.

On conçoit donc que malgré l'unicité du maître, l'interdisciplinarité n'est pas si aisée, qui navigue entre deux écueils opposés : celui de la dérive disciplinaire d'une part qui ferait de l'école un « petit collège » alors que les savoirs fondamentaux ne sont pas assurés et que l'émergence des concepts ne peut être que progressive, celui de l'instrumentalisation d'autre part, immédiatement utilitaire (lire, écrire, compter) qui ferait de l'école un « petit centre d'apprentissage » pour des élèves à qui le droit au sens et à la culture serait refusé, où l'intelligence n'aurait rien sur laquelle elle puisse s'exercer.

- b.2) C'est surtout au collège, que les actions interdisciplinaires semblent les plus nombreuses, notamment en sixième : les disciplines sont plus proches et moins spécialisées, certains professeurs souhaitant même un regroupement par « pôles » (champs interdisciplinaires) pour une meilleure continuité vis à vis de l'école primaire. La bivalence des PEGC continue à cet égard d'avoir un sens et la disparition de ce corps n'est pas, sur le plan pédagogique, l'évolution la meilleure pour la prise en compte de l'interdisciplinarité. Par ailleurs, la taille modérée des établissements permet un meilleur échange entre collègues, parfois seuls représentants de leur discipline. Ces enseignants ressentent moins de pression vis à vis des programmes et des examens, et peuvent trouver dans les parcours diversifiés une voie institutionnelle. Mais là également opportunité ne signifie pas occurrence.

- b.3) en lycée il faut distinguer :

Pour les lycées professionnels et lycées techniques, l'interdisciplinarité est considérée comme quasiment obligatoire, naturelle, allant de soi. La pratique des stages, l'obligation faite aux disciplines de travailler autour de la notion de projet, l'articulation nécessaire qui en résulte entre généralistes et professionnels, le caractère multidisciplinaire des programmes et des disciplines technologiques, la bivalence des généralistes, sont autant d'incitations très fortes à aller dans le sens de la collaboration entre disciplines. Mais il n'est pas évident qu'après la phase de mise au point ces dispositions se concrétisent effectivement par un enseignement concerté tout au long de l'année. De fait, tous les élèves sont loin d'être concernés. Bien des actions conduites par des enseignants volontaires et motivés s'arrêtent lorsqu'un des membres de l'équipe change. Si l'organisation administrative et pédagogique ne prévoit pas de relais, les bonnes volontés disparaissent et les projets sont souvent sans lendemain. Ainsi, il y a eu en lycée professionnel des expériences de travail interdisciplinaire façonnées et adaptées par l'ensemble des équipes éducatives : Gerex, contrôle continu, classe laboratoire, modules... Une réelle satisfaction apparaît chez les enseignants de l'existence de ce travail, mais une déception se fait jour lorsque l'on constate la non-exploitation ultérieure de ces acquis interdisciplinaires. La mémoire de l'existant n'est pas entretenue.

Le lycée d'enseignement général paraît être le moins touché par l'interdisciplinarité, y compris lorsque le cadre réglementaire le permet. La classe de seconde semble trop accaparée par son rôle d'orientation pour laisser du temps à l'initiative. Dès la Première et la spécialisation, le poids du baccalauréat se fait sentir. Si bien que l'interdisciplinarité semble être vécue comme une lune inaccessible. Les quelques actions connues tiennent à la personnalité des rares professeurs concernés et à la compréhension de l'équipe de direction. Remarquons cependant que dans le cas de filières dont l'interdisciplinarité est au fondement de l'identité, la pratique est incontournable. C'est le cas des sections européennes, où elle conduit à une certification. Il en va de même des sections internationales où la concertation entre professeurs de langues, d'histoire, de lettres et de philosophie est pratique courante. En admettant même qu'il s'agisse bien d'interdisciplinarité, cela ne touche au final qu'une faible population.

À l'occasion de cet état des lieux, il faut désormais inclure la première phase de la mise en œuvre des TPE (Travaux Pratiques Encadrés), celle-ci s'étant déroulée au moment des dernières mises au point du présent rapport, c'est à dire bien après notre phase d'enquête et d'analyse. 200 classes de première sur 28 académies ont expérimenté les TPE et fourni un bilan de leurs actions montrant globalement un regard favorable sur une démarche ayant un impact positif sur le travail des élèves et celui des enseignants.

- b.4) Par ailleurs, la situation semble très variable suivant les académies. Certaines se sont données des priorités, comme l'éducation à l'environnement, par exemple, ce qui implique notamment de promouvoir l'interdisciplinarité. D'où la mise en place de stages de formation continue adaptée et l'implication de responsables académiques : action culturelle, inspections, vie scolaire. Cela dit, il apparaît que l'échelon académique est rarement vécu comme étant celui qui puisse impulser et généraliser des pratiques interdisciplinaires, placé entre un terrain où la réalité se noue et un centre dont on attend toujours beaucoup, mais dont en même temps on se méfie.

- b.5) Au niveau national, des universités d'été sont régulièrement consacrées à des thèmes qui impliquent l'interdisciplinarité. Des stages nationaux internes à une discipline, mais destinés à ouvrir les préoccupations des enseignants, sont parfois organisés, à l'instigation de l'Inspection générale. On assiste à des collaborations étroites de groupes dans la mise sur pied de stages du PNF : aspects interdisciplinaires de l'emploi du TICE, réalisation d'une banque d'outils d'évaluation interdisciplinaires dans le domaine scientifique, etc.

On a pu assister également à des liaisons entre GTD pour définir et flécher des contenus susceptibles de créer des liaisons entre disciplines sur la base d'une problématique commune. Mais il

faut bien dire que c'est rare et que cela dépend de la présence contingente dans les GTD de collègues partageant ce type d'affinités »²⁰.

Finalement, plusieurs altérations peuvent provoquer une modification voire une mutation de l'interdisciplinarité telle qu'elle était définie au départ en fonction des académies²¹, des niveaux d'étude et des filières²².

La vision générale du rapport sur l'interdisciplinarité se résume par les propos suivants : « *Au total, l'impression générale est que le chantier interdisciplinaire est peu avancé, peu répandu et peu connu. Le bénéfice (transitoire) semble certain pour les enseignants et l'accueil des élèves est généralement favorable. Mais l'immense majorité des enseignants n'est pas concernée et même ceux qui connaissent ou constatent des actions ne sont pas vraiment entraînés »²³. C'est pourquoi l'interdisciplinarité se heurte à un surplus de contraintes à surmonter : « *Problème d'inertie, de mise en cause consciente ou inconsciente de la pertinence de l'interdisciplinarité ? Problèmes de programmes, de moyens, de contexte matériel, de blocages administratifs ? Sans doute un peu de tout cela. Il reste que les occasions de rencontre entre disciplines restent rares, ce qui ne permet pas de rapprocher des modes de pensée et des pratiques souvent très différentes, que les modalités de recrutement et de formation ne font pas converger. Les très récentes dispositions ministérielles font de 2000-2001 une année scolaire décisive pour la promotion de l'interdisciplinarité »²⁴. Dans cette logique, l'engagement du politique est à observer attentivement en matière de développement de compétences chez les enseignants et les élèves.**

²⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.11-12.

²¹ AN 20110004/96 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1983-2008). Ce fonds est constitué des dossiers qui procèdent du suivi et de l'action de la DGESCO dans la constitution des groupes d'experts et l'élaboration des programmes depuis la création du bureau des programmes en 1993. Jean-Luc Mourier (IA-IPR EPS) définit des finalités, des objectifs généraux et des compétences « transversales » « générales » (au plan de la maîtrise de la langue), au plan de la méthodologie des apprentissages, au plan de la citoyenneté, au plan de la santé et de la sécurité, de la maîtrise de l'outil informatique, compétences pratiques et culturelles de la discipline EPS avec les maths, la physique, les SVT (Groupe sciences, discipline EPS, 4 février 2003 ; IMG_2013 => IMG_2020).

²² AN 20070285/1 - 20070285/19 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (1989-2006) : Grandes orientations : rénovation des sciences et enseignement scientifique en sections littéraires - Mise en place des programmes : Sciences physiques et chimie et Sciences et vie de la terre (SVT). Ce versement 20070285 provenant du bureau des programmes d'enseignement ne concerne que les seules disciplines scientifiques. Il se rapporte pour l'essentiel à la rénovation des programmes de sciences qui débute à partir de la seconde moitié des années 1990.

²³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.13.

²⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.14.

Ainsi, le rapport de l'IG propose une combinaison des forces institutionnelles pour élaborer une organisation structurée et rationnelle de l'interdisciplinarité²⁵ : « **Les programmes doivent être conçus en cohérence par un travail concerté des groupes techniques disciplinaires.**

*Pour cela, dans le cas des lycées et parallèlement aux GTD, une structure transversale par niveau devrait être instituée, composée non exclusivement de représentants des GTD et de membres du CNP, qui aurait pour tâche d'harmoniser présentations, contenus, objectifs, ainsi que de repérer et de faire afficher dans chaque programme disciplinaire les passerelles possibles, et de proposer de façon non exhaustive des thèmes communs susceptibles d'asseoir un travail interdisciplinaire, avec identification des disciplines concernées »*²⁶. De ce fait, l'Inspection Générale imagine un nouveau cheminement intellectuel au profit de l'interdisciplinarité selon les structures d'enseignement : « *Dans les collèges et les écoles, un travail identique devrait être réalisé, mais cette fois les GTD seraient remplacés par des GTI (groupes techniques interdisciplinaires) compétents sur tout un champ interdisciplinaire à la fois pour les deux ordres d'enseignement. Deux GTI nous paraissent émerger naturellement, l'un regroupant l'ensemble des disciplines dites « scientifiques », l'autre les disciplines rassemblées sous la rubrique « lettres et sciences humaines ». Cette proposition accompagne naturellement la création des champs interdisciplinaires évoqués plus haut »*²⁷. L'Inspection Générale incite à réduire la part disciplinaire afin d'obtenir des marges de manœuvre et de liberté pour libérer les énergies autour des dispositifs interdisciplinaires : « *D'une façon générale, la pratique des activités interdisciplinaires demande du temps, alors même que les programmes actuels sont encore très généralement considérés comme trop lourds. Nous pensons qu'une réduction de 10% à 20% des contenus actuels des programmes devrait être réalisée pour rendre, de façon effective et constatée, l'enseignement des parties restantes plus efficace, et plus ouvert vers les autres disciplines »*²⁸.

Dans la réalité du terrain, l'IG soulève des questionnements sur l'articulation des prérogatives institutionnelles par l'intermédiaire des corps d'inspection et leur relation avec la communauté enseignante : « *Il n'est pas rare d'entendre ici et là que les enseignants ne souhaitent pas se lancer dans des actions interdisciplinaires de peur que l'Inspection les désavoue. D'autres, moins atteints pas une vue relativement datée des corps d'inspection, en attendent cependant un feu vert. Si ces faits sont*

²⁵ AN 20120058/1-20120058/58 - Bureau des programmes d'enseignement (1988-2010) : L'élaboration des programmes scolaires et de leurs documents d'accompagnement est confiée à des groupes d'experts : les GTD puis, à partir de 2001, les groupes d'experts pour les programmes scolaires (GEPS). Il s'agit de groupes de travail composés d'universitaires, d'enseignants, de formateurs en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) et d'inspecteurs. Leur composition est définie par le président du groupe, en accord avec la DGESCO : Administration générale (1991-2002) - Définition du contenu des enseignements (1988-2010) - Suivi des actions éducatives (2002-2009).

²⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.47-48.

²⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.48.

²⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.48.

avérés, et en supposant qu'ils ne constituent pas un prétexte, ils témoignent soit d'une incompréhension, soit de rapports mutuels qui ne correspondent pas, ou ne correspondent plus aux évolutions nécessaires du système. Enseignants et inspecteurs doivent, à leur place et de conserve, travailler à améliorer les relations entre disciplines selon les modalités déjà évoquées »²⁹.

La structure de l'Inspection générale, découlant du versant disciplinaire, amène à s'interroger au niveau de l'organisation de la plus haute sphère éducative française : « en ce qui concerne l'inspection générale elle-même, il est bien évident que sa structure est fondamentalement disciplinaire. Il est aussi évident que les relations organiques entre groupes ne sont pas fréquentes. En tout cela, l'Inspection générale n'est que le fidèle reflet de l'ensemble du système. Néanmoins, les inspecteurs généraux, et pas seulement pour des raisons de proximité, ont des contacts personnels fréquents, et notamment les doyens, pour des raisons professionnelles tenant au fonctionnement journalier de l'Inspection générale. Le fonctionnement et l'organisation de l'inspection générale prévoient également des réunions régulières du Conseil de l'inspection générale, des doyens, des correspondants académiques. Il est donc faux de croire que le fonctionnement de l'Inspection générale est multidisciplinaire. Cela apparaît également à l'examen des commissions permanentes de l'inspection générale : alternance et apprentissage ; classes préparatoires aux grandes écoles ; décentralisation et enseignement ; éducation civique ; élèves en difficulté ; enseignement à l'étranger ; environnement ; évaluation et carrière des personnels enseignants ; formation continue des adultes ; formation des enseignants ; informatique et technologie de la communication ; insertion scolaire des élèves handicapés ; objectifs et contenus des enseignements du second degré, etc »³⁰.

À la suite de ce discours, nous pouvons déceler que « l'organisation disciplinaire de base se double d'une organisation plus souple, révisable, plus de nature transdisciplinaire qu'interdisciplinaire en fait »³¹. Par ailleurs, l'Inspection Générale est dotée tous les ans par le Ministre d'un programme de travail : « Cela dit, il reste, en ce qui concerne l'interdisciplinarité un progrès est sans doute à accomplir dans les rapports mutuels des groupes : réunions communes périodiques sur des projets pédagogiques, formations et informations croisées, mise sur pied de stages de formations interdisciplinaires à destination des inspecteurs territoriaux et professeurs animateurs, de banques de données, d'outils d'évaluation communs, etc. Une structure transversale (commission) permettant des échanges scientifiques et pédagogiques et destinée à préparer et à suivre ces actions, serait sans doute bienvenue. Les membres du groupe de pilotage sont unanimes là-dessus »³². C'est pourquoi, l'Inspection Générale doit envisager un renouvellement tant au niveau de sa structure que les membres qui la composent. En

²⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.14.

³⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.14.

³¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.14.

³² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.15.

outre, des résistances fortes ont lieu au sein même de l'Inspection générale et du Ministère de l'Éducation nationale : « *Il ne faut cependant pas oublier la position particulière de l'inspection générale. Certes, elle peut décider en partie de sa propre organisation et de son mode de fonctionnement interne. Mais elle est avant tout un corps de hauts fonctionnaires proche et à disposition du ministre de l'éducation nationale. À ce titre, de par sa loyauté et son dévouement au service public qui sont sa norme déontologique, l'Inspection générale ne conçoit pas son pouvoir d'initiative indépendamment de celui de son ministre de tutelle, auquel il appartient, s'il le souhaite, de promouvoir l'interdisciplinarité à tous les niveaux du système scolaire, y compris au sein des corps d'inspection. Le développement de l'interdisciplinarité ne peut se résumer à une entreprise gratuite, dans les corps d'inspection comme ailleurs. Il s'inscrit dans une politique dont ces corps sont les exécutants* »³³. Le système reste donc sclérosé par son fonctionnement unanime à son attachement à une structure en crise et en déclin.

À l'échelle académique, l'appréhension de la politique décentralisée doit se pencher sur les réponses parvenues dans l'objectif de mettre en valeur le rôle et l'implication des académies dans la promotion de l'interdisciplinarité : « *Au vu des réponses parvenues, on peut affirmer d'une façon générale que la prise en compte de l'interdisciplinarité est au mieux implicite* »³⁴. De plus, la prise en compte de l'interdisciplinarité dans les politiques académiques est très variable d'une académie à une autre, que ce soit sur la définition ou les modes de pratiques de l'interdisciplinarité : « *Il n'est d'abord pas sûr que notre définition de l'interdisciplinarité ait été unanimement acceptée. Nous avons fait les ajustements nécessaires lorsqu'une définition différente nous était proposée. Mentionnons seulement une distinction intéressante entre interdisciplinarité thématique (thème ou objet d'étude) et interdisciplinarité structurelle (convergences méthodologiques et conceptuelles), que nous avons dépassée en parlant « d'objectif commun » dans notre définition. Indépendamment de cela, il est évident que certaines académies se sont posé le problème seulement à la vue de l'enquête et qu'il a été alors difficile d'obtenir des éléments de réponse. D'autres donnent un recensement de parcours diversifiés, en signalant ceux qui peuvent être considérés comme interdisciplinaires. D'autres encore ont un dispositif particulier, à l'exemple de ces parcours éducatifs et culturels, qui remplacent les PAE, et dont l'interdisciplinarité est en fait définie par la non-monodisciplinarité. Cette définition « en creux » fait place dans certaines académies à l'affirmation de principe que l'interdisciplinarité est effectivement prise en compte dans le plan d'action académique, sans plus de précision, ou à l'énoncé d'une série d'actions-type qui impliquent au moins deux disciplines. Que l'interdisciplinarité ne soit pas explicitement incluse dans les politiques académiques n'est pas gênant si l'on pense qu'elle n'est pas un objectif en soi mais seulement un processus destiné à faciliter les apprentissages et l'acculturation*

³³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.15.

³⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.15.

des jeunes à partir d'une structure pédagogique de base organiquement multidisciplinaire. Elle n'apparaît alors que comme une conséquence, ni obligatoire ni même évidente dans bien des cas, de priorités très variables d'une académie à l'autre dont le caractère non disciplinaire constitue apparemment la seule cohérence : parcours culturels ou éducatifs à thèmes plus ou moins incitatifs, parcours diversifiés, développement des sections européennes, parcours de langues régionales, partenariats spécifiques, voire spécialisés, ateliers divers, etc. De la vacuité à la mention implicite au travers d'une somme d'actions non disciplinaires, l'interdisciplinarité n'apparaît pas comme un champ d'action privilégié au niveau académique susceptible d'inspirer une politique globale déclinable en actions constituant un tout cohérent. Il semble en fait que les responsables académiques ne conçoivent pas aisément la promotion de l'interdisciplinarité, « coincés » qu'ils sont entre un niveau national plus apte à susciter les incitations et à définir les voies de l'interdisciplinarité structurelle, et un terrain à qui revient in fine le dernier mot quant à la mise en œuvre d'une interdisciplinarité thématique »³⁵.

En conséquence, il est tout simplement impossible de construire une synthèse à propos des contributions académiques : « il est cependant possible de penser que les responsables académiques ont recherché, au travers du dépassement des activités strictement disciplinaires, l'amélioration du travail personnel de l'élève et si possible son accompagnement dans les différentes matières d'enseignement. Cela a pu prendre le sens d'incitations larges, l'énoncé de thèmes précis pouvant être issu de collaborations avec des partenaires comme les collectivités territoriales, des établissements publics, des entreprises »³⁶. Les plans académiques de formation ont été développés dans le souhait de proposer des regards mêlés, à partir du constat suivant : « étant admis que la complexité des problèmes qui se posent à l'école aujourd'hui exclut la possibilité d'une solution unique, individuelle, et nécessite une approche croisée. On voit aussi apparaître en tête de certains PAF les formations inter et transdisciplinaires, qui ont trait aux sciences de l'éducation, aux nouvelles technologies, à l'action culturelle (artistique, scientifique), aux TICE, etc »³⁷.

Par rapport à la prise en compte de l'interdisciplinarité dans les établissements, le rapport est consultable en annexe de la thèse³⁸ : « Plus fondamentalement, l'interdisciplinarité ne provoque pas nécessairement des évolutions dans les enseignements disciplinaires. Du fait du faible nombre d'élèves concernés, lorsque ceux-ci reviennent dans la pratique classique, ils ne sont pas assez nombreux pour y faire masse et provoquer dans leurs classes l'envie ou le besoin de s'appuyer sur les acquis des actions interdisciplinaires. On tombe là dans le cercle d'une marginalité qui crée les conditions du succès de

³⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.15-16.

³⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.15-16.

³⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.15-16.

³⁸ Cf. annexe thèse, Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.17-26.

l'interdisciplinarité en la rendant exemplaire, tout en la vouant à l'échec au bout du compte en raison de l'isolement venant de l'exemplarité même. Comment briser la circularité vicieuse de la marginalité ? »³⁹. Ainsi, à la fin des années 2000, le rapport nous indique que les dispositifs interdisciplinaires sont en réalité loin des premières préoccupations de l'institution et, en périphérie, des pratiques enseignantes. De plus, les enseignés impliqués sur la base du volontariat majoritairement repose sur « des motivations fortes chez les enseignants impliqués : volonté de « sauver » des élèves, de les intégrer, de les intéresser à leurs disciplines, de donner sens au collège. Pour eux, il s'agit d'ouverture, de sortir de la « routine » et de l'ennui qui guettent leurs classes, de rechercher de nouvelles démarches, d'élaborer de nouveaux outils, de trouver eux-mêmes un sens à leur place dans l'établissement, l'institution ou la société, d'avoir plaisir à échanger et collaborer en équipe. Et c'est effectivement ce que la plupart ont dit avoir trouvé dans les actions interdisciplinaires »⁴⁰. Le résultat qui s'en suit, se réfère à la volonté de chaque enseignant de faire évoluer le cours de l'histoire des pratiques pédagogiques traditionnelles : « Les membres des équipes sont d'accord pour dire que cette approche a dynamisé les élèves, les a rendus plus attentifs, plus ouverts à l'égard des différentes disciplines. L'accent a cependant été mis plus sur les acquis en matière d'amélioration du comportement (autonomie) et de la socialisation (travail en équipe, respects des normes élémentaires de la vie en groupe et au collège), que sur les acquis disciplinaires eux-mêmes dont l'origine est plus difficile à cerner »⁴¹.

Par ailleurs, les IUFM ne jouent pas forcément leur rôle de former au métier d'enseignant mais sont plus le prolongement du concours dans la logique des formateurs. L'enquête menée par l'Inspection Générale auprès des IUFM montre que : « L'impression générale, qui ne surprendra pas, est celle d'une très faible prise en compte de l'interdisciplinarité. Une raison évidente à cela : le modèle très fortement disciplinaire fourni par les concours de recrutement exerce son influence en amont et en aval des épreuves elles-mêmes. Les IUFM, et en particulier leurs étudiants de première année, sont donc peu disposés a priori à consacrer du temps à ce qui leur semble les distraire de leur tâche principale. Les étudiants semblent, au mieux, consommateurs d'interdisciplinarité. Mais dans ce cas, des actions bien conduites, et jugées par eux pertinentes, sont susceptibles de rencontrer vraiment leur adhésion »⁴². Rappelons que les formateurs sont fortement attachés à leur discipline dans leur volonté, à la fois, de propager et de préparer les futurs enseignants au concours de recrutement disciplinaire. Dans la même veine, « Au final, on peut affirmer que le développement de l'interdisciplinarité dans les IUFM n'a

³⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.21.

⁴⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.21.

⁴¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.21.

