

Vers l'interdisciplinarité

Vers l'interdisciplinarité

Croiser les regards et collaborer
dans l'enseignement secondaire

Myriam DE KESEL
Jean-Louis DUFAYS
Jim PLUMAT
et Marie-Émilie RICKER
(dir.)

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN

Ce livre applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

Presses universitaires de Louvain, 2016

Dépôt légal : D/2016/9964/34

ISBN : 978-2-87558-507-3

ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-508-0

Imprimé en Belgique par CIACO srl – n° d'imprimeur : 94343

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Marie-Hélène Grégoire

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :

Librairie Wallonie-Bruxelles

46 rue Quincampoix - 75004 Paris

Tél. 33 1 42 71 58 03

Fax 33 1 42 71 58 09

librairie.wb@orange.fr

Les auteurs

Sabine DARO	Maitre-assistante en didactique des sciences à la HELMO
Myriam DE KESEL	Professeure de didactique de la biologie à l'UCL
Jean-Louis DUFAYS	Professeur de didactique du français à l'UCL, directeur du CRIPEDIS
Barbara DUFOUR	Professeure de sciences dans l'enseignement secondaire et chercheuse au centre Interface, UNamur
Alain MAINGAIN	Ex-professeur de français et chercheur au centre Interface, UNamur
Jim PLUMAT	Professeur de didactique de la physique à l'UCL et à l'UNamur
Marie-Émilie RICKER	Professeure de didactique de l'histoire de l'art à l'UCL
Élodie VAEREMANS	Assistante en didactique de l'histoire à l'UCL

I. – Les enjeux de l’interdisciplinarité

Cadrage de la problématique

Jean-Louis DUFAYS

Myriam DE KESEL

Jim PLUMAT

Marie-Émilie RICKER

La journée d’étude que le Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires a organisée le 18 novembre 2015 était déjà la huitième du genre. Né en 2008, le CRIPEDIS rassemble aujourd’hui une vingtaine de disciplines, une vingtaine de membres « seniors » (académiques et postdoctorants) et autant de doctorants. Ses activités se concentrent non seulement sur des journées d’étude régulières, mais aussi sur un séminaire mensuel et sur une collection publiée aux Presses universitaires de Louvain (quatorze livres parus), et elles sont orientées vers un objectif général : celui de développer des connaissances susceptibles d’accroître la qualité de la formation des enseignants et, par là, celle de l’enseignement et des apprentissages. Cet objectif se décline en trois axes de recherche : l’analyse des pratiques enseignantes et de leur impact sur la motivation des apprenants, l’analyse des savoirs et des curriculums mobilisés dans les différentes disciplines, et l’étude des pratiques langagières et des apprentissages propres aux dites disciplines.

Au cours de sa brève histoire, le centre s’est intéressé à des problématiques diverses et variées, qui se sont incarnées à travers sept journées d’étude et de formation, dont les Actes sont presque tous parus dans la collection « Recherches en didactique et en formation des enseignants » : *Quelles pratiques didactiques pour favoriser la transition secondaire-université ?* (2010), *Le curriculum en questions* (2011), *Progression et transversalité* (2012), *J’enseigne en BAC I : quelle chance !* (2012), *La planification des apprentissages* (2013), *L’évaluation externe à la fin du secondaire en question* (2014) et *Donner du sens aux savoirs* (2014).

L’interdisciplinarité, objet de la huitième journée d’étude et du présent ouvrage, fait partie des projets du centre depuis sa fondation. Il faut dire que s’intéresser à l’interdisciplinarité des pratiques enseignantes revient à se poser des questions vitales pour toute équipe éducative : pourquoi travailler ensemble, en tant que formateurs d’enseignants, et en tant qu’enseignants dans les écoles ? Au nom de quels enjeux et en vue de quels objectifs ? Autour de quels projets concrets ? Mais mettre l’interdisciplinarité au centre de la réflexion didactique, c’est aussi s’interroger sur la

plus-value de cette démarche par rapport à la pluridisciplinarité, qui consiste plus simplement à travailler côte à côte dans un cadre commun, et cela conduit à se demander comment on peut articuler les points de vue des différentes disciplines de manière féconde, sans les dissoudre dans une transversalité « molle », où tout le monde se retrouve, mais où les spécificités et les exigences propres à chacun se dissolvent.

Certes, les membres du centre qui ont souhaité mettre ce thème à l'honneur étaient bien conscients que, dans l'état actuel des choses, l'interdisciplinarité demeure davantage un idéal, présent dans les écoles à travers quelques expériences pilotes, qu'une expérience déjà fortement ancrée dans les pratiques. Un idéal, donc, un projet, voire une utopie, diront certains. Mais n'est-ce pas justement l'une des spécificités des recherches sur l'école que de confronter l'existant au désirable ? Le souci d'interroger l'interdisciplinarité des pratiques enseignantes était d'autant plus à l'ordre du jour que l'année 2015 était placée, à l'Université catholique de Louvain, sous l'égide de *L'Utopie* de Thomas More. Qui plus est, un auteur comme Edgard Morin n'a cessé de souligner combien, loin d'être un luxe de la pensée, l'interdisciplinarité constituait une condition de pertinence de toute démarche se voulant en prise sur l'évolution des connaissances et de la société :

La suprématie d'une connaissance fragmentée selon les disciplines rend souvent incapable d'opérer le lien entre les parties et les totalités et doit faire place à un mode de connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles. [...] L'être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C'est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l'enseignement, à travers les disciplines, et il est devenu impossible d'apprendre ce que signifie être humain. Il faut la restaurer, de façon à ce que chacun, où qu'il soit, prenne connaissance et conscience à la fois de son identité complexe et de son identité commune avec tous les autres humains¹.

Il faut dès lors se réjouir que cet enjeu ait été affirmé avec force dans l'avis qu'a publié en juin 2015 le Groupe central chargé de piloter le « Pacte pour un enseignement d'excellence », vaste projet de réforme qui, comme on le sait, vise à adapter le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles aux défis de la société du XXI^e siècle. Les quatre citations qui suivent montrent assez à quel point la démarche interdisciplinaire est aujourd'hui considérée comme centrale par ces acteurs qui sont occupés à réfléchir à l'avenir de l'école :

L'initiation à la pensée critique et complexe est essentielle pour pouvoir appréhender les problèmes globaux et de plus en plus interconnectés de notre

¹ Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, p. 12-13.

époque. Il s'agit de favoriser tout au long du curriculum, mais en tenant compte de l'âge des élèves, une approche reliant des objets d'étude par une approche interdisciplinaire à intégrer dans les référentiels de compétences et d'entraîner les élèves, au sein de toutes les disciplines, aux outils et aux démarches de la pensée complexe et critique (démarche scientifique, questionnement philosophique, dialectique, prise de distance par rapport aux préjugés et aux amalgames...)².

À l'approche « socles de compétences » qui a montré ses limites doit donc être préférée une organisation harmonisée du curriculum qui doit reposer sur des référentiels et des programmes cohérents, précis et explicites, élaborés par cycles et en continuité, qui permettent une planification et qui intègrent l'interdisciplinarité³.

Il s'agit de développer les activités interdisciplinaires de citoyenneté active au sein de chaque cours⁴.

La formation doit également veiller à favoriser l'approche interdisciplinaire, le travail d'équipe interdisciplinaire ou encore l'évaluation formative et l'approche orientante et un volet numérique⁵.

On le voit, bien plus qu'une utopie lointaine, l'approche interdisciplinaire apparaît aujourd'hui, aux yeux de bon nombre des acteurs de l'école, comme une nécessité tant stratégique que scientifique pour pouvoir donner du sens à la fois aux apprentissages des élèves et au travail des équipes éducatives.

C'est fort de cette conviction qu'une dizaine de membres du CRIPEDIS ont publié en 2014 un livre destiné à outiller les enseignants de sciences humaines de l'enseignement secondaire qualifiant dans la mise en place de projets interdisciplinaires concrets⁶. Ce livre, dont on ne saurait assez recommander la consultation à toute équipe désireuse de réaliser de tels projets, constitue le prolongement tout naturel du présent ouvrage, dont la portée se veut avant tout réflexive, centrée sur la formation initiale et continuée des enseignants et ancrée sur une diversité d'expériences effectivement réalisées à différents niveaux d'enseignement.

Pour interroger les conditions de possibilité et de fécondité de cette approche, il convenait de donner la parole à des chercheurs, des enseignants et des formateurs qui y ont consacré des expériences.

² Extrait de la *Synthèse des travaux de la première phase du Pacte – Avis du Groupe central (Diagnostic et objectifs de l'école du 21^e siècle)*, 1^{er} juillet 2015, p. 4.

³ *Id.*, p. 5.

⁴ *Id.*, p. 7.

⁵ *Id.*, p. 31.

⁶ De Keersmaecker M.-L., Detry A. et Dufays J.-L. (dir.), *Interdisciplinarité en sciences humaines. Huit disciplines, cinq projets pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Action ! », 2014.

La première intervention qu'on découvrira ici est celle de Sabine Daro, qui a mis en place depuis plusieurs années un certain nombre de projets destinés aux professeurs de l'enseignement fondamental en tant que formatrice d'enseignants à la Haute école libre mosane (HELMO) et dans le cadre de l'asbl Hypothèse. Le récit d'expérience qu'elle signe ici donne un avant-gout du livre qu'elle a codirigé avec Jacques Cornet sous le titre *Voir double pour mieux comprendre*⁷.

Myriam De Kesel présente ensuite, au nom de l'équipe enseignante qu'elle coordonne à l'UCL, le dispositif de formation initiale qui est mis en place depuis une dizaine d'années dans cette université en vue de former les futurs enseignants à l'interdisciplinarité.

La parole est ensuite donnée à Barbara Dufour et Alain Maingain, auteurs d'un ouvrage qui a fait date⁸, qui reviennent sur les fondements et sur les modalités de démarches interdisciplinaires qu'ils ont longuement mises au point puis en œuvre dans le cadre d'expériences pilotes.

Myriam De Kesel et Jim Plumet présentent ensuite, sous le titre « La guerre des mots dans les disciplines scientifiques », un exemple d'atelier interdisciplinaire centré sur le dialogue entre les didactiques des sciences.

Enfin, ce sont les différents visages scolaires de l'histoire qui figurent au centre de la contribution d'Élodie Vaeremans, Marie-Émilie Ricker et Jean-Louis Dufays : l'Histoire en tant que discipline à part entière, mais aussi l'histoire de l'art et l'histoire de la littérature. Quels sont les concepts susceptibles de fédérer les professeurs d'histoire, d'art et de français ? Et quelles articulations concrètes peut-on établir entre eux ? Pour y réfléchir, les auteurs ont travaillé en commun sur deux thématiques qui se sont avérées particulièrement parlantes pour leurs trois disciplines : celle des flux migratoires et celle des conditions sociales au XIX^e siècle.

⁷ Cornet J. et Daro S. (dir.), *Voir double pour mieux comprendre. Outils didactiques pour la formation des enseignants en sciences et sciences humaines ?* Liège, Édipro, 2014.

⁸ Dufour B. et Maingain A., *Pour une approche didactique de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

II – Les sciences au cœur des apprentissages à l'école fondamentale

Une pluridisciplinarité qui coule de source

Sabine DARO

Le référentiel *Socles de compétences* et *Éveil* l'annonce en premières lignes : pour construire des savoirs, il faut partir de situations complexes qui incitent l'élève à s'impliquer dans une recherche. Il s'agit de « rencontrer et appréhender une réalité complexe », de faire preuve de curiosité et de formuler des énigmes à résoudre, des questions, qui seront à la base de la recherche.

Cette manière de travailler qui place l'élève en chercheur incite l'enseignant à adopter un style plus interactif que normatif, lui demande de quitter un tracé linéaire de l'apprentissage et le confort d'activités prévisibles, pour aller vers un chemin qui peut sembler plus erratique. Si cette méthode de recherche partant de situation du réel complexe, lorsqu'elle est correctement organisée dans la classe, donne sens aux apprentissages, implique l'élève, rend les savoirs construits plus durables et transférables, il faut bien dire qu'elle est aussi perçue comme exigeante pour l'enseignant. Les enseignants du fondamental, se sentant parfois démunis devant les connaissances scientifiques à faire acquérir, se réfugient dès lors vers des démarches plus directives. À l'asbl Hypothèse⁹, nous aidons ces enseignants dans la mise en œuvre de projet scientifique qui partent de situations complexes. Nous déterminons avec eux les questions de sciences à investiguer issues de phénomènes du réel et nous donnons un cadre méthodologique afin d'organiser des activités variées pour construire avec les élèves des réponses.

Les nombreuses démarches de recherche en classe que nous avons vécues et accompagnées, nous incitent à penser qu'en travaillant de cette manière nous dépassons toujours le cadre de la discipline « scientifique ». Dans chaque projet, la pluridisciplinarité coule de source. **Nous avons identifié qu'elle se manifestait de deux manières :**

- **premièrement**, parce que la réalité complexe n'est que rarement « monodisciplinaire », la situation de départ permet d'ouvrir plusieurs portes disciplinaires. Nous prendrons pour exemple un projet que nous avons vécu dès le cycle 5-8 sur le thème

⁹ www.hypothese.be

des glaciers à glace naturelle¹⁰ et sur les moyens de conserver la glace. La démarche démarre par une visite d'une glacière à glace naturelle. Les questions et la recherche qui suivra, permettront de construire des savoirs en science à propos de transfert de chaleur, d'isolation, des changements d'états de la matière, etc., et de manière moins attendue, à propos des chauvesouris que nous avons observées lors de l'ouverture de la porte de la glacière, mais aussi des apprentissages relevant du domaine géographique (à propos des caractéristiques particulières des lieux de construction et des aménagements nécessaires tels que les prés inondables), du domaine historique (la période durant laquelle les glaciers ont été utilisés, les métiers du passé liés au commerce de la glace, les gestes et usages des ouvriers des glaciers, etc.), ou relevant des sciences humaines (comment penser des moyens passifs de réfrigérer : un enjeu pour le futur). Dans cette perspective, l'apprentissage de savoirs « multidisciplinaires » est travaillé selon une logique guidée par la situation complexe qui les a convoqués et non selon une logique scolaire suivant un ordre imposé des savoirs disciplinaires.

- **Deuxièmement**, parallèlement à la démarche de construction de savoirs en science, en histoire, en géographie, en sciences humaines, etc., l'enseignant organise au fur et à mesure des activités de structuration qui peuvent relever de champs disciplinaires différents. Un domaine inévitablement convoqué concerne les apprentissages langagiers. Notre attention aux pratiques langagières nous a souvent révélé que celles-ci suivaient pas-à-pas le cheminement de la pensée de l'enfant. Que ce soit lors de communication orale ou écrite, tout au long de la démarche de recherche, le langage est présent. Nous insistons sur la réalisation d'un cahier de traces qui suit les étapes de la démarche. Plus la démarche de recherche évolue vers une compréhension et l'acquisition de concepts, plus le langage accompagnant les sciences s'affine, se structure et se complexifie. Et cela concerne aussi les enfants non-lecteurs ou débutants lecteurs.

Pour illustrer ces apprentissages connexes, nous continuons à prélever quelques exemples du projet sur les glaciers. Il y a eu, par exemple, l'expression spontanée à propos de la visite réalisée, qui sera d'ailleurs retravaillée pour en faire un compte rendu pour le journal local, avec les schémas annotés et les photos qui ont été prises. Dans le cahier, les idées de chacun sont collectées, avant de tester la fonte des glaçons. La plupart des enfants du cycle 5-8 proposent au départ, comme moyen de faire fondre, de mettre le glaçon dans un pull de laine ou dans la fourrure qu'ils ont

¹⁰ Les glaciers à glace naturelle sont des puits construits notamment dans de nombreux châteaux, et qui servaient à conserver uniquement par moyen passif (avant l'électricité et les frigidaires) jusqu'à l'été, des blocs de glace prélevés en hiver sur les rivières. Il y en a une centaine en Wallonie, elles constituent un patrimoine technologique très intéressant. Voir la brochure *Les glaciers à glace naturelle*, document consultable et téléchargeable sur le site : www.hypothese.be

aperçus dans le matériel. La suite des activités va déconstruire cette idée ; le glaçon dans le pull est toujours là à la fin de la séance, c'est celui qui est le moins fondu. Peu à peu, la notion de matière isolante se construit. Le cahier de traces, en consignait l'évolution des idées, constitue un outil intéressant de métacognition pour l'enfant. Dans ce cahier, on perçoit bien le passage du « je pensais que... » au « maintenant je sais que... ». Lors des activités de classe, pour comprendre les facteurs qui influencent la fonte, il y a les idées du groupe, écrites et dessinées sur des panneaux, sur les manières auxquelles nous pensons pour faire fondre un glaçon. Il y a aussi la réalisation de protocoles pour décrire une expérience à laquelle nous avons pensé pour vérifier qu'il vaut mieux éviter que le glaçon ne reste dans son eau de fonte¹¹, protocoles qu'il a fallu écrire selon le mode injonctif, à l'infinitif. Le but de cet écrit est qu'il puisse être lu, compris et utilisé par un pair. L'enseignant exprime que c'est une occasion de travailler ce savoir-faire en français (appliquer le mode injonctif) d'une manière plus fonctionnelle qu'il ne le fait d'habitude.

Pour les plus jeunes, un schéma chronologique des étapes des expériences imaginées est réalisé sur des cartes ; le jeu fera l'objet d'un exercice en atelier pour travailler la chronologie : remettre dans l'ordre les étapes de l'expérience que nous avons réalisée.

Il y a aussi des comptes rendus de résultats, des mises en tableau, des mises en graphiques, etc.

Forts des expériences et des pratiques langagières développées au cours des tâtonnements et défis précédents, aidés de leur vécu qui a été à la fois reconnu et objectivé, d'un lexique construit progressivement et recueillant tous les mots rencontrés (les mots nouveaux : le glaçon, le sablier, le buisson de buis, les feuilles persistantes, la chauvesouris, la matière isolante, le thermos, la frigolite, le métal, la laine, le puisard, le ventilateur, etc. ; le matériel utilisé ; les actions faites ; les mots pour décrire, pour expliquer, pour comparer, pour quantifier, pour qualifier etc.), les enfants ont de véritables outils pour écrire et communiquer leur travail. C'est aussi l'occasion de différencier les termes proches : neige, givre, glace, glaçon.

Les protocoles écrits, dans la forme choisie (narrative, injonctive, schématique), seront rassemblés pour constituer le fichier expérimental de la classe.

Il fut aussi organisé une activité de structuration à propos de la mesure de la durée, en se familiarisant en cycle 5-8 avec des sabliers qui serviront à comparer le temps de fonte des glaçons. Dans le coin bibliothèque de la classe, l'enseignant a étoffé l'offre par des livres narratifs et documentaires qui parlent de neige, de glace, de chaud et de froid.

¹¹ Lors de la visite, le propriétaire de la glacière a mentionné que le puisard dans le fond du puit servait à laisser écouler l'eau de fonte pour ralentir la fonte de l'ensemble. De là, s'est posée la question de savoir si un glaçon fondait plus dans son eau de fonte.

Pour rendre ces apprentissages connexes sous-entendus, plus explicites, c'est-à-dire qu'ils fassent réellement l'objet d'activités d'apprentissage, nous proposons aux enseignants que nous accompagnons un outil pour anticiper ces activités qui relèvent d'autres champs (voir annexe 1). La démarche d'éveil se trouve au centre, décrivant les activités de construction de savoirs scientifiques ainsi que leurs liens avec les traces transcrites au cahier de sciences tout au long du processus. Tout autour sont placés les apprentissages périphériques qui, identifiés au préalable par l'enseignant, peuvent dès lors faire l'objet d'une préparation réelle d'activité à proposer en atelier autonome ou en frontal.

En plus des apprentissages transversaux évoqués plus haut, on met aussi en place un atelier pour revivre, redécouvrir et refaire tout seul ce que l'on a fait et appris ensemble. Il s'agit ici de répondre à un besoin très présent chez le jeune enfant de refaire pour lui-même une action expérimentée au préalable. Le moment « refaire » est alors un temps d'appropriation des nouveaux concepts par l'enfant. C'est aussi le moment d'un monologue intériorisé (dire et redire) qui permet à l'enfant de structurer sa pensée. Ce monologue permettra une meilleure compréhension et une participation plus active lors des moments collectifs.

En conclusion, à partir d'une recherche à priori scientifique, on peut développer des apprentissages dans de nombreuses disciplines, à la fois parce que la situation complexe de départ nécessite de convoquer plusieurs champs disciplinaires, mais aussi parce que des savoir-faire transversaux (en langage, en mathématiques, en construction des repères temporels, etc.) sont des outils nécessaires à la structuration.

