

**L'INTERDISCIPLINARITÉ PÉDAGOGIQUE :**  
**QUESTIONS D'ÉPISTÉMOLOGIE SCOLAIRE**  
**LE CAS DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE-ÉDUCATION CIVIQUE**

**Nicole Allieu-Mary**  
*agrégée d'histoire*  
*docteure en sciences de l'éducation*  
**INRP, 3 février 2010<sup>1</sup>**

Comment rapprocher les préoccupations des didacticiens du français et de l'histoire-géographie-éducation civique au moment où le texte du *Socle commun des connaissances et des compétences* insiste sur la nécessité de « donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes » (SC, 2006, 3) ? Votre colloque se propose de porter sur les enseignements de nos matières les « regards croisés » de la Littérature et de l'Histoire. L'usage des majuscules est volontaire : il est destiné à attirer l'attention sur l'usage, parfois confus, d'un même vocable pour désigner les disciplines d'enseignement et leurs homologues académiques. À cet égard, précisons le point de vue adopté dans cette contribution. Il s'agira pour moi de poser un regard en *interne* (dans et sur l'École), et non depuis l'Université, et donc de privilégier l'analyse de ce qui se joue du point de vue des emprunts entre *disciplines scolaires* (Chervel, 1988) dans la classe. Il n'est pas question de nier l'existence de relations – qui peuvent être fortes selon les objets et le niveau dans le *cursus* – entre Littérature, Histoire et les matières scolaires que sont le français et l'HGÉC. Il s'agit de prendre en compte le fait que ces dernières sont « autre chose » puisque leur centre de gravité commun se situe du côté des finalités que leur assigne l'Institution.

Une remarque générale s'impose néanmoins : ce qui semble apparaître naturel dans nos discussions - l'apport du regard de l'écrivain sur le monde en HGÉC, et la nécessaire *contextualisation* des œuvres littéraires en français – reste modeste dans les pratiques effectives, pour ce qui nous concerne. Ainsi, une récente étude de la DEPP<sup>2</sup> montre que si près de neuf professeurs sur dix disent mettre l'élève en situation « d'élaborer son savoir à partir de l'analyse de documents » ; que si près de 6 enseignants sur dix disent utiliser une fourchette de 4 à 6 documents par heure de cours, ce ne sont pas les textes littéraires qui dominent. La priorité est accordée aux documents patrimoniaux (57,1%), aux textes informatifs ou scientifiques (40,5%)... les œuvres littéraires arrivent en avant-dernière position en histoire (9,1%) et sont la lanterne rouge pour la géographie (0,6%). Cette place

---

<sup>1</sup> Cette communication s'inscrit dans la réflexion initiée par les équipes ECEHG (*Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie*) et EF2L (*Équipe français : langue et littérature*) de l'INRP réunies dans le pôle *Enseignement et Humanités*, dirigé par François Quet. L'objectif de cette *Journée d'études* est la préparation au colloque *Histoire et Littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie* qui doit se tenir les 26, 27 et 28 mai 2011 à l'INRP (Lyon) – lien...

<sup>2</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) - *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, Les Dossiers n°183 – mars 2007.

va même en déclinant de la sixième à la troisième : les documents économiques et chiffrés l'emportant désormais en raison du poids des thématiques économiques et géopolitiques. Néanmoins, au-delà de cet aspect quantitatif, ce sont les questions d'épistémologie scolaire que soulèvent ces emprunts qui m'intéressent ici.

Je me propose de soumettre à la discussion trois séries de considérations. Je reviendrai, dans un premier temps, sur la question de l'interdisciplinarité *scolaire* qui est une préoccupation récurrente de l'institution depuis une quarantaine d'années. Je pointerai, dans un second temps, quelques unes des difficultés épistémologiques que toute « relation » entre disciplines génère au niveau des savoirs scolaires. Enfin, à partir d'une recherche menée au sein de l'HGÉC, je présenterai les conclusions théoriques auxquelles je suis arrivée pour *penser l'interdisciplinarité à l'école* dans le champ des sciences sociales<sup>3</sup>.

## I. L'interdisciplinarité : une préoccupation récurrente de l'École<sup>4</sup>

Il semble y avoir actuellement une réactivation des préoccupations interdisciplinaires scolaires. En dehors du *Socle commun* déjà cité, où les 7 piliers déclinent des compétences que les différentes matières doivent contribuer à construire, des signes sont perceptibles dans notre discipline. Ainsi, pour la première fois, les nouveaux programmes de collège (2008) affichent le bloc que constituent l'histoire, la géographie et l'éducation civique avec des traits d'union. Les programmes de lycées (2002) insistent sur « *l'association effective de l'histoire et de la géographie* » et la possibilité « *une à deux fois dans l'année* » de porter « *un regard géographique et historique sur un même objet d'étude* » (IO, p. 7). Enfin, rappelons qu'au collège est affichée la volonté de réfléchir aux « *convergences avec d'autres disciplines* » pour un « *travail fédérateur* » sur l'histoire des arts (IO, p. 2). Association, union, convergence, fédération... on le voit, la notion a un statut pluriel. Pourtant ce regain d'intérêt ne doit pas faire oublier que l'interdisciplinarité scolaire a une longue histoire justifiée par la spécificité des problèmes posés par les apprentissages d'élèves confrontés à des enseignements souvent cloisonnés<sup>5</sup>. Deux idées me paraissent essentielles.

---

<sup>3</sup> ALLIEU N. (1998) *Pour une pédagogie des liens. Contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*. (Thèse sous la direction Philippe Meirieu, Lyon II). L'expérimentation menée et la réflexion théorique qui l'a accompagnée (appuyée sur les travaux d'Edgar Morin) me semblent aujourd'hui pouvoir être étendue aux sciences économiques et sociales et permettre des ponts avec les sciences de la vie et de la terre dans la mesure où ce sont des disciplines qui ont à voir avec le « réel », qui ont « intrinsèquement » une dimension empirique. Je suis plus réservée sur les « ponts épistémologiques » de mon approche avec le Français et la Littérature qui me semblent des disciplines de nature radicalement différentes.

<sup>4</sup> J'utiliserai ici le terme de manière générique comme la façon d'aborder la question des *relations logiques* existant entre les disciplines. Pour alléger le texte, noter que la *discipline scolaire* sera souvent évoquée par le sigle HGÉC et l'interdisciplinarité par ID. A cet égard j'utiliserai les termes de scolaire et pédagogique comme équivalents sans entrer dans le *distinguo* effectué par Lenoir & Sauvé qui n'a pas de pertinence ici (RFP, n°125, 1998). Quant à mes références personnelles, elles seront matérialisées par (T, n) pour la pagination de ma thèse. Les ANNEXES regroupent des éléments du PowerPoint et des documents importés.

<sup>5</sup> AUDIGIER, F. (2001) « Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? » *Université d'été sur l'interdisciplinarité*. IUFM, Reims, France.

- a) l'interdisciplinarité est une préoccupation ancienne de l'École. Sa problématique générale peut se résumer ainsi : « *en quoi certaines situations pédagogiques peuvent-elles faire contrepoids aux effets de la parcellisation institutionnalisée des savoirs sur l'élève ?* » (T28). Souvent présentée dans le « *sillage de la réflexion théorique générale sur l'interdisciplinarité* » (Cros<sup>6</sup>, 1994 ; T2), l'ID pédagogique est davantage à penser dans la lignée du courant de l'École nouvelle. Ce n'est que l'usage du mot, introduit à l'École dans les années soixante-dix - de manière très incertaine ! - qui peut donner à penser qu'il y a emprunt. Je ne cite ici, pour mémoire, que ce texte de Ferdinand Brunot : « *un des défauts principaux de l'enfant, et il n'en est plus entièrement responsable, c'est que son cerveau enferme dans des cases à part, arithmétique, histoire, grammaire, etc. Un enfant reste coi, cependant il sait, mais il croit que vous l'interrogez en autre chose* » (1909<sup>7</sup>) ou la position d'un Ovide Decroly qui conseillait d'éviter « *autant que possible d'envisager ainsi les branches à part* », de généraliser le « *principe de concentration des branches autour d'une même idée centrale* », i.e. la notion de « *centres d'intérêt* » qu'il appelait de ses vœux (1929<sup>8</sup>). D'ailleurs notons que, dès 1949, les *Cahiers pédagogiques* consacrent un dossier à la « *coordination des enseignements* » et que, régulièrement, ce thème sera repris par eux : « *les problèmes actuels de la coordination entre les disciplines* » (n° 30, 1961) ; « *la coordination des disciplines* » (n° 37, 1962).
- b) Il convient d'insister essentiellement sur le fait que l'interdisciplinarité scolaire présente des traits originaux car elle travaille autre chose que la simple articulation des savoirs. Comme le note Cros : s'agissant de l'École, on ne peut pas empêcher le clivage entre les pédagogues centrés sur les contenus et ceux centrés sur l'élève, disons entre *objet* et *sujet*. Je préfère cette terminologie (classique à la psychologie et aux sciences de l'éducation) car « *contenus* » me semble de nature à renforcer une vision positiviste de savoirs assimilés à des choses que l'on s'approprierait. Comme on le verra plus loin, l'*objet* auquel est confronté le *sujet-élève* peut être complexe : par exemple une réflexion menée sur la discipline scolaire elle-même (*Qu'est-ce que l'histoire ?*)<sup>9</sup>. Considérant que l'interdisciplinarité scolaire c'est tout d'abord... ce que font les enseignants, j'ai choisi d'analyser – pour en rendre compte - un *corpus* de textes faisant état d'un discours sur les pratiques interdisciplinaires à l'École. Cet ensemble (64 écrits) s'étage sur une période allant de 1949 à 1994. S'il ne se dégage pas de véritable chronologie des pratiques (les auteurs donnant même l'impression de redécouvrir en permanence les mêmes problématiques, intérêts et obstacles), c'est surtout la variété de nature des écrits - et donc leur grande hétérogénéité - qui présente

<sup>6</sup> CROS F. (1994) « Interdisciplinarité ». *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la formation* (sous la dir. de F. Champy et Ch. Étévé). Paris : Nathan-Université.

<sup>7</sup> Cours de méthodologie : *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est – ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Recueilli par N. BONY. Paris : A. Colin, 1909.

<sup>8</sup> DECROLY O. (1929) *La fonction globalisatrice et l'enseignement*. Bruxelles.

<sup>9</sup> *Objet* : « *le terme s'applique donc à tous les éléments du monde réel saisis isolément ou en interaction dans des ensembles appréhendés comme tels. Mais le propre de l'homme est le développement de l'intelligence représentative et le pouvoir qui lui est conféré par ce développement de doubler l'univers concret par un univers symbolique (...). Le terme d'objet s'étend ainsi à tous les contenus de l'univers symbolique : représentations purement mentales, signes ou symboles qui les désignent* » (Louis NOT, *Les pédagogies de la Connaissance*. Toulouse : Privat, 1988)

un intérêt ici<sup>10</sup>. Les textes vont de simples comptes-rendus d'expériences (souvent nécessités institutionnellement par des demandes en moyens) à des ouvrages et/ou des rapports de recherche. Je pense en particulier à l'ouvrage de Audisio et Béchet (*Interdisciplinarité, une expérience*, 1980) et au rapport de l'INRP de F. Cros (*Groupements différenciés d'élèves. L'interdisciplinarité : un moyen de différencier la pédagogie*, 1983<sup>11</sup>).

