

Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard

Abstract

Pourquoi les savoirs de l'école sont-ils organisés en disciplines scolaires ? L'interdisciplinarité ne serait-elle pas une alternative pour en dépasser les contradictions inhérentes ? Le présent texte aborde ces deux questions.

Reference

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard. Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions. In: *Didactiques en pratique*. Presses Universitaires de Liège, 2019. p. 49-55

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:126984>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

DIDACTIQUES

en pratique

Sommaire

Éditorial	3
-----------------	---

VOLET 1 – *Conférences en plénière du Colloque international du DIDACTif en 2018*

En finir avec les disciplines?	9
Des savoirs linguistiques à l'enseignement du français : disciplinarisation et didactisation	19
Enseigner les mathématiques au début du XXI ^e siècle	27
Discipliner l'esprit scientifique d'Apprenants-Stratèges	37
Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité. Fonctions et contradictions	49

VOLET 2 – *Sur la lecture à haute voix*

Introduction	61
Pourquoi tout comprendre c'est tout prononcer. La lecture à haute voix dans l'enseignement	63
La lecture d'albums dans la formation des instituteur-trice-s maternel-le-s	71
La lecture à voix haute de contes	79
« <i>Beter voorlezen!</i> » ou comment améliorer la lecture à voix haute des futurs professeurs de langues grâce au livre audio	87

VOLET 3 – *Échos de la recherche*

Publications récentes des membres du Cifen et du DIDACTif en	97
Compte rendu de l'ouvrage <i>Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique</i> (M. Jacquin, G. Simons, D. Delbrassine [éd.], Peter Lang, 2019)	101
Quels dispositifs didactiques pour une lecture littéraire à l'école primaire? Propositions pour la formation des futurs instituteurs à la pratique de la lecture littéraire de l'album	103
De la place des genres textuels dans la perspective actionnelle des langues étrangères. Le cas du débat de société public régulé en anglais langue étrangère, en Belgique francophone et en Suisse romande	111
Ce que disent quelques futurs enseignants du secondaire supérieur d'une démarche dite d'auto-hétéroscopie	113

Du concert des disciplines scolaires à l'interdisciplinarité

Fonctions et contradictions*

Rita HOFSTETTER
Bernard SCHNEUWLY

Université de Genève
Équipe de recherche en histoire sociale
de l'éducation (ERHISE)
Groupe de recherche pour l'analyse du
français enseigné (GRAFE)

Pourquoi les savoirs de l'école sont-ils organisés en disciplines scolaires? L'interdisciplinarité ne serait-elle pas une alternative pour en dépasser les contradictions inhérentes? Le présent texte aborde ces deux questions. Partant d'une définition des disciplines scolaires aujourd'hui assez consensuelle, nous évoquons brièvement leur origine et visée générale, au cours de la Modernité. Nous examinons ensuite trois fonctions plus particulières et trois contradictions constitutives des disciplines scolaires. Décrivant de manière critique l'origine des propositions alternatives d'interdisciplinarité, le texte montre alors le potentiel inhérent aux interactions entre disciplines, ce que nous appelons le « concert des disciplines ».

1. Les disciplines scolaires pour rendre possible l'enseignement

« La création et la transformation [des disciplines scolaires] n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement » estime Chervel (1988, p. 90). Il distingue quatre dimensions constitutives. Une discipline scolaire, en premier lieu, est constituée d'un ensemble de contenus, structurés systématiquement en vue de leur enseignement dans le cursus scolaire :

« toutes les disciplines ou presque se présentent [...] comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires, ou en tous cas chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes » (p. 94).

Deuxième dimension, ces connaissances s'acquièrent par des dispositifs divers, et notamment à travers l'exercice : « Sans l'exercice et son contrôle, pas de fixation possible d'une discipline » (p. 95). Le savoir, les connaissances, pourrait-on dire, se manifestent et se travaillent nécessairement à travers un faire. À ces contenus explicites et batteries d'exercices, qu'il présente comme le *noyau* de la discipline, Chervel ajoute « les pratiques de motivation et d'incitation à l'étude » (p. 96), d'une part, et « les nécessités de l'évaluation des élèves dans les examens internes ou externes » (p. 98), d'autre part, lesquelles influencent puissamment les contenus et leur structuration.

2. Disciplinariser les savoirs...

De nombreuses études le montrent : les disciplines scolaires émergent au fil du XIX^e siècle, dans la plupart des états occidentaux. Par exemple, pour ce qu'on appelle à l'époque « langue maternelle » et qui porte le nom de la langue enseignée (« Français », « Deutsch », « English »...), la discipline se stabilise durant la deuxième moitié du XIX^e siècle, incluant dorénavant lecture, écriture, grammaire et littérature (pour les États-Unis, Applebee, 1974; pour la France, Chervel, 2006; pour l'Allemagne, Frank, 1973; pour l'italien en Suisse, Sahlfeld, 2014).