Cette manière de travailler semble émaner d'un processus naturel, qui suit le cheminement de la pensée. Elle donne des résultats tant dans la motivation des élèves que dans l'appropriation des concepts scientifiques ; elle donne sens à l'exercice de compétences variées, en français notamment. Pourtant, quelques vents contraires risquent de freiner la mise en place de telles approches pluridisciplinaires. En effet, dans plusieurs écoles fondamentales, pour répondre au manque de séances consacrées à l'éveil, et devant les craintes ressenties par certains pour les activités scientifiques, l'équipe opte pour une spécialisation des enseignants. Les élèves « tournent » dans des ateliers de sciences, histoire, ou géographie donnés par un des enseignants qui s'est spécialisé. Parfois, un seul enseignant est désigné pour les sciences de P1 à P6. Dans cette organisation, fini le côté pluridisciplinaire qui permettait à l'enseignant de coordonner les apprentissages d'une matière à l'autre, comme dans l'exemple ci-dessus. Les activités d'éveil ne partent dès lors pas de réalités complexes ; ce sont plutôt des petites situations très ciblées qu'il faudra envisager en une période. Je comprends le côté pratique et opérationnel de ce choix, mais je ne peux que m'inquiéter de la perte de cette possibilité pleine de richesse de travailler, selon les deux portes d'entrée définies plus haut, plusieurs disciplines à partir de projets scientifiques.

Annexe 1 – Les ateliers d'apprentissages autour de la démarche de recherche en sciences – Asbl Hypothèse – 2016

Manipulations libres • en amont : découvrir des matériaux, des objets qui seront utilisés... • pendant : s'approprier, utiliser librement les objets testés en collectif	Atelier observation • Organiser les observations dans la durée	Atelier lecture • Découvrir à la bibliothèque des livres qui parlent du même thème • Rechercher dans les documentaires en lien avec le projet collectif • Découvrir dans les livres les mêmes notions dans un autre contexte
Atelier « refaire » • Refaire tout seul ce qui a été testé ensemble, les actions, gestes, expériences, etc. • Tester les idées proposées par d'autres élèves Atelier artistique • nourrir un projet de réalisation artistique à partir des notions travaillées en sciences	Démarche collective vécue Mener une démarche de recherche en science	Atelier langage écrit • S'approprier les mots, créer un imagier du thème • Créer un lexique • Activités de langage diverses Atelier langage oral • Raconter à partir des photos de l'activité vécue • Évoquer l'activité autour de la « boîte à trace » qui rassemble des petits objets évocateurs du projet
Atelier « communiquer » • Préparer ce que l'on montrera si exposition • Écrire un article ou une page pour le site de l'école	Atelier transfert • Proposer un défi, une recherche autonome en travaillant les mêmes concepts ou savoir-faire, mais dans un contexte nouveau et différent	Atelier mathématiques • Exercice des notions mathématiques utilisées

III – Former les futurs enseignants à l’interdisciplinarité

Myriam DE KESEL

Chaque année, et depuis quinze ans, ce sont près de quatre-cents étudiants inscrits à l’agrégation à l’UCL qui sont initiés à l’approche interdisciplinaire lors de deux journées de séminaire. Un défi de taille qui a vu le jour avec Cécile Van der Borght, Léopold Paquay, Jean-Louis Dufays et Ghislain Carlier en 2001. Travailler sur un terrain peu étudié à l’époque, nécessitait utopie, créativité et réalisme... et c’est ce qu’ils firent ! Il s’agissait de construire – avec un encadrement plus que réduit – un travail qui ait du sens, qui permette à de multiples petits groupes d’étudiants issus de facultés différentes de penser ensemble un projet interdisciplinaire au terme d’un séminaire qui se voulait formatif. Depuis, ce dispositif s’est vu évoluer sur base des évaluations faites par les étudiants, des débriefings réflexifs des formateurs et des enjeux liés à la recherche, au développement technologique et à l’intérêt des étudiants.

Dans cet écrit, nous vous exposerons comment ce séminaire est actuellement conçu, avec qui, pourquoi et pour quoi faire.

En amont...

En amont, se succèdent inévitablement plusieurs réunions de préparation entre les formateurs, à savoir, une dizaine de didacticiens, de psychopédagogues, d’assistants et d’enseignants du secondaire. Une équipe pluridisciplinaire qui, comme toute équipe, doit, pour pouvoir travailler au mieux ensemble, apprendre prioritairement à se connaître, à découvrir comment l’autre conçoit l’interdisciplinarité et, de là, comment construire ensemble le séminaire interdisciplinaire. Tous s’accordent sur le fait que le séminaire doit engager des moments d’échanges, d’apprentissage, de productions, de présentations, des éclairages théoriques, des moments en grand groupe, d’autres en petits groupes, mais aussi des témoignages de gens du terrain qui ont mené des projets interdisciplinaires dans le secondaire. Si tous s’accordent sur ces différents moments, l’ordre dans lequel ils se succèdent est constamment revu, après chaque édition... Et pour cause, l’idée étant d’améliorer le dispositif !

Pendant...

1. Conférence de cadrage

Le séminaire débute par un exposé en grand auditoire afin de faire découvrir aux futurs enseignants les objectifs que nous poursuivons à travers cette formation, la façon dont nous allons procéder, ce que nous entendons par interdisciplinarité, pourquoi et comment mener un projet de ce type.

Quels objectifs poursuivons-nous et comment y parvenir ?

Nos objectifs sont, qu'au terme du séminaire, les étudiants aient découvert le concept d'interdisciplinarité, aient pu apprécier les enjeux, les atouts, mais aussi les limites de cette approche et enfin les plus-values en termes d'apprentissage. *In fine*, nous voulons leur montrer que c'est réalisable, avec l'espoir de leur donner le goût et l'envie d'oser se lancer !

Pour ce faire, nous expérimentons le décloisonnement disciplinaire (des enseignants et des étudiants), nous valorisons l'apprentissage collaboratif, impliquant la responsabilité de chacun, nous faisons le pari d'une (auto-) évaluation réellement formative qui privilégie la bio-diversité pédagogique (exposé, échanges, travail individuel, production en équipe, témoignages). Ces activités nécessitent de la part des étudiants de confronter leurs expériences vécues lors de leurs stages d'enseignement (ou dans le cadre de leur profession s'ils enseignent déjà) et de pouvoir analyser leurs pratiques pédagogiques. Ces échanges en groupe débouchent sur des productions collectives – dont un scénario de projet interdisciplinaire – qui doivent être présentées. Ce sont ces présentations et la participation des étudiants qui font l'objet de l'évaluation formative.

Qu'entendons-nous par interdisciplinarité ?

Comme tout concept, celui d'interdisciplinarité se construit et se définit en fonction des besoins des personnes qui vont le développer, et en fonction du contexte.

Selon Gérard Fourez, « nous faisons sans cesse de l'interdisciplinarité sans le savoir. Nous le faisons chaque fois que nous mobilisons des savoirs divers qui nous sont disponibles pour résoudre une question concrète¹ ». Selon Maryse Clary et Pierre Giolitto, « L'interdisciplinarité doit se comprendre comme l'utilisation,

¹ Fourez G., « Dans un océan d'ignorance », *Échec à l'échec*, n° 86, 1992.

l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes² ».

Ces deux définitions rejoignent celles construites par des enseignants du secondaire lors d'une formation continuée :

L'interdisciplinarité, c'est partir d'un projet, d'une problématique, pour créer, faire percevoir, favoriser la recherche des interactions des savoirs et de leur complémentarité, dans un esprit d'ouverture.

ou encore,

L'interdisciplinarité, c'est travailler ensemble avec des objectifs communs et complémentaires pour, à travers un projet, reconstruire une réalité morcelée artificiellement par le cloisonnement des disciplines, et viser l'acquisition de compétences transversales.

Après ce premier éclairage, une clarification du concept est apportée en abordant ce qui distingue l'interdisciplinarité de la multi-, pluri- et trans- disciplinarité (d'après Philippe Parmentier et Christian Delory, UCL). Si la multidisciplinarité correspond à une juxtaposition pure et simple des disciplines, chacune n'ayant aucun souci des objets étudiés par les autres, la pluridisciplinarité a pour objectif d'approcher un même objet par le biais de plusieurs disciplines différentes, et l'interdisciplinarité, quant à elle, permet d'établir et de mettre en évidence les liens qui existent entre les disciplines lorsqu'elles se penchent sur un même objet. La transdisciplinarité a pour objectif de mettre en évidence les démarches mentales, procédurales, communes à plusieurs disciplines et les concepts correspondants. *In fine*, l'intégration des disciplines et le transfert des savoirs, savoir-faire et attitudes s'avèrent être indispensables et indissociables pour mener un projet interdisciplinaire.

Pourquoi faire de l'interdisciplinarité ?

Cette question n'est pas neuve ; elle titille les professionnels de l'éducation depuis longtemps. Mais ce n'est que depuis peu, depuis, notamment, l'émergence des problématiques environnementales, que l'approche interdisciplinaire est à nouveau à l'honneur. La résolution de problématiques complexes telle que « les changements climatiques » nécessite le regard croisé d'experts disciplinaires... c'est une évidence ! Comme le souligne Edgar Morin « L'approche interdisciplinaire s'impose de manière évidente dès le moment où l'on change de regard sur le monde, où on le

² Clary M. et Giolitto P., *Profession enseignant – Éduquer à l'environnement*, Paris, Hachette, 1994, p. 286.

voit comme un enchevêtrement de systèmes de systèmes³ ». Il s'agit donc, lors du séminaire, de conscientiser les futurs enseignants à l'utilité de développer une attitude et une approche interdisciplinaires lorsqu'une problématique les confronte à l'approche de la complexité, et ce, pour qu'ils puissent, dans leur futur métier, penser le complexe omniprésent avec leurs collègues et leurs élèves.

Comment faire de l'interdisciplinarité ?

Il y a plusieurs façons d'initier un projet interdisciplinaire qui favorise l'intégration et le transfert des connaissances, compétences et attitudes : via une approche par défis, via une approche par problèmes ou une approche par projets. C'est cette dernière qui fait l'objet de la démarche choisie dans le cadre du séminaire. Une approche par projets suppose de rompre les cloisonnements disciplinaires. Le projet est donc vu en tant qu'unité d'intégration des connaissances et compétences disciplinaires qui permettent d'analyser la problématique de départ, de trouver des solutions et de proposer des actions qui résolvent la problématique de départ.

Dans cette perspective doivent alterner des phases disciplinaires et des phases intégratrices. Toutefois, durant les phases disciplinaires, les matières ne doivent plus exister en fonction de leur progression propre, elles sont au service du projet interdisciplinaire⁴.

Enfin, il convient d'avoir d'emblée en tête les critères et indicateurs de réussite du projet entrepris, qui permettent d'évaluer éventuellement le(s) processus et le(s) produit(s), mais surtout (les) apprentissage(s), en s'assurant qu'ils sont identifiables, qu'ils ont du sens mais aussi qu'ils sont intégrés ; il faut également veiller à pouvoir évaluer qu'il y ait transfert d'apprentissage.

Nous rappelons donc aux étudiants qu'il est indispensable

1. de se fixer prioritairement des objectifs ;
2. de choisir ensuite les critères et les indicateurs d'évaluation ;
3. et enfin, d'élaborer le dispositif de formation interdisciplinaire.

2. Découverte de la discipline de l'autre

Pour leur faire découvrir que travailler ensemble autour d'une même problématique en intégrant les apports de chacun, nécessite de connaître les objectifs d'apprentissage des disciplines scolaires de leurs collègues, les représentations sont

³ Morin E., *La Nature de la nature* (t. 1), Paris, Seuil, Nouvelle édition, coll. « Points », 1981.

⁴ Giordan A. et Souchon C., *Une éducation pour l'environnement*, Nice, Z'édicions, coll. « Giordan et Martinand », 1992.

apparues porteuses et incontournables pour démarrer le dispositif : connaître ce que l'autre pense de sa propre discipline permet, par la suite, de mieux lui expliquer ce qu'il en est réellement et de là pouvoir imaginer de penser ensemble le scénario d'un projet interdisciplinaire.

En pratique, chaque formateur encadre une trentaine d'étudiants. Des groupes de cinq à six étudiants de formations initiales différentes sont constitués. Chacun est amené à prendre note de ce que ses condisciples ont comme représentations à propos du cours qu'il enseigne : « Pour moi, la discipline que tu enseignes, c'est... », « Pour moi, un bon enseignant dans la discipline que tu enseignes, c'est... », « Les apprentissages importants que je dois à la discipline que tu enseignes, telle que je l'ai suivie au secondaire sont... ».

Des groupes de cinq à six étudiants de même formation initiale, cette fois, sont ensuite constitués. L'objectif de l'activité est de synthétiser les représentations qu'ils ont collectées et, en regard de celles-ci, d'expliquer ce qu'il en est réellement ; il s'agit en quelque sorte d'un droit de riposte qui permet de préciser les concepts et compétences développées dans le cadre du cours qu'ils enseignent. Chaque groupe a pour tâche de réaliser un transparent comparatif qu'il doit présenter à l'ensemble des étudiants, en une dizaine de minutes. Ces présentations sont suivies de cours échanges.

Force est de constater que cette activité en trois temps : découverte des représentations, mise en commun et droit de riposte, et présentations, suscitent de l'émoi, de la surprise, des frustrations parfois, etc. Les étudiants sont unanimes « ils ne s'imaginaient pas que leurs collègues travaillaient telles ou telles compétences, proches de ce qu'eux travaillent », « ils découvrent que de mêmes concepts sont abordés dans différents cours, sous un angle complémentaire », « ils prennent conscience de la possibilité de mener des projets conjoints ». L'objectif est atteint !

3. Découverte de projets interdisciplinaires

Avant de remettre les étudiants en groupes pour penser ensemble le scénario d'un projet interdisciplinaire, nous les rassemblons en grand auditoire et leur présentons trois extraits vidéos de quelques minutes qui présentent des projets collectifs qui ont été menés dans des écoles secondaires. L'objectif est de les amener à réfléchir sur le caractère pluri-, inter- et/ou trans- disciplinaire des projets présentés, et de là, les conduire à tenter de penser le plus « interdisciplinaire » possible ! L'exercice n'est pas facile, mais il leur apporte un éclairage important pour la suite.

4. Conception d'un canevas de projets interdisciplinaires

Chaque formateur retrouve « ses » groupes ; ceux-ci doivent réfléchir à une problématique qui permet d'associer la discipline que chaque étudiant autour de la table, enseigne. Il s'agit de l'étape la plus délicate, car certaines disciplines sont parfois plus difficiles à intégrer que les autres. Le caractère artificiel de cet exercice n'est pas sans poser quelques soucis mais, généralement, leur créativité et leur esprit d'équipe en viennent aisément à bout. Ils ont pour consigne de devoir réaliser un Powerpoint qui explicite le projet qu'ils devront présenter en une quinzaine de minutes lors de la deuxième journée de séminaire (quinze jours plus tard). Cette présentation doit répondre aux questions suivantes :

- (a) Quels sont les objectifs visés par ce projet (principaux objectifs disciplinaires et objectifs transversaux) ?
- (b) Quels sont les élèves concernés par ce projet (âge, genre, options, filières, etc.) ?
- (c) Quel sera le temps consacré à ce projet (1 jour, 1 semaine, 1 mois...) ? (N plages-horaires disciplinaires ? N plages-horaires spécifiques au projet ? Avant, pendant, après...).
- (d) Quelles sont les disciplines mobilisées dans ce projet ? (distinguer celles sur lesquelles on va simplement prendre appui (en termes de connaissances déjà acquises) et celles pour lesquelles on va réellement apprendre « du neuf »).
- (e) Quelles sont les compétences et quels sont les contenus travaillés ? Fournir une ébauche de scénario didactique y inclus le temps consacré à chaque étape.
- (f) Quelles sont les grandes démarches suivies (ce que vont faire les élèves ; ce que vont faire les enseignants) dans chacune des disciplines concernées et dans les activités communes à toutes les disciplines ?
- (g) Quels sont les critères d'évaluation de ce projet (comment va-t-on mesurer sa réussite) ?

Notons que certains groupes (ils sont rares) éprouvent des difficultés à définir une problématique de départ. Dans ce cas, nous disposons d'une liste de thématiques dont ils peuvent s'inspirer.

Nous confions à chacun des groupes les critères d'évaluation qui seront utilisés par le jury qui statuera sur le degré de maturité de leur projet, lors de leur présentation. Ils sont présentés ci-dessous :

- Caractère interdisciplinaire du projet
- Référence explicite aux programmes
- Pertinence et réalisme du projet (dynamique de l'école, valeur sociétale, etc.)
- Impact sur l'apprentissage
- Cohérence du dispositif pédagogique (en fonction des objectifs visés)
- Cohérence du dispositif d'évaluation (en fonction des objectifs visés)
- Qualité du support visuel (clarté, respect des consignes, attractif, etc.)
- Qualité de la prestation orale (dynamisme, clarté, coordination, respect du timing, etc.)

5. Présentation et évaluation des projets interdisciplinaires

Les concepteurs du séminaire ont opté pour que cette activité soit vécue sans évaluation : « les étudiants y participent uniquement pour se former, et non pour recevoir une cote », ce qui, pour les plus scolaires, n'est toujours pas facile à accepter. Mais force est de constater qu'ils se prennent réellement au jeu et, pour une majorité des groupes, le travail est considérable, déjà très abouti et pertinent ! Chaque présentation fait l'objet d'une évaluation par les pairs qui constituent le jury. Créativité et souci d'intégrer chacune des disciplines sont généralement de mise. Certains projets de trop grande envergure manquent parfois de réalisme mais, dans l'ensemble, beaucoup recueillent l'approbation du jury.

6. Témoignages d'enseignants du secondaire

Des enseignants de terrain viennent alors présenter des projets qu'ils ont réellement vécus ; deux témoignages différents sont choisis chaque année. Citons des thématiques telles que « Tour de Belgique interdisciplinaire », « Alzheimer café », « Talent for humanity », « Planches de BD », etc., qui allient deux à quatre enseignants, deux à dix classes, une à deux écoles. Tous les projets ont en commun d'avoir permis de tisser des liens autres entre enseignants, entre élèves et enseignants, souvent au bénéfice de tous, d'avoir pu mobiliser les troupes, d'avoir fait émerger de nouvelles compétences, d'avoir permis à certains élèves d'être valorisés, mais aussi d'avoir bousculé l'école, souvent, etc. Les enseignants qui l'ont expérimenté savent qu'il faut se garder de louer à tout prix le travail en équipe : du fait des contraintes horaires, du fait de l'organisation matérielle ; pour certains enseignants, il n'est pas simple de rompre avec ses habitudes de travail, de dévoiler son cadre de référence et d'arriver à se mettre d'accord avec les autres. C'est parfois source de conflits ou de tensions, c'est chronophage, etc. Mais tous sont unanimes, le bénéfice pour chacun est généralement considérable et inestimable, ce qui touche beaucoup les étudiants.

Après...

Évaluation du séminaire par les étudiants

Afin d'améliorer le dispositif, nous demandons chaque année aux quatre-cents étudiants d'évaluer le séminaire. Ces évaluations nous confortent dans l'idée que les activités proposées sont généralement appréciées et que certains aspirent à avoir quelques années d'ancienneté devant eux pour oser se lancer. Pour la majorité, voici les réflexions que ce séminaire suscite :

Ce que le séminaire m'a apporté :

- une prise de conscience de la richesse pédagogique de l'interdisciplinarité ;
- le constat qu'il est possible d'être innovant et créatif en donnant cours autrement ;
- la découverte d'autres disciplines ;
- le constat de la faisabilité de l'interdisciplinarité (« ça marche ! ») ;
- l'intérêt de l'interdisciplinarité est pédagogique, mais aussi humain ;
- l'espoir/volonté d'apporter un projet innovant et remotivant à l'enseignement actuel ;
- la nécessité d'esprit de méthode, d'organisation et de cohérence ;
- etc.

Les questions que je me pose à l'issue de ce séminaire

- Toutes les directions d'écoles acceptent-elles d'accueillir ce type de projet ?
- Quels moyens sont réellement mis à disposition (finances, temps) ?
- Les autres professeurs sont-ils réceptifs à ce type de projet ?
- Comment garder les élèves motivés tout au long du projet ?
- Suis-je capable d'initier/gérer/mener à bien un tel projet ?
- Comment gérer le programme imposé en même temps que le projet ?
- Le Cadre légal prévoit-il l'interdisciplinarité ?

Bonne dernière question ! Quand l'école prévoira-t-elle une plage horaire de deux périodes par semaine pour mener des projets interdisciplinaires ?

IV – Pour une approche didactique de l'interdisciplinarité

Comment aborder la complexité avec méthode ?

Barbara DUFOUR

Alain MAINGAIN

1. Contextes culturels et institutionnels

Les invitations à adopter une pensée systémique et à croiser les apports ou points de vue de différentes disciplines, selon une perspective interdisciplinaire, sont de plus en plus fréquentes dans le champ scolaire, au même titre que dans le monde de la recherche, dans divers domaines de la vie professionnelle ou privée, dans les prises de décisions politiques et dans l'exercice de la citoyenneté.