Praticiens et Institution semblent se questionner/répondre dans un chassé-croisé chronologique parfois interpellant.

### A) une pluralité de pratiques interdisciplinaires à l'École

Il est intéressant de souligner que, plus qu'un clivage, on observe tout un panel de positions, présentant une forme de *continuum*, allant de préoccupations purement disciplinaires - *objectales* - à des considérations sur l'existence de compétences *transversales* chez l'élève. Nous avons pu repérer cinq types d'approches (parfois difficiles à distinguer car peu théorisées) qui s'étirent entre les deux pôles (T9-25).

#### *Plutôt du côté de l'objet... en s'en éloignant progressivement*

- l'ID comme réponse à des besoins éducatifs généraux : c'est une argumentation largement mobilisée par ceux qui participent aux recherches sur les collègues expérimentaux à l'INRP. Les IO font état d'objectifs généraux, « *il devient dès lors nécessaire d'instaurer des situations pédagogiques qui n'appartiennent à aucune discipline spécifique et qui ne constituent pas à proprement parler une discipline nouvelle* » (Legrand, 1983). Exemples : prise de notes, lecture de l'image, sécurité routière...
- l'ID comme expression de besoins d'aides réciproques : des progressions disciplinaires mal ajustées, de nouveaux contenus... supposent souvent une collaboration de plusieurs disciplines. Les relations entre disciplines sont soit d'*équivalence* soit de *dépendance*. Dans ce dernier cas, les enseignants d'une discipline peuvent avoir la sensation d'être « instrumentalisés ». Exemples : les mathématiques sommées de construire les notions de proportionnalité, densité, etc. ; le français, expert en argumentation. Le risque étant de vider ces disciplines d'une partie essentielle de leur substance (Manesse, *Vers un autre collège*, 1984).
- l'ID comme modalité pédagogique motivante : les situations complexes suscitant souvent la curiosité des élèves, trouver un thème fédérateur peut permettre d'aborder

---

<sup>10</sup> Notons que ce *corpus*, en grande partie issu des archives de l'INRP, n'a pu tenir compte de documents anciens (immédiat après-guerre) car inexploitable : feuillets manuscrits, sans auteur, souvent non datés et dont l'état même de conservation en rendait la lecture compliquée. Les dossiers des *Cahiers* sont donc précieux car ils témoignent de « pratiques » bien antérieures à la vogue des années soixante-dix.

<sup>11</sup> 1977-1981 : nouveau protocole de recherche INRP/MEN (direction Louis LEGRAND) dans les collèges dits *expérimentaux* dont l'objectif est de réfléchir aux moyens de pallier les inconvénients majeurs des groupes de niveaux-matières en proposant des activités transversales.

des apprentissages disciplinaires, un peu arides, dans une situation mobilisatrice (approche choisie lors des expériences des 10% par exemple).

### ***Plutôt du côté du sujet... des compétences intellectuelles***

- l'ID comme moyen de rendre la construction de compétences générales plus efficientes : il s'agit là sans doute du point de vue le plus intéressant pour la réflexion actuelle sur le *Socle commun*. Ainsi Gérard de Vecchi développe une *conception multi-référentielle des apprentissages* précisant qu'une compétence générale (ou un concept) a besoin d'un certain nombre de situations variées pour se construire. Il pense qu'il serait pertinent par conséquent d'organiser une « *séquence de structuration du concept en mettant en relation tout ce qui a été fait dans les différentes disciplines concernant le sujet* » (*Aider les élèves à apprendre*, 1992, p. 209).
- une *transdisciplinarité* institutionnalisée : il s'agit alors d'un basculement net du côté de l'élève, avec une approche très fortement comportementale. L'exemple des compétences considérées comme *transversales*, typologie inspirée du modèle de D'Hainaut et proposée par des enseignants de technologie, en est l'illustration (ANNEXE 1). Si l'on s'éloigne alors, au sens strict, d'une approche (inter)disciplinaire, l'attrait qu'ont pu présenter ces diverses taxinomies paraît évident : elles permettent un langage commun « professionnel » aux équipes enseignantes.

Les schémas de l'ANNEXE 2 permettent de visualiser la palette des conceptions interdisciplinaires sous-jacentes aux pratiques étudiées. Enserrant, tant bien que mal, un processus d'appropriation des savoirs qui est de l'ordre des interactions sujet-objets et qui leur échappe finalement, les praticiens inventent, proposent, des situations pédagogiques qui leur paraissent fécondes. Trois idées à noter.

- ✓ Une position modale qui est de considérer que la réalité est complexe, non cloisonnée en « disciplines », et que le *sujet connaissant* est *in fine* l'instance d'accueil permettant « l'intégration des savoirs » y compris ceux appris grâce aux disciplines scolaires. Audisio & Béchet résument : le plus souvent, l'élève reste pluridisciplinaire ; seuls les meilleurs deviennent interdisciplinaires. Ainsi Georges Duby avait-il raison de promouvoir un enseignement pluridisciplinaire : « *en plaçant l'élève, seul ou en groupe, en face d'un problème humain dont il sent qu'il le concerne mais qu'il ne peut résoudre qu'en combinant et en critiquant des données diverses, on recrée ainsi une situation de vie réelle, on contribue à la réduction du fossé qui s'est creusé entre l'école et la vie* » (*Les Amis de Sèvres*, n° 1, 1979).
- ✓ Finalement, ce n'est absolument pas la suppression des disciplines qui est demandée (d'ailleurs, entre parenthèse, d'où *parlerions-nous* ?) mais l'existence d'un *lieu* où établir des liens, construire du sens. Ce qui est une manière tout à fait pertinente de réfléchir, aujourd'hui, en 2010, à la question du *Socle commun* : l'objectif de l'École est-il l'accumulation de savoirs positifs et factuels ou la

construction de compétences chez un *sujet* s'emparant des enjeux du monde d'aujourd'hui ?

- ✓ Enfin, nous voyons bien que l'interdisciplinarité académique n'est que peu invoquée. Quand elle l'est, chez certains auteurs d'ouvrages/rapports, c'est davantage pour justifier l'emploi adéquat de la terminologie savante qui commence à infiltrer l'École que pour entrer dans le cadre théorique concerné. Au fond, il s'agit de justifications *a posteriori*. Ainsi, le vocabulaire stabilisé par G. Michaud, lors du séminaire du CERI de 1970, est révélateur de la différence de points de vue entre interdisciplinarités académique et scolaire (ANNEXE 3)<sup>12</sup>. Il est vrai que le séminaire concernait ... les Universités, les étudiants étant supposés en possession de tous les outils cognitifs nécessaires.

On comprend mieux le « parallélisme » entre ces pratiques diffuses et pionnières, et les préoccupations institutionnelles qui pointent peu à peu dans les textes officiels : praticiens « éclairés » comme décideurs sont conscients, chacun de leur point de vue, que le monde a changé et que les manières de l'appréhender – pour des élèves désormais devenus un public plus hétérogène compte tenu de la massification de l'instruction obligatoire – nécessitent une réflexion de fond et un certain volontarisme politique. Ce qui est le cas.

### **B) la lente montée en puissance du *paradigme interdisciplinaire*<sup>13</sup> dans les programmes du collège<sup>14</sup>**

Je brosse ici très rapidement un tableau de l'évolution des IO afin de montrer que, loin de s'opposer à ces pratiques, l'Institution les a souvent accompagnées, voire initiées... au moins dans le discours. Ce sont les modalités de mises en œuvre qui ont fait débat. Audisio et Béchet ont bien montré l'instrumentalisation dont ils ont été l'objet : la mise en avant de leurs pratiques permettant aux inspecteurs de se dédouaner, à bon compte, des critiques d'enseignants réticents à s'engager dans des expériences aussi coûteuses en temps et en formation. Quatre dates clés, pour le collège, permettent d'appréhender les positions de « l'institution » considérée ici comme un acteur (certes collectif) mais présentant une certaine unité de « pensée officielle » à chaque nouveau programme (T38-68).

#### **▪ 1957 : coordonner les approches disciplinaires**

Cette première étape entérine en réalité des préoccupations déjà anciennes portant sur les cloisonnements artificiels des disciplines scolaires (la Circulaire du 20 août 1945 portant

---

<sup>12</sup> *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. OCDE, 1972. Rapport du séminaire organisé par le CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) qui s'est tenu à l'Université de Nice du 7 au 12 septembre 1970. Comité de rédaction : Léon APOSTEL (Gand), Guy BERGER (Paris VIII), Asa BRIGGS (Royaume-Uni), Guy MICHAUD (Paris X-Nanterre). Notons que ces définitions sont depuis reprises systématiquement... sans que les références ne soient toujours rappelées.

<sup>13</sup> Sur la notion de *paradigme*, voir mon texte en ligne sur le site <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG> à la rubrique Interdisciplinarité.

<sup>14</sup> Mon propos est centré sur le collège, noyau secondaire central des objectifs du *Socle Commun*.



sur les « classes nouvelles », par exemple). Les élèves ne sont plus désormais une « élite sociale ou intellectuelle vigoureusement sélectionnée [mais] une masse d'enfants plus ou moins préparée à recevoir un enseignement abstrait à base strictement intellectuelle » (Hatinguais<sup>15</sup>, 1962). Le problème institutionnel est posé : il faut concentrer, coordonner les disciplines, établir des liens avec le « réel » (entendez le concret car le « réel » est une construction en science) et prévoir des lieux scolaires pour opérer ces mises en relation. Reste à apporter des réponses concrètes. Retenons deux préconisations : une incitation à ce que les enseignants de toutes disciplines recherchent « comment peut se faire la coordination en apportant des exemples précis de tentatives faites avec les élèves » (BO n° 39, p. 3260) ; l'introduction de thèmes dans le cycle d'observation dont l'originalité des propositions pour les contenus scientifiques expérimentaux suggérés laisse assez rêveur aujourd'hui (la forêt et l'homme, le climat et l'homme dans le milieu local, une plante cultivée [le blé], le levier dans le corps humain... Circulaire du 8 septembre 1960). De nombreuses considérations psychopédagogiques (statut de l'erreur, importance de l'activité de l'élève...) montrent bien le point soulevé plus haut : la préoccupation est du côté de la cohérence disciplinaire certes, mais ... pour l'élève. Le point de vue est parfois ambitieux : « l'interpénétration des cours de sciences naturelles et de chimie, de chimie et de géographie, de physique et de mathématiques en apportant à l'analyse d'un phénomène naturel ou économique complexe le secours des différents enseignements » contribue à la formation générale des élèves (Instructions pour les Cours complémentaires, 1<sup>er</sup> octobre 1957).

Si nous passons pudiquement sur les programmes de 1969, c'est qu'ils sont davantage marqués par le « succès de l'orthodoxie disciplinaire » (T46-49) que par une réflexion sur une ouverture à l'interdisciplinarité. Le débat concernant l'enseignement moyen est en effet de savoir si on doit le considérer comme un prolongement du primaire ou comme le premier cycle des études secondaires (Charlot, 1987, à propos de la création des CES en 1963). La question des programmes apparaît si « énorme » qu'elle est plutôt reportée à un futur non précisé. Prenant acte – néanmoins - des profonds bouleversements affectant les savoirs dans ce dernier quart du 20<sup>ème</sup> siècle ... l'Institution laisse toute liberté pédagogique à ceux tentés par « un centre d'intérêt choisi pour réaliser un souhait des élèves ou un travail interdisciplinaire » (Bulletin de la Société des professeurs d'Histoire-Géographie, n° 218).