Ce phénomène est général et s'accomplit dans le même temps où la puissance publique prend en charge les différentes filières d'enseignement, qu'elle construit progressivement comme un tout,

qui fait système, tandis que l'obligation et la gratuité (du primaire) voire la laïcité s'imposent comme principes fondateurs de l'école publique. Nous avons analysé ailleurs les caractéristiques de cette « forme école moderne » (Hofstetter & Schneuwly, 2018). Dans cette transformation, les savoirs scolaires sont nouvellement organisés :

« [Le] processus de disciplinarisation de la culture scolaire est un fait majeur dans l'histoire des études secondaires. [...] lorsque l'édifice classique se disloque, à la fin du XIX^e siècle, chaque enseignement récupère pour lui-même une parcelle de cette autorité intellectuelle et morale qui était l'apanage des humanités. La culture générale, qui était la marque de la formation secondaire, se spécialise et se décline dorénavant dans les différentes disciplines scolaires [chacune contribuant à la] formation de l'esprit. » (Belhoste, 2005, p. 218.)

Ces considérations sur le secondaire font également sens pour le primaire, et pour l'ensemble des classes et filières¹. Ce sont aussi les conclusions de l'enquête de De Vincenti (2015), portant sur l'évolution du système scolaire à Zurich au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles :

« On ne peut parler de disciplines scolaires au sens propre que dans ce qu'on peut appeler l'école moderne du peuple. Elles sont le résultat d'un développement des curricula qui s'éloignent de la transmission d'une seule vision du monde, d'une compréhension de l'éducation marquée du sceau religieux-moral global vers un enseignement structuré en disciplines. » (De Vincenti, 2015, p. 64 ; notre traduction.)

Ces analyses le montrent : les différents domaines d'enseignement ne sont plus subordonnés à une finalité qui domine tout l'enseignement, les humanités ou la religion. Ils ne sont plus organisés verticalement, mais horizontalement : les disciplines se trouvent pour ainsi dire les unes à côté des autres. Sans nier les différences entre les degrés primaire et secondaire, on observe ainsi qu'un même terme s'impose progressivement pour désigner l'organisation des savoirs dans l'ensemble du système scolaire : « discipline », « *schulfach* » pour l'allemand, « *school subject* » pour l'anglais, « *disciplina* » pour l'italien. Et de fait, une même unité s'impose peu à peu comme « mesure » commune pour concevoir la distribution des contenus d'enseignement. C'est que la gestion de classes et degrés, qui font désormais système, nécessite des outils analogues pour la conception globale des curricula, l'allocation des

ressources temporelles et humaines, et, partant, la reconnaissance même de ces disciplines.

La disciplinarisation, l'organisation des savoirs en disciplines scolaires, n'est pas un processus fini : les disciplines émergent, se déploient, s'imposent, se regroupent, s'amalgament voire disparaissent, par différenciation, fission, extension ou fusion. Au sein d'une même discipline, de telles évolutions se réalisent également, ses contenus pouvant être réagencés et redéfinis. Certaines disciplines se scindent en plusieurs (sciences), d'autres s'ajoutent (langues étrangères au primaire), d'autres encore suivent un processus de différenciation interne (mathématiques), tandis que certaines disparaissent (catéchisme, travaux manuels).

Sans cesse reconfigurées, les disciplines scolaires sont l'œuvre d'acteurs multiples. Mais elles sont en premier lieu le produit de l'agir des enseignants eux-mêmes. Ces derniers en discutent les contenus et méthodes, aussi bien dans leurs échanges informels que publiquement, dans leurs associations, revues, congrès. Surtout, ils les produisent quotidiennement dans leur travail avec les élèves. Pour Tenorth, les disciplines scolaires et leur didactique constituent « le noyau central de la compétence professionnelle en ce qui concerne le travail dans des écoles et le thème central dans le discours public des enseignants » (2006, p. 387). On peut dès lors les concevoir comme un cadre de pensée et d'action (Künzli, 1981) pour les enseignants, mais aussi pour les élèves, ou, pour l'exprimer autrement, comme des « formes d'agir et de penser sédimentées au cours du temps et, en tant que telles, durables et résistantes au changement » (Mainer Bauqué, 2010, p. 24). Ce cadre ou ces formes se reproduisent et se transforment continuellement par la pensée, le discours et l'action des protagonistes en présence, enseignants et élèves, inscrits bien sûr dans leur contexte d'énonciation plus global (et leurs dimensions socioculturelles et politico-économiques).

3. ... pour discipliner les élèves

Comme l'écrit encore Chervel : « Une "discipline", c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la

connaissance et de l'art » (1988, p. 64 ; nos italiques). Grâce à l'appropriation des savoirs et outils qui les sous-tendent, les disciplines façonnent des modes de penser, de dire et de faire, pour reprendre la distinction introduite jadis par Comenius (1648/2005, p. 159). S'inscrivant dans ce sillage, l'ouvrage collectif de Kahn et Michel (2016) démontre qu'« une histoire de l'ordre scolaire (le monde de la discipline) » ne peut « se dispenser d'interroger les règles qui gouvernent les énoncés et les pratiques relatifs aux savoirs scolaires (le monde des disciplines) » (p. 8).

Autrement dit, discipliner — la disciplination — est le processus à travers lequel un élève est exposé à des modes de penser, parler et faire correspondant à une discipline, en vue de lui permettre de se les approprier, d'avoir accès à ces modes et ainsi développer ses capacités, et sa personnalité tout entière. La disciplination s'opère par la panoplie des nombreux dispositifs didactiques que les enseignants ont à leur disposition et dont l'appropriation par les élèves est l'instrument de la transformation de leurs propres modes de penser, parler et agir.