La complexité du monde naturel qui se manifeste tant dans l'ordre de l'infiniment petit que dans l'ordre de l'infiniment grand, ainsi que la complexité des interactions et institutions politiques, économiques, sociales, culturelles, etc., développées par l'humanité au cours de son histoire nécessitent l'adoption d'un mode de pensée, de décision et d'action adéquat à une réalité multidimensionnelle et capable de relever les défis d'un monde globalisé¹.

Or, l'esprit d'analyse typique de la rationalité occidentale depuis Descartes a entraîné la spécialisation des recherches, l'atomisation des savoirs et la parcellisation des tâches. Pour appréhender la complexité des phénomènes ou des situations, l'esprit « moderne », forgé par l'encyclopédisme des Lumières et la division du travail des révolutions industrielles, a eu tendance à diviser pour mieux maîtriser. C'est ainsi que l'on a assisté dès le XVIII^e siècle et singulièrement au cours du XIX^e siècle au compartimentage des savoirs en disciplines scientifiques institutionnalisées dans des cursus universitaires.

L'organisation *atomisante* du savoir dans ces lieux de construction et de diffusion des connaissances que sont les universités a imposé une organisation disciplinaire à l'enseignement obligatoire et, particulièrement, à l'enseignement secondaire. Les savoirs scolaires résultent pour la plupart d'une traduction pédagogique ou transposition didactique de savoirs savants, construits et transmis au sein de départements

¹ Voir à ce propos l'ensemble de l'œuvre d'Edgar Morin dont *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud-Play Bac, coll. « Domaine du possible », 2014, p. 76 sq.

universitaires spécialisés. L'emprise culturelle que l'université exerce tout particulièrement sur l'enseignement secondaire découle du rôle prépondérant qu'elle joue, dans la plupart des pays de l'OCDE, en matière de formation initiale et continuée des enseignants, ainsi que du pouvoir qui lui est attribué pour la collation des diplômes donnant les titres requis à l'enseignement d'une discipline particulière.

S'y ajoute le fait que les différents acteurs chargés de rédiger les curricula, les référentiels, les programmes, les instructions méthodologiques, les outils d'évaluation, etc., et de veiller à leur mise en œuvre par les enseignants de terrain, sont eux-mêmes issus du monde universitaire avec lequel ils gardent souvent des liens structurels à différents degrés.

En outre, l'émergence relativement récente des didactiques spécifiques aux différentes disciplines a contribué à renforcer la spécialisation disciplinaire, les enseignants se définissant de moins en moins comme des généralistes (modèle humaniste) et de plus en plus comme des spécialistes (modèle technocratique), particulièrement dans l'enseignement secondaire et supérieur. L'institution scolaire fonctionne donc fondamentalement selon le modèle du compartimentage disciplinaire. Des enseignants spécialisés et autonomes transmettent des tranches de savoirs, durant des tranches de temps de cinquante minutes, devant des groupes d'élèves successifs. Cette organisation participe de la structuration cellulaire des systèmes éducatifs évoquée par Vincent Dupriez². Elle n'est guère favorable ni au travail collégial des enseignants ni à la souplesse organisationnelle nécessaire pour enseigner en franchissant les frontières disciplinaires.

Il apparaît pourtant que l'organisation de la formation, à tous les niveaux, en savoirs compartimentés pose des problèmes d'ordre éducatif, cognitif, culturel. Par l'hyperspécialisation et le compartimentage des savoirs, on induit une vision réductrice de la complexité et on assiste à une perte de sens de la globalité. Au final, les élèves, les chercheurs, les décideurs, les citoyens, etc., s'avèrent peu capables d'appréhender les problèmes fondamentaux et les problèmes globaux. Que reste-t-il, par exemple, de l'intégrité de l'être humain par rapport à des savoirs disciplinaires qui étudient séparément son cerveau, son psychisme, ses gènes, ses productions culturelles, ses orientations sexuelles, ses modes d'organisation sociale, ses comportements, etc. ? Certes, ces différents domaines nécessitent des savoirs de pointe. Néanmoins, ces derniers ne prennent sens qu'en fonction d'hommes et de femmes considérés dans leur globalité, en relation avec leur environnement naturel et culturel.

² Dupriez V., *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2015, p. 42.

La *disciplinarisation* outrancière a des effets négatifs tant pour les enseignants que pour les apprenants : isolement des uns, décontextualisation des apprentissages pour les autres et, pire encore, perte de sens pour l'École. Comme le notait François Jacob, déjà en 1987 :

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... Aux élèves de se débrouiller pour construire leur petit univers et lui trouver de la cohérence³.

Alors que tant les sciences naturelles et technologiques que les sciences humaines tendent de plus en plus à concevoir le réel comme un ensemble de systèmes ouverts, complexes, interactifs, soumis à une circulation constante d'informations, le paradigme systémique est encore loin d'articuler entre eux les savoirs académiques ou scolaires et d'influencer la conception des curricula scolaires. Or, la complexité des situations, des problèmes et des objets naturels ou sociaux impose de relier les savoirs et d'équiper les élèves d'outils d'intelligibilité permettant d'aborder cette complexité. L'organisation quasi tayloriste et fordienne de l'école, héritée d'un autre âge, ne permet pas de susciter la révolution culturelle qui s'impose à l'école du XXI^e siècle.

Certes, depuis les années soixante du siècle dernier, la réflexion sur la mise en réseau des disciplines sous différents labels (pluri-, multi-, trans-, inter- disciplinarité) a fait du chemin grâce aux travaux d'Edgar Morin portant sur la connaissance de la connaissance, et des publications de différents chercheurs (Y. Lenoir, L. Sauve, G. Palmade, G. Fourez, J. Fazenda, D. Vinck, etc.) portant sur le décroisonnement des disciplines.

À partir des années septante du siècle dernier, des pratiques d'intégration des matières de différentes disciplines à partir de situations concrètes, porteuses de sens, ont vu le jour et se sont fait connaître en France, au Québec, en Suisse romande. En Communauté française de Belgique, en dépit d'un colloque international sur l'interdisciplinarité organisé par l'Université de Liège en 1984, les expériences en matière de croisements ou transferts entre disciplines, sur le terrain scolaire, restent isolées et souvent sans lendemain. En Communauté française, le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre instaure un espace-temps pour des démarches dites interdisciplinaires⁴ en son article 7.

³ Jacob F., *La statue intérieure*, Paris, Odile Jacob, 1987.

⁴ « Chaque établissement [...] peut regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires [...] la seule obligation de l'établissement [...] est d'indiquer comment

Les démarches interdisciplinaires ont également été encouragées par le législateur en matière d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, l'article 14 du Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française consolide l'espace-temps consacré à l'éducation à la citoyenneté⁵.

Plus récemment, les recommandations relatives à l'éducation au respect de l'environnement et au développement durable (ErE-DD), émanant du Service de l'inspection inter-réseaux, ont mis l'accent sur la pensée systémique et l'approche interdisciplinaire :

À l'école, dans les classes, l'ErE crée les conditions favorables à une éducation participative, à la mise en place d'activités en interdisciplinarité, à l'organisation de projets... Elle décroïsonne les disciplines et développe la pensée systémique⁶.

Et pourtant, en dépit des enjeux cognitifs, culturels et sociétaux maintes fois invoqués, les avancées pédagogiques restent timides et ponctuelles. Des freins de divers ordres apparaissent. Certains de ces freins sont d'ordre institutionnel : si la nécessité d'une formation interdisciplinaire paraît évidente au niveau des principes, elle n'est pas pour autant formalisée et activée suffisamment dans les formations d'enseignants et dans les programmes de l'école obligatoire, et elle est freinée par l'organisation hyperdisciplinaire de l'école. Un des freins les plus importants réside dans le fait que les enseignants qui « tentent l'aventure » sont dépourvus de toute méthodologie.

Ainsi, dans son rapport d'évaluation des pratiques d'éducation relative à l'environnement et au développement durable dans les établissements scolaires de l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé, le Service général de l'inspection recommande de professionnaliser les pratiques d'ErE-DD au sein des équipes enseignantes, particulièrement en favorisant un travail collégial et interdisciplinaire autour d'activités et de projets d'ErE-DD.

En définitive, une formation initiale et continuée des maitres « à », « par » et « pour » l'interdisciplinarité constitue la condition première du décroïsonnement des

les procédures [...] qu'il met en œuvre sont de nature à atteindre les objectifs [...] les compétences et savoirs. »

⁵ « Par activité interdisciplinaire s'inscrivant dans la perspective d'une éducation pour une citoyenneté responsable et active, il y a lieu d'entendre au sens du présent décret une activité requérant la mise en œuvre de compétences relevant d'au moins deux disciplines différentes et visant à promouvoir la compréhension de l'évolution et du fonctionnement des institutions démocratiques, le travail de mémoire, la responsabilité vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine au niveau local ou à un niveau plus global. »

⁶ L'éducation au respect de l'environnement et au développement durable dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Quelques portes d'entrée dans les référentiels inter-réseaux, p. 7.

pratiques pédagogiques tant dans l'enseignement obligatoire que supérieur. Pour permettre à l'interdisciplinarité d'être pratiquée efficacement et enseignée judicieusement, il faut en définir les concepts, en standardiser les méthodologies, en didactiser les pratiques. Il faut donc proposer aux enseignants bien davantage que des recueils de « bonnes pratiques » ou des « exemples qui marchent ». Il faut leur apporter une formation professionnelle adéquate faisant de l'interdisciplinarité un objet d'apprentissage, reposant sur des démarches modélisables et transférables.

En d'autres termes, tant les enseignants que les apprenants doivent acquérir les compétences stimulant les transferts à bon escient de notions, concepts, théories, procédures, etc., d'une discipline à l'autre (transdisciplinarité) et les compétences permettant de construire une représentation d'une situation ou d'une problématique en croisant les apports de plusieurs disciplines (interdisciplinarité).

L'enjeu est donc bien de développer, tant via la formation initiale que continue, une/des didactique(s) interdisciplinaire(s) pour poser des questions de sens, traiter des problèmes globaux, appréhender des choix fondamentaux, etc.

2. Quelques distinctions

Dans une perspective interdisciplinaire, il s'agit non seulement de franchir les frontières disciplinaires, sans diluer les disciplines en tant que telles, mais plus encore de relier, articuler et intégrer les savoirs dans la construction d'une représentation nouvelle pour appréhender une situation complexe (pour la dire, l'analyser, la transformer, etc.). Pour lever les confusions, il importe de s'entendre sur les mots. C'est une question de conventions pour adopter un langage commun.

- Une approche **globale** prend en compte le caractère **multidimensionnel** d'une situation particulière (par exemple, l'analyse des différentes composantes d'un conflit géopolitique).
- Une approche **systémique** prend en compte des **interactions** entre les éléments d'une situation particulière (par exemple, l'analyse des corrélations entre différents choix économiques, politiques, idéologiques dans une crise financière comme celle des *subprimes*).
- Une approche **interdisciplinaire** vise l'**intégration méthodique d'apports disciplinaires** dans une **production interdisciplinaire** pour se représenter une situation particulière du monde naturel, culturel, social (par exemple, comment se représenter le processus de radicalisation menant à des actions violentes afin de mener des politiques préventives).

L'interdisciplinarité telle que nous l'entendons ici se distingue donc :

- de la **multi/pluridisciplinarité** qui consiste en une juxtaposition de points de vue, de discours, de savoirs, etc. (comme ce peut être le cas lors de colloques ou de journées d'études, ou encore dans des publications, autour d'une thématique particulière) ;
- de la **transdisciplinarité** qui consiste à transférer d'une discipline à l'autre des concepts, des modèles, des procédures (ainsi, l'utilisation d'un outil mathématique en physique, l'adaptation des procédés argumentatifs appris dans le cadre du cours de français dans diverses situations de communication de la vie scolaire ou professionnelle).

Un travail sur les représentations

Parmi de multiples définitions de l'acte d'enseigner, on peut retenir celle qui considère qu'enseigner, c'est confronter, (co)construire, et (re)configurer des représentations de « situations » du monde naturel, culturel, social... en précisant leur usage pertinent.

Une représentation⁷ est un « substitut » ou un « tenant lieu » du réel :

- **construit** dans un contexte spécifique⁸ avec une intention particulière ;
- **tenant lieu** d'un réel complexe (sans en être le « miroir ») pour l'appréhender par la connaissance et/ou l'action ;
- **applicable** dans une famille de situations liées à son champ de validité.

Par exemple : une carte routière ; le plan d'un appareil ; un dossier médical ; une théorie biologique ; un modèle mathématique ; une loi physique ; le concept de « migration », etc.

La démarche interdisciplinaire, telle que nous l'avons définie, aboutit à la production d'une représentation interdisciplinaire intégrant des savoirs, c'est-à-dire des représentations disciplinaires.

⁷ Fourez G., avec la collaboration de Larochelle M., *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Démarches de Pensée », 2003, p. 30 sq. Voir aussi Fourez G., *Des savoirs pour réfléchir*, Charleroi, Couleur Livres, 2008, p. 41sq.

⁸ Ce contexte spécifique peut être disciplinaire (lié à un champ disciplinaire particulier) ou (a)disciplinaire.

Une méthode reproductible

Assurer la durabilité des démarches interdisciplinaires en milieu scolaire suppose, comme nous l'avons signalé, d'en standardiser la pratique et de la didactiser. Cet enjeu implique de « tracer un chemin » que les acteurs de terrain pourront aisément pratiquer et *reparcourir* à l'envi, avec une économie de temps et d'efforts. Un chemin tracé n'empêche pas l'utilisateur d'adopter des chemins de traverse, ou encore d'ajuster l'itinéraire en fonction de contextes et d'objectifs spécifiques. Étymologiquement, une méthode (du grec *meta* - *hodos*) n'est rien d'autre qu'un chemin tracé (*hodos*), la préposition *meta* signifiant à la fois « avec » (ce qui implique un accompagnement) et « au-dessus » (ce qui permet un regard réflexif ou métacognitif).

La méthode⁹ que nous proposons ici se veut :

- outil didactique pour les enseignants ;
- acquis d'apprentissage pour les apprenants ;
- clé de lecture du monde complexe et levier d'action pour les usagers de la vie quotidienne, sociale, professionnelle, etc.

Elle se décline en trois temps :

- temps 1 – Négocier un projet et poser une problématique de départ ;
- temps 2 – Mener un travail sur les représentations ;
- temps 3 – Construire une synthèse/représentation interdisciplinaire.

Nous illustrerons succinctement¹⁰ la méthode proposée en évoquant une démarche mise en œuvre avec des élèves de sixième année secondaire fréquentant une option de sciences de base (enseignement général de transition d'une école de Charleroi).

La thématique retenue – Les espèces invasives, et la problématique posée – Quelles décisions prendre pour gérer le site des Lacs de l'Eau d'Heure confronté à des espèces invasives ?

Temps 1 – Négocier un projet et poser une problématique de départ

En contexte scolaire, une démarche interdisciplinaire, par son caractère heuristique, s'inscrit la plupart du temps dans une pédagogie du projet. Il faut donc au préalable identifier et circonscrire un projet. C'est une étape de négociation au sens où

⁹ Maingain A., Dufour B., sous la direction de G. Fourez, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

¹⁰ Dans les limites de cet article, nous ne pouvons ni développer ni multiplier des exemples. Nous avons opté pour la présentation d'une démarche effectivement testée en classe avec une économie de temps et de moyens. D'autres exemples sont présentés dans l'ouvrage mentionné ci-dessus.

il faut expliciter des intentions ou finalités et établir des compromis, constituant un « contrat didactique ».

- *Les interlocuteurs de la négociation*

Selon le degré de directivité adopté, le projet peut être négocié :

- entre enseignants ;
- entre élèves et enseignants ;
- entre élèves.

La mise en route d'un projet fonctionne, comme un curseur, entre autonomie et régulation, entre objectifs éducatifs et pédagogiques, entre idéalisme et pragmatisme, etc. Bref, entre libertés et contraintes.

- *Les paramètres de la négociation*

Pour faciliter la négociation du projet, on peut la mener en prenant en compte les items suivants :

- sur quel thème ?
- avec quelles motivations ?
- dans quel(s) contexte(s) ?
- pour quelles finalités ?
- en vue de quelles valeurs, de quels comportements ?
- pour quels destinataires ?
- moyennant quelle production finale ?

- *La problématisation de la thématique*

Si l'on veut éviter une simple juxtaposition encyclopédique d'informations, de connaissances, de points de vue, de jugements, etc., il faut traduire la thématique retenue en une problématique nécessitant des investigations.

L'enjeu pédagogique de cette étape est d'apprendre à questionner¹¹ :

- un thème, un discours, un énoncé, etc. ;
- une situation, un contexte, un environnement, etc. ;
- un projet, une intention, un scénario, etc. ;
- une prise de décision, un jugement, etc.

Dans le cadre scolaire, la problématique de départ pour une démarche interdisciplinaire est souvent posée selon trois ordres de préoccupations :

¹¹ La capacité de questionner de manière pertinente une situation donnée est une compétence transversale à l'ensemble des disciplines scolaires. Comme toute compétence, elle doit s'apprendre par la pratique (apprendre en faisant). La transversalité de la compétence résulte du fait qu'acquise dans une discipline elle peut se transférer, moyennant des ajustements vers d'autres disciplines. Il n'y a pas de transversalité à priori.

- un caractère multidimensionnel qui permettra de franchir les frontières disciplinaires ;
- une fonction pédagogique d'intégration, à l'occasion d'une production, de savoirs, savoir-faire, attitudes, prescrits par les programmes d'études ;
- un contexte qui donne du sens aux apprentissages ;
- si ce dernier aspect est important sur le plan de la motivation et de la mise en projet des apprentissages, il ne peut pour autant ravalier les démarches interdisciplinaires au statut d'activités ludiques ou d'animations occasionnelles. La finalité reste bien celle d'apprentissages formels.

Illustration de la 1^{re} étape – Les espèces invasives

Quelles décisions prendre pour gérer le site des Lacs de l'Eau d'Heure ?

1. NÉGOCIER UN PROJET ET POSER UNE PROBLÉMATIQUE DE DÉPART

Aspect didactique – Pour introduire la problématique, possibilité de visionner deux documents

- Vision de la vidéo sur une algue qui a menacé la Méditerranée :
<https://www.youtube.com/watch?v=cLe96uSMUP0>
- Powerpoint présentant la fréquence de la renouée du Japon à Lodelinsart.

Aspect didactique – Travail en groupe classe

Un thème : les espèces invasives sur le site des Lacs de l'Eau d'Heure.

Des motivations, un contexte : on parle de plus en plus des espèces invasives, la biodiversité est un sujet qui fait débat, le site des Lacs de l'Eau d'Heure est familier aux élèves, le référentiel de compétences pour le cours de sciences mentionne le concept de biodiversité.

Des finalités : dans le cadre d'une année terminale, apprendre à travailler en groupe avec méthode, à prendre des décisions en se donnant des critères et des priorités, à mieux appréhender la notion d'espèce invasive et ses conséquences, à comprendre les enjeux de la préservation de la biodiversité.

Des valeurs : en lien avec ErR-DD, citoyenneté locale et mondiale, respect de la nature, prise en compte des générations futures, etc.

Des destinataires : classes de sixième.

Une production : un document reprenant les priorités en matière de gestion des espèces invasives sur le site des Lacs de l'Eau d'Heure ; un document qui classe les espèces selon l'attitude à adopter à leur égard pour anticiper des décisions futures.

Temps 2 – Mener un travail sur les représentations

▪ *TPS 2.1 – Le cliché ou un remue-méninges rapide*

Le cliché d'une situation est à la fois la représentation que l'on a de celle-ci à priori et l'ensemble des présupposés à son propos.

C'est donc un ensemble de connaissances préalables, de questions spontanées, d'hypothèses, d'opinions établies ou de préjugés, etc.

Lors de cette étape, il importe de distinguer (sans émettre pour autant de jugement) :

- les énoncés à dominante descriptive/factuelle (un état du monde, des faits, etc.) ;
- les énoncés à dominante idéologique/axiologique (un jugement, des valeurs, des motivations, etc.).

Dans la perspective d'une éducation active à l'exercice de la citoyenneté et du débat démocratique, cette distinction est fondamentale tant pour la pratique de l'argumentation que pour le décodage des discours.

▪ *TPS 2.2 - Le panorama ou une investigation systématique et systémique*

Il s'agit de s'ouvrir à d'autres points de vue, questions, connaissances :

- en utilisant une grille de lecture structurée ;
- en identifiant une série d'investigations à mener ;
- en articulant différents champs disciplinaires.

À titre d'exemple, une telle grille d'investigation peut se déployer comme suit :

- les acteurs ?
- les enjeux ?
- les normes, contraintes, codes, valeurs ?
- les tensions et controverses ?
- les obstacles ?
- les leviers ?
- les choix, alternatives, bifurcations, conséquences ?
- les scénarios envisageables ?

▪ *TPS 2.3 - L'identification et l'ouverture des boîtes noires*

À partir des investigations systémiques se pose la question : **quelles sont, à ce stade et en fonction de l'intention poursuivie, les compétences et connaissances disciplinaires nécessaires** pour traiter la situation, la problématique, la tâche, la décision, etc. ?

