

 **Pacte** pour un
Enseignement
d'excellence

Volume II

Rapport des groupes d'étude – AXE 2

Interdisciplinarité

Processus participatif du Pacte pour un Enseignement d'excellence

Août 2024

Équipe de chercheurs et référents académiques

Patricia Schillings (ULiège), Florence Fostier et Jonathan Rappe (ULiège)

Collaborateurs scientifiques

Alexandre Buyle (Ephec Education), Amandine Huet (Ephec Education), Géraldine Lambert (Ephec Education)



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Table des matières

Avant-propos	4
1. Groupe d'étude	6
1.1. Objectifs spécifiques.....	6
1.2. Composition du groupe "Interdisciplinarité"	6
1.3. Composition du groupe du panel d'experts.....	7
1.4. Déroulement des séances et des rencontres avec le panel d'experts.....	7
1.5. Autoévaluation du groupe d'étude	13
1.6. Déroulement de l'atelier sur l'interdisciplinarité lors de la journée Pacte du 22 mai 2024	13
2. Cadrage théorique sur l'interdisciplinarité	14
2.1. Bref cadre historique.....	14
2.2. Un éclairage au niveau du vocabulaire	14
2.3. La plus-value de cette approche	17
2.4. La mise en œuvre de l'interdisciplinarité	18
2.5. Le contexte de la FWB avec ses nouveaux référentiels	18
3. Les fiches-outils	20
3.1. Fiche-outil n°1 : La compréhension de documents : un point commun à toutes les disciplines ?	20
3.1.1. Présentation de la problématique choisie.....	23
3.1.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	23
3.1.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	24
3.1.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	25
3.1.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	26
3.2. Fiche-outil n°2 : Comment améliorer la compréhension des consignes ?	28
3.2.1. Présentation de la problématique choisie.....	30
3.2.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	30
3.2.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	31
3.2.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	31
3.2.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	32
3.3. Fiche-outil n°3 : Comment organiser une collaboration entre collègues pour un projet interdisciplinaire ?.....	34
3.3.1. Présentation de la problématique choisie.....	36
3.3.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	36
3.3.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	36
3.3.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	38
3.3.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	38

3.4. Fiche-outil n°4 : Comment choisir une activité qui permet de créer des croisements disciplinaires ?	40
3.4.1. Présentation de la problématique choisie.....	42
3.4.2. Validation des problématiques par un panel d'experts.....	42
3.4.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude	44
3.4.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts	44
3.4.5. Retour des participants à la journée d'étude.....	45
4. Conclusion	47
Bibliographie.....	49
Annexes	51
Annexe 1 : présentation de la première séance	51
Annexe 2 : présentation de la deuxième séance	54
Annexe 3 : présentation de la troisième séance	57
Annexe 4 : présentation de la quatrième séance	59
Annexe 5 : retranscription des échanges avec le panel d'experts	61
Annexe 6 : support de présentations lors de la journée Pacte sur l'interdisciplinarité	66

Avant-propos

Ce rapport s'inscrit dans le cadre du processus participatif lié à l'implémentation du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Suite à une première phase présentée dans le rapport intermédiaire où les différents acteurs ont été consultés à propos de cinq thématiques, des obstacles à la mise en œuvre de la réflexivité, de l'interdisciplinarité, de la lutte contre les inégalités de genre, de l'évaluation formative et de l'approche éducative de l'orientation ont émergé. Dans une deuxième phase, trois thématiques ont été retenues : les écrits et oraux réflexifs traitée par l'Université Libre de Bruxelles (ULB) et l'Université de Liège (ULiège), l'approche éducative de l'orientation étant travaillée par l'Université Catholique de Louvain (UCL) et l'Université Libre de Bruxelles (ULB) et l'interdisciplinarité abordée par l'ULiège. L'objectif de cette deuxième étape était de créer des fiches-outils en collaboration avec des chercheurs et des acteurs du terrain, à savoir des enseignants, des directions et des conseillers pédagogiques de la Cellule de Soutien et d'Accompagnement (CSA). Lors d'une troisième et dernière phase, une journée de formation a eu pour visée de présenter les différentes fiches outils créées dans les trois universités ainsi que d'informer grâce à deux conférences. Cette journée visait à diffuser plus largement les outils conçus lors du processus participatif.