4. Trois autres fonctions des disciplines scolaires

Disciplinariser pour discipliner : voilà la fonction globale des disciplines scolaires dans la forme école. Mais la stabilité de cette organisation a d'autres raisons d'être, ici décrites d'abord en énonçant trois thèses, puis, dans le prochain sous-chapitre, trois de leurs contradictions.

Thèse 1 : L'organisation des savoirs à étudier en disciplines scolaires garantit la « diversité des situations » (Humboldt), et va dans le sens du « système entier de la connaissance humaine » (Condorcet).

Les disciplines scolaires constituent un canon relativement stable (Tenorth, 1994). Elles matérialisent l'objectif général de l'école, qui peut être défini comme celui de donner aux élèves un accès aux techniques culturelles fondamentales (lecture, écriture, mathématiques), aux connaissances scientifiques (histoire, géographie, sciences, etc.), aux patrimoines culturels (littérature, musique, art...) et à l'artisanat. Les disciplines scolaires délimitent donc des domaines de connaissances et d'actions sociales variées qui deviennent objet d'enseigne-

ment et d'étude. Elles sont toujours, en dernière instance, liées à la réalité extra-scolaire dont elles représentent la transposition didactique. En ce sens, les disciplines scolaires peuvent être considérées comme des garants de la « variété de situations » qui, selon Humboldt (1792/1960), est une condition de ce qu'il a défini comme « *Bildung* », concept de référence essentielle des débats sur l'enseignement en Allemagne, à savoir le développement de la personne dans toutes ses dimensions. Elles peuvent aussi être considérées comme s'approchant de ce que Condorcet (1792) avait défini, la même année, comme référence de la détermination des contenus de l'école, le « système entier de la connaissance humaine ». Le principe de l'organisation des contenus dans différents domaines complémentaires correspond à la mission de l'école d'offrir un enseignement complet, et de garantir cela à tous les niveaux dans tous les types d'école.

Thèse 2 : La modifiabilité des matières scolaires permet de donner à un plus grand nombre d'élèves l'accès à des connaissances plus larges.

« *Bildung* » pour tous, instruction pour tous est la forme que prend chez Humboldt et Condorcet le « *omnia omnes* », « apprendre tout à tous » de Comenius. Le contenant « discipline scolaire », commun à tous les niveaux et types d'écoles, permet d'élargir l'accès à l'éducation en rendant les contenus de l'école plus accessibles à davantage d'élèves. De tels processus ont été examinés, par exemple, en mathématiques (D'Enfert, 2005), en sciences (Lebeaume, 2008), en histoire (Falaize, 2016).

Une telle « migration » des contenus de l'école de haut en bas, grâce au réceptacle « discipline scolaire » commun à tous les niveaux scolaires, peut être brièvement illustrée par un petit exemple. La littérature à l'école primaire est présente en Suisse romande depuis l'apparition de la discipline « français langue maternelle ». La forme de sa présence change cependant constamment (Schneuwly, 2016a). Dans une première phase de la constitution de la discipline, les textes littéraires de la « grande littérature » sont lus comme modèles pour la composition, mais la littérature en tant que telle n'est pas un objet d'étude. Cela change dans l'entre-deux-guerres. Le livre de lecture genevois de 1930, par exemple, a pour sous-titres « choix de textes littéraires ». La préface décrit en détail comment les textes doivent être lus. La leçon de « lecture expliquée » ne doit pas être une paraphrase textuelle,

ni une leçon passe-partout dans laquelle sont traitées des questions successives d'orthographe, de vocabulaire et de grammaire. Son objectif est de mettre le texte en pleine lumière — son contenu, ses parties, l'impression générale qu'il produit, les expressions caractéristiques (Département de l'instruction publique 1940, p. 4). L'analyse formelle et du contenu de textes littéraires est pratiquée de manière propédeutique. Il est expressément indiqué que les textes d'Émile Zola, de Jean de La Fontaine, de Jules Renard, d'Anatole France, de Frédéric Mistral, etc. s'y prêtent, à savoir des textes de représentants reconnus de la littérature considérée comme majeure. À partir des années 2000, la littérature à l'école primaire est explicitement présentée comme un nouveau domaine de la discipline « langue première ». Il s'agit donc d'une restructuration fondamentale de la discipline scolaire du point de vue de la progression d'une école à une autre. L'étude de textes littéraires est devenue objet d'enseignement pour tous à partir de l'école primaire : un élargissement considérable de la culture commune à tout un chacun.

Thèse 3 : Les visées universelles prennent une forme régionale et locale

Les disciplines scolaires permettent de combiner des perspectives locales, régionales ou nationales avec des perspectives plus globales. La prétention à l'universalité, qui est au cœur des conceptions fondatrices de Humboldt et de Condorcet, se retrouve dans les disciplines scolaires, qui servent ce faisant des objectifs généraux communs à toutes les cultures, tout en véhiculant des contenus spécifiques et un rapport différent à ces contenus. Nous l'exemplifions à travers la « langue maternelle », discipline dont nous avons retracé l'histoire dans d'autres écrits (par exemple Schneuwly *et al.*, 2016). La « langue maternelle » est devenue à peu près à la même époque, dans la seconde moitié de XIX^e siècle, une discipline scolaire au sens moderne. À partir de ce moment, la langue et la littérature sont enseignées sous le même nom, du primaire au secondaire. Cependant, ce développement mondial, étonnant, ne correspond en aucun cas à l'enseignement de contenus identiques dans les différentes cultures. Les disciplines scolaires constituent des contenants idéaux permettant de situer l'enseignement dans une perspective à la fois universelle et régionale voire locale. Une recherche portant sur l'analyse des livres de lecture allemands et français en Suisse (Schneuwly *et al.*, 2016) examine la