Répondre à cette question, c'est décider d'ouvrir ou non des boîtes noires (a)disciplinaires. Une boîte noire¹² est un concept, une technique, une procédure dont on appréhende la globalité sans en connaître le mécanisme interne.

Où, comment, avec qui ouvrir une/des boîte(s) noire(s) ?

La démarche peut prendre différentes modalités complémentaires entre elles : en convoquant des disciplines avec l'aide des enseignants, en interrogeant des experts ou des usagers, en consultant un centre de documentation, des banques de données virtuelles, etc., en échangeant avec ses pairs en faisant des visites de terrain, etc.

Il importe de clôturer la démarche d'investigation en se posant la question : **de quoi ai-je vraiment besoin**, en fonction de la **finalité** que je me donne (synthétiser, informer, décider, transformer), en fonction du **public visé** (les destinataires), en fonction de la **production attendue** ?

Illustration de la 2^e étape – Les espèces invasives

Quelles décisions prendre pour gérer le site des Lacs de l'Eau d'Heure ?

2. MENER UN TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS

Aspect didactique – Les élèves sont mis en situation de jeu de rôle dont voici les consignes.

Le travail se réalise par groupe de trois.

L'activité se déroule en 4 x 50 minutes.

Contexte : devant la menace qui plane sur les Lacs de l'Eau d'Heure, le bourgmestre de Froidchapelle a mandaté un groupe pour prendre des mesures concernant certaines espèces qui causent des dégâts : l'échevin(e) de l'environnement qui mène la discussion et est responsable de la décision, le(la) secrétaire communal(e) qui reçoit les plaintes des habitants et un(e) spécialiste de la faune et la flore. Leur travail consiste à prendre des décisions afin de protéger le site en tenant compte de ses spécificités.

La distribution des rôles : chaque groupe désigne **un(e) échevin(e)** (distribue la parole, est garant du timing et du suivi de la méthode), **un(e) secrétaire** (a en sa possession les lettres de plainte, écrit les comptes rendus de réunion), **un(e) spécia-**

¹² Gérard Fourez entend par « boîte noire » : « Un **système** (processus, loi, modèle, outil, appareil...) dont on appréhende l'action globale, sans en saisir les composants ou en comprendre la structure propre, ou encore un **concept** que l'on utilise sans nécessairement maîtriser sa représentation standardisée ou la théorie qui l'explique... ». Fourez G., *Nos savoirs sur nos savoirs*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

liste (a en sa possession les fiches techniques des différentes espèces, est garant(e) du sérieux scientifique des décisions prises).

Le cliché

Quelques représentations spontanées chez les élèves : une espèce invasive, c'est une espèce exotique. Il n'y a pas que des animaux dans les espèces invasives. Il n'y a pas de réel danger à les laisser se répandre. Bah, du moment que ce soit de la végétation... J'ai entendu dire qu'il y avait des tortues qu'on achète toutes petites puis qui grandissent trop, alors les gens veulent s'en débarrasser. Y a-t-il une différence entre espèces envahissantes et espèces invasives ?

Le panorama (quelques exemples parmi d'autres)

- Les acteurs : les gestionnaires du site, les promeneurs, les touristes, les sportifs, etc.
- Les enjeux : économiques, écologiques, esthétiques, etc.
- Les normes, contraintes, codes, valeurs : notion d'espèce invasive, les sortes d'espèces invasives sur le site évoqué, les dégâts provoqués, les bienfaits enregistrés, la législation, les techniques d'éradication des espèces invasives, les budgets alloués, etc.
- Les tensions et controverses : le pour et le contre l'éradication des espèces invasives, les plaintes enregistrées, le coût, etc.
- Les obstacles : les difficultés d'éradiquer les espèces invasives, le cout, le personnel à engager, etc.
- Les leviers : de quelles ressources financières et humaines dispose-t-on ?
- Les choix, alternatives, bifurcations, conséquences :
 - si on laisse les espèces invasives proliférer, que se passera-t-il ?
 - si on veut les éradiquer, quelles sont les solutions possibles et qu'est-ce que cela demande comme investissement en temps, en argent et en personnel ?
- Les scénarios envisageables : on envisage de les gérer au mieux sans les laisser proliférer, etc.

L'identification et l'ouverture des boîtes noires

Aspect didactique : pour éviter de passer trop de temps, des ressources sont mises à disposition des élèves. Fiches techniques de différentes espèces¹³. Courriers et emails de plainte ou d'information. Des tablettes sont mises à disposition pour une recherche sur le net. Liste des espèces observées aux lacs de l'Eau d'Heure et leur statut : <http://biodiversite.wallonie.be/fr/465-lac-de-la-platetaille.html?IDD=251659651&IDC=1881>

¹³ <http://www.uvcw.be/articles/3,108,227,227,3291.htm>

Dans la plupart des groupes, les élèves ont ouvert les boîtes noires suivantes :

- les lettres de plainte de différents citoyens et leur pertinence ;
- les nuisances enregistrées ;
- les espèces invasives présentes sur le site des Lacs de l'Eau d'Heure et leurs caractéristiques : vitesse de reproduction, dangerosité, dégâts causés, etc. ;
- qu'est-ce qu'une espèce invasive, y a-t-il une définition qui fasse consensus ? Y a-t-il une position officielle et/ou politique en la matière ? Existe-t-il une législation en la matière ? Si oui, à quel niveau de pouvoir ?
- quels dangers potentiels ou réels et quelles conséquences sur la biodiversité, sur la santé publique, sur les activités professionnelles, sur l'économie, sur le futur ?
- quelles solutions pour gérer les espèces invasives ? Des pays ou des régions ont-ils une expérience à ce sujet ?
- Le coût de la lutte contre les espèces est-il chiffré ? Au niveau wallon ? Au niveau européen ? Etc.

Temps 3 – Construire une synthèse/représentation interdisciplinaire et la tester
--

Au terme des investigations, les élèves, aidés par les enseignants lorsqu'ils sont en phase d'apprentissage, produisent et, le cas échéant, communiquent une synthèse finale ou représentation complexe, reprenant les conclusions et les lieux de controverses concernant la problématique traitée. Cette synthèse intègre les données disciplinaires pertinentes qui émanent de l'ouverture des boîtes noires. Elle peut prendre des formes diverses : rapport écrit, communication orale, panneaux, schémas, page virtuelle, site web, etc. Les critères de pertinence de la synthèse sont, entre autres, le contexte, les finalités, les destinataires et le support/vecteur du produit final en corrélation avec la problématique traitée. Une dernière étape, souvent négligée, consistera à tester la validité de la représentation produite (test théorique ou test empirique). Si la représentation tient ses engagements face à ces tests, la pertinence en sera confortée. Dans le cas contraire, des ajustements ou reprises seront nécessaires.

Illustration de la 3^e étape – Les espèces invasives

Quelles décisions prendre pour gérer le site des Lacs de l'Eau d'Heure ?
--

3. PRODUCTION D'UNE SYNTHÈSE

La synthèse

En fonction des groupes, les élèves ont rendu une synthèse intégrant les éléments suivants :

Solutions envisagées :

- selon les groupes : arrachage systématique des espèces invasives ou gestion au cas par cas en fonction de différents paramètres. Recyclage des espèces invasives récoltées sur le site (biomasse, etc.) ;
- finances et personnel : estimation d'un budget annuel pour la gestion des espèces invasives et d'une liste de personnel à engager ;
- collaboration avec des mouvements de jeunesse pour la gestion du site. Intégration des touristes via de l'écotourisme ou du tourisme participatif ;
- participation financière des citoyens via le *Crowdfunding* ;
- rédaction d'une réponse pour chaque plainte adressée au bourgmestre ;
- mise en place de panneaux didactiques mettant les promeneurs en garde contre les dangers des espèces invasives en termes de biodiversité et en termes de santé publique ;
- élaboration d'un classement (très approximatif) des espèces pour anticiper des décisions futures, en tenant compte du règlement européen, etc.

Le test de validité

Aspect didactique : pour que les élèves puissent confronter leurs décisions et leur classement, ils les ont comparés à des recommandations politiques ou de la société civile via la consultation de trois sites (Région wallonne, Natagora, Les Lacs de l'Eau d'Heure) et en répondant aux questions ci-dessous. On peut aussi envisager la visite du site en compagnie des responsables.

- Sur quel ensemble de valeurs se base la Wallonie pour ses décisions concernant les espèces invasives ?
- <http://biodiversite.wallonie.be/fr/les-invasives-en-wallonie.html?IDC=5669>
- Sur quel ensemble de valeurs se base Natagora pour ses décisions concernant les espèces invasives ? <http://www.natagora.be/index.php?id=468>
- Sur quel ensemble de valeurs se basent les Lacs de l'Eau d'Heure pour ses décisions concernant les espèces invasives ?
- <http://www.lacsdeleaudheure.be/leh-nl/menu-central/milieu/milieuaspecten/la-lutte-contre-les-especes-invasives.html>.
- Et vous, sur quel ensemble de valeurs aviez-vous basé vos choix ? Avez-vous classé les espèces selon le danger qu'elles représentent ? (OUI- NON).
- Quels critères de classement sont utilisés dans le projet IMPLANBEL ? http://ias.biodiversity.be/meetings/200603_sos_invasions/doc/SOS_Invasions_docs_-_E._Branquart_fr.pdf (p. 25 à droite).

Et l'évaluation

Évaluer, c'est littéralement « donner de la valeur ». Dans le cas d'une démarche interdisciplinaire, en fonction de critères et d'indicateurs négociés au départ du projet (c'est-à-dire le contrat didactique), on valorisera :

- les processus d'apprentissage ;
- les acquis d'apprentissage ;
- la production individuelle/collective.

Une grille d'évaluation pourrait par exemple s'inspirer des paramètres suivants :

Travail sur les représentations	Maitrise de la méthode
Appropriation des concepts et compétences liés aux boîtes noires ouvertes	Maitrise des différentes étapes
Qualité de la production interdisciplinaire	Ouverture du panorama Pertinence des boîtes noires ouvertes
Métacognition (réflexivité, explicitation, etc.). Qu'est-ce que j'ai appris ? Comment m'y suis-je pris ?	Travail d'équipe (implication, relations, stratégies, respect, etc.)

Selon les étapes d'un parcours interdisciplinaire, l'évaluation pourra être formative, sommative ou certificative. La dynamique d'un parcours permet, en effet, d'envisager des modalités d'évaluation de plus en plus intégratrices.

Illustration – Les espèces invasives

Quelles décisions prendre pour gérer le site des Lacs de l'Eau d'Heure ?

4. ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE

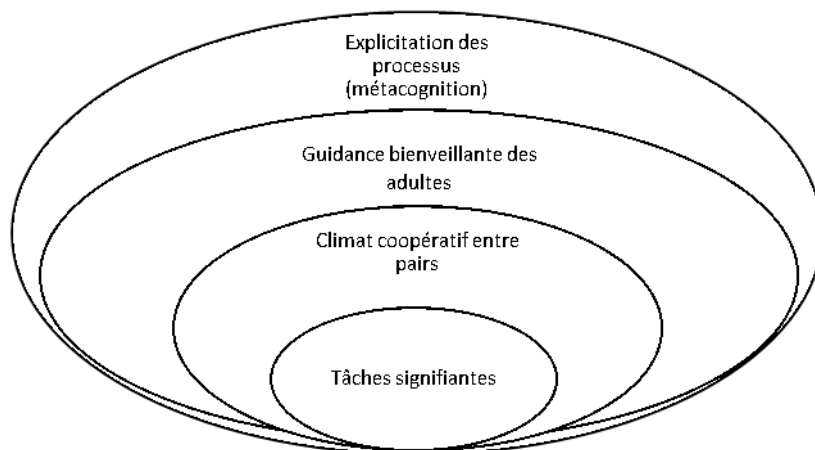
L'évaluation a porté sur :

- le travail d'équipe dans le respect du rôle de chacun (30 %) ;
- la pertinence du processus de construction de la synthèse (30 %) ;
- la clarté de la synthèse proposée (10 %),
- la confrontation avec des modèles existants (30 %).

Aspect didactique : un temps de métacognition a permis aux élèves de s'exprimer sur l'évolution de leurs représentations spontanées, sur ce qu'ils avaient appris sur la méthode, sur les espèces invasives et leur mode de gestion, etc.

3. En guise de conclusion

La démarche proposée correspond aux principes d'une nouvelle organisation du travail pour un environnement d'apprentissage positif¹⁴ :



Cette nouvelle organisation du travail pour un environnement d'apprentissage positif suppose de modifier notre regard sur l'école et ses acteurs.

D'une part, cela suppose que la formation initiale des enseignants intègre l'apprentissage d'une ou plusieurs méthode(s) permettant une approche systémique et interdisciplinaire de situations scolaires ou non. Cet apprentissage est indispensable pour que les enseignants se sentent en confiance afin de guider avec bienveillance des jeunes dans des tâches souvent perçues comme insécurisantes, car sortant des disciplines pures et dures.

D'autre part, cela suppose également une autre organisation du temps scolaire, en particulier concernant le découloignement des disciplines et surtout l'assouplissement des périodes de cours. Sortir de la logique des cours de cinquante minutes semble, en effet, essentiel au développement d'approches interdisciplinaires, où des jeunes sont amenés à travailler en équipe sur des tâches complexes. Ces dernières demandent de la continuité et de la cohérence mais sont tellement porteuses de sens dans notre société mondialisée.

¹⁴ Dumont H., Istance D. et Benavides F., *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique, Projet « Environnements pédagogiques novateurs », Principes fondamentaux pour la conception des environnements d'apprentissage du XXI^e siècle*, OCDE 2010.
www.oecd.org/edu/learningenvironnements.

Nous ne pouvons donc que plaider pour une école plus intégratrice de sens, en particulier au travers d'un enseignement largement plus interdisciplinaire qu'il ne l'est actuellement.

V. – La guerre des mots dans les disciplines scientifiques

Myriam DE KESEL

Jim PLUMAT

1. Introduction

Les recherches en didactique des disciplines montrent que lorsque les élèves rentrent en classe, ils ont un savoir, un « déjà-là conceptuel » non négligeable avec lequel l'enseignant devrait nécessairement composer. Ce savoir initial est constitué de savoirs, mais également de représentations liées aux différents champs disciplinaires générées par la culture et l'expérience quotidienne.

Force est de constater que ce savoir initial n'est pas toujours cohérent avec celui qui sera enseigné en classe. À côté de connaissances correctes, une partie de ce savoir pré-acquis est généralement lacunaire quand il n'est pas faux. Suivant Bachelard, ce déjà-là conceptuel est essentiellement redevable aux conceptions premières des élèves. Celles-ci existent pour tous les domaines disciplinaires tant sur les concepts eux-mêmes que sur leur épistémologie.

Cependant, les élèves ne sont pas les seuls à posséder des pré-acquis, il en est de même chez leurs enseignants. De fait, ces derniers disposent et véhiculent tout un jargon spécifiquement dédié à leur discipline, vocabulaire que doivent s'approprier les élèves et dont le sens devrait être distingué suivant le cours suivi. Beaucoup de mots sont ainsi communs à différents paradigmes disciplinaires mais ils n'en partagent pas toujours le sens. La capacité d'adaptation des élèves et/ou des étudiants s'en trouve parfois... surestimée ! Afin de conscientiser les enseignants à ces difficultés que pourraient éprouver les élèves, nous leur avons fait vivre, à travers un atelier un peu singulier intitulé « La guerre des mots », des situations semblables. Ceci en vue de les amener à s'interroger et peut-être à envisager sinon de futures méthodologies du moins une explicitation du discours.

2. Première partie de l'atelier

La première partie de l'atelier s'est appuyée sur quelques scénettes que nous avons imaginées et interprétées visant à contextualiser des situations quotidiennes que pourraient vivre des enseignants en école dans la salle des professeurs par exemple. Ces scénettes sont des bribes de dialogues fictifs entre des enseignants que l'on

pourrait imaginer échanger à la pause ou durant le repas. Elles constitueront les prémices à l'atelier proprement dit.

Petites scénettes présentant l'atelier :

- « Un professeur de physique et un professeur d'éducation physique parlent du **potentiel**. Pour le premier, le potentiel est en référence à l'énergie fonction de la hauteur (potentiel gravifique) ; pour le second, le potentiel est la capacité d'un athlète ou d'un élève à réaliser une performance (un élève a un certain potentiel à...). En sport, le potentiel est vu comme une réserve d'énergie dont on dispose pour une course d'endurance par exemple. »
- « Pour un professeur de biologie, la **division** cellulaire est composée d'abord d'une multiplication des gènes pour obtenir *in fine* le même patrimoine génétique. Il ne s'agit donc pas d'une division au vu que celle-ci est d'abord précédée d'une augmentation de patrimoine génétique. Pourtant, pour le professeur de mathématiques, une division (d'un nombre par exemple) produit toujours des éléments plus petits... »
- « Pour des professeurs de mathématiques et de chimie le sens du mot **équation** est radicalement différent. Pour le professeur de mathématiques, une équation est une égalité pouvant contenir plusieurs variables, et résoudre une équation consiste à trouver la valeur de ces variables, et, de plus une équation n'est pas toujours **soluble**. Pour le professeur de chimie, une équation est une formulation symbolique qui modélise la transformation de réactifs en produits lors d'une réaction chimique... certains produits pouvant être insolubles ! »

Bref, comme on peut l'imaginer, le sens des mots utilisé est très fortement en lien avec nos champs disciplinaires et, suivant ceux-ci, des mêmes mots peuvent prendre des significations très différentes, voire parfois contradictoires. Pour des personnes hors de ce champ disciplinaire – les collègues mais également les élèves – le sens de ces mots et leurs nuances peuvent être difficiles à percevoir parce que souvent connotés.

On peut donc très bien imaginer les difficultés vécues par des élèves lorsqu'ils seront amenés à traiter un thème interdisciplinaire à travers un projet imaginé par différents enseignants ! Comment pourront-ils concilier les différentes approches initialement vécues en classe ? Comment vont-ils exprimer le sens des mots utilisés en respectant leurs polysémies ? Autant de questions (difficiles) que nous avons sou-mises aux enseignants participant à notre atelier.

3. Seconde partie : l'atelier proprement dit

Après cette mise en situation, la seconde partie de l'atelier visera à faire prendre conscience aux participants de l'intérêt, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire à

mettre en œuvre, de faire émerger et de relever les préconceptions des élèves par rapport au thème choisi, d'explicitier le sens donné aux mots utilisés, etc. Ce cadastre vise à mieux prendre en considération et à imbriquer ces connaissances initiales lors de la construction du projet interdisciplinaire. Il importera également de déterminer quels sont les critères et les indicateurs qui permettront d'évaluer chez les élèves l'appropriation polysémique du thème interdisciplinaire.

L'atelier proprement dit se subdivise en deux étapes. La première vise, après une brève présentation de chaque participant, à faire émerger leurs propres conceptions spontanées en lien avec un thème choisi par les organisateurs. La seconde étape tentera de (faire) construire ou d'initier la construction par les participants d'un projet interdisciplinaire.

Première étape : relevé des conceptions spontanées

Après une brève présentation de chacun des participants, des groupes interdisciplinaires d'enseignants sont constitués. Il importe que les groupes présentent un maximum de diversité quant aux disciplines enseignées et ce pour récolter un maximum de conceptions. Chaque membre du groupe représentera donc une discipline enseignée.

Par rapport à une problématique annoncée ciblant un concept donné (ici pour l'atelier, le concept sera l'énergie visant un travail interdisciplinaire lié aux économies d'énergie), nous demandons, dans un premier temps, à chacun-e de noter d'une manière personnelle, sans échange avec les autres participants, les sens et les mots clés associés que ce concept pourrait avoir pour chacun des autres enseignants autour de la table... Pour illustrer la démarche demandée, nous donnons des exemples pour quelques concepts :

Si le mot révolution était donné, pour moi qui suis Professeur d'histoire, le concept de révolution est abordé dans le cours de physique lorsque l'enseignant fait apprendre le thème du modèle planétaire. La révolution est alors une trajectoire d'une planète. Mots-clés : ellipse, rotation, équation, formalisme mathématique, etc. Pour moi, professeur de physique, le concept de révolution abordé dans le cours d'histoire est appris par l'enseignant lors de la révolution française ! Mots-clés : changement politique, guerre civile, instabilité, etc. Pour moi, professeur d'éducation physique, le concept de révolution est abordé dans le cours de français lorsqu'on lit Zola ; la révolution industrielle. Mots-clés : misérabilisme, grisou, exténuation, etc.

Il s'agit donc pour chaque membre du groupe de noter les représentations supposées que pourraient avoir les représentants des autres disciplines autour de la table... pour autant de disciplines, autant de sens singuliers et contextualisés.

Par la suite, la problématique est annoncée à tous les groupes interdisciplinaires :

En rapport avec le mot Énergie, quels mots le professeur de.... (les professeurs du groupe) associe-t-il spontanément dans le cadre de son activité d'enseignement ? Pourquoi et dans quel contexte ? Pour faire apprendre quels concepts ?

lors d'une réflexion individuelle et suffisamment longue (trente minutes ont été nécessaires) afin de permettre à chacun des participants de noter les représentations et l'évocation des mots clés que l'autre serait censé véhiculer à propos du thème annoncé, et ce pour chacune des disciplines représentées autour de la table.