Dans la première partie de ce rapport, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre pour interroger et formaliser les pratiques des participants de notre groupe d'étude, puis pour les exploiter dans la construction participative de fiches-outils. Il s'agit ici du dispositif spécifique au groupe ayant travaillé sur l'interdisciplinarité. Sont précisés l'objectif poursuivi, la description du public rencontré et le déroulement des séances.

Dans la deuxième partie, nous proposons un cadrage théorique de la thématique de l'interdisciplinarité. Nous y traiterons des concepts fondamentaux qui permettent d'appréhender cet objet ; du bien-fondé, sur le plan scientifique, de recourir à ce type de pratiques ; et de quelques apports de la littérature scientifique éclairant l'activité de l'élève. Ce cadrage constitue par ailleurs un préambule aux fiches-outils. Il permet de les contextualiser et d'en justifier l'intérêt.

Dans la troisième partie de ce rapport, nous présentons les fiches-outils construites grâce à l'expertise des membres du groupe d'étude (enseignants et chercheurs). Elles sont étayées par des apports scientifiques, une problématisation de la réalité professionnelle à

laquelle elles permettent de répondre, et des retours d'autres enseignants les ayant consultées et/ou expérimentées en classe.

Enfin, ce rapport se clôture par la présentation de la conférence et des ateliers proposés lors de la journée d'étude du 22 mai 2024 organisée à l'EPHEC sur la thématique de l'interdisciplinarité.

1. Groupe d'étude

1.1. Objectifs spécifiques

L'objectif principal du groupe d'étude organisé est de nourrir les réflexions en cours dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence autour d'une problématique. Plus précisément, il s'agit de :

- Recueillir et formaliser les **pratiques actuelles** en matière d'interdisciplinarité ;
- Identifier les **problématiques** rencontrées et les **besoins** nécessaires des acteurs du terrain ;
- Coconstruire des **fiches-outils** à destination des enseignants et les rattacher à des apports de la **littérature scientifique** ;
- Assurer une concordance entre les outils coconstruits et les **nouveaux référentiels**.

1.2. Composition du groupe "Interdisciplinarité"

Le groupe était composé de **neuf acteurs du terrain scolaire**. Comme l'indique ce tableau, les profils et l'ancienneté sont assez variés même si cette dernière est en moyenne plutôt élevée. Les participants sont majoritairement issus de la province de Liège.

Participants anonymisés ¹	Formation initiale	Ancienneté	Statut	Province
1 I	AESS sciences	32 ans	CSA (WBE)	Hainaut
2 D	AESI mathématiques	36 ans	CSA (WBE)	Liège
3 J	AESI mathématiques	7 ans	Enseignante dans le secondaire	Liège
4 Cl	Graduat instituteur préscolaire ²	37 ans	Enseignante maternelle	Liège
5 E	Graduat instituteur préscolaire	25 ans	Enseignante maternelle	Liège
6 Ch	Graduat instituteur primaire	39 ans	Enseignante primaire	Liège
7 P	Graduat instituteur primaire	38 ans	Enseignante primaire	Liège
8 S	Bachelier AESI Éducation physique	< 1 an	Enseignant-étudiant	Bruxelles-Capitale
9 F	Bachelier instituteur primaire	7 ans	Enseignante primaire	Liège

Le groupe s'est réuni à quatre reprises lors de séances dans les locaux de la Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'ULiège. Parmi les membres du groupe, d'aucuns avaient assisté à la journée Pacte le 24 mai 2023 et d'autres étaient parmi l'échantillon de la première phase lors des séminaires en décembre 2023.

¹ Les participants ont été anonymisés en gardant uniquement l'initiale de leur prénom.

² Les graduats sont des diplômes équivalents aux bacheliers délivrés dans les "écoles normales", en vigueur avant le processus de Bologne.