⁴² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, III Formation et recrutement, 2000, p.27.

d'intérêt et de sens qu'au sein d'une évolution générale du système éducatif, et en premier lieu des concours de recrutement dont les épreuves doivent elles-mêmes être infléchies en ce sens, les stagiaires et étudiants étant souvent anxieux à l'égard de leur futur métier et se pensant en situation d'urgence face à la préparation de leurs cours, ou de leurs concours, et aux difficultés pour « tenir » leurs classes. Peut-être y aurait-il une solution au niveau du mémoire professionnel, qui pourrait être repensé dans une dimension nécessairement interdisciplinaire et réalisé par un binôme de stagiaires. Un IUFM paraît s'être engagé dans cette direction, avec succès semble-t-il, et une bonne adhésion des stagiaires »⁴³. La réflexion de la place dans l'interdisciplinarité doit constituer une lame de fond de rénovation du système éducatif avec une possibilité de lier la recherche des néo-enseignants et cette nouvelle place à prendre concernant l'interdisciplinarité dans le champ éducatif. La problématique ici soulevée, est le prolongement de notre observation dans le cadre des IUFM « faire travailler ensemble des étudiants et stagiaires de disciplines différentes, encadrés par des formateurs initiés à ce type de rapprochement, sur des projets élaborés en équipe, est une disposition qui devrait être systématisée pour contribuer le plus souvent possible à la formation des candidats et à la validation des stagiaires »⁴⁴.

En effet, la formation à l'Université ou en IUFM devrait prendre en compte de manière considérable le développement professionnel, à part entière, de ce que doit représenter et être un enseignant de qualité : « Cette préparation, en IUFM ou à l'Université, viserait à renforcer chez les candidats une culture générale entourant la discipline de recrutement, tout en les entraînant à la résolution de problèmes portant sur des faits les plus proches possibles de la réalité, susceptibles a priori d'être au rendez-vous d'une interdisciplinarité par ailleurs valorisée dans les épreuves des concours. Les épreuves académiques devraient en effet favoriser cette approche et une partie, réduite certes mais significative, reportée éventuellement en fin de sujet, pourrait permettre de juger de la culture générale du candidat, et de sa capacité d'établir des liens avec les disciplines voisines »⁴⁵. Toute la complexité réside sur la façon de valoriser l'étudiant et sur les finalités souhaitées d'un futur enseignant de l'Éducation nationale. Dans la poursuite de cette idée, « À l'oral, l'épreuve sur dossier pourrait être rendue interdisciplinaire, le dossier remis par le candidat devant l'être obligatoirement »⁴⁶.

Ce souhait de l'Inspection Générale participe à concrétiser l'intentionnalité d'ouverture de toutes les disciplines, y compris les acteurs de la discipline : « **La formation et le recrutement doivent être aménagés pour réintroduire une vision plus généraliste du savoir et des épreuves des concours.**

⁴³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, III Formation et recrutement, 2000, p.28.

⁴⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.43.

⁴⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.48.

⁴⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.48.

À ce titre nous émettons le vœu en direction de l'enseignement supérieur que ses formations de premier et deuxième cycles reviennent quelque peu sur une spécialisation croissante qui ne peut que contrarier tout essai d'harmonisation et de cohérence des disciplines scolaires. Il ne s'agit pas là d'une préoccupation égoïste de praticiens de l'enseignement en collège et lycée dont les effets aboutiraient à «*seconдарiser*» l'enseignement supérieur. Il nous semble en effet qu'il en va aussi de l'intérêt bien compris des étudiants concernés, et pas seulement des futurs enseignants, qui retrouveraient par là les voies d'une base de connaissances élargie bien nécessaire à l'abord de la complexité des choses et à la prise en compte des impératifs d'évolution sociale »⁴⁷. Partisan d'un élargissement du savoir à l'Université, d'une part, l'Inspection Générale dévoile le souhait de généraliser le début du cursus universitaire en y ajoutant, chaque année, une spécialisation progressive : «*Ainsi, au niveau du premier cycle au moins, à côté d'un socle majoritaire et filiarisé devrait exister un ensemble de "grands cours" au sens développé plus haut (voir p.43) destinés à ouvrir la culture des étudiants et à leur permettre une vue d'ensemble redonnant sens à un savoir tirailé par les évolutions centrifuge*»⁴⁸. D'autre part, l'Inspection Générale préconise sur une mise en lien des différentes disciplines avec l'aboutissement d'une unité d'enseignement interdisciplinaire : «*En ce qui concerne l'année de stage, les IUFM pourraient insister bien plus qu'ils ne le font actuellement sur les liens entre disciplines, chaque stagiaire ayant dans son cursus au moins un module interdisciplinaire*»⁴⁹. De surcroît, le travail de recherche pourrait participer à l'ancrage de l'interdisciplinarité dans la formation initiale des enseignants : «*Le mémoire devrait obligatoirement être de nature trans ou interdisciplinaire, éventuellement réalisé en binôme interdisciplinaire*»⁵⁰. L'épreuve de l'épistémologie de sa discipline contribuerait à établir une démarche réflexive de chaque enseignant sur la trajectoire multidimensionnelle de sa discipline : «*Il serait également fructueux, pour la compréhension qu'a chaque enseignant de son rôle et de sa place dans l'institution, de prévoir, comme élément obligatoire de validation du stage, la réussite à une épreuve de « connaissance générale du système éducatif » portant sur l'organisation, l'histoire, le fonctionnement de l'institution scolaire française, avec des comparaisons internationales. Droits et devoirs des fonctionnaires de l'Education nationale seraient de la partie, de même que l'étude de l'organisation disciplinaire telle que le guide didactique, évoqué plus haut, en rendrait compte*»⁵¹.

Cependant, l'interdisciplinarité telle que définie (précédemment par l'IG), n'est pas toujours présente : «*Globalement, et quel que soit le niveau considéré, il apparaît plus d'actions transversales*

⁴⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.48.

⁴⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.48.

⁴⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.48.

⁵⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.48.

⁵¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.48.

et transdisciplinaires, centrées en particulier sur les élèves en difficulté ou la gestion de l'hétérogénéité, que d'opérations vraiment interdisciplinaires. Les stagiaires sont rarement associés à leur conception, ce qui explique au départ une certaine réserve, qui peut se transformer à la fin des actions en adhésion entière, voire enthousiaste »⁵². Désormais, l'enjeu des concours apparaît donc fondamental pour la suite du développement professionnel de chaque enseignant avec une refonte et une remise en question de la formation des jurys et des formateurs : « *En premier lieu, et globalement, il apparaît, comme nous nous y attendions, que l'interdisciplinarité est une préoccupation très secondaire dans les jurys de concours. On peut déjà trouver une explication simple en amont, au niveau des préparations. Pour ceux, ou celles, des responsables de concours qui en ont une connaissance relativement objective, il est clair que celles-ci sont essentiellement disciplinaires, qui reproduisent la segmentation et la spécialisation universitaires. Les enseignants du supérieur, en tant qu'intervenants dans la préparation, ne font que « creuser » l'aspect technique de leur spécialité* »⁵³.

Par la suite, la question de l'interdisciplinarité au sein même d'une discipline scolaire de l'enseignement du second degré est posée : « *En second lieu, la plupart des disciplines ont d'abord à résoudre le problème de leur interdisciplinarité interne, entre les spécialités qui les constituent. Il en va ainsi de l'histoire et de la géographie, de la physique et de la chimie, des SVT et des très nombreux domaines qui les sous-tendent, des arts plastiques, des lettres (français, latin, grec), etc. Selon les disciplines et les président(e)s de jurys, la réussite est très variable au vu des succès plus ou moins grands rencontrés dans l'aménagement de ponts didactiques entre les spécialités* »⁵⁴. Enfin, les disciplines essaient de se trouver des points d'équilibre afin de se (main)tenir dans le système éducatif : « *Il y a, en troisième lieu, la nécessité qu'ont les disciplines de rechercher ou utiliser appuis et prolongements dans d'autres disciplines pour être vraiment elles-mêmes* »⁵⁵. Ainsi, la question même de l'association entre disciplines et la constitution des disciplines se replace au cœur du débat : « *La plupart des groupes commencent par insister sur cette dimension, certains revendiquant par là une interdisciplinarité « naturelle » de leur discipline, leur champ regroupant plusieurs domaines ou « spécialités » universitaires* »⁵⁶. Par conséquent, l'Inspection générale développe les relations plus ou moins étroites entre les disciplines universitaires et les matières scolaires : « *On conçoit aisément, c'est même une lapalissade, que le nombre de disciplines scolaires soit très inférieur à celui des spécialités universitaires et domaines de recherche, et qu'un regroupement est inévitable, naturel et inhérent à l'Ecole. Plutôt que d'entreprendre l'énumération fastidieuse, discipline par discipline, de ces*

⁵² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, III Formation et recrutement, 2000, p.28.

⁵³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, III Formation et recrutement, 2000, p.29.

⁵⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, III Formation et recrutement, 2000, p.29.

⁵⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, III Formation et recrutement, 2000, p.29.

⁵⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.31.

regroupements que nous avons d'ailleurs esquissée, nous pouvons résumer la situation et sa problématique en disant que les disciplines scolaires sont issues du regroupement multidisciplinaire de spécialités qui les fondent scientifiquement, regroupement qui les prédispose à une interdisciplinarité interne que seule cependant une pratique volontariste peut assurer. L'association, dans une même discipline scolaire de la physique et de la chimie, de l'histoire et la géographie, est-elle garante d'un enseignement concerté, harmonieux, pour ne pas parler d'objectifs et de thèmes communs ? »⁵⁷.

En outre, la formation des enseignants doit s'élaborer préalablement à l'admission du concours de recrutement : *« En résumé, les candidats aux concours de recrutement s'efforcent de préparer au mieux les épreuves qu'on leur impose. Elles sont fortement marquées du sceau disciplinaire ; les candidats le savent et s'y soumettent. La curiosité et l'ouverture d'esprit sont cependant partout valorisées. Il y a là, et c'est une remarque de simple bon sens, le moyen de mettre chaque champ disciplinaire, initialement travaillé, en perspective avec des disciplines proches, voire éloignées. Ce dégageant optimiste ne peut faire l'économie d'un réaménagement de l'amont, à savoir la formation initiale délivrée par l'enseignement supérieur »⁵⁸.*

Pour l'Inspection générale, la constitution des disciplines scolaires peut être remise en cause dû à la spécificité de l'enseignement supérieur : *« Les logiques d'évolution propre des spécialisations universitaires entraînent une segmentation du savoir, en même temps qu'une distension du champ de la discipline scolaire, qui rendent problématique toute tentative unificatrice (annexe 1) ou même simplement le maintien d'une culture commune de référence chez les enseignants du second degré. Il est facile de s'en convaincre en regardant l'étendue du champ de l'histoire-géographie à laquelle on adjoint d'ailleurs l'éducation civique, et peut-être de façon encore plus significative en constatant le grand écart que doit accomplir la discipline SVT pour « courir » après l'explosion des connaissances en sciences de la vie et en géosciences »⁵⁹. L'Inspection Générale propose un réagencement de l'appareil institutionnel : « Pour ne pas compromettre la cohésion des disciplines scolaires, la dimension universitaire de l'élaboration des programmes du second degré devrait être accompagnée par l'instauration de structures horizontales ou verticales, ce qui rejoint une problématique essentielle des contenus scolaires : doivent-ils être les reflets les plus fidèles de l'évolution des savoirs ou sont-ils d'abord des instruments au service d'une logique éducative ? Sans en faire une alternative aux deux termes antagonistes, nous avons la faiblesse de privilégier le deuxième. Et nous pensons cependant possible de ne pas donner une image désuète de la culture scolaire, dont la construction, incontournable, donne sens aux apprentissages contenus dans la démarche éducative. Lorsqu'on est*

⁵⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.31.