Après l'établissement de ce cadastre, et à tour de rôle, chacun des membres du groupe va énoncer, pour chacune des disciplines, les représentations qu'il pense que l'autre serait censé véhiculer à propos du mot énergie. Il appartient à chacun des enseignants interpellés de collecter ces évocations et de les noter, sans répondre directement (pour se justifier aux autres), et ce en vue de préparer une « réponse » collective commune, qui sera produite avec d'autres représentants de cette même discipline (ou de disciplines proches). Au terme de cette collecte d'informations, chacun des membres du groupe a, d'une part, noté les représentations qu'il se faisait des autres disciplines et, d'autre part, les représentations que les autres se font de la sienne. Il s'agit maintenant pour chaque enseignant interpellé de pouvoir « répondre » aux représentations formulées.

Pour cela, l'animateur va ainsi former des groupes « disciplinaires », c'est-à-dire constitué par des enseignants chargés d'enseigner la même discipline (ou une discipline proche) et leur demander de mettre en commun les principales conceptions et évocations énoncées dans les autres membres des groupes pluridisciplinaires. Il s'agit donc, pour chacun des groupes disciplinaires, de réagir en rédigeant une synthèse collective qu'ils présenteront ensuite à l'ensemble des participants. Les consignes pourraient s'appuyer sur l'injonction suivante : « Ce que vous devez savoir à propos de l'enseignement du concept énergie dans notre discipline ! ».

Lors de la présentation des synthèses, c'est l'occasion pour tous les participants d'entendre des points de vue différents de ceux qu'ils avaient initialement imaginés. Le champ des possibles s'ouvre alors sur d'autres dimensions...

Seconde étape : construction d'un projet interdisciplinaire

La seconde étape de l'atelier amènera chaque groupe interdisciplinaire à la construction d'un projet commun autour du thème lié à l'énergie. Il s'agira pour les participants de prendre en compte les éléments et les pistes nouveaux qui auront été dégagés lors de la première étape.

La construction du projet interdisciplinaire devra non seulement *in fine* faire sens pour les élèves qui y participeront, mais aussi préalablement pour les enseignants ! Il

s'agira alors pour le groupe d'enseignants d'initier la construction du projet par une problématique qui fasse sens pour tous... Il est demandé aux enseignants, d'une part, que la question au cœur de la problématique intègre un verbe d'action et, d'autre part, de définir d'emblée les objectifs visés par le projet.

On le concevra facilement, l'atelier n'a pas pour ambition l'élaboration et la production d'un projet interdisciplinaire... le temps aurait bien évidemment manqué !

Cependant, l'objectif de faire partager par des enseignants de disciplines et d'horizons différents leurs représentations à propos d'un thème, à priori commun, voire banal, a sinon ouvert, du moins entrouvert, des pistes de réflexion non envisagées initialement, voire des collaborations à priori « difficilement imaginables ». Ces propos, ce sont les enseignants eux-mêmes qui au sortir de l'atelier, les ont tenus ! Se rendre compte que les collègues que l'on côtoie au quotidien, par rapport à des thèmes ou des problématiques de société, n'envisagent pas ceux-ci de la même façon que la vôtre, a été, pour certains, une véritable interpellation ! Force a été de constater que les échanges qui ont perduré entre enseignants, et ce bien après la fin de l'atelier nous a confortés dans l'idée que... la guerre des mots n'aura (peut-être) pas lieu !

Quels concepts clés et quelles articulations entre les cours d'histoire, de littérature et d'histoire de l'art ?

Un projet interdisciplinaire en 5^e année de transition sur la condition ouvrière et les migrations au XIX^e siècle

Élodie VAEREMANS
Marie-Émilie RICKER
Jean-Louis DUFAYS

1. Contexte, enjeux et menu

Le point de départ des propositions qui suivent est le désir de trois didacticiens (une historienne, un romaniste, une historienne de l'art) de travailler ensemble sur un objet susceptible de favoriser la manifestation à la fois des convergences et des spécificités de leurs disciplines et de proposer sur cette base un scénario de projet interdisciplinaire pertinent pour des classes de l'enseignement secondaire.

Cette démarche se justifie par le fait que les cours d'histoire, de français (à travers la littérature surtout) et d'histoire de l'art présentent au moins trois objectifs communs : tous trois visent à développer chez les élèves l'appropriation d'une conscience historique, la capacité de travailler au départ de documents et la capacité de confronter le passé au présent pour donner un sens au premier et une résonance au second.

Pour permettre cette confrontation des regards, il convenait de se donner des objets communs : le choix a été fait de travailler sur deux thématiques qui, au vu des programmes, paraissent pertinentes pour les classes de cinquième année de transition et relèvent par ailleurs d'une actualité aigüe : celle des migrations, d'une part, et celle de la condition ouvrière, d'autre part.

Ayant ainsi esquissé le contexte et les enjeux de ce projet, il nous faut dans un premier temps, pour pouvoir le construire, en préciser les contraintes. Pour ce faire, nous nous attacherons d'abord à analyser la manière dont les programmes des trois disciplines abordent ces thèmes et, plus largement, la dimension historique inhérente à l'étude de la littérature et des œuvres d'art, puis nous identifierons les contenus historiques propres à chacune d'elles. Ce n'est qu'ensuite que nous pourrons en venir à la présentation du projet et à l'analyse des productions qu'il nous paraît envisageable de réaliser dans ce cadre.

2. La place de l'histoire dans les trois disciplines

2.1. Quels concepts clés pour aborder l'histoire au cours d'histoire ?

Depuis la réécriture des programmes en 2001, le cours d'histoire s'organise à la fois autour de quatre compétences (élaborer une problématique, critiquer, synthétiser, communiquer), mais aussi autour de l'apprentissage de concepts-clés qui deviennent de réels outils pour faire apprendre l'Histoire. En accord avec les nouveaux prescrits qui visent une pédagogie d'intégration des acquis, les concepts tendent à permettre aux élèves de comprendre le présent au regard du passé.

Si l'on en croit les travaux de Britt-Mari Barth, « la formation des concepts est un processus naturel qui commence à fonctionner dès que l'homme sait faire des discriminations dans son environnement, c'est-à-dire dès le berceau¹ ». Les concepts peuvent être définis comme des constructions abstraites répondant à une structure tridimensionnelle : ils sont désignés par un mot ou une étiquette, ils se réfèrent à « un ensemble d'attributs qui sont communs à une pluralité d'exemples² ». Pour construire un concept, il faut donc une étiquette (par exemple « démocratie ») et un ensemble d'attributs, de caractéristiques qui sont communes à toutes les formes de démocratie (participation au pouvoir du peuple, séparation des pouvoirs, etc.). Mais il faut également une série d'exemples dans lesquels les attributs du concept sont présents, ainsi que des contre-exemples.

Pour conduire l'élève à élaborer un concept, il convient de le confronter suffisamment à celui-ci dans des situations variées lui permettant d'identifier les attributs, les caractéristiques de ce concept, mais aussi de distinguer les exemples des contre-exemples. C'est en rencontrant le concept dans différentes situations que l'élève sera capable de le construire et de le réutiliser dans des situations actuelles. L'apprentissage des concepts s'effectue depuis la troisième jusqu'à la sixième année du secondaire. Certains concepts sont donc vus dès la troisième jusqu'à la sixième

¹ Barth B.-M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, p. 29.

² Barth B.-M. (1993), « La détermination et l'apprentissage des concepts », dans J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 277. Cité par Jadoulle J.-L., Bouhon M. et Nys A. (2004), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 7, Louvain-la-Neuve, UCL – Unité de communication et de didactique en histoire.

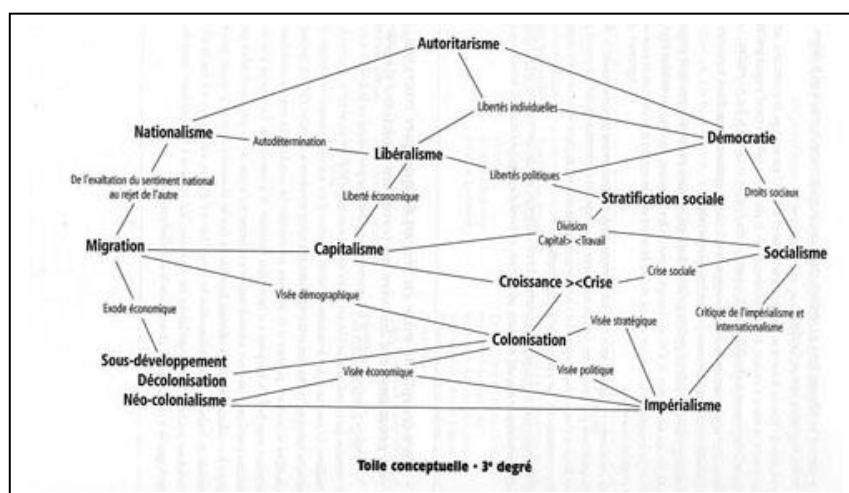
(comme, par exemple, le concept de « démocratie ») ; d'autres, comme celui de « socialisme », ne sont vus qu'à partir de la cinquième année³.

	FESeC	FWB
3 ^e	Installation de : - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	Installation de : - Religion/société/pensée - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens - Stratification sociale et inégalités - Colonisation/impérialisme - Phénomène migratoire
4 ^e	Installation de : - Croissance/crise - Colonisation Réactivation au choix de : - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	Installation de : - Humanisme - Conservatisme/réformisme - Nationalisme - Système libéral, socialiste ou communiste Réactivation de : - Colonisation/impérialisme - Religion/société/pensée - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens - Stratification sociale et inégalités
5 ^e	Installation de : - Libéralisme/capitalisme - Nationalisme - Socialisme(s) - Impérialisme Réactivation au choix de : - Croissance/crise - Colonisation - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	Installation de : - Croissance et développement - Capitalisme - Collectivisme Réactivation de : - Phénomène migratoire - Stratification sociale et inégalités - Système libéral, socialiste ou communiste - Colonisation/impérialisme - Nationalisme/impérialisme - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens

³ La liste des concepts à enseigner en classe d'histoire diffère quelque peu selon le réseau d'enseignement (voir tableau).

6 ^e	Installation de : - Décolonisation/néo-colonialisme - Sous-développement - Fédéralisme Réactivation au choix de : - Libéralisme/capitalisme - Nationalisme - Socialisme(s) - Impérialisme - Croissance/crise - Colonisation - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	Installation de : - Fédéralisme - Décolonisation - Sous-développement Réactivation de : - Système libéral, socialiste ou communiste - Impérialisme - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens - Croissance/développement - Humanisme
----------------	---	---

Cet apprentissage progressif implique des méthodologies différentes selon la situation rencontrée. Une première situation est la découverte du concept ; dans ce cas, le professeur devra construire une démarche conceptuelle avec des exemples et des contre-exemples permettant aux élèves de découvrir les attributs du concept. On parle alors d'« installation du concept ». Une seconde situation possible se produit lorsque le concept a déjà été vu auparavant ; l'enseignant présente alors simplement de nouveaux exemples et contre-exemples pour « réactiver le concept ». Comme la définition des attributs est déjà connue des élèves, elle demande simplement à être rappelée. Une troisième situation est celle de l'évaluation du concept. L'enseignant peut demander ici à l'élève de « mobiliser » le concept à travers un exercice où il devra le détecter dans une série d'exemples et de contre-exemples. L'enseignant peut également « mobiliser » le concept dans une situation de compétences, en particulier à propos des compétences 1 et 3 (« se poser des questions » et « synthétiser ») qui demandent l'utilisation d'un concept.



2.2. Au cours de français

Si l'on s'intéresse ensuite à la place qu'occupe l'histoire au sein du cours de français, on est d'abord saisi par un contraste entre les deux filières de l'enseignement secondaire : si cette dimension est pratiquement absente des nouveaux référentiel et programme de l'enseignement qualifiant (2015), elle occupe à l'inverse une place importante dans le toujours actuel référentiel de l'enseignement de transition (1999).

L'histoire y est d'abord abordée à propos de la langue, dont l'évolution est présentée comme un objet auquel il s'agit de sensibiliser les élèves. En l'occurrence, ceux-ci sont censés acquérir à la fin de leurs humanités une « connaissance critique de quelques informations relatives à l'histoire de la langue », ce qui inclut, d'une part, « les origines latines, l'ancien et le moyen français » et, d'autre part, « l'institutionnalisation et la réglementation de la langue, son évolution actuelle ». On peut donc dire que le référentiel de l'enseignement de transition prend l'histoire de la langue au sérieux et en fait un objet d'enseignement à part entière.

Ce référentiel insiste davantage encore sur l'histoire de la littérature⁴, en affichant un souci très clair de transmettre de manière vivante aux élèves « des références culturelles qui ont influencé durablement la pensée et l'écriture occidentale et/ou s'avèrent les plus utiles pour décoder les productions culturelles contemporaines ». Ces savoirs sont présentés comme des éléments clés de « l'alphabet culturel de l'homme contemporain », et l'enseignant est invité à les faire acquérir « tout au long de la scolarité », en commençant « dès la fin du premier degré ».

Plus précisément, le référentiel de l'enseignement de transition accorde un rôle stratégique aux « grands courants et références littéraires et artistiques », qu'il recommande d'aborder « en lien étroit avec des productions et des textes contemporains qui en attestent la postérité et la fécondité ».

Enfin, ce référentiel convie aussi les enseignants à ouvrir leurs élèves aux littératures des autres cultures, en particulier celles qui sont liées aux peuples d'Europe et à l'immigration.

Ce rapide parcours des référentiels actuels du cours de français indique que, dans l'enseignement de transition, l'histoire est mise au service d'un double enjeu complémentaire : l'appropriation d'une culture « structurée » d'un côté, la capacité de donner sens et résonance à des productions culturelles contemporaines de l'autre. Cette ambition, qui a été formulée en 1999, n'a toutefois pas été relayée quinze ans

⁴ Communauté française de Belgique, *Compétences terminales et savoirs prescrits en français – Humanités générales et techniques*, 1999, p. 19.

plus tard par les auteurs du référentiel de l'enseignement qualifiant, puisque ceux-ci n'accordent pas la moindre considération aux connaissances d'ordre historique.

2.3. Au cours d'histoire de l'art

Pour ce qui concerne le cours d'« Histoire de l'art – analyse esthétique », qui relève de l'option « Arts » (deux périodes aux deuxième et troisième degrés), on observe que le programme accorde une réelle importance à la dimension historique. En effet, le cours nécessite

[...] la vision globale de l'art occidental, depuis les origines jusqu'à nos jours [...], l'assimilation des différentes étapes de construction de la culture occidentale, ce qui implique l'utilisation de la chronologie pour ne pas fausser les principes d'analyse qui découlent de cette évolution. Le cadre chronologique est essentiel : il est la colonne vertébrale du cours et les grilles analytiques ou systèmes en assurent la raison d'être⁵.

Le programme du cours précise également son aspect synthétique, comparé à un fil conducteur tracé dans le labyrinthe des multiples réalisations artistiques. Il est également précisé qu'il faut privilégier deux objectifs fondamentaux. En premier lieu, le cours d'histoire de l'art doit favoriser une approche de l'œuvre d'art par une méthode de lecture, et en second lieu, il doit « permettre une approche basée sur la chronologie, ce que l'on appelle "Histoire de l'Art" dans le sens le plus strict du terme⁶ ».

En outre, le cours d'histoire de l'art vise l'acquisition de quatre compétences transversales et disciplinaires : regarder, connaître, faire et s'exprimer, et apprécier. L'intérêt pour la dimension historique est particulièrement lié à la compétence connaître qui, dans une dimension transversale, demande d'inscrire les phénomènes dans la mesure du temps et de l'espace en reliant les phénomènes dans leur contemporanéité tout en opérant des synthèses et en établissant les connexions. Dans une perspective plus disciplinaire, il s'agira de « relier l'apparition ou la résurgence des formes à leur contexte historique, sociologique, psychologique, philosophique, etc. [et de] montrer comment elles s'y inscrivent, où et en quoi elles sont en rupture⁷ ».

On peut également souligner que le programme « équivalent » du secteur des « Arts appliqués », dispensé dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-

⁵ FESeC, *Humanités générales et technologiques, 2^e et 3^e degrés technique de transition*, D/2005/7362/3/50, p. 23.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Id.*, p. 24.

Bruxelles, précise quant à lui que « l'essentiel pour l'élève consistera à disposer au plus tôt de repères chronologiques et stylistiques⁸ ».

Dès lors, à travers ces différentes injonctions des programmes du cours d'histoire de l'art, il est clairement mis en évidence qu'un des aspects importants du cours, même s'il est loin d'être le seul, est de structurer la compréhension de la production des arts plastiques, visuels et de l'espace dans une vision diachronique bien structurée.

2.4. Premier bilan

Une rapide comparaison permet de constater qu'une série de convergences sont possibles entre les trois disciplines si on exploite certains concepts travaillés en histoire, comme ceux de stratification sociale, de démocratie, de nationalisme, etc. Ceux-ci apparaissent donc comme une base pour envisager divers projets interdisciplinaires.

3. Quels contenus historiques dans les trois disciplines ?

3.1. En histoire

Les contenus à enseigner en histoire dans les classes du secondaire s'organisent autour des concepts, dont nous avons déjà parlé, ainsi qu'autour de visions panoramiques et de moments-clés. Comme le précise le programme de la FESeC, « l'étude des différents moments-clés doit permettre à l'élève de se construire une vision organisée, notamment sur le plan chronologique, de l'histoire de l'Occident dans le monde⁹ ». Quant aux visions panoramiques, elles

[...] doivent permettre aux élèves d'éviter le piège de l'eurocentrisme, [...] de découvrir, à l'intérieur d'une aire géographique et d'une période chronologique précise, les principales civilisations [...] et de prendre conscience des écarts de développement entre l'une ou l'autre civilisation¹⁰.

Ces visions panoramiques et ces moments-clés sont organisés de manière chronologique dans les deux réseaux d'enseignement au fil des années scolaires. Ainsi, la troisième année est consacrée à la période antique et médiévale pour arriver en sixième à la période contemporaine. Le tableau ci-dessous reprend les principaux contenus à voir de la troisième à la sixième année.

⁸ 186/2008/248A, p. 60.

⁹ FESeC, *Humanités générales et technologiques, 2^e et 3^e degrés technique de transition*, D/2008/7362/3/36, p. 21.

¹⁰ *Idem*.

	<i>FESeC</i>	<i>FWB</i>
3 ^e	Visions panoramiques et moments-clés - Les migrations indo-européennes • <i>La civilisation celtique</i> - Le bassin méditerranéen de 500 ACN à 500 PCN : civilisations et héritages • <i>Le monde gréco-romain : citoyenneté, croyances, expressions artistiques</i> - L'Occident, Byzance et l'Islam entre 500 et 1000 • <i>Les Carolingiens</i> • <i>Naissance et développement de l'Islam</i> Concepts : Migration/Stratification sociale/Démocratie/Autoritarisme	Contenus principaux - Héritages des civilisations du Moyen-Orient - Le monde gréco-romain - De l'état carolingien à la féodalité - Les sociétés urbaines et rurales - La Méditerranée : lieu de rencontre de trois civilisations Concepts : idem FESeC + colonisation et impérialisme
4 ^e	Visions panoramiques et moments-clés - L'Europe et le monde entre 1000 et 1500 • <i>Villes et campagnes au MA</i> • <i>Relations entre Occident chrétien et Islam</i> - L'Europe et le monde entre 1500 et 1750 • <i>Humanisme et Renaissance, réformes religieuses et Grandes découvertes (XV^e- XVI^e s.)</i> • <i>Société et pouvoir sous l'Ancien Régime (XVII^e-XVIII^e s.)</i> Concepts : Croissance/Crise/Colonisation + ceux de 3^e	Contenus principaux - L'Europe à la découverte du monde - Le mouvement des idées du XVI^e au XVIII^e s. (diffusion des idées, humanisme, réformes religieuses, etc.) - Affirmation des États en Europe du XVI^e au XVIII^e s. - Les Révolutions libérales et nationales (société Ancien Régime, révolutions française, américaine, belge, Congrès de Vienne) Concepts : Humanisme/Conservatisme/Réformisme/ Nationalisme/ Libéralisme + ceux de 3^e
5 ^e	Moments-clés - <i>Le temps des Révolutions (politiques, économiques, artistiques) : fin XVIII^e-début XX^e s.</i> - <i>La société du XIX^e jusqu'à la Première Guerre mondiale</i> - <i>L'impérialisme des pays industrialisés et la Première Guerre mondiale</i> Concepts : Libéralisme/Capitalisme/ Nationalisme/Socialisme/Impérialisme + ceux des années précédentes	Contenus principaux - Bases économiques, sociales et idéologiques du monde contemporain • Mouvements migratoires dans le monde • Industrialisation et développement du capitalisme - Impérialisme des pays industrialisés (impérialisme colonial et choc des impérialismes) - Un monde déséquilibré à la recherche de solutions • Première Guerre mondiale • L'URSS de 1917 à 1953 • Crise de 1929 • Marche vers la Seconde Guerre mondiale • Seconde Guerre mondiale Concepts : Collectivisme/Communisme + ceux des années précédentes

6 ^e	Moments-clés - Des crises (politiques, économiques, sociales) jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (1919-1945) - L'Europe et le monde (1945-1989) • Relations Est-Ouest / Nord-Sud • Construction européenne • Fédéralisme belge - Mutations des sociétés et des mentalités depuis 1945 - Problèmes et enjeux de notre temps Concepts : Décolonisation/Sous-développement/ Impérialisme + ceux des années précédentes	Contenus principaux - La géopolitique en Europe de 1945 à nos jours • La guerre froide • L'union européenne • La Belgique fédérale - La géopolitique dans l'hémisphère sud de 1945 à nos jours • La décolonisation • Le sous-développement • (La Chine) - Économie et société de 1945 à nos jours - Problèmes et enjeux - Évolution des mentalités • Les médias • La situation géopolitique dans le monde et les organisations internationales Concepts : Fédéralisme/Décolonisation/Sous-développement
----------------	---	---

Toutefois, malgré la répartition chronologique des contenus par année scolaire, les enseignants ne sont pas tenus d'agencer une même année scolaire de manière chronologique. En effet, si l'enseignant de troisième année doit se concentrer sur l'Antiquité et le début du Moyen Âge, il peut organiser sa matière de façon thématique et non chronologique. Il pourrait par exemple décider d'aborder l'empire romain et le monde grec en parallèle plutôt que de les voir successivement.