question de savoir si c'est le même rapport aux textes, objet de l'enseignement de la lecture, qui est construit dans les deux cultures. Il semblerait que, pour la Suisse, on puisse décrire d'une part, du côté francophone, la dominance d'un « modèle culturel de lecture littéraire » (Chartier & Hebrard, 1989), d'autre part, du côté germanophone, un modèle dominant que Helmers (1970) décrit comme « formation d'une attitude morale civique (voire bourgeoise) ». Une même discipline scolaire avec une structure similaire dans les deux régions linguistiques peut conduire à différentes formes d'éducation. Les disciplines scolaires apparaissent ainsi comme des contenants permettant de lier des visées générales, quasi universelles, telles que la lecture de textes littéraires, à des finalités régionales, sinon locales.

5. Contradictions : les disciplines scolaires — un champ de bataille

Nous avons synthétisé, à dessein, schématiquement, un processus général de disciplinarisation, suivant le principe d'universalisation de l'accès à des contenus représentant un large éventail du système de connaissances humaines. En réalité, ce processus est contradictoire : il s'accompagne d'autant d'obstacles et d'exclusions que d'ouvertures ; il suscite d'intenses controverses, mettant en question le principe même d'accès de tous à des savoirs aussi variés que possible et dont la mise en œuvre est de fait loin d'être acquise. Sensibles à l'invitation de Kahn et Michel, préconisant de procéder à une « désacralisation des disciplines scolaires » (2016, p. 14), évoquons brièvement trois contradictions significatives pour notre réflexion, lesquelles sont, elles aussi, discutées dans la littérature.

1. La première a trait à la configuration globale des disciplines dans le curriculum : leur diversité est supposée garantir la « *allgemeine Bildung* », une culture générale large, à travers un canon de disciplines variées. Cette culture est de fait contrecarrée par les hiérarchies entre les disciplines, les enjeux de pouvoir se rapportant à leur statut et légitimité. « *A significant problem with the curriculum hierarchy is that it contributes to the social inequality of mainstream schooling* » résume Bleazby (2015, p. 677). Alors même qu'elle a été conçue comme moyen

pour favoriser l'accès de tous aux savoirs de référence, la généralisation du système des disciplines scolaires constitue de la sorte aussi un instrument pour orienter et sélectionner les élèves, participant de fait aux processus de discriminations (sociales, sexuelles, ethniques, etc.) et donc d'exclusion dans l'accès aux savoirs.

2. La deuxième contradiction concerne les contenus et les finalités des savoirs de chacune des disciplines et impacte à la fois leurs évolutions et les manières de traiter et d'appréter les contenus qui en relèvent. Goodson postule que trois traditions conditionnent l'évolution des « *school subjects* » :

« [T]he academic, the utilitarian and the pedagogic. It was thought that an evolutionary profile of the school subjects under study would show a progressive movement away from stressing utilitarian and pedagogic versions of the subjects towards increasing promotion of more academic versions. » (1996, p. 4.)

Goodson affirme en effet avoir pu démontrer que ces luttes pour le statut, la dotation et la structuration des disciplines poussent invariablement leurs contenus vers l'adaptation à la « tradition académique » qui signifie « *abstract theoretical knowledge divorced from the working world of industry and the everyday world of the learner* » (p. 15). Cette tradition se manifeste plus particulièrement à l'école du second degré de l'enseignement secondaire.

Cette tendance est pourtant continuellement contrecarrée. Extermann (2014), par exemple, met en lumière, pour la discipline allemand langue étrangère, la contradiction entre les pressions utilitaires (prenant de l'importance vers la fin du XIX^e siècle) au rebours de l'« académique », c'est-à-dire d'une approche désintéressée, abstraite de la langue comme incarnation d'une certaine culture. La tendance « *pedagogic* », elle, se manifeste notamment dans la question du nécessaire découpage des savoirs en éléments pour les rendre accessibles. Cette distinction peut être utilisée pour analyser une tension constitutive de l'évolution des disciplines : orientées vers la dimension formative de la *Bildung* décrite plus haut, elles contiennent toujours la possibilité de l'abrégié, de la « simplification »², l'incitation à la mémorisation plus qu'à la compréhension (voir pour un exemple, Heimberg, 2012). La dominance de chacune des tendances peut contribuer à réduire voire exclure l'égalité d'accès aux savoirs : soit par la simplification pédagogique qui ne permet pas d'entrer dans la pensée disciplinaire, soit par la soumission aux normes académiques qui

néglige le travail didactique d'élémentation³, soit par l'utilitaire qui restreint le potentiel formatif des savoirs.