#### ▪ 1977 : reconnaissance institutionnelle de l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est officiellement à l'ordre du jour. Il faut dire que le concept est dans « l'air du temps » (Gouvieux, INRP, 1975). Une initiative intéressante permet de donner le ton : des *Fiches documentaires* sont distribuées à chaque enseignant d'histoire-géographie (dans leur casier) afin de les accompagner sur tous les objets nouveaux, complexes, ou ceux faisant débat au plan scientifique<sup>16</sup>. L'une d'entre elles porte sur les liaisons

---

<sup>15</sup> HATINGUAIS É. (1962) *Les méthodes actives dans l'enseignement du second degré*. Extrait de l'encyclopédie pratique de l'éducation en France. Paris : Société d'Édition de Dictionnaires et Encyclopédies. Elle y brosse un intéressant état des lieux des préoccupations, dès les lendemains de la première guerre mondiale, de pédagogues comme Jean Zay, Paul Langevin, Henri Wallon...

<sup>16</sup> Si les débats historiographiques sur l'Histoire ont été largement médiatisés dans les années soixante-dix et quatre-vingts, rappelons, pour la géographie, que la revue *Hérodote* est fondée par LACOSTE en 1976

interdisciplinaires et pose, dès l'introduction la question de fond : « *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* », il convient désormais de « *s'interroger sur l'unité de l'enseignement, concevoir la place relative des disciplines* » (1980, p. 3 ; T50). Après - quand il s'agit de décliner clairement la façon de s'y prendre - l'Institution sait rester prudente. En dehors du cas fort novateur de l'Éducation artistique qui se place (déjà) résolument dans une posture d'articulation disciplinaire, la conception de l'interdisciplinarité reste assez faible au plan théorique : « *nous comprenons l'interdisciplinarité comme la complémentarité d'enseignements spécifiques qui apportent chacun, non seulement des connaissances dans un domaine propre, mais aussi des modes propres d'approche de l'objet, et de formation de l'esprit* » (Knibiehler, RFP, 1977)<sup>17</sup>. Notons cependant l'introduction d'objets interdisciplinaires (exemple du *milieu local* en sixième ou de *l'environnement*) : l'hypothèse étant que ces objets auront une fonction incitatrice en direction d'actions enseignantes concertées.

#### ▪ 1985 : la mise en cohérence des disciplines

Les programmes de 1985 montrent la volonté affichée, désormais, que « *les professeurs développent les relations entre les différentes disciplines* » par une double préoccupation, du point de vue des *objets* comme des *sujets*. L'introduction de *thèmes transversaux* est à cet égard particulièrement novatrice (arrêté du 14 novembre 1985) : son but étant que les élèves puissent « *apercevoir les convergences entre elles et analyser ainsi, selon une vue d'ensemble, les réalités du monde où ils sont appelés à vivre et à agir* ». Sont retenus 6 thèmes sous la forme d'Éducation à... dont ceux de l'environnement et du patrimoine qui ont de beaux jours devant eux. Il y a là, de mon point de vue, un retournement majeur de perspective : l'accent est mis sur la *complexité* du monde que des disciplines scolaires ne peuvent appréhender isolément. La véritable entrée de l'interdisciplinarité se situe finalement peut-être là ?

#### ▪ 1995 : le rapprochement disciplinaire

Parmi les principes définis par le *Nouveau contrat pour l'école* (n° 95-836 du 13 juillet 1995) figure en bonne place la volonté de « *rapprocher les disciplines pour proposer aux élèves des apprentissages cohérents* » (Brochure CNDP, 1996). Il ne s'agit plus seulement de coordonner, mettre en cohérence, voire en convergence, mais de « rapprocher » les disciplines. Il faut dire qu'est passé par là le rapport Bourdieu/Cros<sup>18</sup> qui appelle – ni plus ni moins – à « *procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer la cohérence et l'unité de ces savoirs* » face à un émiettement des connaissances qui pose problème (1988). Notons que les programmes soulignent la fécondité qu'il y aurait à

---

(approche géopolitique de la géographie) ; que BRUNET fonde *l'Espace géographique* en 1973 et contribue à la diffusion de l'analyse spatiale dans les programmes via la chorématique et que LÉVY & GRATALOUP promeuvent dans *Espace-Temps* (créée en 1975) une conception de la géographie comme science sociale. Le bouillonnement épistémologique a donc affecté autant la géographie que sa jumelle scolaire l'histoire même si cela a été moins perceptible pour le grand public.

<sup>17</sup> « Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le second degré », *Revue française de Pédagogie*, janvier-mars 1977, n°34, INRP.

<sup>18</sup> *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris : MEN, 1989.



étudier des objets selon des regards disciplinaires croisée : « *le français et l'histoire se rejoignent autour de quelques textes qui fondent notre culture* » (Livret d'accompagnement des programmes de sixième, 1996). En maillant objets partagés, méthodologies voisines, objectifs communs, les enseignants peuvent contribuer à une plus grande unité. Ajoutons qu'une lecture transversale des programmes est proposée par le législateur, allant jusqu'à l'énoncé de *compétences générales transversales* (Accompagnements, p. 82-92). 1995 semble avoir intégré progressivement les principales composantes de l'interdisciplinarité scolaire pointées plus haut (T65).

L'ANNEXE 4 résume cependant la prudence qui doit être de mise. Les propos qui précèdent sont une reconstruction intellectuelle. La réflexion sur l'interdisciplinarité existe dans plusieurs champs (savant, universitaire, scolaire, professionnel...) que l'on a vite fait de relier selon des rapports de filiation. La convergence est plutôt à mettre au compte du « mouvement de pensée » qui éclot dans la seconde moitié du siècle et qui privilégie les « efforts de synthèse (...) pour compenser les morcellements provoqués par les progrès de l'analyse » (Delattre, *Encyclopaedia Universalis*, 1985). Elle est également le signe d'un glissement paradigmatique : on assiste, dans le champ des sciences, à une remise en cause de la *pensée disjonctive* cartésienne au profit de l'émergence d'une *pensée complexe* pour lire et comprendre le Monde (Morin, *La Méthode I, II, III et IV*, 1977-1991).

Aujourd'hui, en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'École se trouve donc face à trois défis majeurs :

- a) du point de vue des contenus : comment concilier les tensions existant entre l'atomisation des savoirs, l'élévation des exigences épistémologiques sous-jacentes à nos disciplines scolaires<sup>19</sup> et la mise en cohérence de l'ensemble, nécessaire pour « outiller » le futur citoyen ?
- b) au plan institutionnel : comment concilier la prise en compte – parfois courageuse – d'une Institution, dont une frange éclairée a conscience des enjeux de l'interdisciplinarité et la frilosité de cette même Institution à soutenir, appuyer, promouvoir des pratiques interdisciplinaires qui, du coup, ne peuvent exister qu'à la marge du système scolaire ?
- c) concernant les apprentissages : comment concilier la nécessité, pour l'élève, d'approfondir dans un enseignement disciplinaire de qualité, des connaissances qui relèvent d'apprentissages pointus et de « s'y retrouver » dans ces nébuleuses que sont les disciplines scolaires supposées concourir à un projet commun qui lui échappe ?

Cette première série de considérations a pu paraître longue, mais il m'a semblé nécessaire de pointer que l'on aborde, à l'École, aujourd'hui, des questions déjà anciennes avec une fraîcheur frôlant parfois la naïveté. Tout n'a pas été dit. Tout n'a pas été fait, loin de là. Le monde de la connaissance n'est plus, en 2010, celui de la seconde moitié du vingtième siècle. Pourtant, il me semble que si – déjà – les propositions évoquées ci-dessus trouvaient

---

<sup>19</sup> Voir ALLIEU-MARY N. « Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie-éducation civique. Une étude de cas : enseigner l'Europe ». In *Espace et temps dans la scolarité obligatoire*, INRP (à paraître courant 2010). Un exemple de la complexité à appréhender les temps de l'histoire pour un élève.

des applications concrètes dans la classe... ce ne serait pas si mal ? Mais n'est-ce pas l'objet de votre colloque de les pointer et de les promouvoir ?

## II. Interdisciplinarité et épistémologie scolaire ?

Les problèmes que je voudrais soulever dans cette seconde partie sont d'un ordre différent. Je serai plus brève, renvoyant à un texte antérieur<sup>20</sup>. Introduire ces regards croisés Littérature-Histoire au sein du cours d'histoire-géographie-éducation civique pose des questions d'épistémologie scolaire. Dire cela ne signifie pas que je les considère comme des obstacles à ces expériences innovantes, mais qu'elles doivent être objectivées par les enseignants concernées – souvent peu au fait de la discipline de leurs collègues. Je me place ici, bien entendu, du point de vue de l'histoire-géographie, principalement si celle-ci est la discipline « d'accueil ». Trois questions me paraissent majeures. Elles peuvent surprendre les spécialistes en littérature ou les historiens que sont certains d'entre vous, habitués à un public universitaire, mais elles sont issues des travaux en didactique d'HGÉC menés depuis vingt-cinq ans, en particulier à l'INRP<sup>21</sup>.

### A) La place des finalités au sein des *disciplines scolaires* qui leur confèrent un statut spécifique

J'y ai fait allusion en introduction : les didacticiens de l'HGÉC partagent *grosso modo* l'idée que notre discipline scolaire n'est pas le simple décalque des disciplines homonymes. C'est l'article de Chervel (1988) qui est considéré comme fondateur de ce cadre de référence<sup>22</sup>. En tant qu'historien de l'éducation, il s'est posé, à partir de l'exemple de la grammaire (qu'il a bien fallu enseigner à tous les petits français...), deux questions majeures : la notion d'histoire des disciplines a-t-elle un sens ? Si oui, existe-t-il un (ou des) modèle(s) disciplinaire(s) ? En se plaçant dans une perspective historique, Chervel fait l'hypothèse de la relative autonomie de l'HGÉC en montrant que le « couple » contenus/lubrifiant pédagogique est très fortement articulé à la question des finalités. Certes, selon les époques, ce que choisit la société comme « vrai » ou « utile » à enseigner, varie, évolue... mais ce sont toujours ces finalités qui surdéterminent les contenus choisis et la pédagogie qui va avec (ANNEXE 5 - partie gauche). D'ailleurs, Chervel va jusqu'à montrer qu'à certaines époques ces trois éléments font *système* : l'histoire lavissienne (scolaire !) trouve son compte dans une pédagogie privilégiant le récit, les grands personnages, l'événement lyrique propre à marquer l'imaginaire du futur petit Français assuré des valeurs d'une France éternelle. Il énonce déjà ce que Annie Bruter a généralisé

---

<sup>20</sup> ALLIEU-MARY N. (2009) *Le document « littéraire » en cours d'histoire-géographie. Réflexions d'une didacticienne égarée chez les littéraires*. Note de synthèse interne au pôle Humanités (INRP). Cette note, par ses nombreuses citations permet d'appréhender plus concrètement les questions soulevées ici pour un non historien-géographe. <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG>

<sup>21</sup> ALLIEU-MARY N., AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (2006) « Vingt-cinq ans de recherches en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ? », *Historiens et Géographes* n° 394.