3.2. En littérature

Dans le cadre du cours de français dans l'enseignement de transition, pas moins de quatre types de savoirs historiques sont prescrits à propos de la littérature.

En premier lieu, le référentiel indique qu'au terme de leur scolarité, les élèves doivent avoir appris à « expliquer les ruptures fondamentales qu'a connues la culture française, mais aussi européenne, à différents moments de l'histoire, dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage ».

En deuxième lieu, il demande qu'on les exerce à « reconnaître dans des œuvres et des textes non étudiés au cours différents traits majeurs des courants qui se sont ainsi constitués ». La notion de courant se voit donc accorder ici une importance nodale. Cela est confirmé dans les deux objectifs suivants.

Le troisième, en effet, demande que l'élève soit rendu capable aussi de « situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants ».

Le référentiel cite à ce propos le cas de Rabelais, qui « non seulement appartient au courant humaniste, mais [...] participe aussi du foisonnement baroque et de l'avènement de la modernité ».

Enfin, le professeur doit également inviter ses élèves à « repérer la permanence de certains courants dans la culture contemporaine¹¹ ».

Les dix « grands courants littéraires et artistiques » qui figurent ainsi au centre de la formation littéraire des élèves dans l'enseignement de transition sont listés comme suit :

• L'humanisme et l'émancipation de l'esprit
• Le baroque et son foisonnement.
• Le classicisme et l'ordonnement de l'univers.
• Les Lumières et l'émancipation de la raison.
• Le romantisme, le sentiment de la nature et l'exaltation du moi.
• La modernité et la quête de l'originalité.
• Le réalisme et la reconstruction du réel.
• Le symbolisme et ses correspondances.
• Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations.
• La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions.

Les programmes des réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) ont ensuite décliné ces courants au fil des quatre dernières années du secondaire, mais, comme l'indique le tableau qui suit, ils l'ont fait chacun à leur manière :

	<i>FWB</i>	<i>FESeC</i>
3 ^e	« Trois grands courants artistiques : classicisme, romantisme et réalisme » (centration sur des œuvres « accessibles au 2 ^e degré »)	Classicisme, romantisme, réalisme (centration sur certains genres) Les Lumières (contes philosophiques, récits épistolaires, récits de voyages) et le XX^e s. (à travers certains genres)
4 ^e		
5 ^e	Classicisme, romantisme et réalisme (suite + centration sur certains auteurs) Modernité, symbolisme, surréalisme + un livre d'écrivain belge	Humanisme, classicisme, baroque, Lumières, réalisme, symbolisme, surréalisme, culture contemporaine (+ centration sur certains genres)
6 ^e	Humanisme, baroque, Lumières, culture contemporaine + un essai	

¹¹ *Compétences terminales et savoirs prescrits en français*, 1999, op. cit., p. 20.

En clair, si les deux réseaux s'accordent pour prescrire classicisme, romantisme, réalisme au deuxième degré du secondaire, la FESeC charge davantage la barque de ce degré en prescrivant d'y étudier également la littérature des Lumières et du XX^e siècle. Par ailleurs, au troisième degré, la FESeC invite les professeurs tant de cinquième que de sixième à aborder tous les courants, à l'exclusion du romantisme (réservé au deuxième degré) et de la modernité (que ce réseau délaisse en fait complètement), sans les distribuer par année, alors que la FWB – qui préconise, elle, l'étude des dix courants, fait le choix d'en réserver six à la cinquième et quatre à la sixième. Il y a là des divergences, à propos du romantisme et de la modernité, en particulier, qui peuvent étonner. Il importe en tout cas d'en prendre la mesure en prévision du projet interdisciplinaire qui sera proposé plus loin.

3.3. Quels contenus historiques en histoire de l'art ?

Le programme des cours d'histoire de l'art est explicitement structuré en respectant une chronologie progressive qui est envisagée comme le fil rouge de la production des arts plastiques.

Dès lors, en troisième année, on envisage la Préhistoire et l'Antiquité ; en quatrième année, le Moyen Age et la Renaissance ; en cinquième année, les arts allant du XVII^e siècle jusqu'au milieu du XIX^e siècle ; en sixième année, les débuts de l'art moderne en poursuivant jusqu'à nos jours. Le programme cite – de manière non exhaustive – certains courants artistiques : romantisme, impressionnisme, symbolisme, cubisme, surréalisme, pop art, art conceptuel, installations, etc., mais il précise qu'à côté de cette structuration chronologique, il faut laisser une porte ouverte sur l'actualité, l'environnement et les différents besoins des élèves (remise à niveau, interdisciplinarité, etc.).

Dès lors, tout en suivant l'évolution chronologique des grands courants artistiques, l'enseignant est clairement invité à développer certaines séquences focalisées sur une problématique particulière qui pourrait adéquatement s'intégrer dans un projet interdisciplinaire.

3.4. Comparaison des contenus historiques prescrits par les trois disciplines

Si l'on s'attache enfin à synthétiser la manière dont les trois disciplines (avec des variantes selon les réseaux) prescrivent, chacune selon leurs objectifs propres, l'étude des différentes périodes historiques, on constate que les convergences sont fortes entre les cours d'histoire et d'histoire de l'art de la troisième à la sixième année, mais qu'elles sont plus ténues avec le cours de littérature, dont la périodisation est distribuée de manière moins chronologique.

	Histoire	Histoire de la littérature	Histoire de l'art
3 ^e	<i>FESeC</i> : Antiquité et Moyen Age jusque les Carolingiens <i>FWB</i> : Antiquité jusqu'au XV ^e siècle	Classicisme, Lumières [à la FESeC seulement], romantisme et réalisme	<i>FESeC</i> : Préhistoire et Antiquité <i>FWB</i> : Préhistoire jusqu'à la fin du Moyen Age
4 ^e	<i>FESeC</i> : de l'an 1000 jusqu'au règne de Louis XIV <i>FWB</i> : de la fin du XV ^e jusqu'au début du XIX ^e siècle		<i>FESeC</i> : Moyen Age et Renaissance <i>FWB</i> : La Renaissance jusqu'à la première moitié du XIX ^e siècle
5 ^e	<i>FESeC</i> : du XVIII ^e siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale <i>FWB</i> : du XIX ^e siècle à la Seconde Guerre mondiale	De la Renaissance à la période contemporaine	<i>FESeC</i> : du XVII ^e au milieu du XIX ^e siècle <i>FWB</i> : naissance de l'art moderne et approfondir l'art du XX ^e siècle
6	<i>FESeC</i> : de la fin de la Première Guerre mondiale à nos jours <i>FWB</i> : de 1945 à nos jours		<i>FESeC</i> : des débuts de l'art moderne jusqu'à nos jours <i>FWB</i> : Arts contemporains

Par ailleurs, il apparaît que ce n'est qu'au troisième degré que les trois disciplines abordent en partie les mêmes périodes : ce n'est donc qu'à ce niveau de la scolarité qu'un projet interdisciplinaire pourrait s'appuyer au mieux sur des apprentissages historiques convergents dans les trois disciplines. C'est donc dans ce sens que nous allons à présent développer notre proposition.

4. Un double projet interdisciplinaire

4.1. Le choix d'une période et de thèmes communs

La première étape du projet interdisciplinaire est bien évidemment celle du choix de la période et du thème ou de l'objet sur lequel portera le travail. Compte tenu des comparaisons qui précèdent entre les programmes des trois disciplines, on voit assez rapidement qu'une période qui paraît privilégiée pour un travail commun en cinquième année est le XIX^e siècle.

Quel thème alors retenir ? Comme les cours de français et d'histoire de l'art ont une grande liberté en ce qui concerne les thèmes des œuvres à étudier, c'est au sein des matières du cours d'histoire, dont la liberté thématique est beaucoup plus limitée, qu'il semble judicieux de faire un choix. En l'occurrence, parmi les « matières »

préconisées pour ce cours qui ont donné lieu à des exploitations littéraires et artistiques, deux ont retenu notre attention en raison de leurs résonances avec l'actualité sociale et culturelle du XXI^e siècle : le thème des migrations et celui de la condition ouvrière.

4.2. La constitution de dossiers disciplinaires relatifs à ces deux thèmes

Une fois le choix de la période et des thèmes effectué, la deuxième étape consiste, pour les trois enseignants partenaires, à préparer, chacun pour sa discipline, un dossier de textes et de documents qui permettra d'étudier le « regard » propre à chaque discipline sur les sujets retenus.

4.3. La lecture des dossiers par les élèves

Étape suivante : dans les différents cours concernés, il s'agit d'inviter les élèves à prendre connaissance des dossiers qui ont été rassemblés à leur intention par les enseignants, en leur demandant de se poser à leur propos des questions liées aux enjeux propres à chaque discipline.

Ainsi, pour l'exploitation des textes littéraires et des œuvres d'art, il sera pertinent de se poser les questions suivantes :

En quoi ces textes/œuvres d'art vous paraissent-ils actuels, résonnent-ils pour vous aujourd'hui ? Que peut-on dire du rapport de ces textes/œuvres d'art à la réalité ? Et quels enjeux ces textes/œuvres d'art présentaient-ils pour leurs auteurs ? Par quels moyens littéraires/artistiques l'auteur/l'artiste fait-il passer son message ?

Pour le cours d'histoire, les questions porteront davantage sur la compréhension et la connaissance des référents historiques évoqués par les documents. Ainsi, pour les migrations, deux questions retiendront l'attention prioritairement : « Quels sont les différents types de migrations du XIX^e au XXI^e siècle ? Et quelles sont les différentes caractéristiques des phénomènes migratoires (du XIX^e au XXI^e siècle) ? »

Quant à la condition ouvrière, elle pourrait être traitée au départ de deux autres questions : « Quelles sont les conditions de travail au XIX^e siècle ? Et quelles tensions dans le monde ouvrier au XIX^e siècle ? ».

4.4. Consigne pour la réalisation d'une production interdisciplinaire

Les scénarios de ce travail interdisciplinaire sont multiples et dépendent directement du laps de temps imparti préalablement dans chacune des disciplines pour préparer la phase finale de l'atelier. Les expériences menées montrent qu'il ne faut pas sous-estimer ce temps préparatoire si l'on veut que l'atelier interdisciplinaire soit riche et fécond.

Ainsi, après avoir travaillé ces différentes questions dans chaque discipline, on aborde l'atelier commun en proposant la consigne suivante :

Réalisez un poster qui présente les migrations ou le travail industriel en utilisant au moins deux documents relevant de chaque discipline : histoire, littérature et œuvres d'art. Donnez un titre à votre panneau et intégrez-y un texte explicatif pour le rendre explicite.

5. Analyse « prédidactique » des documents et de leurs exploitations possibles

5.1. Le dossier « Migration : qui va où ? »

5.1.1. Les documents historiques

Dans le cadre du cours d'histoire de cinquième année, la question des migrations peut être abordée dans le cadre de la Révolution industrielle. En effet, dans le courant du XIX^e siècle, une migration importante s'observe depuis la Flandre vers la Wallonie, fleuron de l'industrie sidérurgique et textile entre autres. Il s'agit donc avant tout d'une migration de type économique, migration qui pourrait être rapprochée des migrations actuelles dans le cadre du démarrage de la leçon pour éveiller le questionnement des élèves. Cinq documents¹² pourraient être proposés pour évoquer cette migration économique et montrer une Belgique à deux vitesses sur le plan économique :

- une carte postale – Paul Klaus, *La frontière linguistique*, carte postale, 1914 (Morlanwelz, Musée royal de Mariemont) : sur cette carte postale, la frontière linguistique est marquée par une rivière où l'on trouve d'un côté, les terrils, les cheminées fumantes, les hauts-fourneaux et les corons, de l'autre un décor plus

¹² Les documents proposés proviennent tous du manuel *Construire l'Histoire et Futurhist* largement utilisés par les enseignants des réseaux libre et officiel.

rural composé de maisons, d'un moulin et d'une église. Les personnages présents sur cette carte postale sont également intéressants : du côté wallon, l'auteur représente des manifestants réclamant le suffrage universel ainsi que des paysans brandissant le drapeau du coq wallon. Sur l'autre rive, on distingue des paysans en sarrau, une procession avec des enfants de chœur et un ecclésiastique. Ce premier document permet de montrer l'attrait économique de la Wallonie face à une Flandre plus rurale. L'analyse pourrait s'arrêter ici vu le sujet exploité, même si le document permet de traiter également le début des luttes régionalistes ;

- un graphique – « Évolution du taux d'urbanisation en Belgique et dans ses régions (1830-1910) » (d'après Bardet J.-P. et Dupaquier J. D, *Histoire de la population de l'Europe*, II, Paris, Fayard, 1998, p. 354). Ce graphique permet d'attirer l'attention sur les spécificités régionales et l'augmentation de la population urbaine en Wallonie ;
- une carte – « La Belgique économique, 1830-1870 » (adaptée d'après Lefevre J. et Georges J., *Les Temps contemporains vus par leurs témoins. Textes et documents (1776-1945)*, Tournai, Casterman, 1974, p. 9). Cette carte peut être utile pour situer les différents secteurs prospères au XIX^e siècle comme la sidérurgie ou l'industrie textile ;
- un tableau de données – « Nombre d'ouvriers d'industrie en Flandre et en Wallonie en 1896 et 1910 » (d'après Quairiaux Y., *L'image du Flamand en Wallonie. Essai d'analyse sociale et politique (1830-1914)*, Bruxelles, Labor, 2006, p. 208). Ce tableau permet de confirmer l'image industrielle de la Wallonie qui compte 62 % des ouvriers d'industrie à la fin du XIX^e siècle. Le tableau montre également que le retard de la Flandre tend à se réduire au début du XX^e siècle ;
- un texte – Quairiaux Y., « Présence flamande dans le Centre », dans *Mémoires d'une région. Le Centre (1830-1914)*, Morlanwelz, Musée royal de Mariemont, 1984, p. 192-193. Ce texte confirme l'importance de la migration flamande en Wallonie et explique les différents emplois occupés par les travailleurs flamands. D'une manière générale, les Flamands assurent des travaux délaissés par les travailleurs locaux comme mineurs, manœuvres, métallurgistes, servantes, etc.

Remarquons l'attention particulière à constituer le dossier avec différents types de documents (iconographie, texte, graphique, etc.) pour varier les plaisirs ! Cette variété implique cependant que les élèves soient capables d'analyser ces différents types de supports ou soient accompagnés dans leurs démarches d'analyse.

5.1.2. Les documents littéraires

Trois textes – que l'on trouvera en annexe du présent article – sont proposés pour traiter au cours de français les exploitations littéraires du thème de la migration :

- Georges Eekhoud, *La Nouvelle Carthage*, 2015 (1^{re} éd. 1888), Bruxelles, Les Impressions nouvelles, coll. « Espace Nord », p. 149-150 ;
- Éric-Emmanuel Schmitt, *Ulysse from Bagdad*, Paris, Albin Michel, 2008, p. 145-147 ;
- Fabio Geda, *Dans la mer il y a des crocodiles*, Paris, Liana Levi, 2011, p. 127-128.

Tous trois intéresseront certainement les élèves par leur rapport troublant avec l'actualité et la réalité :

- celui d'Eekhoud évoque la grande migration qui, au cours du XIX^e siècle, a amené nombre de paysans et d'ouvriers à quitter leur terroir européen – notamment flamand et wallon – pour gagner l'Amérique. Il permet de voir à quel point les mouvements migratoires sont liés à des phénomènes sociaux et peuvent concerner n'importe quel peuple, l'Europe ayant ainsi été un lieu de départ massif d'émigrants avant de devenir, un siècle ou deux plus tard, un lieu d'accueil d'immigrants ;
- en relatant l'un les démêlés de l'Irakien Saad avec une Française chargée de l'accueil des migrants, l'autre ceux (basés sur des faits réels) de l'Afghan Enaiat Akbari pendant sa traversée en barque de la Méditerranée, les textes d'Eric-Emmanuel Schmitt et de Fabio Geda évoquent de manière réaliste le sort que vivent aujourd'hui un grand nombre de ceux qui quittent l'Afrique ou l'Orient dans l'espoir de trouver une terre d'accueil en Europe.

Tous trois s'inscrivent par ailleurs dans une esthétique réaliste, qui vise à produire un effet de réalité par l'abondance et la précision des référents convoqués, leur inscription dans un espace-temps existant et par une narration qui naturalise les événements relatés en gommant tous les procédés de fabrication¹³ : Schmitt et Geda recourent en outre l'un et l'autre à une narration homodiégétique (le narrateur nous raconte sa propre histoire) qui confère à leurs récits une dimension autobiographique – fictive dans le premier cas, avérée dans le second – et favorise à la fois la tension narrative et l'identification du lecteur au personnage.

¹³ Cf. Hamon Ph., « Un discours contraint », in R. Barthes *et al.*, *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, 1982, p. 119-181.

Les trois auteurs visent enfin manifestement à alerter le lecteur sur le caractère dramatique des situations évoquées et à provoquer leur compassion et leur solidarité envers les personnages concernés.

5.1.3. Les documents artistiques

Les documents artistiques ciblent principalement deux artistes belges, Eugène Laermans et Constantin Meunier, qui sont liés au mouvement réaliste. Il semble intéressant de faire découvrir que les artistes se sont intéressés aux Belges qui émigraient pour des raisons économiques, fin du XIX^e siècle, notamment vers la France et les USA. Il sera également aisé d'établir des correspondances entre les œuvres d'art plastique (peintures et dessins) et la littérature belge contemporaine, particulièrement avec les textes de Georges Eekhoud à qui Eugène Laermans dédicace explicitement un dessin consacré aux migrants.

- Eugène Laermans, *Les migrants*, 1896, huile sur toile, 159 x 420 cm, Musée royal des Beaux-Arts, Anvers ;
- Eugène Laermans, *Les émigrants*, huile sur toile, 1894, 150 x 211 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *Étude pour les migrants*, 1895, dessin gouache, pastel, fusain sur papier, 55 x 38 cm, s.l. Inscription : « Étude pour les Émigrants » (à gauche) « à Georges Eekhoud son admirateur et ami » Eug. Laermans (à droite) ;
- Eugène Laermans, *Croquis pour les exilés*, 1894, encre sur papier, 13 x 13 cm, s.l. ;
- Constantin Meunier, *L'exode*, 1894, pastel et craie sur papier, 100 x 150 cm, MRBAB, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *L'exode*, 1894, fusain, pastel et craie sur papier, 100 x 50 cm, MRBAB, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Avant l'embarquement*, s.d., dessin, 18 x 24 cm, MRBAB, Bruxelles.

Afin de nuancer d'éventuelles représentations, il semble également intéressant d'exploiter une caricature du milieu du XIX^e siècle qui ironise sur les expulsions d'Allemands du sol français :

- Caricature de Chagot, *Le journal pour rire*, 10 octobre 1851. « Les peuples sont pour nous des frères. Comment la France entend la fraternité, l'égalité et la liberté » (Allemands expulsés repassant la frontière sous le bâton de l'ordonnance. Bureau du numérotage de MM. les étrangers).

Parallèlement à ces découvertes liées au XIX^e siècle, il semble important d'établir une réflexion croisée avec les phénomènes migratoires actuels, vécus de manière

problématique en Europe. De nombreux artistes d'origines diverses apportent des témoignages variés qui expriment, chacun à leur manière, le désarroi des migrants.