3. La troisième contradiction retenue ici concerne la discipline qui peut autant être condition d'accès à de nouveaux possibles que soumission à des normes aliénantes. Les études anglo-saxonnes l'ont problématisée avec une insistance particulière, au point d'avoir, comme mis entre parenthèses, voire nié, les dimensions culturelles émancipatrices desdites disciplines. « *School subjects were not invented to teach music or science per se* » postule par exemple Popkewitz (2011, p. 15) dont les thèses font référence. Popkewitz affirme que les contenus scolaires sont le résultat de procédés qu'on peut le mieux comparer avec l'alchimie, métaphore d'ailleurs souvent reprise dans les discours sur les disciplines scolaires (par exemple Depaepe, 2013) : « *Like alchemy, pedagogy is a practice that magically transforms sciences, social science and humanities into school subjects.* » (Popkewitz, 2015, p. 15.) La pédagogie, comme l'alchimie, produit une « transmogrification », une transformation fondamentale « *with grotesque or humorous effect* » (Merriam Webster⁴). « *This organizing, selecting, and evaluating of curriculum as subservient to the governing of conduct should be evident.* » (2015, p. 39.) Les disciplines scolaires ont ici pour fonction essentielle le « *governing the soul* », le contrôle du comportement, ce qui peut être rapporté à l'intériorisation de normes, valeurs, d'une morale.

Cadres d'action et de pensée des enseignants comme des élèves, et enjeux de luttes entre protagonistes ayant des intérêts contradictoires, les disciplines scolaires rendent les savoirs accessibles, « enseignables » et « apprenables », et simultanément contribuent aux processus d'exclusion, de discrimination et d'aliénation repérés sur la scène scolaire. Ne faudrait-il pas dès lors transformer les disciplines, les rendre plus accessibles, organiser les savoirs d'une manière qui les rapproche davantage de la vie quotidienne des élèves ? C'est ce but que visent habituellement les démarches dites « interdisciplinaires ».

6. L'interdisciplinarité : une solution pour dépasser les contradictions ?⁵

Dès le début des années 1970, afin notamment de mieux ajuster la recherche et la formation aux intérêts économiques, l'OCDE promeut l'interdisciplinarité. Dans ce contexte, elle pénètre aussi l'école. L'UNESCO notamment s'en revendique. En 1986, D'Hainaut rédige un substantiel rapport pour cette organisation. Il définit comme suit l'enseignement interdisciplinaire : « démarche de communication de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être selon une stratégie qui ne se limite pas à la progression à l'intérieur d'une seule discipline ou de plusieurs disciplines considérées indépendamment les unes des autres » (p. 14). Il y énumère les problèmes auxquels l'interdisciplinarité peut apporter des solutions et qui sont autant de « raisons psychopédagogiques » pour l'adopter afin de dépasser les limites, apparemment importantes, de l'organisation de l'école en disciplines (p. 49) : l'approche disciplinaire, écrit-il, sert surtout à préparer aux études supérieures ; la démarche naturelle de l'enfant n'est pas, comme dans les disciplines, de cloisonner son activité ; la personne humaine tend à une éducation cohérente et intégrée que ne permettent pas les disciplines ; l'étude des disciplines considérées séparément empêche de mettre en œuvre, dans la vie ou dans une autre discipline, ce que les élèves ont appris ; l'interdisciplinarité offre une voie économique d'appropriation du savoir nécessaire vu l'explosion des savoirs ; beaucoup de sujets ou de domaines de connaissances pertinents ne sont pas inclus dans les disciplines. Malheureusement, continue D'Hainaut, les enseignants affichent de la méfiance, de la réticence et de l'hostilité vis-à-vis d'une éducation interdisciplinaire, mais ils ne réfutent guère de manière convaincante les arguments en faveur de l'interdisciplinarité.

Sur plusieurs points, le lecteur reconnaîtra une argumentation semblable à celle adoptée par les pionniers de l'éducation nouvelle, par exemple par Decroly (1908) en Belgique qui proposait de greffer les exercices scolaires (lecture, calcul, dessin, etc.) sur des « centres d'intérêt » de l'enfant, comme « se nourrir », « se défendre contre des ennemis » ou « remplir ses obligations sociales ».

7. Quelques atouts des disciplines et les dérives possibles de l'interdisciplinarité y correspondant

1. *Les disciplines et domaines disciplinaires circonscrivent des savoirs et savoir-faire clairement délimités, et proposent des démarches qui sont autant de repères pour les élèves permettant de savoir « quel jeu se joue ».* De nombreux pédagogues, de Herbart à Bernstein, ont mis en évidence la nécessité d'une telle manière de faire qui rend visible ce qui est à savoir, qui explicite ce qu'il faut faire, qui permet de connaître ce sur quoi on sera évalué⁶. C'est dans ce contexte disciplinaire, pourrait-on même affirmer, qu'on peut clairement définir et distinguer les contenus qui sont l'objet de l'étude, qu'il s'agit de connaître sous leurs différents aspects en les rencontrant dans des situations différentes et à travers des exercices variés, systématiquement choisis. Certes, la présentation didactique est souvent loin d'avoir la clarté et transparence nécessaires, ni la systématisme suffisante pour garantir l'accès de tous aux savoirs et savoir-faire. Nombreuses sont les améliorations possibles pour y parvenir. Mais les disciplines sont nécessaires pour rendre visibles les objets à connaître et à maîtriser et pour disposer des méthodes pour le faire.