⁵⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, III Formation et recrutement, 2000, p.30.

⁵⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.31-32.

confronté aux tenants des approches systémiques et globalisantes, éminentes personnalités de l'Université, on ne peut que rester perplexe sur la chance de réussite de telles démarches chez des jeunes êtres en pleine période de maturation intellectuelle, aux savoirs scientifiques peu étendus et non encore approfondis. L'Inspection Générale cible le problème évident, l'interdisciplinarité ne doit exister que pour faciliter l'apprentissage des élèves et non pas, en premier lieu, le désir de plaire à la communauté enseignante : *« Au fond, si l'on veut résoudre le premier dilemme rencontré dans la définition des disciplines, celui de l'interdisciplinarité interne, il est nécessaire d'affirmer, d'autant plus nettement que les élèves sont jeunes, que l'objectif premier de l'Ecole est leur éducation, par des capacités fondamentales conférant et travaillant des savoirs sources de sens, dans le respect et au service de valeurs qui fondent l'organisation sociale »*⁶⁰.

Avant de promouvoir l'interdisciplinarité, l'enseignement supérieur doit faire toute la lumière sur l'interdisciplinarité au niveau de la recherche : *« De cette connaissance, certes partielle, peut-être partielle, naît cependant une interrogation sur la pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement supérieur. Il est indéniable, l'histoire des découvertes le montre, que l'interdisciplinarité, le travail aux frontières, l'instauration de spécialités croisées, s'avèrent particulièrement fructueux en matière de recherche. Mais s'agit-il d'une pratique entre individus, entre structures ou bien une prise en compte de l'universitaire lui-même dans son programme de recherche ? »*⁶¹. Selon l'IG, la coordination des disciplines scolaires doit prévaloir avec les finalités propres à chaque discipline : *« Quoiqu'il en soit, on ne peut demander à l'Ecole une approche purement scientifique que l'Université aurait du mal à assurer pour elle-même, notamment au niveau de la recherche. Les rôles et les objectifs ne sont pas les mêmes. L'interdisciplinarité à l'Ecole ne peut être que de nature pédagogique et didactique car il n'est pas de son niveau d'élaborer des représentations et des concepts communs. La légitimité des disciplines scolaires est spécifique (cf. supra et annexe 1). L'Ecole ne peut enseigner qu'elles et l'objet du présent rapport est d'analyser ce que devraient être et ce que sont leurs interactions. Recomposer les disciplines actuelles au regard des évolutions scientifiques lourdes est toujours possible. Il a été question de détacher la géographie de l'histoire pour la rapprocher de l'économie d'un côté, des sciences de la Terre de l'autre (quel champ disciplinaire !), ces dernières étant détachées de sciences de la vie rapprochées d'une chimie qui aurait pris ses distances d'avec la physique...Mais que de prudence l'intérêt des élèves n'appelle-t-il pas dans ce genre d'entreprise ! Sans parler de la simple faisabilité technique. Du point de vue de la nécessité d'harmoniser le savoir à acquérir par les élèves, gageons que de tels réaménagements n'amélioreraient pas leurs possibilités de réussite et ne feraient que déplacer les problèmes au prix de dépenses d'énergie et matérielles considérables. Ils sont en tout cas de la responsabilité du politique. Pour leur part les groupes de l'Inspection générale ont clairement*

⁶⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.31-32.

⁶¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.35-36.

écarté la perspective d'une redéfinition des disciplines scolaires pour mieux entreprendre une redéfinition de leurs rapports au service des élèves dans le cadre d'une logique éducative »⁶².

Soutenant l'intérêt de l'interdisciplinarité, le rapport de l'IGEN détaille le but de l'interdisciplinarité en fonction des différentes disciplines⁶³ : « De cette longue, mais essentielle, énumération, il ressort indubitablement un accord unanime sur le caractère souhaitable, voire indispensable de l'interdisciplinarité, sur la base de la définition avancée par le groupe de pilotage. Il s'agit désormais d'aller au-delà de cette affirmation de principe et de regarder ce qu'il en est réellement, en particulier sur le terrain, dans les académies, au sein des IUFM ». Le rapport s'attarde à énoncer certaines citations d'individus populaires, connues et reconnues dans le milieu éducatif, soulignant la convergence dans les propos lors d'entretiens tenus avec des membres du groupe de pilotage et qui symboliquement marquent l'adhésion du système éducatif au principe de l'interdisciplinarité, qu'il s'agisse de la recherche pédagogique, de l'organisation administrative ou de la conception des programmes : « Je partage l'intérêt d'une approche interdisciplinaire au regard d'une réalité qui est nécessairement interdisciplinaire et de contraintes spécifiques à l'école et à l'apprentissage qui supposent précisément la construction de savoirs en des épistémologies de référence cohérentes » (M. Meirieu). Deuxièmement, « L'interdisciplinarité est absolument indispensable. Aujourd'hui les disciplines ne peuvent plus être considérées séparément. Les interconnexions, les points de rencontre sont de plus en plus nombreux. Il faut les mettre en relation » (M. Toulemonde). Enfin, « Chaque fois qu'il est possible de faire coopérer les disciplines entre elles, cela présente un avantage évident car toutes les disciplines doivent se réunifier dans un endroit précis qui est la tête de l'élève. Et ceci pour des raisons d'ordre pédagogique, indépendamment des questions d'ordre épistémologique de savoir si les disciplines sont effectivement séparées ou non » (M. Ferry) »⁶⁴.

L'interdisciplinarité doit être traitée dans une perspective large que ce soit sur des concepts communs entre disciplines ou concepts attachés à une discipline ou des thèmes d'études : « Lorsqu'il s'agit de préciser *avec quelles disciplines*, il est possible d'établir des liens, il est frappant de constater qu'en règle générale l'éventail avancé des partenaires possibles est très large. Il y a sans doute là le fait que tout sujet d'étude, dès lors qu'il a trait à la réalité, quelle qu'en soit la forme, ne peut être appréhendé de façon pertinente que grâce à la multiplicité la plus large d'éclairages disciplinaires convergents »⁶⁵. De ce fait, l'Inspection Générale annonce les procédures à suivre dans la bienveillance

⁶² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.35-36.

⁶³ Cf. annexe thèse, Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, II Observation de l'interdisciplinarité, 2000, p.33-36.

⁶⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.32-33.

⁶⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.36.

de l'interdisciplinarité : « On conçoit dès lors que les champs opératoires possibles pour l'interdisciplinarité soient aussi vastes que les possibilités ouvertes par l'abord du réel et qu'ils dépendent en fait de données contingentes, fonctions certes des disciplines associées, mais avant tout des choix des acteurs sur le niveau desquels on reviendra. Les vrais problèmes se situent là, dans l'incitation et la réalisation. En opérant sur tous les champs possibles, en révélant ainsi la permanence d'un réel à la fois global et complexe, perçu et analysé au travers de disciplines différentes, l'interdisciplinarité se donne pour objectif de montrer à l'élève l'interdépendance des connaissances et la complémentarité des méthodes qu'il acquiert. Elle facilite cette acquisition tout en soulignant les spécificités de chaque discipline. En visant des objectifs précis, la mise en relation des acquis permet en outre d'élaborer une demande de recherche plus globale, de mobiliser les connaissances acquises pour résoudre des problèmes, en aidant à la prise de décision par formation du jugement »⁶⁶. Le rapport de l'IG implique l'idée de réussite à court, moyen et long terme pour l'élève grâce à l'utilisation de l'interdisciplinarité : « En ce sens, l'interdisciplinarité est une forme d'anticipation des situations professionnelles et humaines que l'élève devra assumer plus tard comme adulte. L'interdisciplinarité concourt ainsi à la mise en œuvre d'une pédagogie de la réussite, pour lever des blocages par la compensation, l'équilibre entre les disciplines. L'interdisciplinarité pourrait permettre de valoriser en chacun des compétences spécifiques, au delà des hiérarchies qui s'établissent très tôt »⁶⁷. Cette interdisciplinarité est précautionneuse de rendre les disciplines plus fortes en leur sein : « Ainsi pourvoyeuse de sens pour l'élève, l'interdisciplinarité l'est aussi pour les disciplines. En effet, elle suppose, et doit renforcer les processus d'identification des disciplines par leur confrontation mutuelle. D'où un deuxième type d'objectifs : l'harmonisation des contenus, concepts et vocabulaires. Ainsi qu'un troisième, aussi important pour les enseignants que pour les élèves : la formation au travail en équipe »⁶⁸.

Le rapport de l'Inspection Générale demande de clarifier les progressions, les évaluations, les finalités et les retombées de ces dispositifs interdisciplinaires avant de le généraliser à l'ensemble du système éducatif français : « Dans un système où l'innovation ne peut avoir quelque chance de succès que si elle est fondée sur le volontariat, il ne peut être envisagé que des méthodes diversifiées et adaptées à chaque situation ainsi qu'à la personnalité des enseignants. Une réflexion commune préalable s'impose sur la définition d'objectifs précis, la progression, l'évaluation et les retombées éventuelles »⁶⁹. Sur un plan pédagogique, le rapport stipule que le mélange entre classes de niveaux

⁶⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.35-36.

⁶⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.35-36.

⁶⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.35-36.

⁶⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.37.

distincts est un indicateur à relativiser : « *Il est très rarement fait état de l'association de classes de niveaux différents, y compris dans les parcours diversifiés. Par contre il n'est pas de niveau où la collaboration entre disciplines ne puisse être envisagée. Il est évident que les modalités ne peuvent être les mêmes à l'école primaire, où il y a unicité du maître, et au lycée où la spécialisation disciplinaire et la présence d'un examen individuel multidisciplinaire créent des contraintes spécifiques peu favorables* »⁷⁰. Ainsi, comme dit précédemment, l'interdisciplinarité est bien distincte en fonction qu'elle se réalise par l'unique maître au primaire et par différents enseignants dans le secondaire. L'interdisciplinarité doit être présente à deux moments bien importants dans la formation de l'élève, la fin du cycle 2 et l'entrée dans le cycle terminal : « *On peut néanmoins relever deux niveaux particuliers : - la transition école-collège, quand l'élève doit affronter la multiplicité des personnes, des disciplines et des méthodes. Toute forme de collaboration est souhaitable, à commencer par la simple harmonisation des consignes, ce qui tient en fait d'une interdisciplinarité élémentaire, de nature pédagogique, première étape du décloisonnement entre les disciplines et de la collaboration entre les personnes. - la fin du lycée, au moment où les compétences fondamentales et les acquisitions disciplinaires sont (théoriquement) consolidées. La collaboration entre disciplines donne lieu à une réflexion sur l'apport spécifique à chacune dans l'objectif commun. L'interdisciplinarité prend alors une forme didactique, au delà de l'échange scientifique* »⁷¹.

Le registre des avis des groupes de l'Inspection générale est à cet égard révélateur, le rapport précise que : « *... l'interdisciplinarité ne se décrète pas. Elle résulte d'une connivence entre des enseignants qui adhèrent à un projet commun autant sinon plus, qu'à une complémentarité entre les disciplines* »⁷². L'interdisciplinarité paraîtrait avec une accommodation d'un travail enseignant construit et activé par les enseignants eux-mêmes : « *des initiatives individuelles existent mais si l'on souhaite que l'interdisciplinarité, au-delà d'un volontariat encore très marginal représente une réalité du système éducatif, il y faut des dispositions souples qui s'appliquent à tous* »⁷³. Selon l'IG, l'interdisciplinarité doit être présente à chaque niveau d'étude : « *en ce qui concerne les enseignants, il faut encourager l'implication dans au moins une action interdisciplinaire. Pour les élèves, l'implication dans une action interdisciplinaire devrait être obligatoire à chaque niveau du lycée* »⁷⁴. Enfin, une réponse positive est employée sur l'ancrage institutionnel de l'interdisciplinarité dans le système éducatif français : « *faut-il institutionnaliser l'interdisciplinarité ? OUI, dans une certaine mesure* ». Ainsi tous les groupes sont soucieux d'étendre l'interdisciplinarité sur la base de la conviction, le

⁷⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.37.