<sup>22</sup> CHERVEL A. (1988) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n°38, mai 1988. Notons que François AUDIGIER qui modélisera ses constituants pour l'histoire et la géographie à partir des *Instructions officielles* 1890-1988 était très proche du même constat.

dans son travail sur la fréquentation du passé dans les collèges du XVII<sup>e</sup> siècle<sup>23</sup> : la notion de *paradigme pédagogique*. Il s'agit par là de désigner « *le modèle, l'idéal pédagogique (car aucune réalisation scolaire concrète n'est jamais totalement conforme à l'idéal) en fonction duquel s'orientent enseignants et familles* » (2001). Notons, pour finir, qu'il est aisé de comprendre les résistances qui peuvent se manifester lors de l'introduction d'un nouvel objet d'enseignement. Prétendre mettre l'accent sur les pratiques argumentatives à l'oral dans la classe d'histoire, par exemple, pour apprendre/comprendre (*Instructions* de 1995), espérant contribuer ainsi à la construction du futur citoyen actif dans la cité, sans accepter de modifier profondément les pratiques pédagogiques est... voué à l'échec. Ou plus exactement, l'exercice nouveau proposé (exemple le paragraphe argumenté au Brevet des collèges) sera absorbé par la discipline scolaire qui en fera un simple résumé de documents.

### *Deux remarques...*

- a) Dans la seconde partie de son article, Chervel montre qu'une sorte de *matrice* générale semble commune aux disciplines scolaires (ANNEXE 5 partie de droite). Ces dernières se caractérisent en effet par l'exposition explicite d'un contenu de connaissances (faisant apparaître un phénomène de *vulgate*) ; par des pratiques spécifiques de motivation ; mais également par des exercices propres à chaque discipline, liés à des pratiques particulières d'évaluation (la dictée). Ce modèle, très fortement intériorisé par les enseignants, finit par être transparent et relativement résistant à tout changement. Un simple exemple : les rares exemples que j'ai trouvés, dans des manuels d'histoire, de mise en activité de collégiens sur des documents *littéraires* et affichés comme tels<sup>24</sup> ne comportent quasiment que des questions de professeurs... d'histoire. La sacro-sainte « méthode historique » (scolaire) souvent invoquée par les enseignants, est ici présentée dans sa stricte orthodoxie : ANDI<sup>25</sup> (auteur, nature du document, date et contexte, informations apportées) sans que la spécificité littéraire du texte ne soit analysée. L'usage des documents littéraires en histoire finit par se couler dans cette *forme*. Il s'agit donc d'un point qu'il serait utile à interroger : pourquoi invoquer des écrivains comme témoins du temps ? est-ce que *contextualiser* une œuvre en français est analogue à ce qui se joue en cours d'histoire-géographie quand on place une *trace* dans la singularité de son contexte ?
- b) je souhaiterais insister par ailleurs sur la place des *valeurs* en histoire-géographie. Certes, vous risquez de tous vous retrouver autour de formules générales concernant le partage d'une culture commune, la construction de l'esprit critique... encore faut-il, là aussi, aller y regarder d'un peu près. Tout objet à enseigner l'est aussi parce qu'on le considère comme porteur d'un message. Si enseigner le fait religieux n'est pas en soi différent d'enseigner tout autre fait de civilisation (ce qu'ont toujours fait les

---

<sup>23</sup> *L'histoire enseignée au Grand Siècle*. Paris : Belin, 1997. La citation est extraite de l'article « Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui », *Perspectives documentaires en éducation* n°53 : *Quinze ans de recherches en didactique de l'histoire-géographie*, 2001, p.39-44.

<sup>24</sup> Magnard, quatrième, 1998 : *Exploiter un texte littéraire en histoire*. Extrait des *Misérables* de Victor Hugo et Belin, quatrième, 2002 : *Lire et écrire : expliquer un texte littéraire – Extrait de La légende des siècles*, Victor Hugo.

<sup>25</sup> Manière ludique de mémoriser les étapes pour les élèves, parfois utilisée par les enseignants.

professeurs d'histoire), insister sur la nécessité de cet enseignement, c'est – entre autres – y voir le moyen de « développer l'esprit critique, la tolérance et la reconnaissance de l'autre » (programmes de seconde, 1996). Pour ne pas multiplier les exemples, je me contente de renvoyer à l'ANNEXE 6 où sont mises en tension – sur la seule question de l'usage du document en cours d'histoire – des finalités que l'enseignant d'HGÉC a parfois bien des difficultés à « tenir ensemble ». Ainsi les finalités épistémiques, renvoyant à des exigences scientifiques destinées à « acquérir une connaissance intime et critique (...) de documents singuliers » risquent d'être fortement mises à mal par la dimension patrimoniale de l'apprentissage visé qui suggère d'y puiser – en même temps – ce qui fonde « des territoires, des destins et des mémoires ». Les programmes qualifient de « patrimoniaux » des documents... ce qui n'a aucun sens en histoire. Ce qui serait *historien*, ce serait d'étudier le cheminement de certaines œuvres ayant acquis un statut historico-culturel. Là encore, la fécondité d'un travail commun, serait de mettre en regard très précisément ces demandes sociales et l'usage raisonné qui peut en être fait dans une approche croisée de plusieurs disciplines scolaires.

### **B) La question du « réalisme » de l'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique.**

En s'attelant au décodage des principes régissant notre discipline scolaire, François Audigier propose un modèle : « l'histoire et la géographie scolaires sont essentiellement un texte disant les connaissances et représentations du monde et de son passé dont la transmission est jugée nécessaire » (Thèse, 1993 ; Habilitation, 1996). Détaillant ces principes, il en pointe quatre (ANNEXE 7) : l'HG transmet essentiellement des *résultats*, des acquis considérés comme « vrais » ; dans un *refus du politique* et en ignorant les enjeux éthiques qui traversent ces savoirs ; en visant la construction d'un *référént consensuel*, partagé, celui d'un monde accepté par tous ; mais, surtout, profondément marqué par une vision réaliste du monde. Réalisme, Résultats, Refus du politique, Référént consensuel... modèle communément mémorisé sous l'étiquette des 4R (même si réductrice). Si ce modèle a tout d'abord permis de spécifier un projet d'enseignement, il est très vite apparu pertinent pour lire les pratiques courantes au collège comme au lycée, lors d'observations de classes comme d'entretiens avec des enseignants.

Il convient de souligner un fait surprenant : alors que les enseignants d'HG ont un discours très ambitieux sur leur métier et sur la place des opérations intellectuelles critiques qu'ils ont la mission de développer chez leurs élèves, les pratiques observées se révèlent toutes autres. Comme le souligne Nicole Tutiaux-Guillon : « l'enseignant dit la réalité, la vérité : il n'a donc aucun point de vue, pas même scientifique. Rien ne doit inviter à penser que le discours pourrait être autre. Le développement d'une vulgate correspond à cet effet de réalisme et de référént consensuel, vulgate difficile à remettre en question, puisqu'elle est censée être discours de vérité » (Thèse, p. 300). Tutiaux-Guillon pointe une question essentielle : celle du point de vue. Une discipline (scolaire comprise) est un *discours* sur le monde. Celui-ci exprime une manière de voir le monde et de l'interroger. Or les savoirs qu'il incorpore ont, eux, émergés de problématiques scientifiques qui sont contextualisées, pour lesquelles il y a (ou eu) débat dans la communauté des chercheurs. Le *texte* de l'histoire enseigné est présenté comme le résultat presque transparent de savoirs engrangés sur le monde. Pour ne citer qu'un exemple, issu des entretiens menés pour la recherche

« Europe »<sup>26</sup>, si les enseignants acceptent désormais d'enseigner un objet *en projet* (l'Union européenne), la très grande majorité *réifie* cette notion même de projet. Le projet européen est pointée dans le cours comme en suspens dans un ailleurs situé hors de la classe et dans le futur : certains enseignants allant jusqu'à considérer que débattre avec les élèves des conceptions plurielles, concurrentielles, de l'UE, serait ouvrir une brèche dans les savoirs positifs dominants (alors que c'est au programme de première).

Introduire (que ce soit en histoire ou en géographie) des exercices sur le « point de vue », non pas en juxtaposant des avis que l'on dépassera grâce à une subtile synthèse, mais admettre – sans clôture interprétative – qu'il peut exister plusieurs interprétations, voire des *dialogiques* (Morin), c'est rompre radicalement avec les *habitus* de la discipline scolaire HG. Encore un point intéressant à comparer : le français et, en son sein, l'enseignement de la littérature, fonctionnent-ils selon des modèles semblables ou différents ? La question du point de vue – réellement dévolu à l'élève – est-elle de mise dans les pratiques courantes du français ou, comme dans notre discipline, cantonnée au rang de vœux scolaires pieux ou pire vidée de sa réelle substance ?

### C) Le régime de vérité spécifique des disciplines scolaires.

Cette question me semble centrale dans la réflexion épistémologique à mener sur la discipline scolaire qu'est l'histoire-géographie. Pour J.-M. Berthelot (disparu si tôt), l'épistémologie est, l'ensemble « *des opérations de connaissance à l'œuvre dans une science, dans un champ scientifique* ». C'est l'ensemble des processus cognitifs qui accompagnent la construction du savoir dans un champ disciplinaire donné. Trois remarques que je réduis ici au cas de l'histoire pour répondre à la demande.

- a) Nous nous situons, pour les « sciences historiques »<sup>27</sup>, dans l'univers non poppérien du raisonnement naturel. Rappelons que Passeron dénomme ainsi l'ensemble des sciences sociales en raison de « l'historicité de leur objet » et qu'il postule l'existence d'une forme de raisonnement qu'il leur est commun. Sa position me paraît intéressante car son questionnement porte sur ce que « font » les chercheurs quand ils travaillent dans le cadre de la *recherche empirique*. La question qu'il se pose porte sur le *statut logique* de leurs démarches descriptives et argumentatives : le rôle de l'interprétation conceptuelle ; les formes de la référence à l'*empirie* (qui diffère d'une « interprétation libre » ou d'une intuition littéraire). Il s'interroge sur les liens logiques existant entre l'intelligibilité propre aux théories des sciences sociales et le travail d'observation empirique de ces disciplines. Pour dire les choses autrement, il pose une question majeure : qu'est-ce que pouvoir être dit « vrai » ou « faux » par référence à une donnée empirique pour des assertions portant sur des « faits » du monde historique ? À quelles conditions et sous quelles contraintes les *sciences historiques* peuvent-elles fonctionner comme des sciences empiriques, *i.e.* des « sciences » même si elles ne sont pas comme celles de référence, les sciences dures. Pour Passeron, les *sciences historiques* ne sont

---

<sup>26</sup> *Enseigner l'Europe et enjeux citoyens* (direction Nicole ALLIEU-MARY & Jacky FONTANABONA), INRP, Rapport à paraître.

<sup>27</sup> J.-C. PASSERON (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan. Si je dis « nous » c'est que je reprends ici la position d'Antoine PROST : après avoir opposé histoire et sociologie, Prost s'est rangé au point de vue de PASSERON.



pas – comme l'énonce Popper – à renvoyer à la métaphysique ou à la fantaisie. Ce sont des sciences. Simplement, les rapports entre la théorie et l'observation sont d'une autre nature. D'où cette formule que j'affectionne tout particulièrement et qui est d'Antoine Prost concernant l'Histoire : « elle a prétention à dire “du” vrai sur “un” réel ». Tout est dit, résumant subtilement l'équation difficile de l'adoption du paradigme *constructiviste* (« les faits sont construits ») et la partie *positive* du savoir historique (« les faits résistent »)<sup>28</sup>. Néanmoins, les récits ainsi construits pour rendre compte de ces savoirs ne sont pas isomorphes au plan savant et au plan scolaire.