L'un des grands risques d'une approche dite « interdisciplinaire » réside dans le fait que les objets d'étude deviennent invisibles pour les élèves. Que devons-nous apprendre et savoir, peuvent-ils se demander. Quel est l'enjeu du projet consistant à produire un magazine consacré à la machine à vapeur dans lequel les élèves doivent utiliser des connaissances en histoire, sur la révolution industrielle, en physique, sur la pression à gaz, et, en mathématiques, sur la comparaison entre la vitesse du cheval et celle du train à vapeur (un exemple d'« enseignement de pratique interdisciplinaire » donné par le ministère de l'éducation français) ?

2. *Amener les élèves dans des contrées inconnues à travers des démarches systématiques d'étude.* L'un des principaux leitmotivs invoqués pour défendre des approches dites « interdisciplinaires » se présente comme suit : « D'un point de vue pédagogique, un

enseignement compartimenté en disciplines est en contradiction avec les démarches naturelles de l'élève qui explore son milieu et, par là, est souvent moins motivant pour l'élève s'il n'a pas résolu de s'engager dans la discipline qui fait l'objet du cours. » (D'Hainaut, 1986, p. 15.) On retrouve ici deux éléments essentiels des critiques à l'encontre des disciplines, déjà formulées au début du *xx^e* siècle, lorsque se déploie l'éducation nouvelle : ce seraient les démarches naturelles qui permettraient le mieux d'apprendre, quels que soient le contexte social et les contenus abordés ; l'élève ne serait motivé que par l'exploration de son milieu immédiat, par ce qu'il connaît en quelque sorte déjà.

Il est vrai que les disciplines scolaires ont précisé la fonction inverse : amener les élèves dans des contrées inconnues à travers des démarches systématiques d'étude d'objets qui dépassent le quotidien et qui sont hors de leur milieu habituel. Ceci se fait, comme l'a théorisé Vygotski (1934/1985), par la création d'une zone proximale de développement : il s'agit de proposer à l'élève des outils, des concepts, des manières de faire qu'il ne connaît pas, qui sont « abstraits » pour lui, qu'il ne rencontre pas dans sa vie quotidienne pour créer une tension entre ce qu'il sait déjà faire et ce qu'il devra être apte à faire.

Ceci se concrétise en principe à travers des démarches bien construites. Les disciplines constituent précisément des manières d'organiser les savoirs et les savoir-faire progressivement et systématiquement, permettant à l'élève d'apprendre des savoirs de plus en plus complexes, dans un processus à la fois spiralaire et cumulatif. Prenons un exemple pour l'enseignement de l'écriture. Dans une leçon dédiée à l'enseignement de la rédaction d'une note critique de lecture, on observe que l'enseignant utilise une série de notions complexes — note critique de lecture, nouvelle, résumé, argument, argumenter —, chacune étant elle-même basée sur de nombreuses autres et sur des ensembles de pratiques et de techniques sans lesquelles elles ne peuvent pas fonctionner, de la simple possibilité de décoder et d'encoder, en passant par la capacité de rédiger un petit texte jusqu'à des techniques d'argumentation dans des situations diverses.

Dans l'enseignement, il ne s'agit pas de fournir des informations qu'on pourrait trouver sur Internet, comme on le présume souvent dans des projets interdisciplinaires ; il s'agit de construire

des concepts complexes et abstraits en lien avec d'autres, des savoir-faire qui en présupposent d'autres. Les acquérir implique un travail de longue haleine. Que ces concepts doivent ensuite être mis en œuvre aussi dans des contextes autres que celui de leur première acquisition, personne n'en doute ; mais cela peut se faire en général — et se fait d'ailleurs — à l'intérieur de la discipline. L'interdisciplinarité n'a nullement le monopole du « sens ». Par contre, le travail interdisciplinaire rend pour le moins difficile, parfois impossible, le travail progressif, systématique et approfondi de construction de concepts et de savoir-faire complexes.

3. Éviter si possible les dérives idéologiques. Traitons un dernier aspect, plus délicat. Parmi les arguments souvent invoqués pour justifier l'introduction de l'interdisciplinarité à l'école, il en est un qui se rencontre particulièrement dans la promotion des « éducations à », affirmant qu'il s'agit de préparer les jeunes aux exigences de la vie sociale. Dans un monde qui est perçu comme menaçant, soumis à des dangers planétaires, se construit un consensus pour donner à l'école une mission éducative, de fait d'éducation morale. Il ne s'agit plus seulement de savoirs ou de savoir-faire, mais de devoir agir, d'inculquer des valeurs. Est-ce le devoir de l'école et des enseignants de définir ce que les élèves doivent penser, ce qu'ils doivent faire, au-delà, bien sûr, des nécessités liées à l'apprentissage scolaire et à la vie en classe ? « L'éducation doit se borner à l'instruction » affirmait jadis Condorcet (1791), justifiant cette position notamment par deux arguments qui ont encore une certaine actualité. 1. « Une éducation commune ne peut pas se graduer comme l'instruction. Il faut qu'elle soit complète, sinon elle est nulle et même nuisible. » Or, la progression et la systématisme sont des caractéristiques essentielles de l'enseignement, comme nous venons de le voir. 2. « L'éducation [...] embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or, la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire » (p. 35). L'interdisciplinarité, notamment dans le contexte des « éducations à », « interdisciplinaires par essence » (Reverdy, 2015), n'encourt-elle pas le risque de servir à relayer des opinions, voire des idéologies ? Abordant des « questions socialement vives », comme on dit souvent, elles sont nécessairement enjeux de positionnements contradictoires qui exigent une impartialité engagée de la part des enseignants à

laquelle n'incitent guère les demandes sociales qui imposent à l'école un rôle d'éducatrice, voire de se positionner comme « école bonne à tout faire » (Waub, 2002).