⁷¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.37.

⁷² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.38.

⁷³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.38.

⁷⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.38.

problème se déplaçant vers les meilleures dispositions susceptibles « d'entraîner » ladite conviction. Comme à l'accoutumée, débattre des meilleures voies possibles pour faire évoluer le système éducatif revient in fine au maniement de l'oxymore : obliger la souplesse, instituer l'initiative... Mais on peut déjà penser au regard simplement de ce qui se fait, que des « invites » nationales fortes au travers des programmes ou de la promotion d'action spécifiques sont bien nécessaires pour éviter les essoufflements fatals de réalisations remarquables et pour marier efficacement logique de projet et cadre institutionnel »⁷⁵.

Le rapport de l'Inspection Générale incite à redonner une plus grande autonomie aux établissements : *« Mais il paraît évident à tous que le cadre à privilégier est celui de l'établissement, dont la structure permet de développer les initiatives individuelles, et de répondre aux enthousiasmes et approches innovantes par la connaissance la plus précise des ressources internes et des possibilités partenariales. L'inscription au projet d'établissement est recommandée, quelle que soit la nature du projet ou de la formation, qu'il s'agisse d'opérations type PAE, ou de conséquences de la réglementation nationale comme les parcours diversifiés par exemple »⁷⁶.* De ce fait, le local est amené à prendre le pas sur l'instance nationale. Cependant, l'Inspection Générale s'interroge sur les conditions réelles de la mise en place de l'interdisciplinarité compte tenu de sa faible présence dans le système éducatif : *« * la culture disciplinaire, à tous les échelons du système, est extrêmement forte, du fait de la formation initiale, du mode de recrutement, du découpage du savoir en programmes très étanches, dont le caractère absolument prioritaire peut être vécu comme une contrainte incontournable sur les esprits. Cela rend les collaborations difficiles, au point qu'elles sont le plus souvent inexistantes. Cela est ressenti de façon la plus forte dans les lycées d'enseignement général, et, plus généralement, dans toutes les classes à examen ». « * aux blocages « culturels » s'ajoutent des problèmes d'organisation qui freinent les tentatives de travail interdisciplinaire : ceux liés à l'emploi du temps (émiettement, services sur plusieurs établissements), aux locaux qui ne permettent pas les concertations ou les travaux en effectifs réduits nécessaires, au temps de présence dans l'établissement trop souvent limité aux seules heures d'enseignement, etc. Un certain nombre de conditions sont donc nécessaires, sinon suffisantes pour insuffler une plus grande pratique interdisciplinaire dans le système éducatif français. Elles sont de natures différentes et complémentaires. L'identité d'une discipline ne doit pas être fondée seulement sur l'affirmation d'une spécificité mais aussi sur la relation avec les autres »⁷⁷.* La question identitaire de la discipline doit se questionner sur son positionnement avec les autres disciplines afin de procéder à son renouvellement.

⁷⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.38.

⁷⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.38.

⁷⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.39.

Dans la même veine, la question de la discipline revient sur le champ et sur la connaissance épistémologique de chaque enseignant envers sa discipline : « Ces deux modes de définition a priori se répondent, mais force est de constater que c'est presque toujours le second qui est exclusivement avancé, qui tend bien à donner une image de cloisonnement et d'autosuffisance des disciplines. La légitimité des disciplines scolaires est ici à nouveau soulignée, qui gagnerait encore à être justifiée par une interaction fécondante, autant que par leurs propres réussites internes. Demander notamment à tout enseignant, non seulement de bien connaître l'identité, et l'histoire de sa propre discipline, discipline scolaire et spécialités scientifiques correspondantes (c'est déjà un objectif non négligeable) est sans doute un préalable mais ne devrait pas faire l'économie d'un regard de même nature sur toutes les disciplines, et pas seulement sur les disciplines dites « proches ». Il y aurait certainement un travail fructueux à faire de définition des disciplines scolaires (objectifs, méthodes, champs) dans cet esprit afin de combler un vide certain de la littérature scolaire officielle ou consacrée en ce domaine »⁷⁸. Ce rapport assume la situation suivante du paysage de l'ensemble des disciplines scolaires : « De façon très générale, il ne semble pas opportun de revenir sur les contours disciplinaires actuels (sauf décision politique entérinant des évolutions scientifiques rendant certaines associations obsolètes et en nécessitant d'autres), ni sur les monovalences (qui sont parfois des bivalences difficiles) associées »⁷⁹.

L'idée des EIST que nous verrons plus tard est également relancée par l'Inspection Générale : « Dans le même ordre d'idée, on ne peut écarter d'emblée l'idée de regroupements interdisciplinaires au début du collège (6ème et 5ème), à l'image d'un champ « sciences et technologie », qui n'est d'ailleurs pas lié au type de valence de l'enseignant. L'enseignement pourrait concerner un professeur bivalent, mais aussi monovalent avec formation élargie, ou deux professeurs monovalents pratiquant obligatoirement l'interdisciplinarité, des consignes pédagogiques les plus simples à la réalisation du programme du champ interdisciplinaire. Cette possibilité de champ interdisciplinaire, qui n'est pas, rappelons-le, antagoniste au découpage disciplinaire actuel, devrait être étendue aux disciplines non scientifiques, selon un regroupement qui pourrait rappeler les bivalences des PEGC, ou des PLP (lettres-histoire par exemple), sans pourtant revenir vers celles-ci, mais grâce à des certifications croisées étendant le champ des monovalences. Les deux premières années du collège seraient seules concernées, le découpage disciplinaire classique réapparaissant en quatrième »⁸⁰.

L'allègement des programmes se confirme pour ainsi créer des plages et des pistes d'ouverture à l'interdisciplinarité : « Les programmes doivent être adaptés à la promotion de l'interdisciplinarité. Cette adaptation est une priorité. Les programmes doivent être à la fois précis, de façon à être

⁷⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.39.

⁷⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.39.

⁸⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.40.

facilement identifiés et appréhendés, mais suffisamment souples pour être ouverts aux autres disciplines, en particulier par la définition de thèmes communs possibles, de collaborations, de passerelles, au moyen de fléchages aisément repérables, ce qui n'est pas évident surtout au lycée compte tenu de la nature disciplinaire du baccalauréat. Un allègement général est alors sans doute nécessaire pour que les pistes interdisciplinaires soient véritablement mises en œuvre. La cohérence verticale des programmes doit être également systématiquement recherchée, afin d'éviter des progressions asynchrones, conduisant à « s'emparer » de territoires extérieurs pour son propre usage, ce qui amène redondance, gaspillage d'énergie et parfois incohérence »⁸¹. La question des programmes se situe toujours au cœur des débats de l'éducation quand il est nécessaire de réformer les structures : « Cela suppose un fonctionnement transversal des GTD sous l'égide du CNP (...). Une réussite, en fait variable selon les GTD, a pu être enregistrée dans l'action du groupe de travail sur l'éducation à l'environnement, mis sur pied en 1995 par les ministres de l'éducation nationale et de l'environnement, à propos de la prise en compte de l'environnement dans les nouveaux programmes de collèges. Une structuration plus organique de la transversalité mériterait sans doute d'être avancée dans la conception des programmes pour une véritable efficacité de la collaboration entre toutes les disciplines (cf. les commissions transversales décidées par Alain SAVARY)⁸² »⁸³. Effectivement, ces commissions transversales avaient pour but de coordonner les différentes mesures prises à travers les programmes de chaque discipline. Par ailleurs, « Pour le président du CNP, les enseignants de disciplines différentes travailleront ensemble lorsque leurs pairs chargés de la conception des programmes auront montré l'exemple. Des groupements sont souhaitables et possibles, à l'image de GTI (groupes techniques interdisciplinaires) élaborant les programmes pour le Collège et l'Ecole, ce qui, en passant, favoriserait grandement la transition entre les deux niveaux. Il va même jusqu'à envisager à ce niveau deux grands regroupements : sciences et humanités. Il y a là une liaison fructueuse avec l'idée de champ interdisciplinaire déjà évoquée »⁸⁴. Selon l'Inspection Générale, Luc Ferry, alors président du CNP serait favorable à l'instauration de cours prenant appui sur les fondements du métier d'enseignant et l'histoire de sa discipline : « La formation est amenée à jouer un rôle décisif puisque les adaptations sont plus faciles chez les jeunes esprits, a priori... Force est de constater que la formation scientifique actuelle, celle de l'enseignement supérieur, prépare de moins en moins à la culture générale nécessaire à la maîtrise de toute une discipline scolaire, et a fortiori à la compréhension de ce qu'est l'interdisciplinarité, sans parler de sa pratique elle-même. Au fil des années, les formations universitaires se sont spécialisées, y compris au niveau du DEUG. Il serait souhaitable que

⁸¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.40.

⁸² Cf. Annexe. Entretien réalisé avec Catherine Moisan, le 19 décembre 2016.

⁸³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.40.

⁸⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.41.

*l'enseignement supérieur réintroduise l'esprit généraliste, au moins dans son premier cycle »*⁸⁵. Dans la logique d'édifier un tronc commun aux enseignants, Luc Ferry indique sa volonté d'élargir le savoir et de revenir à l'épistémologie de chaque discipline avant d'en connaître une spécialisation avancée : *« Tous les enseignements doivent par ailleurs revêtir une dimension épistémologique, qui redonne au savoir sa dimension philosophique et historique. Ainsi, Luc Ferry imagine très bien le retour à une sorte de propédeutique incluant de « grands enseignements » (au sens de grand débutant), prenant une part appréciable aux côtés d'un enseignement majoritaire de spécialités correspondant à la discipline d'orientation de l'étudiant. Pour les étudiants de premier cycle en lettres et sciences humaines, par exemple, Luc FERRY souhaiterait l'introduction de « grands cours » d'histoire, d'histoire des découvertes scientifiques, de langues, d'économie et de droit, destinés à fournir les bases d'une culture générale permettant notamment à d'œuvrer à l'avenir de façon naturelle en interdisciplinarité »*⁸⁶. Le renouvellement de la formation universitaire constituerait une plus-value dans l'adaptation des néo-enseignants aux exigences institutionnelles de l'Éducation nationale ; autrement dit, être capable de prendre la pleine mesure des dispositifs interdisciplinaires.

Si l'on tient compte de l'observation faite par l'Inspection Générale dans son rapport 2001, nous constatons que moins d'un collège sur cinq a mis en place les travaux croisés : *« On le regrettera, dans la mesure, disent les inspecteurs, où cette forme de pédagogie paraît susceptible d'intéresser les élèves dans leur ensemble et où elle s'avère indispensable pour aider véritablement les élèves en difficulté. Plutôt que de multiplier les heures passées à vouloir « aider » en recommençant à expliquer, il semblerait en effet judicieux de choisir d'aider en intéressant, en motivant, et en donnant sens au travail proposé »*⁸⁷. Fort de constat, la faiblesse de l'encouragement institutionnel aux travaux croisés est importante, y compris du côté des corps d'inspection. Leur mise en place a été le fait d'équipes et de principaux dynamiques à l'affût de tout ce qui peut faire progresser la motivation et la qualité des apprentissages. Autrement dit, des collèges où la « culture » dominante est celle d'une recherche active de moyens pour aider à mieux comprendre.

Évoqué dans les EPI et notamment lors de la réforme du collège : *« La culture du projet et du travail en équipe doit progresser au sein du système scolaire »*⁸⁸ et *« La culture du projet et de l'équipe a, en outre, un champ qui dépasse la seule problématique de l'interdisciplinarité. Elle s'impose en effet*

⁸⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.43.