- b) Comme le souligne Nicole Lautier<sup>29</sup>, il est tentant - pour le profane - de penser que l'Histoire, parce qu'elle renvoie « aux histoires » de chacun et aux destins collectifs, aux sentiments humains, à « quelques schèmes partagés par une culture commune » fonctionne à partir d'une sorte de *compréhension naturelle* faite d'images et d'analogies. À l'opposé, la tentation est tout aussi grande de penser l'Histoire des historiens - et son appréhension par l'élève - en termes de rupture bachelardienne : le savoir savant se construisant *contre* la pensée commune ; l'apprentissage s'effectuant *contre* des représentations erronées. Reprenant les travaux de Ricoeur, Lautier insiste au contraire - à juste titre - sur le *mixte* épistémologique de cette discipline : la connaissance historique tient à la fois « de la rigueur explicative » et « de la compréhension phénoménologique », deux postures apparemment opposées qui se nouent dans la structure narrative du récit historique qui l'expose. C'est la capacité des historiens à opérer des « formes douces de coupure épistémologique », de mise à distance, qui en fonde la légitimité scientifique. Ce travail critique revêt trois aspects : celui de l'enquête, de la constitution des sources et la question de la preuve ; celui portant sur les personnages et/ou « quasi-personnages », individus ou collectifs et de leur *mise en intrigue* ; celui de l'élaboration d'une temporalité propre, distincte de la mémoire et du temps de l'action (Ricoeur, 1984). Ainsi, déjà, que ce soit pour l'historien ou le profane, les processus en jeu sont complexes, en tension, entre le *familier* inhérent à la nature humaine et la *distance* de l'expert<sup>30</sup>.
- c) Enfin, en qui concerne la dimension scolaire du *texte* de l'histoire enseignée, il convient d'être clair : au *mixte* épistémologique s'ajoutent les contraintes propres au « vrai » et à « l'utile » auxquels ce *texte* - finalisé par des enjeux politiques - renvoie. Une discipline scolaire est la déclinaison (y compris en termes de savoirs) d'un projet politique et non la transmission « pure » d'une culture. Or, quel homme voulons-nous contribuer à construire par l'École ? un petit Français, un républicain, un nationaliste, un patriote, un ouvrier efficace, un consommateur, un esprit critique, un citoyen du

---

<sup>28</sup> Les historiens « argumentent au nom de vérités » souligne PROST (*Le Débat*, n° 92, 1996) posant clairement le problème de l'écart existant entre la distance – enfin prise – à l'égard d'une croyance naïve dans la véracité de faits qui s'imposeraient par eux-mêmes et un scepticisme absolu qui renverrait l'historien à de simples opinions. Nous recommandons l'excellente contribution de Patrick GARCIA, « Historiographie et épistémologie : une ressource pour enseigner l'histoire » in Cécile DE HOSSON et Aline ROBERT (dir.) *Intelligence des contenus et méthodes d'enseignement*. Revue de l'UFR de l'école doctorale ED400. Université Paris Diderot-Paris 7 : 2009, p. 73-86

<sup>29</sup> « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire ». In *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, 2003.

<sup>30</sup> Ce qui explique sans doute que chacun, dans la société (politique, parent, citoyen... ) se pense compétent pour dire ce qu'est l'Histoire, puisqu'elle apparaît comme l'affaire de tous.

monde, un sujet libre et créatif, un « votant bien » ? La liste est incomplète. Mais, quelles que soient les époques évoquées en filigrane de ces questions, le *texte* de l'histoire-géographie enseignée, argumenté sur des documents qui font preuve, a quand même, en grande partie, pour fonction de fabriquer du *consensus*. C'est toute la question du *régime de vérité* des disciplines qui est en cause. La question n'est pas – comme dans les sciences de référence – simplement, si j'ose dire, d'étudier le rapport entre savoir et *réfèrent*. Mais d'analyser finement en quoi ce qui est proposé aux élèves comme étant le vrai, dit du vrai tout en étant aussi un discours sur le monde, considéré comme la vérité à un autre niveau. Or, une collaboration interdisciplinaire ne fait que rendre plus sensible cette problématique, car elle pose de manière cruciale la question du *régime de vérité* des disciplines scolaires concernées. Sont-ils les mêmes ? Non, puisqu'il s'agit de disciplines qui ne se réfèrent pas à des épistémologies de même famille (voir note 3). Ainsi les auteurs *dits* littéraires invoqués dans les manuels d'histoire ? Ce n'est pas en tant qu'*acteurs* qu'ils sont convoqués dans les manuels, avec comme projet d'analyser d'où ils parlent, comment ils voient le monde, avec quels outils littéraires ils suscitent émotion, adhésion, connivence avec le lecteur... Ce n'est pas leur lecture subjective qui est mise en avant. Ils sont convoqués comme *témoins* du temps, personnes engagées, contemporains dignes de foi - puisque hommes de lettres retenus par la postérité - comme caution finalement du discours de l'enseignant parce qu'ils ne peuvent dire que ce qui *est*<sup>31</sup>. Tutiaux-Guillon l'a modélisé dans sa thèse : *l'argumentation didactique* sous jacente au cours dialogué en histoire-géographie, totalement maîtrisé par l'enseignant, fonctionne sur le subtil équilibre « autorité/vérité/adhésion » (1998). Déjà une sorte de confusion discours/réel domine : en histoire comme en géographie (pour la carte), signifiant et réfèrent sont confondus. C'est dire que la place du *point de vue* en histoire enseignée est particulièrement étroite et que l'introduction de textes littéraires comme sources de l'histoire rend les choses encore plus complexes à gérer pour l'enseignant<sup>32</sup>. C'est dire que c'est là justement que des regards croisés entre didacticiens littéraires et historiens seraient particulièrement féconds, matérialisés par deux regards disciplinairement disjoints, pour proposer des approches pédagogiques permettant à l'élève de s'emparer de la question du sens et donc bousculant – un peu – les *habitus* scolaires. Importer sans réflexion des éléments d'une autre discipline interroge : cet ajout garde-t-il son interrogation épistémologique première ou contribue-t-il, à sa manière, à renforcer le régime de vérité de la discipline-accueil ? Je renvoie ici au très intéressant article de François Audigier et Christophe Ronveaux<sup>33</sup> qui se livrent à une analyse croisée du statut d'écrits de combattants de la Grande Guerre dans la construction du récit historique et des fictions littéraires. Tout en se positionnant de manière rigoureuse au plan épistémologique, les auteurs pointent des collaborations disciplinaires possibles allant bien au-delà de la question des compétences narratives et de la question des typologies d'écritures. Mais introduire de telles pratiques, c'est proposer un autre rapport au savoir.

---

<sup>31</sup> Voir note 20 page 9.

<sup>32</sup> Sauf pratiques innovantes évidemment. La situation me semble beaucoup plus ouverte en géographie scolaire.

<sup>33</sup> « Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre », *Pratiques*, n°133-134, 2007, p.55-75.

### III. Un autre rapport au savoir : quid d'une pédagogie des liens ?

Au-delà des « bricolages » pédagogiques, comment concevoir réellement le croisement de regards disciplinaires à l'École ? sur quoi le fonder ? est-il possible de mettre en œuvre de telles pratiques au collège ? quels en seraient les présupposés ? Questions sur lesquelles je lance, dans cette troisième partie, une dernière série de considérations : relecture distanciée des travaux que j'avais menés dans la décennie quatre-vingt dix, en dégagant les trois *thèses* de mon plaidoyer pour une *Pédagogie des liens*. Il me semble que trois conditions essentielles sont à mettre en œuvre de manière concomitante si l'on veut penser les relations entre disciplines. Je les illustrerai très brièvement par des exemples de mises en situations renvoyant à ma thèse et à quelques ANNEXES.

#### *Pour interdiscipliner, encore faut avoir une vision de ce qu'est une discipline*

Une discipline n'est pas une somme de contenus, de méthodes, de types d'exercices qu'il suffit de s'approprier en les additionnant. C'est une façon d'interroger le Monde à partir du point de vue « institutionnalisé » qui est le sien. Une discipline est un discours partagé, que l'ensemble de la communauté de ses chercheurs considère comme valide et reconnue en externe (Kuhn, 1969). Or, les *habitus* scolaires en histoire laissent – on l'a vu – peu de place à une réelle réflexion sur ce qui fonde cette discipline. Il n'est donc pas surprenant qu'en première approximation, les élèves associent l'histoire à l'étude des dates importantes et aux événements qui s'y rattachent<sup>34</sup>. Notons ici les limites de ce type d'enquête qui propose des *items* déjà construits qui recourent finalement assez souvent des « opinions » socialement partagées. N. Lautier a ainsi montré que des études plus fines – à partir d'entretiens en particulier – permettent de mettre en évidence une perception nuancée de l'événement, de la conception du temps voire d'un sens de l'histoire<sup>35</sup>. Néanmoins, même des élèves de lycée « livrent relativement peu d'informations spontanées sur la nature de l'histoire » qu'ils disent affectionner par ailleurs (*ibid.*, p. 40).

Or, pour peu qu'on les y invite, les élèves peuvent avoir un regard affûté sur ce que nous appelons une discipline. Les élèves que j'ai observés dans un collège de ZEP, sensibilisés sur ce point, vont acquérir en deux ans la connaissance d'une vingtaine de disciplines (scolaires, savantes, spécialités au sein d'une discipline, sciences dites auxiliaires...) qu'un *gardien des disciplines* notera soigneusement. Il faut dire que leur première séquence d'enseignement (deux heures) a consisté en un fructueux travail de groupes autour d'une question starter : *Qu'est-ce que l'histoire ?* ainsi qu'à une confrontation, assez perturbante, à quatre définitions de manuels datant de 1990<sup>36</sup> (ANNEXE 8). Ce qui est intéressant - au-delà de ce qui peut apparaître comme une simple mémorisation - c'est la construction d'une véritable posture d'élèves épistémologues. En témoignent leurs interventions en classe (parfois peu appréciées de certains enseignants) ou leurs discussions sur ce qu'il

---

<sup>34</sup> Étude de la DEPP déjà citée.

<sup>35</sup> *À la Rencontre de l'histoire*, Presses Universitaires du septentrion, 1997.

<sup>36</sup> dont la « variété » des discours qui aurait choqué même un Seignobos !

convient d'attribuer à telle ou telle discipline<sup>37</sup>. En témoigne également leur étonnante capacité à se décentrer lorsque l'enseignante leur a proposé d'endosser des « rôles » pour défendre/rejeter la théorie de la dérive des continents d'Alfred Wegener<sup>38</sup>. Plus que le résultat du débat - connu d'eux (la théorie mobiliste du météorologiste allemand a été dépassée/englobée par le modèle de la tectonique des plaques, actuelle théorie générale des sciences de la Terre) - ce qui les « asticotaient » dans l'argumentation, c'étaient les astucieuses observations de Wegener empruntant à la géologie, à la botanique, aux techniques maritimes de calcul de position ... et donc maniant complexité, liens et pluridisciplinarité. L'idée qu'à plusieurs (disciplines) « on est plus fort » était visiblement un slogan qui les enchantait. En témoigne, enfin, leur évidente bonne volonté à construire leur *galaxie disciplinaire* pour le bilan de l'expérience en fin de cinquième (ANNEXE 10). Une ellipse à deux foyers (histoire et géographie) leur a été proposée ainsi que des vignettes portant le nom des disciplines qu'ils avaient rencontrées et qu'ils devaient coller, relier, en expliquant leur choix. Sans entrer dans les détails, il est intéressant de noter que l'univers des sciences sociales se dessine assez nettement ; qu'histoire et géographie sont fortement reliées par des disciplines comme la sociologie, l'économie et considérées comme complémentaires ; que certaines « spécialités » de la géographie physique (climatologie, vulcanologie) sont présentées comme excentrées. Une élève a même ajouté la démographie - que nous avons oubliée - la reliant à la fois à l'économie et aux... mathématiques. Ce qui est fort pertinent.