- Caricature de Hicham Baba Ahmed, dit « Le Hic », dans *El Watan* (La Nation) (Algérie), 2008. « L'Europe intensifie sa lutte contre l'immigration clandestine ». *El Watan* est un quotidien généraliste algérien de langue française, fondé en 1990 suite à une loi autorisant la presse privée. Le journal a été suspendu à six reprises depuis 1993 et interdit de publicité publique. Hicham Baba Ahmed (Le Hic) est membre depuis 2004 de « Cartooning for peace » ;
- Affiche produite par le musée de l'histoire de l'immigration : « Un Français sur quatre est issu de l'immigration », 2013 ;
- Barthélémy Toguo (1967 – Camerounais), Sculpture *Route pour l'exil*, 2008 ;
- Bouchra Khalili (Franco-Marocaine, née au Maroc en 1975), Série de huit sérigraphies *The Constellations*, 2011. *The Constellations* fait partie du *Mapping Journey Project*, un travail qui lie une série de huit sérigraphies à huit vidéos, dans lesquelles des individus confrontent leur expérience personnelle et subjective de la migration à la normativité des cartes géographiques.

Quelques ressources documentaires utiles :

- site du Musée de l'histoire de l'immigration à Paris (2007) qui propose des réflexions et des sources documentaires riches et variées : <http://www.histoire-immigration.fr/> ;
- article sur l'histoire de l'immigration en Belgique : <http://www.vivreenbelgique.be/11-vivre-ensemble/histoire-de-l-immigration-en-belgique-au-regard-des-politiques-menees> ;
- dossier sur Émile Zola qui propose diverses pistes pédagogiques, disponible sur le site de la Bibliothèque nationale de France : <http://expositions.bnf.fr/zola/> ;
- photographies des œuvres d'art belges : <http://balat.kikirpa.be> ;
- dictionnaire des peintres belges : http://balat.kikirpa.be/peintres/Search_dico.php?setlang=fr ;
- définitions des courants artistiques (notamment du réalisme) : Leblanc Claire, L'art belge. Entre rêves et réalités. « Reporticle » présenté dans *Koregos, Revue et encyclopédie multimédia des arts* : http://www.koregos.org/fr/claire-leblanc_l-art-belge/ Reporticle 120, 13-02-2015.

5.2. Le dossier « Condition ouvrière : comment travaille-t-on au XIX^e siècle ? »

5.2.1. Les documents historiques

Pour le dossier sur la condition ouvrière, huit documents sont proposés dans le cadre du cours d'histoire :

- une lithographie – Adrien Canelle, lithographie représentant le panorama du Bois-de-Boussu vers 1850, dans *La Belgique industrielle*, Bruxelles, 1854. Ce document permet de visualiser un site industriel comme celui du Bois-de-Boussu ;
- une carte postale – « La fosse “Vedette” » à Boussu-Bois au début du XX^e siècle, carte postale ancienne (collection privée). Cette carte postale offre une autre vue du site du Bois-de-Boussu. D'autres représentations de sites industriels peuvent être proposées en classe, notamment en fonction de la région d'origine des élèves ;
- un extrait de règlement – Extrait du règlement d'atelier du laminoir de Couillet (province de Hainaut), env. 1843 (d'après Neuville J., *Histoire du mouvement ouvrier en Belgique*, II, Bruxelles, Vie ouvrière, 1980, p. 153). Ce document permet aux élèves de découvrir les conditions de travail difficile des ouvriers ;
- une série de dates-clés – « La réglementation du travail : quelques dates-clés » (d'après *Questions d'histoire sociale*, Bruxelles, CARHOP et FEC, 2005, p. 245-255) ;
- un graphique – « Nombre de tués dans les mines belges, 1831-1980 » (d'après Leboutte R., Puissant J. et Scuto D., *Un siècle d'histoire industrielle, Belgique, Luxembourg, Pays-Bas. Industrialisation et sociétés 1873-1973*, coll. « Regard sur l'histoire », Paris, SEDES, 1998, p. 52) ;
- un texte – « Les cadences infernales. Histoire de la pénibilité du travail », Bruxelles, CARHOP, 2003, p. 29. Ce texte permet de découvrir les conditions de travail difficile des ouvriers à travers le récit d'une journée-type de travail ;
- un tableau de données – « Salaires et budgets ouvriers en Belgique au mois d'avril 1891 : renseignements fournis par les conseils d'industrie et du travail », Bruxelles, ministère de l'Industrie, 1892, p. 238-317, p. 360-375, p. 384-398 et p. 409-423.

5.2.2. Les documents littéraires

Pour étudier le thème des conditions sociales au XIX^e siècle dans le cadre du cours de français, nous proposons de retenir trois textes d'auteurs emblématiques du courant naturaliste, à savoir :

- Émile Zola, *Germinal*, 1885, extrait de la cinquième partie, chapitre 5 ;
- Émile Verhaeren, « Les pauvres », *Les visages de la vie – Les douze mois : poèmes*, in *Poésie complète* 7, 2009 (1^{re} éd. 1899), Bruxelles, Luc Pire, p. 115-116 ;
- Camille Lemonnier, *Happe-Chair*, 1994 (1^{re} éd. 1886), Bruxelles, Les Impressions nouvelles, coll. « Espace Nord », p. 22-23¹⁴.

Le texte de Zola relate un épisode de la longue grève des mineurs qui constitue le cœur du roman *Germinal*. On y découvre le contraste saisissant entre la foule des mineurs hirsutes et dépenaillés, animés d'une fureur révolutionnaire, et un groupe de bourgeois, membres de la famille ou de la société qui exploite la mine, qui s'effraie devant ces « visages atroces » qu'ils ne reconnaissent pas parce que

la colère, la faim, ces deux mois de souffrance et cette débandade enragée au travers des fosses, avaient allongé en mâchoires de bêtes fauves les faces placides des houilleurs de Montsou.

Le poème de Verhaeren évoque quant à lui la condition misérable des travailleurs, dont le dos est vouté sous le poids des fardeaux, les mains abîmées par le travail et les yeux usés par les tempêtes de la vie, mais dont l'attitude respire la dignité et inspire la compassion.

Quant au texte de Lemonnier, il nous fait entendre les arguments d'un ancien ouvrier, devenu un riche propriétaire, contre l'accès des travailleurs à l'instruction : pour ce personnage, rien ne sert pour ces gens d'aller à l'école pour y apprendre à lire et à écrire, l'important est qu'ils fassent bien leur travail puis se distraient sans se poser de questions : « Faut que l'ouvrier mange bien, boive bien, et rigole un brin pour bien travailler après. Tout le reste, c'est des histoires ! ».

Les trois textes, comme ceux qui concernaient l'immigration, retiennent l'attention par leur réalisme, mais aussi, ici encore, par leur actualité, quand on sait qu'au début du XXI^e siècle, il existe encore environ 10 % d'illettrés dans les pays occidentaux.

On y retrouve les mêmes procédés de production de l'effet réaliste et de l'illusion référentielle que dans les textes du premier corpus. On y retrouve aussi le même engagement social et politique de la part de l'écrivain et les mêmes intentions sous-jacentes de dénonciation d'une réalité présentées comme insoutenable et d'appel à la compassion et à la solidarité du lecteur.

¹⁴ Ces trois textes étant libres de droits, pour la facilité de l'enseignant, comme ceux du dossier « Migrations », nous les avons reproduits en annexe du présent article.

5.2.3. Les documents artistiques

L'artiste belge Constantin Meunier semble être l'artiste incontournable pour présenter la condition ouvrière au XIX^e siècle en Belgique, particulièrement pour présenter le travail des mineurs et les catastrophes des accidents miniers. Son œuvre permettra également de présenter le travail industriel des ouvriers de la métallurgie. Il sera également intéressant de montrer les conditions de travail dans la production textile vues par le peintre belge Léon Frédéric, auxquelles fait écho l'observation de Vincent Van Gogh, venu comme prédicateur laïc dans les mines du Borinage. Finalement, d'autres métiers misérables, oubliés aujourd'hui, comme « Les marchands de craie » nous sont connus grâce au triptyque de Léon Frédéric. Il va sans dire que l'on pourrait aisément étendre la réflexion en comparant la production picturale belge à de nombreuses œuvres d'artistes français.

- Constantin Meunier, *Triptyque de la mine (La descente – Le calvaire – La remonte)*, s.d. (vers 1885), huile sur toile, 140 x 340 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Mineurs à la descente*, s.d., fusain, pastel craie rouge et blanche sur papier chamois, 76 x 56 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Au pays noir*, 1893, huile sur toile, 80 x 94 cm, Musée d'Orsay, Paris ;
- Constantin Meunier, *L'hécatombe de l'Agrappe*, vers 1879, fusain et pastel sur papier, 64 x 82 cm, MRBA, Bruxelles (17 avril 1879, 121 mineurs tués par un coup de grisou au charbonnage de l'Agrappe à Frameries) ;
- Constantin Meunier, *Puddeurs sortant la loupe* (la sortie du creuset), s.d., fusain et pastel sur papier, 64 x 60 cm, MRBA, Bruxelles (Puddeur = ouvrier métallurgiste. Loupe = état dans le travail du fer) ;
- Constantin Meunier, *L'enlèvement du creuset brisé*, 1885, huile sur toile, 160 x 303 cm, Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *La coulée à Ougrée*, huile sur toile, 221 x 302 cm, Musée des Beaux-Arts de la ville de Liège ;
- Constantin Meunier, *Lassitude*, s.d., fusain sur papier, 57 x 45 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Le puddleur*, 1884/1888, Bronze, 145 x 81 x 87 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Léon Frédéric, *Le tisserand*, 1896, huile sur toile, 68 x 87 cm, 1896, MRBA, Bruxelles ;
- Vincent Van Gogh, *Le tisserand*, 1884, Crayon, gouache, encre sur papier, 32 x 45 cm, Musée Van Gogh, Amsterdam ;

- Léon Frédéric, *Les marchands de craie*. Volet gauche : *Le matin*. Centre : *Midi*. Volet droit : *Le soir*, 1883, huile sur toile, 200 x 115 + 268 + 115 cm, MRBA, Bruxelles.

Une ressource documentaire utile :

- le dossier « Vision de la servitude paysanne » dans l'onglet « Vie artistique et culturelle » du site L'histoire par l'image : <http://www.histoire-image.org/index.php>. Dossier : <http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?i=438>.

Les peintres appartenant au réalisme (ou considérés pendant une phase réaliste de leur carrière) présentent également certaines tensions de la condition ouvrière. Ainsi, on constate qu'aussi bien Charles De Groux que James Ensor, Eugène Laermans ou Félicien Rops dénoncent les ravages de l'alcoolisme. Autre fait social mis en évidence : les grèves, qui sont observées par Eugène Laermans et Constantin Meunier. Ponctuellement, on relèvera la pauvreté itinérante (E. Laermans et A. Stevens), le travail des enfants et des femmes (C. Meunier) ou encore certains contrastes sociaux (C. Hermans).

- Charles De Groux, *L'ivrogne*, 1870, crayon, fusain, aquarelle et pastel rehaussé de gomme arabique sur papier, 42 x 26 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Charles De Groux, *L'ivrogne*, 1853, huile sur toile, 68 x 80 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Charles De Groux, *L'ivrogne*, 1855-1857, huile sur toile, 71 x 90 cm, Musée d'Orsay, Paris ;
- James Ensor, *Les pochards*, 1883, huile sur toile, 115 x 165 cm, MRBAB, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *L'ivrogne*, 1898, huile sur toile, 121 x 151 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Félicien Rops, *La buveuse d'absinthe*, 1865, héliogravure, 23 x 15 cm, Musée Félicien Rops, Namur¹⁵ ;
- Eugène Laermans, *Un soir de grève*, 1893, huile sur toile, 106 x 115 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *La grève*, 1894, pastel, fusain sur papier, 50 x 36 cm, s.l. ;

¹⁵ Fasciné par le monde de la prostitution, Rops signe dans cette œuvre un de ses portraits les plus envoûtants, celui d'« une fille appelée Marie Joliet qui arrivait tous les soirs ivre au bal Bullier et qui regardait avec des yeux de mourante galvanisée, je l'ai fait poser et j'ai tâché de rendre ce que je voyais. [...] La Vie, tâcher de rendre la Vie et c'est assez rude » (source : dossier pédagogique du Musée Rops, Namur).

- Eugène Laermans, *Grévistes*, 1901, encre sur papier, 15 x 20 cm, Musée Plantin-Moretus, Anvers ;
- Constantin Meunier, *Scène de grève*, s.d., fusain sur papier, 25 x 34 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *Les intrus*, 1903, huile sur toile, 151 x 200 cm, Musée des Beaux-Arts de Liège ;
- Alfred Stevens, *Ce qu'on appelle le vagabondage*, 1855, huile sur toile, 130 x 165 cm, Musée d'Orsay, Paris ;
- Constantin Meunier, *Verrier gamin* (Val-Saint-Lambert), s.d., dessin, fusain sur papier, 36 x 27 cm, Musée Constantin Meunier, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Deux hiercheuses avec lanternes* (ouvrières qui font circuler les wagons de minerai dans la mine), s.d., dessin, fusain sur papier, 35 x 30 cm, Musée Constantin Meunier, Bruxelles ;
- Charles Hermans, *À l'aube*, 1875, huile sur toile, 248 x 317 cm, MRBA, Bruxelles.

Une autre piste susceptible d'être exploitée concerne les liens artistiques qui existaient entre peintres et écrivains. Ainsi, Constantin Meunier a notamment réalisé une sculpture d'Émile Zola et une peinture de Camille Lemonnier.

- Constantin Meunier, *Émile Zola*, sculpture en bronze, signature à l'arrière de la terrasse à gauche : C. Meunier ; inscriptions à l'arrière, sur la plinthe latérale droite : ATELIER/59. RUE. L'ABBAYE., Dimensions : 61,1 x 24,55 x 20,7, Origine : Acquis de M. et Mme Charles Jacques-Meunier, Bruxelles, 1936 ;
- Constantin Meunier travaillant au Monument à Émile Zola de dos. C'est le peintre Isidore Verheyden qui sert de modèle pour la statue d'Émile Zola ;
- *Monument à Émile Zola*, par Constantin Meunier, érigé en 1924, rue É. Zola à Paris et retirée (fondue) entre 1942 et 1944 ;
- Constantin Meunier, *Camille Lemonnier dans sa bibliothèque*, s.d., Aquarelle sur papier, Musée Camille Lemonnier, Bruxelles.

6. Bilan

L'entreprise interdisciplinaire, sans conteste, présente des difficultés matérielles d'organisation : comment insérer le temps nécessaire aux ateliers interdisciplinaires dans la grille horaire des élèves et dans celle des différents enseignants concernés ?

Il y a lieu aussi de s'interroger sur les modalités souhaitables d'un tel projet et sur ce qui est réalisable. Deux options se présentent : soit on prépare préalablement l'atelier dans chaque discipline pour déboucher sur un atelier final interdisciplinaire – mais cela risque de prendre beaucoup de temps – ; soit on initie directement les élèves à une

démarche interdisciplinaire en travaillant d'emblée ensemble entre professeurs de disciplines différentes.

Comment par ailleurs évaluer le travail des élèves ? Et quels liens avec les compétences ? Les réponses, forcément, varient selon les disciplines, mais ces questions ne peuvent pas être contournées si on veut inscrire le projet interdisciplinaire dans les nécessités institutionnelles qui incombent aux différentes disciplines.

Cela dit, malgré ces difficultés, il nous semble que l'on peut reconnaître aux activités interdisciplinaires plusieurs apports complémentaires. Ces activités, en effet, permettent aux élèves d'apprendre et de croiser des informations provenant de chaque discipline, mais aussi d'enrichir, de nuancer et de mettre en perspective leurs apports respectifs. Grâce aux données factuelles apportées par l'objectivité de l'analyse des faits déployée en histoire, elles permettent aussi de discuter et d'évaluer la subjectivité et les prises de parti des artistes, peintres et écrivains.

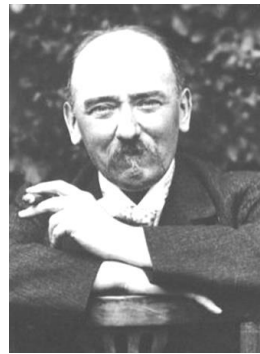
Certes, dans le cas du courant artistique réaliste (pictural et littéraire), il y a une dimension testimoniale particulière qui ne permet pas d'envisager facilement la dimension inventive et élective de la création artistique. Néanmoins, la confrontation des faits et de l'art permettra aux élèves de réfléchir à la focalisation choisie par l'artiste et les amènera aussi à réfléchir à la vision incomplète du passé que nous apportent les œuvres d'art. En effet, il n'est pas facile de trouver des témoignages, tant littéraires que picturaux, des zones grises du travail en Belgique au XIX^e siècle, comme celles qui concernent le travail domestique ou le travail agricole. Pour autant la difficulté de l'entreprise ne doit pas dissimuler son enjeu, qui paraît fondamental pour la formation citoyenne des élèves.

Annexes

Dossier « Littérature et immigration »

Georges Eekhoud, *La nouvelle Carthage* (1888)

Né en 1854 à Anvers et mort en 1927 à Schaerbeek, Georges Eekhoud est, comme Maeterlinck, Verhaeren ou Rodenbach, un écrivain francophone de Flandre, qui s'est illustré notamment par ses prises de position anarchistes et par l'affichage de son homosexualité. Son livre *Escal-Vigor* (1899) est l'un des premiers qui traite ouvertement de ce thème. Avant cela, dans *Kermesses* (1885) et surtout dans *La Nouvelle Carthage* (1888), Eekhoud avait affirmé son credo social, son intérêt esthétique pour les déshérités et, à la suite de Flaubert, sa haine pour la bourgeoisie.



Originaire de l'Irlande, l'émigration gagna la Russie, l'Allemagne, puis le Nord de la France. Des milliers d'étrangers s'étaient déjà expatriés, avant que cette fièvre se fût inoculée aux Belges. D'abord la contagion se mit parmi les ouvriers du Borinage et du pays de Charleroi, houilleurs que leur dur et servile travail souterrain empêche à peine de mourir, cyclopes déchus, placés entre l'intolérance des meneurs et la dureté des capitalistes, énervés par le chômage et les grèves, et, lorsque le grisou les épargne, achevés par les balles des soldats.

Et, après avoir dépeuplé la Wallonie, la rage de l'expatriation ébranla les Flandres. Tisserands et filateurs gantois, les poumons obstrués par le ploc, plièrent bagage et passèrent en Amérique comme, il y a des siècles, leurs ancêtres s'étaient transportés en Angleterre.

Enfin, l'impulsion se communiqua au pays d'Anvers.

Longtemps les dockers, peinant au rivage même, d'où s'éloignaient, parqués comme des ouailles, de pleines cargaisons de proscrits, résistèrent à l'entraînement général. Méfiants, sceptiques, ils ne se souciaient point d'engraisser, de leurs carcasses, les terres d'où nous viennent les guanos fameux, après avoir cédé leur dernier liard aux agences d'émigration, qu'ils voyaient prospérer et gonfler autour d'eux, comme des sangsues gorgées du sang des vieux locatis.

Auparavant, le départ d'un paysan ou d'un ouvrier stupéfiait tout le quartier ou toute la paroisse. On le considérait comme un coup de tête, une apostasie, l'acte d'un être dénaturé. Il n'y avait, de loin en loin, que les mauvais journaliers, les valets de ferme renvoyés de partout, la racaille, qui, ne sachant plus à quels baes louer leurs bras, finissaient, sous l'influence d'une dernière ribote, par se vendre au racoleur de volontaires pour l'armée des Indes hollandaises.

Mais voilà que l'expatriation entrainait dans les mœurs des bons sujets. Par centaines, urbains et ruraux, des bords de l'Escaut ou des dunes ou des garigues de la Campine, terrassiers du Polder, lieurs de balais de la Bruyère, fuyaient le pays comme pourchassés par les flots d'une inondation occulte.

L'inquiétude du toit familial, le doute de la bonté patriale, une impatience de nomades, un instinctif besoin de déplacement, pénétraient et rongeaient les écarts lointains.

Les mêmes pionniers qui n'auraient jamais, au grand jamais, consenti à échanger leur servage aussi ingrat, aussi pénible qu'il fût, contre une lucrative besogne dans la cité, subissaient du jour au lendemain le vertige de l'exode et s'expatriaient en masse.

Combien pourtant, de ces terriens invétérés, leurs entrailles presque jumelles de la dure, plus dure chez eux que partout ailleurs, subissant avec une volupté de fanatique les réactions surnoises du climat et de l'atmosphère, leurs soubassements charnus adhérant aux labours fauves comme leurs grègues, avaient souffert autrefois d'âpre nostalgie, lorsque la conscription les transplantait brutalement au milieu du brouhaha et du tourbillon urbain, les dépouillait de leur trousse de laboureur pour leur faire endosser la livrée du milicien et les détenait dans ses casernes putrides, loin des balsamiques landes natales, ou les jetait à certains jours, mornes, ahuris, sur le pavé semé d'embûches ! Quelle détresse, quelles aspirations vers le misérable là-bas ! Que d'heures à ruminer des riens de souvenirs !