⁸⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.43.

⁸⁷ Rapport disponible à www.education.gouv.fr/sys/igen/rapport.htm

⁸⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.41.

progressivement comme indispensable à la préservation du sens en certains endroits de l'école »⁸⁹. La formation des enseignants doit passer par la réinvention du métier d'enseignant en lien avec le changement nécessaire du système éducatif : *« Cette évolution est décisive pour l'avenir du système éducatif, elle doit être réussie : l'interdisciplinarité donne un supplément de sens aux apprentissages, la culture de projet et d'équipe, qui la valide, va plus loin en donnant un supplément de sens à l'Ecole elle-même, en permettant aux acteurs, et en priorité aux élèves, de mieux se situer dans l'institution et d'exprimer leur personnalité »*⁹⁰. Ainsi, l'interdisciplinarité permettrait de replacer de la vie au cœur des établissements, dans les pratiques pédagogiques enseignantes. Dans la même veine, l'essence de l'interdisciplinarité se place sous le signe suivant : *« Volontariat et stabilité des équipes sont en effet la pierre angulaire de la réussite de tout projet interdisciplinaire »*⁹¹.

L'ancrage institutionnel de l'interdisciplinarité s'élabore par l'évaluation finale de tous les élèves d'une scolarité obligatoire ou prolongée : *« **Les procédures de validation doivent faire droit à l'interdisciplinarité. Il n'y aura pas de prise en compte sérieuse de l'interdisciplinarité par les acteurs si les différentes procédures de validation n'y font pas droit. Notamment à l'occasion de la préparation et du passage des examens terminaux des cycles de formation : baccalauréats, brevet, BEP, CAP..., ou à l'occasion des rapports de stage en entreprise, ou lors de l'exposé par les élèves des résultats d'un projet auquel ils ont participé** »*⁹². L'évaluation de l'interdisciplinarité s'accorde progressivement à affirmer sa place dans les procédures d'évaluation terminaux tels que le DNB ou le baccalauréat : *« Le souhait très majoritaire de confier des qualifications nationales à partir d'épreuves anonymes et individuelles, la structure disciplinaire « lourde » d'un examen comme le baccalauréat, font partie des freins puissants posés par l'institution à la pratique interdisciplinaire. Modifier l'esprit des épreuves écrites et orales est une entreprise de longue haleine que les auteurs et responsables de sujets connaissent bien, qui constatent le désarroi des élèves et des professeurs devant des essais (timides) d'ouverture. Il est sans doute plus prometteur d'introduire une part (mineure) d'évaluation personnalisée dans les examens au travers de la soutenance par les élèves d'un projet personnel, dont l'importance a déjà été soulignée »*⁹³. Le rapport incite à développer des jurys éclectiques dans leur origine, leur orientation disciplinaire et professionnelle : *« C'est apparemment ce qui est envisagé pour les TPE et les PPCP, qui devraient donner lieu à une évaluation lors du baccalauréat, et sûrement ce qui a été envisagé et mis en œuvre pour les TIPE des classes préparatoires. Une extension devrait alors pouvoir être envisagée : en fin de collège, et en fin de seconde, classe d'orientation, correspondant en*

⁸⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.41.

⁹⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.42.

⁹¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.42.

⁹² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.44.

⁹³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Positions de l'Inspection Générale, 2000, p.44.

gros à la fin de la scolarité obligatoire. La constitution de jurys pluridisciplinaires constituerait un facteur important de rapprochement des enseignants, l'établissement d'une grille de lecture commune constituant déjà un exercice interdisciplinaire appréciable »⁹⁴. C'est pourquoi dans l'enseignement professionnel, l'ensemble des disciplines se confère à la définition de son champ de savoirs et à la prégnance de la visée professionnelle⁹⁵. En effet, l'enseignement professionnel est modulaire avec le regroupement de disciplines autour de problématiques. En ce sens, cette organisation modulaire facilite de nouvelles connexions institutionnelles entre disciplines, qui vont jusqu'à des espaces d'interdisciplinarité⁹⁶.

Selon l'Inspection Générale, l'enseignement secondaire serait multidisciplinaire et non stricto sensu disciplinaire : « *Tout ce qui précède n'a fait que renforcer, par des observations réelles, le constat général de la marginalité des pratiques interdisciplinaires, qu'elles correspondent plus ou moins à la définition que nous avons proposée, des lors qu'elles signifient une collaboration effective entre disciplines. L'enseignement du second degré est foncièrement multidisciplinaire, comme l'enseignement primaire d'ailleurs en dépit de la polyvalence des maîtres* »⁹⁷. L'Inspection Générale envisage d'utiliser la transversalité des méthodes entre disciplines afin de diffuser la vision interdisciplinaire de la communauté éducative et enseignante : « *À ce dernier niveau, le dépassement de la multidisciplinarité prend les couleurs de la transversalité des méthodologies susceptibles de faire acquérir les capacités de base. Cela reste vrai en partie au collège, où les actions à visées éducatives et intégratrices se développent, ainsi que les collaborations thématiques entre disciplines. Ces dernières deviennent dominantes au lycée, le lycée professionnel étant plus marqué par des articulations, notamment généralistes-professionnels, ayant pour but l'intégration socio-professionnelle des élèves* »⁹⁸.

Les différents souhaits du rapport de l'Inspection Générale prennent naissance au sein du système éducatif : « *Il s'agit de dépasser le constat d'obstacles à peu près bien cernés pour aller dans le sens du développement des pratiques interdisciplinaires, que nous jugeons non seulement souhaitables, mais indispensables* »⁹⁹. Ainsi, il est écrit que « ***Nous souhaitons commencer par l'affirmation de la légitimité des disciplines scolaires mesurée à l'aune des objectifs et du public scolaires*** (cf. Annexe 1). Comme nous le rappelle André CHERVEL, les disciplines scolaires constituent

⁹⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, IV Propositions de l'Inspection Générale, 2000, p.44.

⁹⁵ AN 20070276/4 - Archives du Bureau des programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (2002-2006) : Option de la « Découverte professionnelle » en classe de troisième – rapports, notes et correspondance ; expérimentation dans les collèges : bilans, notes et correspondance.

⁹⁶ Gardiès C. & Hervé N. (dir.), *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires, Les disciplines en questions*. Dijon : Éducagri éditions, 2014.

⁹⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.45.

⁹⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.45.

⁹⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.45.

la médiation nécessaire entre la société et le lieu des apprentissages qu'est l'Ecole, afin que cette dernière puisse jouer son rôle de structuration des jeunes esprits dont l'émancipation est la meilleure garantie de la pérennité des valeurs et des modes d'organisation de nos sociétés démocratiques modernes.

L'Ecole ne peut enseigner que les disciplines. L'interdisciplinarité à l'Ecole n'est qu'un mode d'appropriation des connaissances, même s'il s'agit d'un mode certainement prometteur pour le développement des personnes et la sauvegarde de l'organisation scolaire. Ainsi, toute ambition de former les jeunes intelligences en commençant par des approches systématiques et globales est vouée à l'échec, car il s'agirait de bâtir sur le sable mouvant de savoirs fondamentaux non acquis et de connaissances superficielles. Tel est bien également le sentiment de certains chercheurs pour qui l'interdisciplinarité ne peut être a priori. Elle pourrait être a priori, seulement en tant que principe régulateur du travail en équipe. Mais en tant qu'elle doit mettre en relation des connaissances, elle ne peut être qu'a posteriori.

De même, réfléchir sur l'interdisciplinarité implique que l'on s'interroge sur l'unité du savoir. Cette question, lorsqu'il s'agit du monde de la recherche, de la création ou de l'enseignement en ses niveaux les plus élevés, est vaste et difficile (...). De nature philosophique, elle n'appelle pas de plus une réponse univoque, à supposer que cela soit possible ou même souhaitable. En revanche, en ce qui concerne le savoir à l'Ecole, **nous souhaitons réaffirmer le vœu qu'il y ait davantage de cohérence et d'unité entre les disciplines présentes, et non pas une simple juxtaposition plus ou moins conflictuelle issue des aléas de l'histoire.** Il s'agit d'une aspiration tout à fait légitime pour qui est soucieux du bon fonctionnement de l'institution scolaire et de l'intérêt des élèves. Une organisation toujours plus construite et unifiée des connaissances à l'Ecole ne saurait relever d'une méthodologie générale ou d'une « science des sciences », se nommât elle « sciences de l'éducation », indépendamment des mérites propres de cette discipline. Elle ne peut non plus être l'application d'une ambition purement et simplement politique. Il faut qu'elle provienne aussi des disciplines elles-mêmes (et les instances qui les représentent y ont toute leur part), qui doivent avoir soin chacune de la lisibilité de leurs objectifs fondamentaux et de leur compatibilité avec les autres matières d'enseignement. C'est en particulier dans un tel cadre, visant une meilleure compréhension du monde grâce à un effort de cohérence et de clarté, que la politique du projet, dont nous allons faire mention dans nos propositions, trouvera tout son sens »¹⁰⁰. Dans la même perspective, l'Inspection Générale ne prône pas le retour à la bivalence des enseignants au collège, et, au contraire, s'appuie sur la spécificité de chaque enseignant pour communiquer la notion d'interdisciplinarité forte : « **Corrélativement, même si nous pouvons regretter, sous l'angle de l'interdisciplinarité, la disparition de la bivalence chez les enseignants de collège, il ne nous semble pas réaliste de revenir sur la monovalence disciplinaire actuelle des maîtres de l'enseignement**

¹⁰⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.45-46.

*secondaire. C'est à partir de cette monovalence même qu'il faut œuvrer, dans le sens de l'ouverture (...). Des écoles aux universités, des établissements au Ministère, des programmes aux cours, de la formation aux contours disciplinaires, tout se tient. Il faut donc, pour promouvoir l'interdisciplinarité, en faire une préoccupation naturelle en la dédiant à tous les niveaux aux élèves, qui sont au centre de l'Ecole comme le ministre de l'Education nationale vient encore de le rappeler, fidèle en cela à l'esprit de la loi d'orientation de 1989 votée sous le ministère de Lionel JOSPIN »¹⁰¹. Par conséquent, le même moule de formatage des enseignants donnerait l'impression d'une homogénéité de la formation donnant accès à une interdisciplinarité authentique par la recrudescence des disciplines : « Il ne suffit pas en effet d'estimer que de toute façon l'interdisciplinarité se fait dans la tête des élèves. En réalité, elle ne se fait pas. Les élèves (cf. Annexe 1) sont plus ou moins naturellement conduits à segmenter leur pensée en fonction des disparités disciplinaires, voire des pratiques de leurs enseignants. S'il n'y a pas harmonisation des savoirs, cohérence et complémentarité des apprentissages, il ne peut y avoir véritablement structuration des jeunes en raison de la perte de pertinence du savoir scolaire »¹⁰². Il souhaite que l'ensemble des disciplines scolaires dispose d'un fil conducteur afin de faire des liens entre elles : « **L'ensemble des disciplines scolaires doit être défini de façon cohérente et interactive. Il ne faut plus se contenter d'identités implicites constituées par l'addition des préambules des programmes à tous les niveaux. Nous souhaitons la réalisation d'un guide didactique présentant l'ensemble des disciplines scolaires dans la complémentarité de leurs identités : champs, objectifs, histoire, méthodes, etc., d'une façon beaucoup plus élaborée et harmonisée »¹⁰³. Ce guide, élément fondateur de l'interdisciplinarité « constituerait un premier pas vers une connaissance par chaque professeur des programmes de toutes les disciplines correspondant à la classe où il enseigne, étape sans doute nécessaire dans la perspective de rapprochements ultérieurs, notamment entre littéraires et scientifiques »¹⁰⁴.***

En outre, le projet de l'élève doit être construit, ce projet peut être attaché à l'idée de curriculum qu'a développé Roger-François Gauthier : « **Une politique du projet d'élève généralisant les projets ministériels actuels doit être mise en place, servie par une organisation pédagogique et matérielle adaptée des établissements (...). Le projet d'élève, obligatoirement non monodisciplinaire, verrait sa définition étroitement encadrée par les professeurs, qui auraient également à suivre soigneusement sa réalisation. Dans ces conditions de sérieux et d'assurance d'un travail véritablement personnel (sauf projet collectif, bien évidemment), le projet devrait constituer une véritable initiation au**

¹⁰¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.47.