1.3. Composition du groupe du panel d'experts

Outre le groupe d'étude, un deuxième groupe a été constitué avec des experts du terrain afin d'augmenter le nombre de personnes touchées par la fiche. Une partie de la section suivante est consacrée à l'explication du travail réalisé avec ce panel d'experts.

Participants anonymisés	Formation initiale	Ancienneté	Statut
ENS 1	Graduat en instituteur primaire	entre 26 et 30 ans	Titulaire en P1
ENS 2	Bachelier en instituteur primaire	entre 16 et 20 ans	Titulaire en P2
ENS 3	Graduat en instituteur primaire	entre 31 et 35 ans	Titulaire en P3
ENS 4	Graduat en instituteur primaire	Entre 31 et 35 ans	Titulaire en P4 + Directrice
ENS 5	Bachelier en instituteur primaire	entre 6 et 10 ans	Titulaire en P5
ENS 6	Graduat en instituteur primaire	entre 21 et 25 ans	Titulaire en P6
ENS 7	Graduat en instituteur préscolaire	entre 26 et 30 ans	Titulaire en M3
ENS 8	Bachelier en instituteur préscolaire	entre 0 et 5 ans	Enseignante polyvalente en accueil - M1 - M2
ENS 9	Bachelier en instituteur préscolaire	entre 16-20 ans	Titulaire en M1

1.4. Déroulement des séances et des rencontres avec le panel d'experts

Le groupe s'est rencontré, en présentiel, lors de quatre séances d'une durée de trois heures trente, réparties comme suit. Par ailleurs, le panel d'experts a été rencontré à deux reprises entre les deux premières et les deux dernières séances du groupe d'étude.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
GE ULiège	24/01 9h00 à 12h30	21/02 9h00 à 12h30	27/03 9h00 à 12h30	24/04 9h00 à 12h30
Rencontres avec le panel d'experts	8/02 Validation des problématiques		9/04 Validation des fiches-outils	

Première séance : partager nos problématiques et nos solutions

L'objet de la première séance est d'enclencher la collaboration autour de la thématique et de sélectionner des obstacles identifiés lors des séminaires qui serviront à rédiger les problématiques des fiches-outils.

La séance s'est déroulée en plusieurs temps (le support utilisé est disponible en annexe 1) :

1. Moment de prise de contact et de brise-glace.
2. Bref rappel du dispositif méthodologique (objectifs du groupe d'étude, principes de la recherche collaborative et règles méthodologiques : garantie de l'anonymat, enregistrement des séances, etc.).
3. Bref rappel de la thématique du groupe d'étude comprenant des apports théoriques dans le contexte des nouveaux référentiels.
4. Présentation des fiches des années précédentes sur la même thématique et du canevas des fiches pour l'année 2023-2024.
5. **Présentation des résultats de la phase 1 avec les obstacles identifiés lors des séminaires.**
6. **Discussion autour des obstacles identifiés afin d'en dégager des problématiques pour les futures fiches-outils. Sélection de cinq obstacles porteurs pour les participants.**
7. Récolte des pratiques des participants en matière d'interdisciplinarité en lien avec les obstacles identifiés lors des séminaires.
8. Définition des modalités de travail des prochaines séances. Les participants apporteront, pour la séance suivante, toute trace utile permettant de développer et illustrer les pratiques partagées. Elles permettront d'entrer dans le détail de la pratique.

Validation par le panel d'experts des problématiques

Comme mentionné dans le rapport intermédiaire, vu que le nombre de participants est de 18 et non 24 comme préconisé par l'Administration, les problématiques et les fiches-outils ont été soumises à un second groupe, constitué par une équipe enseignante d'une école fondamentale comprenant une dizaine d'acteurs (institutrices en maternelle, en primaire et direction). Ces rencontres se sont déroulées l'une plutôt en début de parcours (le 8 février 2024) et l'autre plutôt en fin de parcours (le 9 avril 2024), à chaque fois lors d'une réunion de fin de journée.