### ***Pour articuler des disciplines, encore faut-il pouvoir se placer en extériorité par rapport à elles***

Pour penser un système formalisé, il faut se placer dans un méta-système. Et c'est bien là la difficulté majeure de l'interdisciplinarité scolaire : d'où penser ces logiques de savoirs hétérogènes fortement axiologisés ? Faute d'un *lieu*, cela est réalisé, le plus souvent, de manière sauvage comme nous avons pu l'observer dans l'usage que des enseignants font des disciplines scolaires face à la question de la construction du *sentiment d'appartenance* à l'Union européenne (Socle commun). Dans les entretiens que nous avons menés, les professeurs interrogés se « bricolent » visiblement, en fonction d'un système de conceptions qui est propre à chacun, une sorte d'interdisciplinarité « maison » (ANNEXE 10). Ce n'est donc pas un hasard si la plupart des expérimentations interdisciplinaires choisissent un objet ou un thème « commun » étudié selon plusieurs regards croisés et/ou complémentaires. Ce qui pose de toute façon la question du *lieu* (voir la première partie) et explique l'intérêt présenté pour les TPE et autres parcours diversifiés. Le cheminement des élèves de Pontoise a offert des pistes théoriques intéressantes : centrés, avec leur

---

<sup>37</sup> Je ne développe pas ici les questions méthodologiques. Mon choix d'observer en situation de quasi ethnologue le déroulement des cours, afin de repérer ce qui est envisageable avec des élèves arrivant au collège, supposait d'éliminer toute position *applicationniste*. L'enseignante avait comme consigne de s'emparer de tout « incident critique » concernant des éventuels liens établis par les élèves entre notions, objets, phénomènes, événements, disciplines... Ainsi le refus d'un élève de coller un document représentant la *Rose des Vents* dans le cahier d'histoire a-t-il déclenché un débat sur ce que sont finalement l'histoire et la géographie en début cinquième ? Certes, le niveau peut paraître modeste, mais cette observation longitudinale montre que les obstacles ne sont pas forcément du côté des élèves.

<sup>38</sup> PREMISLER S. (1998) « La socialisation au cœur des savoirs. Rejouer Wegener... », *Cahiers pédagogiques* n°367/368, Dossier *Apprentissages et socialisation*.

professeure, à relier tout ce qui pouvait l'être, ils ont peu à peu inventé des outils pour penser les savoirs, de leur point de vue même modeste d'élève. Comme l'avait dit joliment Sébastien : « *je ne peux pas comprendre le monde ou le système... si je ne cherche pas à relier ce que j'apprends* ». Le *directionnel* que j'ai finalement élaboré est, ainsi, une reconstruction que j'ai pu faire – pas à pas, au fur et à mesure de l'expérimentation – en classant, organisant, structurant, incorporant les éléments observés mis à l'épreuve par les élèves, enrichis par le travail théorique mené parallèlement sur *La Méthode*. Je ne peux développer ici cet aspect qui dépasse le cadre de cette communication<sup>39</sup>. Je me contenterai de citer un outil qu'ils ont élaboré dès le début sixième autour d'une approche de l'analogie avec un *c'est comme/c'est pas comme*<sup>40</sup>. Très vite, c'est autour de la notion de *dialogique*, introduite par Bakhtine et considérée par Morin comme au cœur du raisonnement complexe, que la fécondité de leurs « inventions » s'est révélée la plus forte. Citons pour l'exemple : ISOLER-RELIER, CONTINUITÉ-RUPTURE, UNITÉ-DIVERSITÉ, IDENTITÉ-ALTÉRITÉ, MUTATIONS-PÉRENNITÉ, ATOUTS-CONSTRAINTES... Il est vite apparu que ces outils de pensée pouvaient être mobilisés dans un vaste champ (les SVT par exemple, les aspects civilisationnels en langue vivante, la technologie...) et qu'ils dépassaient les frontières disciplinaires.

### ***In fine l'élève, structure intégratrice des savoirs***

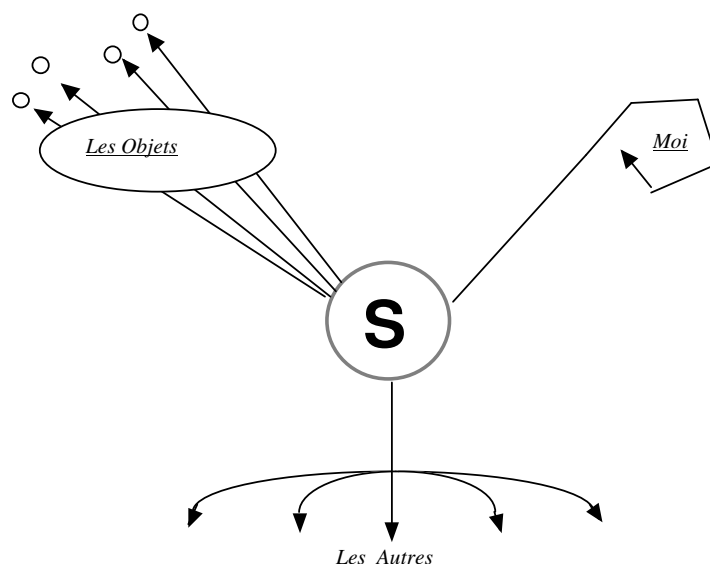
Il ne s'agit pas ici de défendre – ce que j'ai critiqué en première partie – une conception transversale des apprentissages. Toute opération sur un objet (lire, argumenter, décrire...) est intimement imprégnée de la nature même de l'objet et du régime de vérité en œuvre dans la discipline concernée. Mais ce qui reste, dans l'interdisciplinarité, du côté de l'élève c'est que c'est ce dernier qui est l'instance où peut se construire du sens face aux savoirs atomisés. Bien que ne travaillant pas sur la question du *rapport au savoir*, le modèle que j'ai élaboré me paraît, à certains égards, avoir des points communs avec ce concept ainsi défini par Charlot : « *Le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres* » (*Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*, p. 89-100). Simplement je place le rapport au monde sur un autre plan dans le contexte de réflexion qui est le mien : pour moi, il est l'articulation du rapport que le *sujet* entretient avec la connaissance, lui-même, et les autres (considérés comme individu, groupe et structure sociale). Ce que j'avais schématisé ainsi dans ma thèse, plaçant le sujet au cœur d'une triple interrogation/structuration (T231-238).

---

<sup>39</sup> Le chapitre 7 – qui mériterait un certain toilettage – donne une idée assez précise néanmoins du modèle d'ensemble (T219-258).

<sup>40</sup> Petit outil heuristique qui est apparu spontanément au tout début de l'année pour explorer – en même temps – le semblable et le différent, réunis dans une même réflexion. Il est devenu un « code », ritualisé par l'enseignante. De la comparaison (c'est comme/c'est pas comme) il est vite apparu qu'il fallait garder les deux en même temps... d'où le recours à des dialogiques. À la fin, ils en voyaient... partout.





C'est donc chez le *sujet* que l'enseignant doit aider, contribuer à la construction d'une « posture du lien ». Deux conditions semblent requises :

- a) celle de la *dévolution du problème* : comment faire pour que l'élève se saisisse de la question ?
- b) celle de la *complexité* : comment placer l'élève dans une situation pédagogique présentant un réel enjeu de savoir ?

Le modèle pédagogique que j'avais proposé tente de montrer que, pour permettre à l'élève de construire un rapport positif au savoir, il convient que le pédagogue l'incite à faire des liens également entre les trois instances du *sujet* (intime, connaissant, social) qu'il est. Derrière un discours qui peut paraître bien abstrait, se trouvent des activités scolaires assez classiques, des dispositifs modestes, mais *pensés*<sup>41</sup> dans la perspective d'une *pédagogie des liens*. Dans cette expérience menée sur un temps long, les enseignantes ont - dans chaque discipline - en partant du rapport personnel que l'élève a à la couleur, réussi à construire certes un *savoir* (vocabulaire sur toutes les nuances et les teintes, connaissances techniques, réflexion sur la couleur en publicité, codes des couleurs dans les manuels d'histoire-géographie, etc.) mais à les aider à « se » construire dans l'altérité, à reconnaître l'*autre* dans son propre rapport à l'*objet*, à reconnaître *les autres* dans leur dimension culturelle. La posture pédagogique est riche : acceptant de faire un détour par le « *je* » (hommage à ma couleur préférée), permettant par là-même que s'instaure au sein du groupe un débat fructueux (confrontation des « *je* » et prise de conscience de la diversité des codes sociaux et culturels que véhiculent les couleurs), favorisant une culture artistique par la mise au clair de ce qu'est une couleur (chimiquement et techniquement, son rôle dans l'histoire des arts, ses valeurs émotionnelles, son utilisation dans les différentes images de notre société), l'élève est devenu le centre d'un véritable nœud où tout s'articule, où le savoir *prend sens*. La question n'est plus celle de l'interdisciplinarité (dans le sens de liens entre les objets) mais celle d'un *sujet* véritable système intégrateur (comme

<sup>41</sup> Voir Annexe 11 qui décrit une expérimentation menée dans un collège (septembre 1991 – juin 1993) autour de la thématique transversale de la « couleur ».

diraient nos collègues québécois) construisant un savoir qui dépasse la simple addition de connaissances<sup>42</sup>.

## Conclusion

*Toute connaissance partielle est mutilante*, a écrit Edgar Morin. Pourtant, alors que la compréhension du monde complexe dans lequel nous vivons suppose des compétences élaborées (établir des liens, des corrélations, interroger les interactions entre les faits ou les phénomènes, articuler...), les savoirs enseignés à l'École donnent le sentiment – sous couvert d'accumulation factuelle inéluctable – de manquer singulièrement d'ambition, voire de défendre des positions anachroniques. Des enseignants innovants bricolent, certes, mais à la marge, pour le bonheur de leurs élèves et la bonne conscience du système. Et ce rapide tour d'horizon montre que cette question n'est pas neuve.

Ce colloque qui s'annonce me renvoie donc à deux interrogations majeures :

- ✓ en quoi le *Socle commun* revisite-t-il (ou pas) la question de l'interdisciplinarité pédagogique ? Est-on dans le continuum des préoccupations scolaires sur la segmentation disciplinaire pour lesquelles le rapport Bourdieu-Gros (1988) avait déjà représenté un moment fort ? Ou les questions sont-elles posées aujourd'hui en termes neufs ? et si oui, lesquels ?
- ✓ quel cadre théorique de référence proposer aujourd'hui pour donner cohérence et *lire* les expérimentations menées ? Il est tentant de fonctionner en binômes (Français-Histoire) renvoyant ainsi la question de l'épistémologie à un simple (?) comparatisme. Mais est-ce suffisant pour prétendre à la construction d'une réelle interdisciplinarité pédagogique ?