8. De vrais problèmes posés — pour y répondre, développer le concert des disciplines

Au feu donc l'interdisciplinarité ? Certains problèmes auxquels elle est censée apporter des réponses constituent des points critiques du rapport entre disciplines et il convient de les aborder. Nous en distinguons quatre ici.

1. On observe d'abord que plusieurs disciplines scolaires se développent à partir d'un noyau commun par une sorte de spécialisation. Dans de nombreux programmes ou études, ces noyaux sont aujourd'hui rassemblés en domaines disciplinaires (langues ; mathématiques et sciences de la nature ; sciences sociales et humaines ; arts, corps et mouvement). Ce mouvement de différenciation ou spécialisation montre qu'il y a des liens étroits entre un certain nombre de disciplines qui, sans doute, facilitent la construction de rapports entre elles au cours de la scolarité.
2. Toutes les disciplines concourent à ce qu'on appelle souvent des « capacités transversales ». Il s'agit là d'une partie du projet global de la formation de la personne : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive. Elles doivent être en point de mire de l'enseignant quand il aborde les différentes disciplines, voire quand il les met en rapport.
3. Certaines disciplines ont intrinsèquement le rôle d'outiller les élèves pour d'autres. Le français, langue de scolarisation, joue à cet égard un rôle particulièrement important, la maîtrise de la langue sous toutes ses formes (parler, écouter, lire et écrire) étant présumée pour acquérir des savoirs dans les autres. Encore faut-il que le travail en français soit orienté vers une instrumentation explicite pour de tels apprentissages. La notion de « genre textuel » peut à ce propos constituer un vecteur important, chaque discipline ayant des genres particuliers à travers

lesquels se transmettent et se construisent des savoirs : le récit historique, la description géographique, le rapport de science, l'interprétation d'une œuvre artistique, etc. On pourrait tenir un discours analogue pour les mathématiques par rapport à la physique ou aux sciences sociales, par exemple.

4. Finalement, des projets auxquels participent des enseignants provenant de plusieurs disciplines ou, au primaire, incluant plusieurs disciplines, sont légion dans les écoles (voir à ce propos le livre toujours très actuel de Maingain, Dufour & Fourez, 2002 ; et la liste fournie dans la livraison de mai 2015 des *Cahiers pédagogiques*), notamment pour répondre à certaines exigences liées à la « formation générale ». On peut alors, modestement, se contenter de parler de pluridisciplinarité, à savoir du fait de traiter un même problème à partir de plusieurs disciplines. Ceci présente différents avantages : prendre conscience qu'il y a des points de vue disciplinaires qui permettent de voir le même problème autrement ; explorer une problématique de manière approfondie en mobilisant des savoirs divers ; créer des liens, là où c'est possible et a du sens, entre des disciplines, leurs concepts et outils.

Le réalisme pragmatique aide à aller de l'avant. À la place de faire de l'interdisciplinaire la panacée qui permettrait enfin de donner du sens aux apprentissages et de résoudre les nombreux problèmes qui se posent dans l'enseignement, il s'agit d'encourager modestement des projets qui fleurissent partout : élaborer, comme le font tant d'enseignants, de petits projets à l'intérieur des disciplines pour donner sens au savoir ; tenir compte des besoins des autres disciplines, par exemple dans l'enseignement du français ; croiser deux disciplines comme, par exemple, l'histoire et la géographie ; voire, parfois, en allant plus loin, réunir plusieurs disciplines, notamment pour assurer la « formation générale », projet qui sera sans doute plutôt *pluri-* qu'*interdisciplinaire*. De l'interdisciplinarité ? Certainement pas au sens plein du terme qui ne paraît pas être à la portée de l'école et des élèves. Par contre, des carrefours, des lieux de croisements des disciplines pour aborder des questions vives à partir de plusieurs points de vue : ce concert des disciplines — dans le sens aussi de concertation — constitue un enrichissement indéniable de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires.