Ce nouveau groupe d'enseignants prend ainsi le rôle de *panel d'experts*. L'expertise est ici celle de praticiens (Dachet & Baye, 2018). Lors des rencontres avec les participants, Stake (1995) suggère d'articuler les échanges autour de deux ou trois questions d'intérêt qui structurent les entretiens ou l'examen des documents, ce qui permet alors une véritable compréhension du cas étudié. L'avis des enseignants est sollicité par rapport au contenu de

la fiche, les principes pédagogiques sur lesquels elle se fonde, mais également sur son ergonomie en regard des spécificités du travail enseignant. Selon nous, ce complément respecte pleinement le cadre participatif puisqu'il prolonge l'articulation entre l'expertise du praticien (ici augmentée) et l'expertise scientifique, qui pourra elle aussi être mise en lien avec l'apport des experts. La retranscription des échanges avec le panel d'experts est disponible en annexe 5.

En matière de validité, ce complément présente l'avantage d'offrir une forme de triangulation des données (Caillaud et Flick, 2016 ; Flick, 2018 ; Savoie-Zajc, 2009). En l'occurrence, il s'agit ici de croiser l'apport de praticiens issus de différents contextes de travail. De plus, le regard du nouveau groupe d'enseignants était posé « en extériorité », permettant ainsi de voir si la fiche est compréhensible et fonctionnelle en l'état, du point de vue d'acteurs n'ayant pas participé à son élaboration.

Des verbatims issus de ce travail avec ce second groupe sont présentés dans la troisième section pour chacune des fiches.

Deuxième séance : partager ses pratiques - des idées de fiches-outils

La seconde séance s'est articulée essentiellement autour des pratiques évoquées durant la séance 1. À l'aide de la synthèse de la séance précédente réalisée par les chercheurs de l'EPHEC, nous avons formalisé chaque pratique et l'avons associée à une problématique. L'objectif de cette séance était d'approfondir la compréhension de la pratique, notamment les gestes et conditions nécessaires pour une réalisation efficace, au moyen de traces réelles. Afin d'analyser chaque activité, une grille, créée à partir des écrits scientifiques et des nouveaux référentiels, a été présentée aux participants.

Intitulé :		
Situation / Thème / Projet :		
Cycle concerné :		
Objectif visé :		
Attendus visés :		
Référentiels croisés :		
<input type="checkbox"/> Math	<input type="checkbox"/> FRALA	<input type="checkbox"/> Sciences
<input type="checkbox"/> ECA	<input type="checkbox"/> FHGES	<input type="checkbox"/> Langues modernes
<input type="checkbox"/> Visées transversales	<input type="checkbox"/> FMTTN	<input type="checkbox"/> EPC

Figure 1 : Grille permettant une discussion sur la pratique présentée.

La séance a été structurée en plusieurs moments (le support utilisé est disponible en annexe 2) :

1. Présentation détaillée de pratiques par les participants à la lumière des problématiques identifiées lors de la première séance. Plusieurs pratiques sont

partagées telles que le passage à des périodes de 90 minutes (au lieu de 100 minutes) afin de dégager du temps pour des modules interdisciplinaires, l'écriture de consignes pour prendre conscience de l'importance de celles-ci, l'écriture du plan du cours afin de planifier son étude, la présentation du processus créatif... L'équipe de chercheurs renvoie aux participants les problématiques identifiées lors de la rencontre précédente afin de voir si elles leur parlent toujours.

2. Discussion sur la division des fiches à construire. En amont, les chercheurs des trois universités se sont mis d'accord sur un canevas commun après une réunion avec la cellule d'accompagnement de l'Administration. Il a été décidé que chaque fiche comprendrait :
 - Un titre sous forme de question ;
 - Une problématique représentative de la réalité du terrain ;
 - Une justification des liens vers le Pacte en ce compris vers les nouveaux référentiels ;
 - Des pistes spécifiques issues de la pratique des participants ou des outils créés suite aux discussions lors du groupe d'étude ;
 - Des apports théoriques en lien ;
 - Des témoignages présentant les effets perçus de la mise en œuvre d'une piste sur les élèves.
3. Ébauche des thématiques liées à chaque fiche. Une fois la structure présentée, les chercheurs et les participants envisagent la manière dont les pratiques partagées peuvent être formalisées au sein des fiches. Une décision est prise collectivement sur deux problématiques importantes pour le groupe d'étude : la **collaboration** entre enseignants dans le secondaire en vue d'activités interdisciplinaires et la **sélection d'une activité interdisciplinaire**. Bien que les thématiques de l'évaluation de l'interdisciplinarité ainsi que d'une méthode possible aient été abordées, ces dernières n'ont pas été retenues par le groupe. Notons que les liens avec le référentiel FRALA dans la compréhension des documents et des consignes est souvent évoqué mais pas encore structuré.
4. Définition des modalités de travail des prochaines séances :
 - Suite du développement des activités (nouvelles traces à éventuellement amener) ;
 - Suite de la construction des fiches ;
 - Apports scientifiques sur les activités développées.