En tout état de cause, il serait peut-être urgent de relever ce qui est le défi de l'École du XXI<sup>e</sup> siècle : *quel nouvel honnête homme aider à construire ? En quoi les savoirs enseignés peuvent-ils prétendre à contribuer ? En quoi vos regards croisés peuvent-ils être « utiles » ?*

---

<sup>42</sup> Et il ne s'agit pas de relativisme mais de co-construction de savoirs. On pourrait citer les initiatives très fécondes des historiens qui s'essayaient – avec tous les problèmes historiographiques posés - à écrire une histoire franco-allemande ou européenne, par exemple ?

## ANNEXES

### ANNEXE 1

#### Un exemple : la proposition de la cellule académique des « 4<sup>ème</sup> techno » (Versailles)

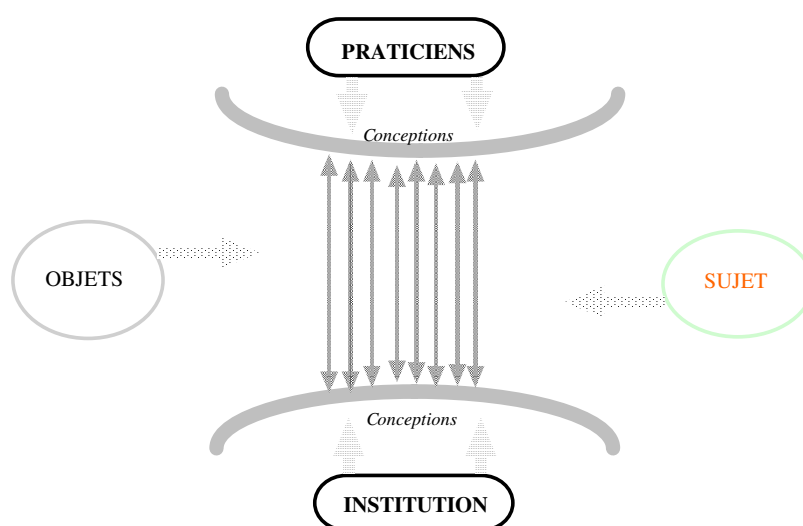
##### Cinq compétences pour traiter l'information :

- 1) **s'informer** (observer, se documenter, inventorier, classer)
- 2) **Analyser** (distinguer, isoler-décomposer, décrire, mettre en relation, déduire)
- 3) **Réaliser** (organiser, appliquer, choisir, traiter, exploiter, transférer)
- 4) **Évaluer** (comparer, vérifier, juger, justifier)
- 5) **Communiquer** (écouter, restituer, formuler, rendre compte, échanger)

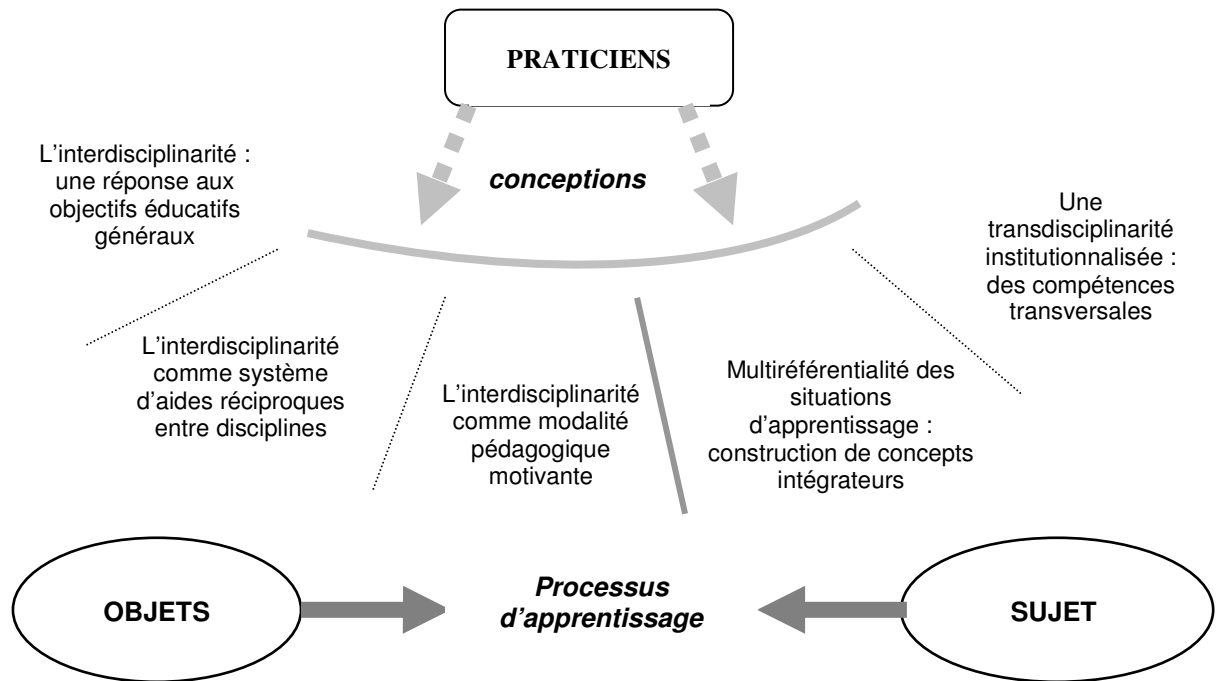
*À charge de chaque enseignant de les travailler  
dans le cadre spécifique de sa discipline*

### ANNEXE 2A

#### Les praticiens « innovants » de l'interdisciplinarité sont confrontés à un double problème



## ANNEXE 2B



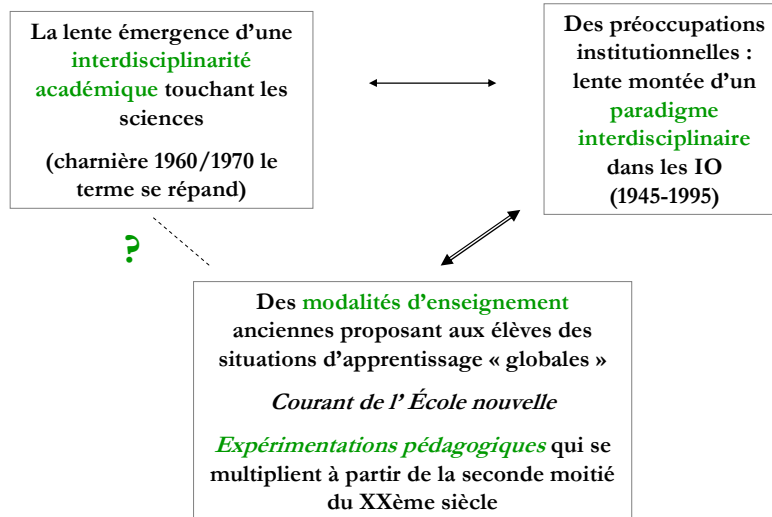
## ANNEXE 3

### L'interdisciplinarité académique... proposition d'une typologie des « relations entre disciplines » Michaud (colloque OCDE, 1972)

Terminologie	Nature des <i>relations logiques</i>
<b>multi</b> disciplinarité	juxtaposition de disciplines diverses sans rapport apparent
<b>pluri</b> disciplinarité	juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans des domaines de la connaissance
<b>inter</b> disciplinarité	interaction existant entre deux ou plusieurs disciplinaires pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes
<b>trans</b> disciplinarité	mise en œuvre d'une axiomatique commune à un ensemble de disciplines

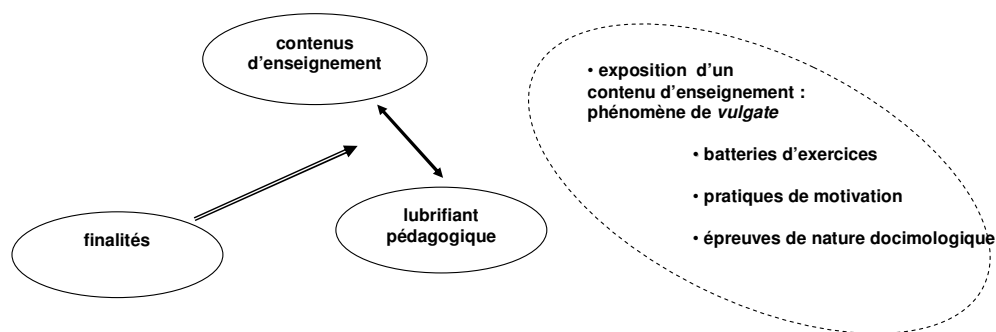
## ANNEXE 4

### Des « filiations » à interroger...



## ANNEXE 5

### Modèle de la *discipline scolaire* (Chervel, 1988)



#### Relative autonomie

L'école, par le projet social d'acculturation des jeunes générations et les finalités qui lui sont assignées, fabrique de « l'enseignable » ... Les finalités donnent sens au couple contenus-pédagogie

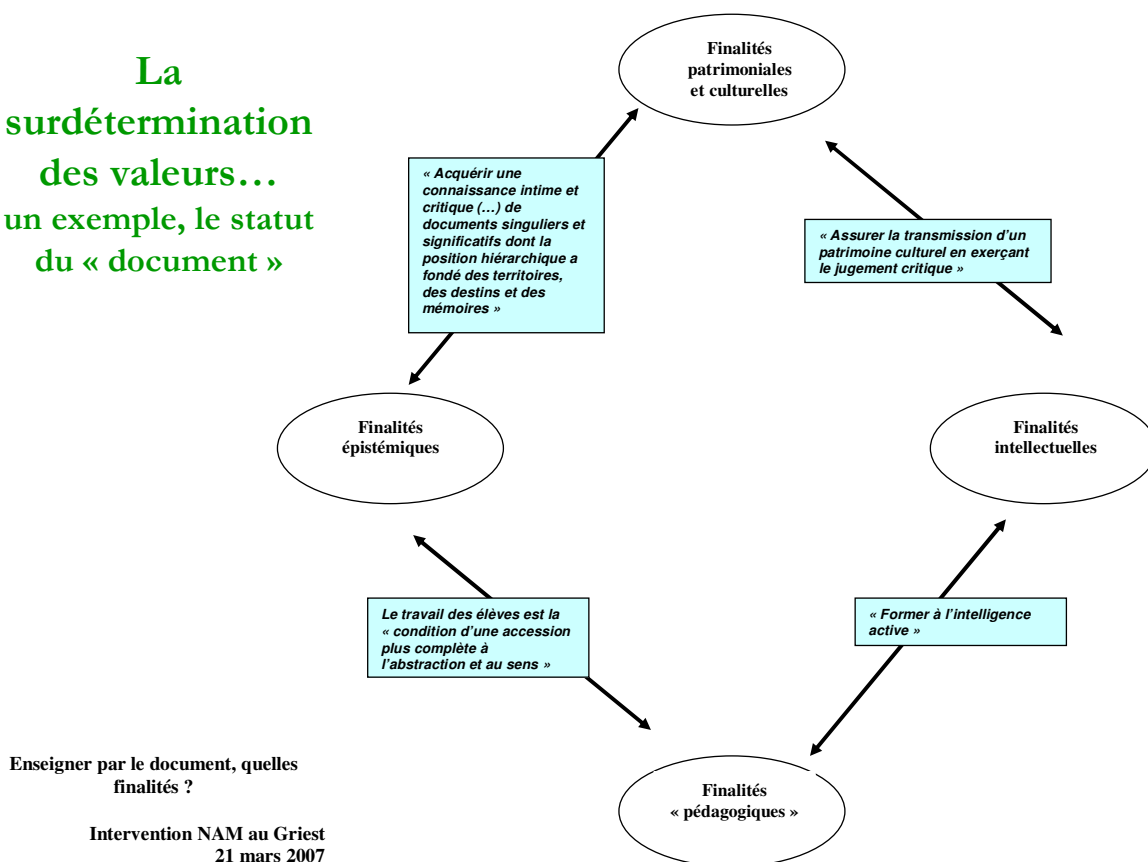
#### Constituants

À la recherche des « traits communs aux différentes disciplines », Chervel stabilise une structure récurrente, *a-disciplinaire*