9. Bibliographie

- Applebee, A.N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*. Urbana : National Council of Teachers of English.
- Belhoste, B. (2005). Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, p. 213–223.
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41, p. 671–689.
- Chartier, A.-M. & Hebrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880–1980)*. Paris : Centre Georges Pompidou.
- Chervel, A. (1988). L'Histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, p. 59–119.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Comenius, J.A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Genève : Droz.
- Condorcet, N. (de) (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion [Page Web]. Accès : http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/cinq_memoires.html.
- Condorcet, N. (de) (1792). *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique* [Page Web]. Accès : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>.
- Decroly, O. (1908). *Programme d'une école dans la vie* [Page Web]. Accès : http://www.ecoledecroly.be/docs_historiques.html.
- D'Enfert, R. (2005). L'Enseignement mathématique dans le primaire et le secondaire au début du XX^e siècle. Vers une culture commune ? In P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (éd.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (p. 247–255). Lyon : INRP.
- Depaepe, M. (2013). Studying the history of education by means of textbooks: some reflections from our own research experiences. In M. Berré, F. Brasseur, C. Gobeaux & R. Plisnier (éd.), *Les Manuels scolaires dans l'histoire de l'éducation : un enjeu patrimonial et scientifique* (p. 111–122). Mons : CIPA.
- Département de l'instruction publique (DIP). (1940). *Flours coupées. Choix de textes littéraires pour le 6^e degré de l'école primaire*. Genève : Direction de l'instruction publique.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Zürich : Chronos.
- D'Hainaut, L. (1986). *L'Interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Paris : UNESCO.
- Extermann, B. (2014). *Une Langue étrangère et nationale : histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790–1940)*. Neuchâtel : Alphil.
- Falaize, B. (2016). *L'Histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Frank, H. J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München : Hanser.
- Goodson, Y. (1996). *Studying School Subjects: a Guide*. London : Routledge.
- Heimberg, Ch. (2012). *Bousculer la nation ? La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie*. <http://aggiornamento.hypotheses.org/887>, consulté le 25.5.2018.
- Helmers, H. (1970). *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart : Klett.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J. Séguéy (éd.), *Variations autour de la « forme scolaire »* (p. 29–53). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (sous presse). Les Manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires de la forme école au XIX^e siècle ? Essai historiographique. In S. Wagnon (éd.), *Le Manuel scolaire, objet d'étude et de recherche. Enjeux et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Humboldt, W. (1792/1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In A. Flitner & K. Giel (éd.), *Wilhelm von Humboldt. Werke* (Vol. 1, p. 56–233). Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kahn, P. & Michel, Y. (éd.) (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoires croisées des disciplines*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Künzli, R. (1981). Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, p. 25–31.
- Lebeaume, J. (2008). *L'Enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie*. Paris : Delgrave.
- Mainer Bauqué, J. (2010, août). *La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven*

campo de investigación. Texte présenté au Séminaire del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital « José Caldás ». Bogotá (Colombia) [Page Web]. Accès : <http://www.nebraskaria.es/trabajos-y-publicaciones/>.

Maingain, A., Dufour, B. & Fourez, G. (éd.) (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité. (Perspectives en éducation et formation)*. Bruxelles : De Boeck Université.

Popkewitz, T.S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40, p. 1–19.

Popkewitz, T.S. (2015). Curriculum studies, the reason of « reason », and schooling. In T.S. Popkewitz (éd.), *The « Reason » of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education* (p. 22–52). New York : Routledge.

Reverdy, C. (2015). Interdisciplinarité : il y a « matière » à éduquer. *Cahiers pédagogiques*, 532. [Page Web]. Accès : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Interdisciplinarite-il-y-a-matiere-a-eduquer>.

Sahlfeld, W. (2014). Libri di italiano in Svizzera italiana, periodo 1915–1945. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21, p. 217–239.

Schneuwly, B. (2016a). Forme-t-on au même rapport à la langue des deux côtés de la Sarine ? Premières explorations dans les livres de lecture durant un siècle. *Forum Lecture*, 2. [Page Web]. Accès : http://www.forumlecture.ch/fokusartikel2_2016_2.cfm.

Schneuwly, B. (2016b). Le Concert des disciplines. *Éducateur*, 2, p. 6–9.

Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, p. 278–298.

Schneuwly, B., Lindauer, Th., Darne, A., Furgler, J., Nänni, R. & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » — « Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative. *Forum lecture*, 2. [Page Web]. Accès : <http://www.forumlecture.ch/archiv.cfm>.

Tenorth, H.-E. (1994). « Alle alles zu lehren ». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tenorth, H.-E. (2006). Fachdidaktik im historischen Kontext. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 59, p. 387–393.

Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales.

Waub, P. (2002). *L'École bonne à tout faire*. Bruxelles : Labor.

Notes

- * Nos réflexions sur les disciplines scolaires se fondent sur deux écrits préalables (Hofstetter & Schneuwly, sous presse; Schneuwly, 2018), avec l'autorisation des éditeurs à condition de le mentionner explicitement.
- 1 Les savoirs sont également organisés en disciplines dans l'enseignement supérieur où elles ont cependant une fonction double de structuration d'espaces de recherche et d'enseignement, selon le principe humboldtien de l'organisation des universités. Il importe évidemment de distinguer la logique qui préside à leur évolution, les disciplines académiques étant la résultante surtout des constructions de connaissances scientifiques nouvelles, alors que dans les autres niveaux du système scolaire, dédiés avant tout à l'enseignement, ce sont les logiques de ce dernier qui configurent les contours des disciplines.
- 2 Notons que chez les chercheurs eux-mêmes cette vision est présente : Depaepe, par exemple, définit l'élémentarisation comme « *whereby scientific knowledge is simplified* » (2013, p. 113).
- 3 Nous reprenons ici le terme utilisé par Lakanal dans son projet de loi du 28 octobre 1795 qui distingue clairement abrégé, simplifier, réduire et *élémenter*, à savoir définir les éléments fondamentaux d'un domaine de savoir.
- 4 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/transmogryfy>.
- 5 Ce volet est basé sur Schneuwly, 2016b.
- 6 Le problème d'une « pédagogie invisible » est brièvement présenté dans http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/01/23122012_Constrlnegatives.aspx. Consulté le 10 janvier 2019.