Une première fiche a déjà pu être ébauchée au terme de cette deuxième séance.

Troisième séance : rédiger les fiches et les tester

La séance a débuté par un rappel du canevas des fiches-outils à créer ainsi que des choix de contenu de fiches posés lors de la séance précédente. La première fiche élaborée lors de la séance précédente a été révisée grâce à plusieurs questions (La problématique est-elle concrète et parlante pour les enseignants ? La question est-elle liée à la problématique ? Les pistes sont-elles justifiées par la théorie ? Etc.). La suite de la rencontre était consacrée à la suite du travail d'élaboration des fiches-outils en deux groupes de travail. La séance s'est terminée par une mise en commun. Le support de la présentation se trouve en annexe 3.

C'est lors de cette troisième séance que le contenu définitif des quatre fiches-outils a été arrêté. Deux problématiques étaient déjà clairement identifiées par le groupe, à savoir la collaboration et le choix d'une activité interdisciplinaire. Toutefois, la création de pistes pour ces deux fiches a dû être revue. En effet, de prime abord, le groupe d'étude identifiait une piste principale relative au temps libéré grâce au passage à des périodes de 90 minutes. Toutefois, des CSA ont interpellé le groupe en évoquant des directives données par certains réseaux empêchant la réalisation de cette piste. En ce qui concerne la fiche sur la sélection d'une activité, l'idée première était de créer une fiche sous forme de "boîte à outils" d'activités. Cette idée a été remise en raison de la multitude de croisements potentiels déjà listés dans les référentiels. Nous voulions éviter une redondance inutile. Enfin, deux thématiques plus transversales (et donc dans une visée plutôt transdisciplinaire) ont émergé : la compréhension des **consignes** ainsi que la compréhension d'un **document**.

Validation par le panel d'experts des fiches-outils

Entre la troisième et la quatrième séance du groupe d'étude, le panel d'experts a été à nouveau sollicité afin qu'il donne un retour sur les fiches-outils. L'équipe éducative recevait une grille de relecture l'amenant à évaluer la fiche selon différents critères relatifs à l'intelligibilité des pistes, le caractère accrocheur du titre, le réalisme de la problématique, l'intérêt de l'apport théorique et la lisibilité du document et à émettre un commentaire sur ces éléments.

Relecture des fiches-outils créées

Titre de la fiche : _____

Le titre et la problématique	Oui	Non
Le titre est-il accrocheur ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La problématique est-elle concrète et parlante pour un public d'enseignants ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le titre et la problématique sont-ils en lien ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :		
Les pistes et l'apport théorique	Oui	Non
Les pistes sont-elles compréhensibles ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les pistes sont-elles adaptées à un public d'enseignant ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les pistes sont-elles innovantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apport théorique est-il compréhensible ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apport théorique est-il en lien avec la fiche ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :		





Figure 4 : Support pour la relecture des fiches-outils créées

Les remarques proposées par les enseignants sont placées dans la troisième section de ce rapport, relativement à la fiche-outil concernée.

Essai des outils proposés dans les pistes par les membres du groupe d'étude

Outre la validation par le panel d'experts, les participants du groupe d'étude, puisqu'ils sont également acteurs du milieu scolaire, ont testé les outils proposés des premières moutures des fiches-outils dans leurs classes. Ces essais ont permis de compléter les sections "effets perçus sur les élèves" lors de la quatrième séance.