¹⁰² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.46-47.

¹⁰³ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.47.

¹⁰⁴ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.47.

*réinvestissement du savoir et à la responsabilisation de l'élève comme acteur de sa formation »¹⁰⁵. La conséquence de cette politique amène à questionner sur l'élève en termes d'effets de production intellectuels et pratiques : « Cela pourrait également déclencher chez lui un renversement ou infléchissement dans son rapport au savoir qui, de trop souvent stratégique et utilitaire, accéderait davantage à une dimension de sens et de vérité (...). **En troisième, chaque élève aurait à bâtir un projet personnel** montrant notamment sa maîtrise des capacités intellectuelles fondamentales et de l'emploi des TICE (traitement de texte, collecte et traitement de l'information,...). Ce projet donnerait lieu à une soutenance, note et appréciation sur le livret scolaire. Le passage du brevet comprendrait cette soutenance, une épreuve de français, et une d'EPS »¹⁰⁶. Ainsi, une continuité avec le lycée pourrait en découler par la réalisation d'une forme de projet : « **En seconde, les élèves auraient à réaliser un projet d'orientation** sur un thème assez large, montrant leur aptitude à opérer des choix, la pertinence de ces choix et leur maîtrise dans l'emploi des TICE. Les modules, mais élargis à l'ensemble des disciplines, pourraient abriter le suivi et la réalisation des projets, qui donneraient également lieu à soutenance. Cette soutenance pourrait être sanctionnée par une demande de réorientation formulée à l'élève au cas, assez improbable, ou les enseignants tuteurs n'auraient pas repéré au cours de l'année le fourvoiement de ce dernier »¹⁰⁷. La réorientation, au cœur des débats, en serait une des expressions possibles.*

L'ensemble des dispositifs interdisciplinaires tels que TPE, PPCP, parcours diversifiés, PAE doivent faire l'objet d'une étude approfondie, encore non réalisé : « On voit que l'ensemble du dispositif ne nécessite pas véritablement un supplément de moyens pédagogiques en terme d'heures d'enseignement, mais oblige essentiellement à un réaménagement des services des enseignants vers plus de souplesse. Là où par contre un abondement de moyens non négligeable paraît nécessaire, c'est dans l'aménagement des locaux scolaires pour une qualité de vie pédagogique renforcée, la possibilité de travailler en effectifs réduits et de tenir des réunions d'enseignants œuvrant en équipe. Un effort important est également à opérer en direction des CDI et de l'équipement en TICE des établissements. Il faut que les enseignants et les élèves trouvent le plus facilement possible, soit directement, soit par transfert télématique, l'information ou l'interlocuteur nécessaire »¹⁰⁸. L'Inspection Générale relève la problématique des locaux scolaires pour répondre aux enjeux du développement informatique du XXIème siècle : « *L'ensemble des projets devrait trouver une première formulation dans l'inscription au projet d'établissement et l'organisation de l'établissement pourrait être pensée dès la fin de l'année scolaire précédente, surtout si la sixième n'est pas concernée. Le projet d'établissement pourrait se*

¹⁰⁵ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.49.

¹⁰⁶ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.49.

¹⁰⁷ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.49-50.

¹⁰⁸ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.50.

trouver alors validé par les responsables académiques, dont les corps d'inspection, et évalué par eux en fin d'année scolaire »¹⁰⁹. Les corps d'inspection sont dans l'obligation de tenir leur rôle selon le rapport de l'Inspection générale pour promouvoir l'interdisciplinarité : « **Les corps d'inspection doivent, comme à l'accoutumée, entraîner autant qu'accompagner.** Il paraît clair que si les enseignants s'attendent à ce que leur notation pédagogique résulte, toujours et partout, de la seule inspection disciplinaire individuelle en classe, ils ne seront que peu incités à se tourner vers les pratiques interdisciplinaires. Une évolution des missions de l'Inspection est sans doute à envisager. Nous pensons que l'inspection individuelle en classe reste indispensable mais l'appréciation pédagogique devra également prendre en compte la qualité de l'implication de l'enseignant dans les différents projets auxquels il contribue »¹¹⁰. La mission des corps d'inspection soulève des questionnements conflictuels avec leur discipline d'origine et leur attachement à des valeurs traditionnelles au sein des rouages de l'Éducation nationale.

Le rapport évoque aussi que l'Inspection Générale devrait encore plus promouvoir en modifiant sa structure organisationnelle : « *En réponse notamment aux décisions ministérielles, l'Inspection générale devrait être amenée à promouvoir l'interdisciplinarité dans son mode de fonctionnement : rapprochement et missions conjointes avec l'IGAEN ; structure interdisciplinaire permanente (commission) ; réunions inter-groupes préparant par exemple des évaluations collégiales et collectives, ou des stages de formation interdisciplinaires d'enseignants, voire des formations croisées entre inspecteurs, etc* »¹¹¹. La concrétisation d'une évolution du système de l'IG s'effectue avec l'ensemble des membres de l'Inspection Générale, en lien avec leur responsabilité professionnelle : « *Par ailleurs la mobilité inter-groupes devrait être facilitée, sur la base du volontariat, à commencer par les échanges entre groupes disciplinaires et groupes généralistes (EVS, enseignement primaire), ou simplement par des multi-appartenances plus fréquentes, toujours riches d'informations réciproques. L'ensemble des propositions ainsi faites est un tout qui nous semble à la fois ambitieux car sa réalisation progressive est susceptible de changer en profondeur un fonctionnement marqué du sceau de l'individualisme et de la parcellisation, mais aussi réaliste car il n'entraîne pas de bouleversements majeurs dans l'organisation du système scolaire et dans le paysage disciplinaire actuel* »¹¹².

Jean-Yves Daniel resitue le débat de l'interdisciplinarité au travers « des éducation à » et explicite la mystification de l'Inspection Générale : « *Si la pratique interdisciplinaire apparaît comme*

¹⁰⁹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.50.

¹¹⁰ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.50.

¹¹¹ Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.51.

¹¹² Rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel, V Propositions, 2000, p.51.

très marginale à l'École, il ne faut pourtant pas en inférer qu'elle n'existe pas ou que son importance n'est pas perçue. Des tentatives parfois fructueuses existent au travers de l'éducation civique, de l'éducation à l'environnement, de l'éducation à la santé. Des coopérations se sont instituées dans l'élaboration des programmes dès lors qu'ils touchaient à ce genre de préoccupation, par essence communes. Sur le terrain, les coopérations existent, mais de façon anecdotique, voire cachée ou en tout cas très discrètes. On a souvent recensé les différents blocages, qui concernent tous les acteurs, des élèves aux responsables politiques. Je ne vous apprendrai rien si je vous dis que l'Inspection générale, chers collègues, passe pour la gardienne du temple disciplinaire. A nous de démystifier cette réputation, si vous en êtes d'accord bien entendu »¹¹³. Le rapporteur de l'Inspection Générale implique l'institution lui-même, pour qui, il souhaite une ouverture face aux nombreuses réactions politiques, pédagogiques, scientifiques afin de construire l'interdisciplinarité de l'école de demain.

¹¹³ Annexe du rapport de l'inspection générale *Interdisciplinarité, situation des pratiques, formation des professeurs, prospective* par le rapporteur Jean-Yves Daniel (Doyen de l'Inspection Générale de l'éducation nationale de 2012 à 2016) en 2000.

- En partit : il est indispensable, il faut des objectifs. - En progrès
no deux points essentiels : s'est terminé les derniers travaux collectifs et
le cahier des abstraites (c'est pas qu le thèse a été plus,
les recteurs n'y touchent pas...) + apparition des modules / IPE / ECSS /
PCCP / IC / Ai ... l'état a du grand à rendre pour recevoir son
projet sur le cours de la né et de enseignement. => un cadrage et
nécessaire - Donner à ceux qui travaillent dans le nous.

• nouvelles dispositions pédago : différenciation / pédagogie plurielle /
projetive par démocratie.

- Ai (différenciation) : pédagogie de compensation. (Goux, Zep...)
très utiles à lycée car l'institution le demande. et car dans
le cadre du projet d'état on peut rajouter une couche, au-delà de
la commande institutionnelle. - des réflexions commencent sur la
nature de difficulté. => dans un autre qu l'avenir de travail en
commun avec essentiellement la mix à l'ère d'un dispositif
d'accompagnement + diversité de besoins. - dans la
de reconnaissance des dispositifs, a incidere surtout à des élèves
situation! Efficacité de ces pratiques très certifiées dans le état.

- les modules : une autre façon de gérer l'hétérogénéité : on doit
répondre aux besoins des élèves qui favorisent l'égalité de la
dans... éviter la stigmatisation des élèves en difficulté, intégrés
dans les heures obligatoires de tous les élèves, sans concevoir
différent de la gestion de temps. X années on peut programmer
très bientôt. travaux chargés, options multiples, aucun accompagnement
substituant au moment de la dernière réforme chose que se pourrait
être un levier intéressant.

- pratiques plus ou moins : peuvent être favorables en population, : plurielle.
participent à une réflexion épistémologique, impactent le travail en équipe +
relation différente avec la classe dans la construction des savoirs.

(nou) très gourmande en temps et exige pour la classe et les
enseignants / concurrencer avec la programmation. et la autre

enseignants : pour être, une apéritif une nouvelle matière
pratiques nouvelles qui vont à contre la forme : très peu complètes
dans les procédures de certification, sans enjeu.

- pratique démocratiques : enseignants qui s'orientent eux-mêmes. autre point
au savoir - pas spéculatives de ce qu'ils font. ---

• vécu des acteurs : pratiques pédagogiques : si on y va l'école ça va
être dur ; si on y va par, on culpabilise. - Ça va d va t-on (4)

et ils pourraient mais au pilotage de l'état et à la vie sociale des
états. - Il y a grand besoin de souffler. même n pas trop de peur à
travailler des chefs de projets (avec des gens qui rendent compte et acceptent
le dialogue) ; plus attentif à la parole des élèves - plus sollicités
dans la construction des savoirs.

(redondance de la construction des derniers)
- travail en commun sur la programmation / besoin d'en parler car besoin
d'être reconnus

• l'état qui en peut attendre demain : en va obligatoirement vers un mode de
management participatif et techniques de coopération - On ne peut pas aller vers
autre chose qu'un projet avec des chapitres obligés qui concernent le cœur
de l'activité. - Une demande d'audit indispensable / centralement face-à-
évaluation = la condition d'autonomie - Octroi des moyens
de manière souple : une part de la DMLG permet d'intégrer dans les services
des nouvelles dispositions et qu'on puisse donner à tous. (et par ailleurs
aux personnels enseignants). Dispositif de l'unité dans peu moyen traiter
la différenciation. Avec un meilleur accompagnement, FC plus près des équipes
et des états avec un renforcement des formations courtes de confort =>
ouvrir vers une formation sur site. et des choses de type recherche / action.

• le devenir de métier d'enseignant : 1) une intégration dans les services de
meilleurs liens au pilotage et la négociation de la pédagogie ; responsable de
niveau, coordonnateur de lui-même, chefs de projet... et autres fonctions à
proches de l'état.