Ah ! les retours furtifs du soldat au pays ; les minutes exactement supputées, la route brûlée comme par un fugitif.

Le congé d'un jour, la courte sortie utilisée pour passer une heure, rien qu'une heure, au foyer natal, les apparitions inopinées, en nage, pantelant, essoufflé comme un batteur d'estrade qui aurait fait un mauvais coup ; seulement le temps d'aller et de repartir, de toucher pied au terroir de ses exclusives délices, d'embrasser les anciens et la promise, de respirer l'odeur des brûlis dans l'émolliente humidité du crépuscule !

Et, à présent, ces mêmes rustauds endurcis se voyant acculés dans une alternative sinistre, consentent, remplis d'une poignante et farouche résolution, à se laisser amputer de leur patrie !

Georges Eekhoud, *La Nouvelle Carthage*, p. 149-150.

Éric-Emmanuel Schmitt, *Ulysse from Bagdad* (2008)

Né en 1960 près de Lyon, naturalisé belge en 2008, Éric-Emmanuel Schmitt est un dramaturge, un nouvelliste, un romancier et un réalisateur prolifique, dont l'œuvre, teintée de philosophie, d'humanisme et de spiritualité, s'est attiré les faveurs d'un large public. Il s'est d'abord illustré au théâtre avec *La nuit de Valognes* (1991) et *Le visiteur* (1993) avant de connaître le succès avec ses récits *L'évangile selon Pilate* (2000), *La part de l'autre* (2001), *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* (2001), *Oscar et la dame rose* (2002) ou *L'enfant de Noé* (2004).



Je déclinai mon identité en lui tendant les papiers que j'avais apportés. La tête penchée sur le côté, elle les consulta d'un air circonspect, presque sceptique, comme à regret.

En une seconde, j'eus l'intuition qu'elle ne m'aiderait jamais.

Elle sourit soudain et je pensai que je m'étais fourvoyé : non, je n'avais pas une ennemie devant moi.

Une fois qu'elle eut enregistré dans son dossier mes données élémentaires, elle releva la tête et me demanda, le crayon en l'air :

– Racontez-moi ce qui vous a poussé à quitter votre pays.

– Mon pays ?

– Oui, l'Irak est votre pays.

– Je n'ai pas l'impression d'être né dans un pays mais dans un piège. « Mon pays », cette formulation me semble bizarre. « Mon pays » ! L'Irak ne m'appartient pas, il ne m'a pas accueilli, ni accordé une place spécifique ; je n'ai guère été heureux en Irak, ou alors malgré l'Irak ; je ne suis pas certain que l'Irak m'aime, encore moins que j'aime l'Irak. Donc « mon pays »... ça ne me convient pas. L'expression me choquerait plutôt...

À ma surprise, elle m'approuva. Elle s'adossa plus confortablement à son fauteuil et m'engagea à poursuivre d'une voix douce :

– Je me doute bien que vous ne l'aimez plus, ce pays, et que vous y laissez des gens que vous avez aimés, qu'ils soient vivants ou morts. Relatez-moi tout avec précision, s'il vous plaît. Nous prendrons le temps.

Pourquoi m'obstinais-je à percevoir en elle un être hostile ? Pourquoi ce début d'interrogatoire me donnait-il le sentiment d'être coupable ? Coupable, je ne l'étais pas ! Et coupable de quoi ?

Pour l'heure, il n'y avait rien de contestable ni de contesté, puisqu'elle s'abstenait de commentaire. Chasse ce soupçon, Saad, ne cède pas à la paranoïa, ce virus par lequel Saddam Hussein a contaminé ton peuple ! Redresse-toi, sois confiant, réponds.

Je lui narraï donc mon enfance sous le dictateur.

Sans l'ombre d'une retenue, elle nota, fiévreuse, ce que je disais ; cela la passionnait. Puis j'abordai l'embargo ; là, elle nota toujours mais les sourcils froncés, le front barré d'un pli. Enfin je détaillai la guerre, la prétendue paix après la guerre, la mort de ma fiancée, le destin de mes sœurs...

À mesure que j'avançai, je sentais son intérêt décroître. Éprouvais-je encore une illusion ? Saad, ne deviens pas méfiant ! Poursuis. Pourtant, il me semblait qu'elle n'appréciait pas ce que je peignais ; du coup, pour la convaincre, j'insistai davantage sur le chaos les troubles, l'anarchie, ces distorsions qui rendaient désormais toute vie impossible à Bagdad. Son genou s'agitait sous le bureau.

J'achevai mon récit par l'assassinat de mon père, de mes beaux-frères et, non sans difficulté car les larmes me picotaient les paupières autant que la voix, par l'agonie de la petite Salma.

Concentrée, elle transcrivit cette dernière péripétie en quelques phrases puis me regarda, prête à recueillir la suite. Mon silence lui expliqua que l'histoire était finie.

Éric-Emmanuel Schmitt, *Ulysse from Bagdad*,
Paris, Albin Michel, 2008, p. 145-147.

Fabio Geda, *Dans la mer il y a des crocodiles* (2011)

Né en 1972, Fabio Geda vit à Turin. Éducateur, collaborateur de *La Stampa*, il a publié deux romans avant d'entendre Enaiat Akbari raconter son histoire. Saisi par l'authenticité de son récit, il décide aussitôt d'écrire avec lui un livre, *Dans la mer il y a des crocodiles*, qui, depuis sa sortie en avril 2010, s'est vendu à 200 000 exemplaires en Italie.



La mer a commencé à s'agiter vers minuit, je crois, ou un peu plus tard. Nous ramions vite, mais sans pouvoir nous aider de la voix, comme font les professionnels qui ont quelqu'un derrière ou devant eux qui leur dit : *et un et deux, et un et deux*, pour qu'ils rament en même temps. Nous, nous ne pouvions pas, nous ne voulions pas. Nous avions même peur d'éternuer, chose qui, à moitié nus, seulement vêtus de nos slips (nous avons emballé nos vêtements et le reste dans des sacs en plastique que nous avons fermés avec le scotch pour éviter que l'eau rentre), risquait d'arriver. Je disais donc que nous avions peur d'éternuer, que les radars des garde-côtes ne captent notre éternuement à travers l'écume des vagues.

On nous avait dit qu'en ramant vite nous débarquerions sur les côtes grecques au bout de deux ou trois heures, mais c'était sans compter l'eau qui entraînait dans le canot. Quand la mer s'est énervée et s'est mise à nous pleuvoir dessus, j'ai pris une bouteille d'eau, je l'ai découpée avec les dents pour en faire un bol, puis j'ai dit à Hussein Ali : Oublie le trou. Rejette l'eau à la mer.

Comment ?

Avec ça.

Je lui ai tendu la demi-bouteille. À ce moment-là, une vague me l'a arrachée des mains, comme si elle m'avait entendu et qu'elle n'était pas d'accord. J'en ai découpé une autre. J'ai pris la main de Hussein Ali et je l'ai serrée autour.

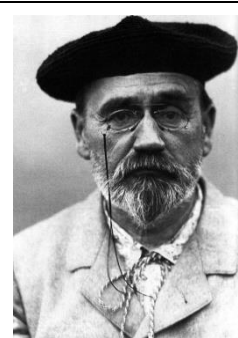
Avec ça, j'ai répété.

Nous ramions. Mais alors pourquoi avions-nous l'impression de rester immobiles ? Pire, de faire marche arrière ? Pourquoi ? Et comme si ça ne suffisait pas, les chambres à air s'y mettaient aussi, les chambres à air que nous avions emportées comme bouées de sauvetage, c'est vrai, dommage que nous les ayons attachées au canot avec des cordes trop longues parce que nous avions peur qu'elles nous dérangent pendant que nous ramions. Maintenant, le vent les soulevait, les transformait en ballons qui faisaient rouler et giter le canot.

Fabio Geda, *Dans la mer il y a des crocodiles*,
Liana Levi, 2011, p. 127-128.

Dossier « Les conditions sociales au XIX^e siècle »**Émile Zola, *Germinal* (1885)**

Né et mort à Paris, Émile Zola (1840-1902) est un romancier prolifique et populaire, fondateur du courant naturaliste. Dans les vingt volumes de la série des *Rougon-Macquart*, il s'attache à dépeindre les diverses couches de la société du Second Empire (1851-1880) au travers de l'histoire d'une famille dont les membres servent à illustrer un certain déterminisme biologique. Écrivain engagé, il s'est impliqué dans la défense des ouvriers face à l'exploitation dont ils étaient l'objet, puis dans la défense du juif Alfred Dreyfus lorsque celui-ci fut injustement accusé d'avoir trahi son pays.



Les femmes avaient paru, près d'un millier de femmes, aux cheveux épars, dépeignés par la course, aux guenilles montrant la peau nue, des nudités de femmes lasses d'enfanter des meurt-de-faim. Quelques-unes tenaient leur petit entre les bras, le soulevaient, l'agitaient, ainsi qu'un drapeau de deuil et de vengeance. D'autres, plus jeunes, avec des gorges gonflées de guerrières, brandissaient des bâtons ; tandis que les vieilles, affreuses, hurlaient si fort, que les cordes de leurs cous décharnés semblaient se rompre. Et les hommes déboulèrent ensuite, deux mille furieux, des galibots, des haveurs, des raccommodeurs, une masse compacte qui roulait d'un seul bloc, serrée, confondue, au point qu'on ne distinguait ni les culottes déteintes, ni les tricots de laine en loques, effacés dans la même uniformité terreuse. Les yeux brûlaient, on voyait seulement les trous des bouches noires, chantant la Marseillaise, dont les strophes se perdaient en un mugissement confus, accompagné par le claquement des sabots sur la terre dure. Au-dessus des têtes, parmi le hérissément des barres de fer, une hache passa, portée toute droite ; et cette hache unique, qui était comme l'étendard de la bande avait, dans le ciel clair, le profil aigu d'un couperet de guillotine.

– Quels visages atroces ! balbutia Mme Hennebeau.

Négrel dit entre ses dents :

– Le diable m'emporte si j'en reconnais un seul ! D'où sortent-ils donc, ces bandits-là ?

Et, en effet, la colère, la faim, ces deux mois de souffrance et cette débandade enragée au travers des fosses, avaient allongé en mâchoires de bêtes fauves les faces placides des houleux de Montsou. À ce moment, le soleil se couchait, les derniers rayons, d'un pourpre sombre, ensanglantaient la plaine. Alors, la route sembla

charrier du sang, les femmes, les hommes continuaient à galoper, saignants comme des bouchers en pleine tuerie.

– Oh ! Superbe ! dirent à demi-voix Lucie et Jeanne, remuées dans leur goût d’artistes par cette belle horreur.

Émile Zola, *Germinal*, 1885, extrait de la cinquième partie, chapitre 5.

Émile Verhaeren, *Les pauvres* (1899)

Poète flamand d'expression française, Émile Verhaeren (1855-1916) s'est illustré par une poésie d'inspiration symboliste qui lui a permis de peindre avec une conscience sociale mâtinée de lyrisme la noblesse du travail humain ainsi que les univers contrastés des campagnes et des grandes villes. Ses œuvres les plus fameuses sont ses recueils *Les Campagnes hallucinées* (1893), *Les Villes tentaculaires* (1895) et *Les Villages illusoires* (1895).



Il est ainsi de pauvres cœurs
avec en eux, des lacs de pleurs,
qui sont pâles, comme les pierres
d'un cimetière.

Il est ainsi de pauvres dos
plus lourds de peine et de fardeaux
que les toits des cassines brunes,
parmi les dunes.

Il est ainsi de pauvres mains
comme feuilles sur les chemins,
comme feuilles jaunes et mortes,
devant la porte.

Il est ainsi de pauvres yeux
humbles et bons et soucieux
et plus tristes que ceux des bêtes,
sous la tempête.

Il est ainsi de pauvres gens,
aux gestes lents et indulgents
sur qui s'acharne la misère,
au long des plaines de la terre.

Les visages de la vie – Les douze mois, poèmes, 1899, p. 115-116.

Camille Lemonnier, *Happe-Chair* (1886)

Né et mort à Bruxelles, Camille Lemonnier (1844-1913) est un romancier belge influencé par le naturalisme de Zola, mouvement qu'il renouvelle par les audaces de son style. Son roman *Un mâle* (1881) lui vaudra à la fois le succès et le scandale, en raison du climat de sensualité et de liberté morale qui y prévaut. Dans *Happe-Chair* (1886), il raconte parallèlement la dépravation de Clarinette Huriaux et la montée de la violence sociale. Dans cet univers scellé par le mythe éternel du Feu, la femme découvre « la joie cruelle de sa perversité toute-puissante », tandis que gronde la révolte ouvrière à laquelle la grève apportera une éclosion brutale.



À ÉMILE ZOLA

Nous étions deux à étudier en même temps la souffrance du peuple, vous chez les hommes de la houillère, moi chez les hommes du laminoir. Pendant que vous écriviez GERMINAL, j'achevais HAPPE-CHAIR.

Acceptez, en souvenir de cette communauté d'observations souvent cruelles, non moins qu'en témoignage de mon amitié littéraire, l'offre que je vous fais ici du présent livre.

CAMILLE LEMONNIER
La Hulpe, 25 janvier 1886

Happe-Chair, en retard sur nombre d'établissements similaires du pays, n'avait point encore songé, malgré les gros bénéfices partagés annuellement par ses actionnaires, à assurer l'innombrable milice de ses travailleurs contre la mort, la maladie, la misère et l'ignorance, cette coalition de fléaux également redoutables qu'un des premiers, un grand homme de bien, propriétaire d'immenses exploitations charbonnières, Jean-Noë Prescott, avait cherché à conjurer au moyen d'institutions prévoyantes dans un centre industriel voisin. La puissante usine, comme un organisme incomplet auquel manquerait un rouage essentiel, n'avait encore ni écoles, ni caisses de secours, ni magasins d'alimentation. L'infirmerie elle-même, mal montée, avec un matériel vétuste et délabré, ne répondait pas à l'éventualité des grandes catastrophes. Jamioul vit là une mission pour lui. Il se livra à des recherches, s'enquit des innovations réalisées ailleurs, lit un travail que, sur le conseil et avec l'appui de Marescot, très satisfait de jouer un tour aux bancocrates et aux aristos du Conseil, il lut devant les administrateurs réunis. Ce qui avait touché

surtout le désir, c'était la possibilité d'améliorer la condition matérielle de l'ouvrier, son ancien frère d'infortune ; il se montrait résigné à tous les sacrifices pour faire de ce paria, croupissant les trois quarts du temps dans une détresse noire, faite d'une aide compatissante, une créature humaine vivant le moins mal possible de son travail. Pourtant, il s'était fait tirer l'oreille sur le terrain de l'instruction, dont Jamioul s'efforçait de lui démontrer l'impérieux et urgent besoin.

– À quoi ça leur servira-t-il de lire et écrire ? J'ai bien fait mon chemin sans ça, moi. Compter, oui, à la bonne heure. Mais lire des gazettes ! Bon pour des gens qui n'ont rien autre à faire ! Croyez-moi, je connais l'ouvrier mieux que personne. J'suis moi-même un ancien ouvrier et je m'en vante. Eh bien ! ça n'est pas bon que l'ouvrier en sache trop, en dehors de sa partie. Une supposition. Instruisez les gens de fabrique et d'usine, faites-en des petits avocats, des raisonneurs, des blagueurs. Qu'est-ce qu'il adviendra ? C'est qu'à force de s'monter le coup, ils se croiront des messieurs, ne voudront plus travailler ; et dans tous les cas feront du fichu ouvrage. Voyez-vous, l'instruction, l'école, les livres, c'est l'affaire des riches. Le peuple, lui, est le peuple. Il n'faut pas qu'on lui mette trop d'idées dans la tête. Des ateliers d'apprentissage, très bien ! J'en suis et j'suis aussi pour tout ce qui peut lui donner les idées de son métier, mais pas autre chose. Ou m'dit qu'avec des ci et des là, des maîtres d'école, de la lecture, et tout le reste, on le fera meilleur qu'il n'est. De la blague ! Et puis, c'est pas vrai. Le peuple est bon enfant tant qu'il est à sa forge, qu'il lime, qu'il trime, qu'il fait ses quarts. Il n'pense pas alors au mal, à renverser le gouvernement, à culbuter le bourgeois, si tant est qu'il pense réellement à tout ça, comme on le dit. Quand j'cherchais la veine à Dure-Mère, avec mes deux hommes, tout seul au fond du puits, et que j'abattais à coups de pic des pans de roche de quoi bâtir une tour, les reins cassés comme un vieux cheval de fiacre, je n'pensais pas à manger le bourgeois. Et pourtant, vrai, tout le monde m'avait lâché. Pas un sou de personnel. On savait qu'il y avait là, au fond du trou noir, un homme qui descendait au matin et remontait la nuit, quand c'est qu'il remontait, et on le regardait faire en riant, en se fichant de lui, comme quelqu'un qui voudrait marcher au plafond, la tête en bas. Moi, j'me disais : Faut ben que j'trouve la veine, nom de nom ! Ou, moi, la femme et les petits, nous sommes tous *ad patres* avant six mois. Et ça me donnait du cœur, fallait voir ! Là, voulez-vous que j'vous dise ? Faut que l'ouvrier mange bien, boive bien, et rigole un brin pour bien travailler après. Tout le reste, c'est des histoires !

Happe-Chair, 1886, p. 22-23.

Table des matières

Les auteurs.....	5
I. – Les enjeux de l’interdisciplinarité	7
<i>Cadrage de la problématique</i>	
Jean-Louis DUFAYS, Myriam DE KESEL, Jim PLUMAT, Marie-Émilie RICKER	
II – Les sciences au cours des apprentissages à l'école fondamentale... 11	
<i>Une pluridisciplinarité qui coule de source</i>	
Sabine DARO	
III – Former les futurs enseignants à l’interdisciplinarité	11
Myriam DE KESEL	
En amont... ..	17
Pendant... ..	18
1. Conférence de cadrage	18
2. Découverte de la discipline de l’autre	20
3. Découverte de projets interdisciplinaires	21
4. Conception d’un canevas de projets interdisciplinaires	22
5. Présentation et évaluation des projets interdisciplinaires	23
6. Témoignages d’enseignants du secondaire	23
Après.....	23
IV – Pour une approche didactique de l’interdisciplinarité	25
<i>Comment aborder la complexité avec méthode ?</i>	
Barbara DUFOUR, Alain MAINGAIN	
1. Contextes culturels et institutionnels.....	25
2. Quelques distinctions	29
Un travail sur les représentations.....	30
Une méthode reproductible	31
3. En guise de conclusion	40
V. – La guerre des mots dans les disciplines scientifiques	43
Myriam DE KESEL, Jim PLUMAT	
1. Introduction.....	43
2. Première partie de l’atelier	43
3. Seconde partie : l’atelier proprement dit	44
Première étape : relevé des conceptions spontanées.....	45
Seconde étape : construction d’un projet interdisciplinaire	46

VI –Quels concepts clés et quelles articulations entre les cours d’histoire, de littérature et d’histoire de l’art ?	49
<i>Un projet interdisciplinaire en 5^e année de transition sur la condition ouvrière et les migrations au XIX^e siècle</i>	
Élodie VAEREMANS, Marie-Émilie RICKER, Jean-Louis DUFAYS	
1. Contexte, enjeux et menu.....	49
2. La place de l’histoire dans les trois disciplines.....	50
2.1. Quels concepts clés pour aborder l’histoire au cours d’histoire ?	50
2.2. Au cours de français	53
2.3. Au cours d’histoire de l’art	54
2.4. Premier bilan	55
3. Quels contenus historiques dans les trois disciplines ?	55
3.1. En histoire.....	55
3.2. En littérature	57
3.3. Quels contenus historiques en histoire de l’art ?.....	59
3.4. Comparaison des contenus historiques prescrits par les trois disciplines.....	59
4. Un double projet interdisciplinaire	60
4.1. Le choix d’une période et de thèmes communs	60
4.2. La constitution de dossiers disciplinaires relatifs à ces deux thèmes ..	61
4.3. La lecture des dossiers par les élèves.....	61
4.4. Consigne pour la réalisation d’une production interdisciplinaire	62
5. Analyse « prédidactique » des documents et de leurs exploitations possibles.	62
5.1. Le dossier « Migration : qui va où ? ».....	62
5.2. Le dossier « Condition ouvrière : comment travaille-t-on au XIX ^e siècle ? »	67
6. Bilan	71
Annexes.....	73
Georges Eekhoud, <i>La nouvelle Carthage</i> (1888)	73
Éric-Emmanuel Schmitt, <i>Ulysse from Bagdad</i> (2008).....	75
Fabio Geda, <i>Dans la mer il y a des crocodiles</i> (2011)	77
Émile Zola, <i>Germinal</i> (1885)	78
Émile Verhaeren, <i>Les pauvres</i> (1899)	80
Camille Lemonnier, <i>Happe-Chair</i> (1886)	81
Table des matières	83