## ANNEXE 6

### La surdétermination des valeurs... un exemple, le statut du « document »



## Annexe 7

### Une spécification disciplinaire de la discipline scolaire : le modèle des « 4 R » (F. Audigier)

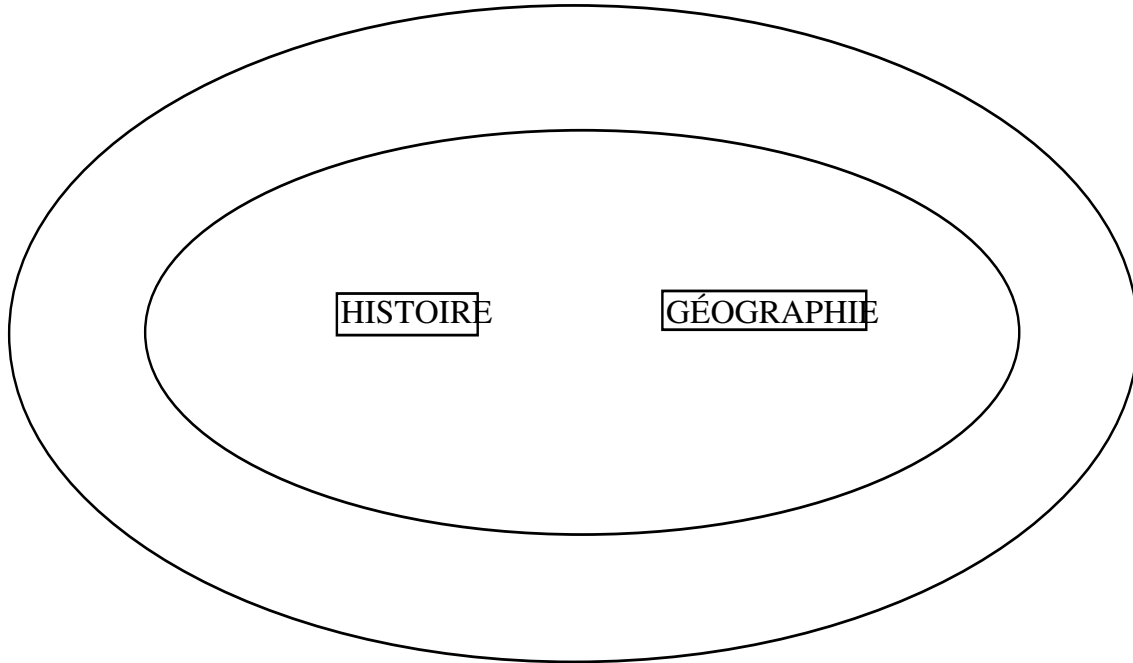
- ✓ **Refus du politique** : le texte de l'PHG enseigné doit être lisse et gommer tout **conflit entre les acteurs** sur l'espace, la mémoire, les enjeux de société
- ✓ **Transmettre un Référént consensuel** : il doit fabriquer du « consensus », faciliter l'**adhésion** des élèves en **gommant** le fait que la connaissance scientifique est source de controverses et objet de débats
- ✓ **Enseigner/apprendre des Résultats** : les connaissances sont artificiellement isolées des conditions de leur émergence, des problématiques qui leur ont donné naissance. Les démarches pédagogiques dites de « découverte » sont surtout des « mises en scène » pour **légitimer les vérités scolaires** enseignées
- ✓ **Réalisme scolaire** : dire le monde tel qu'il est, le passé tel qu'il fut ... en considérant qu'il y a **transparence et identité** entre **discours scolaire et réalité**

## Un exemple... se positionner face à une discipline scolaire

QU'EST-CE QUE L'HISTOIRE?	
<p>« Apprendre l'histoire, c'est établir le contact avec ces hommes qui ont vécu avant nous, leur demander comment ils ont vécu, ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont pensé. Ils ne peuvent pas nous répondre de vive voix mais ils nous ont laissé des renseignements que l'on appelle des documents. Il nous faut aussi apprendre à poser des questions à ces documents afin qu'ils ne restent pas muets. » NATHAN</p>	<p>« Chacun de nous vit avec sa mémoire. De la même façon chaque peuple, chaque pays et l'humanité toute entière a sa mémoire : c'est l'Histoire. Pendant longtemps, l'Histoire a surtout été le récit des événements qui avaient marqué la mémoire des hommes, comme les guerres, ou les actions des rois. Mais l'Histoire cherche aussi à savoir comment vivaient les générations qui nous ont précédées. » MAGNARD</p>
<p>« L'Histoire est la science qui permet de connaître le passé. L'historien s'intéresse à la vie des grands hommes, comme Charlemagne ou Napoléon, mais aussi à des événements (la prise de la Bastille par exemple), ou à la façon de vivre de nos ancêtres. » HACHETTE</p>	<p>« L'Histoire est le récit de faits réels passés, reconstitués d'après différents types d'informations. Pour retrouver ces faits, en établir la réalité et la vérité, et les raconter, les historiens ont mis au point des méthodes et des techniques rigoureuses. » HATIER</p>

ANNEXE 9  
**La galaxie disciplinaire**

**Consignes**



Dans cette « galaxie disciplinaire », colle les gommettes représentant les disciplines que tu connais sur les orbites (plus ou moins proches des deux foyers, l'Histoire et la Géographie). Laisse celles que tu ne connais pas...

Relie, par des lignes, les disciplines qui te semblent avoir des liens  
Sur la ligne, écris les exemples auxquels tu penses...

archéologie	grec	arts plastiques	étymologie	orthographe	climatologie
biologie	astronomie	stratigraphie	astrologie	économie	technologie
musique	palynologie	latin	mathématiques	égyptologie	vulcanologie
paléontologie	EPS	sociologie	géographie	allemand	narratologie
psychologie	anglais	paléographie	physiologie		grammaire

### *Exemples de postures enseignantes : la conception de l'enseignement de l'Europe*

« JB semble fonctionner selon une grille essentiellement temporelle *présent-passé-futur* : en géographie, il éclaire la situation présente de l'UE, en se « contentant d'expliquer le projet européen, dire les étapes de la construction et puis évoquer les types de défis qu'il y a » (10). La spatialisation paraît un peu oubliée : la géographie à laquelle il fait référence est plutôt géopolitique.

VC au contraire affirme : « *je veux d'abord qu'ils spatialisent l'Europe avant qu'on aborde l'Éducation civique ou l'histoire* » (14).

Il arrive que le choix soit délibérément civique, comme pour PL : « *avant tout, la question essentielle aussi c'est "qu'est-ce que c'est un citoyen européen" justement* » (4), donc je pars, dit-il, « *un peu plus du niveau des frontières politiques pour ensuite en arriver à justement comment l'Europe en tant qu'institution arrive à se marquer sur le territoire* » (1). Sa logique est *territoriale* plus que *spatiale*, fortement enracinée dans le *présent*.

Conception de la géographie qui contraste fortement avec celle de NM : « *je veux leur montrer que bizarrement les pays qui sont membres de la dorsale européenne (...) sont les pays fondateurs de l'UE* ». Une *spatialisation* de cette portion du continent européen, dont les limites ne sont évidemment pas évoquées, mais qui émerge du croisement d'indicateurs sociaux-économiques, et qui est justifiée par l'histoire économique des États européens.

Approches qui tranchent finalement avec celles de MT : « *ce n'est pas un continent, c'est plus une création de l'histoire... (...) on le reprend en relais (...) on va insister – en éducation civique – sur ce qui fait l'unité de l'Europe, le patrimoine culturel commun* » (13). » »

*Extraits du rapport de recherche Europe,  
Nicole Allieu-Mary  
(à paraître 2010)*

## ANNEXE 11

### **Équipe de Pontoise (collège Les Louvrais, 1993-1994)** *En voir de toutes les couleurs... Extraits du rapport de Sylvie Prémisler*

Partant du constat que « si le code des couleurs est souvent utilisé, il est rarement maîtrisé » la démarche de six enseignantes a consisté : « en partant du vécu collectif et/ou individuel des élèves, à faire émerger leurs représentations spontanées sur la couleur ; faire émerger un usage codifié relevant du culturel et des usages sociaux admis de tous » ; faire prendre conscience de la diversité des significations des symbolismes personnels et culturels ». Ce tableau donne un aperçu synthétique de la multiplicité des activités qui ont été menées.

SYMBOLIQUE dans...	ACTIVITÉS	DISCIPLINES CONCERNÉES
<b>Les représentations</b> <b>1. communes</b>  et/ou <b>2. personnelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en voir de toutes les couleurs : questionnaires, nuanciers.</li> <li>• hommage à ma couleur préférée : photomontage, textes...</li> <li>• couleurs des points cardinaux et des continents : rose des vents, cartes</li> </ul>	Arts plastiques  Arts plastiques - Lettres  Géographie
<b>3. Langue française</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• expressions courantes utilisant une couleur</li> <li>• vocabulaire des nuances</li> </ul>	Arts plastiques - Lettres  Arts plastiques - Lettres
<b>4. L'iconographie</b>  (publicités, cartes, croquis, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collecte et analyse de publicités (parfums, voyages)</li> <li>• Explication des légendes d'une carte ou d'un croquis</li> <li>• mise en relation légende/carte ou croquis</li> <li>• élaboration d'une légende</li> </ul>	Arts plastiques - Lettres  Histoire Géographie Géologie
<b>5. L'utilisation arbitraire des couleurs</b>	<p>La couleur comme outil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilisation des couleurs dans le repérage et le tri des informations d'un texte</li> <li>• choix arbitraire (mais annoncé) de couleurs dans un croquis, schéma ou figure...</li> </ul>	Toutes disciplines
<b>AUTONOMIE : de la reconnaissance à la création d'un code</b>		

#### *Une situation pédagogique proposée en fin de processus... par la professeure d'Arts plastique*

Chaque élève reçoit un carré de papier de 8 cm de côté. Il doit le diviser en quatre carrés équivalents et décorer ceux-ci avec les couleurs de son choix en variant les graphismes et les nuances (rapport sujet-objet). Choisisant le carré qu'il préfère, il échange les trois autres avec ceux de ses camarades (rapport sujet-sujets). De nouveau en possession de quatre carrés, il peut les coller, selon son goût, sur une feuille de papier à dessin. Sa tâche est alors de « faire le lien : la couleur et le graphisme devenant alors symboles du lien entre les êtres ». Le moment d'institutionnalisation en classe entière permet l'intégration globale de la démarche.