-> intégration également dans les services : formation continue.
intégrer le législatif comme la maintenance informatique. + toutes
les missions travail d'équipe / soin des élèves / production de doc

2) possibilité de travailler à deux lettres.
3) possibilité d'un tour-à-tour... 40 ans face à ces données. sortir de la
dans pour faire des choses pour la communauté (comme la construction
d'une mémoire)

• la DMLG : cette nouvelle def permettrait de limiter l'explosion des conseils
conseiller (comme la COP, les conseils à formation continue).
considérés comme élections libres. limiter la durée
de leur mandat.

Dominique Ravlin

- intèrment
- ce groupe patrouille - il ne voit pas ce qu'il doit faire a.t. et le droit de parler des programmes?
- modalités d'enseignement / il peut de mettre d'enseignement!
- en termes de modalités

- travail en classe entière
 - _____ en groupe (TD / TP)
 - _____ individuel
 - _____ interdisciplinaire
- ↳ pourrait s'appliquer sur plus de domaines

TPE / IC / éducation à la sexualité

- arriver à montrer et dire "ceci vous intéresse, que je doit être traité comment"

- 114 du programme doit être traité

- distinguer un certain nombre de mise en œuvre - il intègre les autres groupes pour que les autres groupe soient saisis. →

- c'est ça qu'il faut donner à losfeld en accompagnement mise en œuvre ce bras là. ⇒ UGEN veut aussi de voir per voilà des matériel qui existe

- pas la demande de la Dco. Ça peut être un groupe fondamental

MODALITES DE L'APPEL A PROJET

La procédure retenue pour l'appel à projet vise à reconnaître dès cette année les premières " ERT éducation ", ainsi l'examen des dossiers se déroulera en deux phases

1°) une phase de pré-sélection permettra de retenir les projets correspondant aux exigences du modèle des ERT et dont la mise en œuvre est réaliste avant mars 2003. Chaque porteur de projet recevra une réponse et les candidats retenus seront appelés à préciser leur intention, consolider leurs partenariats et déposer un projet d'équipe pouvant être intégré au contrat quadriennal d'établissement.

2°) une phase de sélection qui conduira à la reconnaissance de l'équipe ou à un report justifié par l'état d'avancement du projet à une prochaine vague d'expertises.

Calendrier :

- Dépôt des pré-projets pour le 8 avril 2002
- Présélection des dossiers le 16 mai 2002
- Dépôt des projet définitif le 24 juin 2002

La présentation des pré-projets est précisée en annexe

La présentation des projets définitifs devra s'inscrire dans la forme des dossiers d'équipes reconnues.

Point d'information :

Philippe CASELLA
Mission Scientifique Universitaire
1, rue Descartes 75231 Paris Cedex
Tél : 01 55 55 89 82

ANNEXE :

Composition du Conseil national des programmes, de 1990 à 2005

	Nom	membre de la commission Bourdieu-Gros	statut à la nomination (d'après les arrêtés du JO)	membre du CNP du ... au... (d'après les arrêtés)	remarques
1	Baque Pierre	X	prof. des universités d'arts plastiques	27/02/1990 au 12/01/2000	2 mandats, puis reste consultant du CNP jusqu'en février 2005
2	Bernillon Françoise		proviseur de lycée professionnel	27/02/1990 au 20/09/1994	démission
3	Bornancin Bernadette	X (sciences de la terre et de l'univers)	prof. agrégée honoraire de biologie	27/02/1990 au 03/11/2000	2 mandats
4	Champaud Claude		prof. des universités de sciences de gestion	27/02/1990 au 22/02/1994	démission
5	Colmez Françoise		prof. agrégée de lettres classiques	27/02/1990 au 23/05/2000	2 mandats
6	Dacunha-Castelle Didier	X	prof. des universités de mathématiques fondamentales et appliquées	27/02/1990 au 11/01/1994	1er président du CNP ; démissionne
7	Duby Jean-Jacques		directeur de société	27/02/1990 au 20/09/1994	
8	Darquets Liliane		prof. certifiée de philosophie	27/02/1990 au 17/10/2000	2 mandats
9	Ehrlich Stéphane		prof. des universités honoraire de psychologie	27/02/1990 au 05/10/1995	1 mandat renouvelé puis démission 6 mois plus tard
10	Franchi Anne-Marie		vice-présidente d'association à caractère social et culturel	27/02/1990 au 23/05/2000	2 mandats

	Nom	membre de la commission Bourdieu-Gros	statut à la nomination (d'après les arrêtés du JO)	membre du CNP du... au... (d'après les arrêtés)	remarques
11	Garcia Suzanne		prof. certifiée d'éducation physique et sportive	27/02/1990 au 02/05/1994	démission
12	Guiu Jacques		directeur de société	27/02/1990 au 22/12/1992	
13	Janitza Jean		prof. des universités de langues et littératures germaniques scandinaves	27/02/1990 au 12/01/2000	2 mandats
14	Lebrun François		prof. des universités d'histoire	27/02/1990 au 23/05/2000	2 mandats
15	Leu Claudine		institutrice	27/02/1990 au 23/05/2000	2 mandats
16	Malinvaud Edmond	x	prof. d'économie au Collège de France	27/02/1990 au 03/03/1995	1 mandat puis consultant du CNP jusqu'en mai 2000
17	Mauger Pierre		conseiller pédagogique honoraire	27/02/1990 au 22/02/1994	démission
18	Meirieu Philippe		prof. des universités de sciences de l'éducation	27/02/1990 au 20/09/1994	démission
19	Merlaud Christian		prof. agrégé de mécanique	27/02/1990 à l'été 1998	décédé en 1998, avant la fin du 2d mandat
20	Migeon Michel		prof. des universités de sciences physiques	27/02/1990 au 20/09/1994 ?	absence de date sur son départ
21	Nozieres Philippe		membre de l'académie des sciences ; prof. des universités de sciences physiques	27/02/1990 au 22/02/1994	démission

LE CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES (1990-2005)

Nom	membre de la commission Bourdieu-Gros	statut à la nomination (d'après les arrêtés du JO)	membre du CNP du... au... (d'après les arrêtés)	remarques
22 Vuillet Claudie		inspectrice générale d'économie gestion	27/02/1990 au 22/02/1994	démission
Adoutte André		prof. des universités de biologie	22/12/1992 au 28/05/2003 ; remplace J. Guiu	2 mandats
Ferry Luc		prof. des universités de philosophie	11/01/1994 au 24/05/2002 ; remplace D. Dacunha-Castelle	président du CNP pendant 11 ans ; part comme ministre de l'Éducation nationale
Boissinot Alain		inspecteur général de lettres	22/02/1994 au 05/10/1995, remplace C. Vuillet. Du 17/10/2000 à 2002, remplace L. Darquets	« appelé à d'autres fonctions »
Lipovetsky Gilles		prof. agrégé de philosophie	22/02/1994 au 01/03/1999 ; remplace P. Mauger	1 mandat
Renaut Alain		prof. des universités de philosophie	22/02/1994 au 21/10/1999 ; remplace C. Champaud	« appelé à d'autres fonctions »
Vincent Jean-Didier		prof. des universités de neurobiologie	22/02/1994 à février 2004 ; remplace P. Nozières	nommé président au départ de Luc Ferry le 24 mai 2002 ; après sa démission en février 2004, il n'est pas remplacé et c'est Dominique Raulin* qui assure l'intérim
Todorov Tzvetan		directeur de recherche CNRS	02/05/1994 jusqu'à la fin du CNP ; remplace S. Garcia	

Nom	membre de la commission Bourdieu-Gros	statut à la nomination (d'après les arrêtés du JO)	membre du CNP du... au... (d'après les arrêtés)	remarques
Crozier Michel		directeur de recherche CNRS	20/09/1994 au 04/04/1996 ; remplace P. Meirieu	démission
Gaillardon Pierre		proviseur de lycée	20/09/1994 au 07/01/1998 ; remplace F. Bernillon	démission
Berge Pierre	x	prof. des universités de sciences physiques	03/03/1995 au 28/05/1997	décédé pendant le mandat
Broue Michel		prof. des universités de mathématiques	03/03/1995 au 23/05/2000	1 mandat
Trousseau Alain		prof. agrégé de philosophie	03/03/1995 jusqu'à la fin du CNP	2 mandats
Bacconnet Marc		inspecteur général de lettres	05/10/1995 à la fin du CNP ; remplace A. Boissinot	2 mandats
Capelier Claude		prof. certifié de philosophie	05/10/1995 jusqu'à la fin du CNP ; remplace S. Ehrlich	2 mandats ; était chargé de mission au secrétariat général en 1994
Pesron Jean-Pierre		prof. agrégé	04/04/1996 jusqu'à la fin du CNP ; remplace M. Crozier	2 mandats
Gasquet Sylviane	x (mathématiques)	prof. agrégée honoraire de mathématiques	28/05/1997 au 23/05/2000 ; remplace P. Bergé	
Balibar Sébastien		directeur de recherche CNRS physique	07/01/1998 au 15/07/1999 ; remplace P. Gaillardon	démission
Jullien Ludovic		chargé de recherches CNRS chimie	01/03/1999 jusqu'à la fin du CNP ; remplace G. Lipovetsky	

LE CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES (1990-2005)

Nom	membre de la commission Bourdieu-Gros	statut à la nomination (d'après les arrêtés du JO)	membre du CNP du... au... (d'après les arrêtés)	remarques
Roulet Bernard		prof. des universités de physique	15/07/1999 jusqu'à la fin du CNP ; remplace S. Balibar	
Veyret Yvette		prof. des universités de géographie	21/10/199 jusqu'à la fin du CNP ; remplace A. Renaut	
Reynier Marie		prof. des universités de mécanique	21/10/199 jusqu'à la fin du CNP ; remplace C. Merlaud	
Perrot Michelle		prof. des universités émérite d'histoire	12/01/2000 jusqu'à la fin du CNP ; remplace P. Baqué	vice-présidente en février 2005
Cohen Elie		directeur de recherche CNRS économie	12/01/2000 au 17/01/2001 ; remplace J. Janitza	démission
Bidart Sylvie		institutrice	23/05/2000 jusqu'à la fin du CNP ; remplace C. Leu	
Coste Rémi		prof. certifié	23/05/2000 jusqu'à la fin du CNP ; remplace S. Gasquet	
Deschamps Claude		prof. agrégé	23/05/2000 jusqu'à la fin du CNP ; remplace F. Colmez	
Merle Michel		prof. des universités de mathématiques	23/05/2000 jusqu'à la fin du CNP ; remplace M. Broué	
Pisier Evelyne		prof. des universités de droit public	23/05/2000 jusqu'à la fin du CNP ; remplace AM. Franchi	
Philipps Joseph		inspecteur général d'allemand	23/05/2000 jusqu'à la fin du CNP ; remplace F. Lebrun	
Borne Dominique		inspecteur général d'histoire	03/11/2000 au 28/05/2003 ; remplace B. Bornancin	

Nom	membre de la commission Bourdieu-Gros	statut à la nomination (d'après les arrêtés du JO)	membre du CNP du... au... (d'après les arrêtés)	remarques
Lorenzi Jean-Hervé		prof. des universités d'économie	17/01/2001 jusqu'à la fin du CNP ; remplace E. Cohen	
Hussenet André		inspecteur général	27/08/2002 jusqu'à la fin du CNP	
Volovitch Michel		prof. des universités des sciences du vivant	27/08/2002 jusqu'à la fin du CNP	
Tavoillot Pierre-Henri		maître de conférences de philosophie	28/05/2003 jusqu'à la fin du CNP	était chargé de mission au secrétariat général depuis 1994