Quatrième séance : finaliser des fiches

La quatrième et dernière séance avait deux objectifs : la relecture des fiches ainsi que la complétion des sections *effets perçus sur les élèves* grâce aux **retours sur les outils testés par les membres du groupe d'étude**. Le diaporama est disponible en annexe 4.

Dans un premier temps, les chercheurs ont présenté au groupe les retours du terrain réalisés lors de la validation du panel d'experts.

Dans un second temps, les membres du groupe d'étude ont effectué une révision des fiches-outils en portant leur attention sur le titre et la problématique ainsi que sur la compréhension des pistes et des apports théoriques.

Dans un troisième temps, les participants ont échangé sur leurs expériences des outils testés. Cela a permis de compléter la partie des “effets perçus sur les élèves”.

Finalement, les chercheurs ont présenté le programme de la journée d'étude du 22 mai 2024. Un tour de table pour évaluer le processus participatif et le fonctionnement du groupe a également eu lieu. Il est à noter que la mise en forme finale des fiches a été prise en charge ultérieurement par les chercheurs.

1.5. Autoévaluation du groupe d'étude

Lors de cette évaluation, il en est ressorti que les participants ont apprécié sortir de leur classe pour prendre du recul sur leurs pratiques. Se mettre à la place d'un enseignant d'un autre niveau a également été très riche pour eux. Ainsi, ils devaient penser autrement tout en tissant des liens avec ce qui se passait dans leur classe. Dans le même ordre d'idée, ils ont été amenés à établir des ponts entre le maternel et le primaire, et entre le primaire et le secondaire. De ce fait, un enseignant a signalé reconnaître dans ce processus la logique du tronc commun. Les avis des participants étaient positifs quant à l'organisation et à l'ambiance respectueuse du groupe.

1.6. Déroulement de l'atelier sur l'interdisciplinarité lors de la journée Pacte du 22 mai 2024

Lors de l'atelier sur l'interdisciplinarité de la journée Pacte, les participants ont été divisés en quatre groupes. Chaque groupe était amené à réviser les fiches-outils. Pour chaque fiche outil, trois temps étaient prévus : (i) la découverte de la fiche-outil, (ii) la révision de la fiche grâce à une grille (voir figure 4) et (iii) la présentation de matériel concret présenté dans les pistes des fiches-outils. L'atelier a été animé à deux reprises durant la journée.

L'objectif de cette grille, identique à celle reçue par le panel d'experts, était de recevoir des feedbacks des participants. En effet, lors de l'animation de l'atelier, une soixantaine puis une cinquantaine de participants ont pris part à l'atelier relatif à l'interdisciplinarité. Avec un seul membre de l'équipe de chercheurs pour gérer cet atelier, il était impossible de prendre note de tous les verbatims. Cette grille de relecture était une solution pour garder des traces des réflexions des participants.

2. Cadrage théorique sur l'interdisciplinarité

2.1. Bref cadre historique

Durant la Renaissance, les intellectuels œuvraient dans différentes disciplines. Ainsi, Léonard de Vinci était à la fois peintre, sculpteur, scientifique, botaniste, ingénieur, architecte, mathématicien... À cette époque, les disciplines avaient plutôt tendance à être confondues. Au fil du temps, les sciences se sont précisées en différentes disciplines : la chimie, la physique, la biologie, etc. Ces grands domaines ont également été précisés par différentes spécialités : la zoologie, la botanique, la bactériologie, la médecine et toutes ses spécialités pour ne parler que de la biologie. Il en est de même avec les autres disciplines, dont les sciences humaines (Pellaud, 2016 ; Hasni & Lenoir, 2001).

2.2. Un éclairage au niveau du vocabulaire

Le concept d'interdisciplinarité existe dans plusieurs domaines comme l'économie par exemple. Nous nous intéresserons uniquement au concept d'interdisciplinarité scolaire. Avant de définir l'interdisciplinarité, il convient d'expliquer ce qu'elle n'est pas.

Tout d'abord, faire de l'interdisciplinarité, **ce n'est pas nier l'existence de disciplines**. En effet, Lenoir (2015) part du postulat que l'interdisciplinarité a besoin des disciplines pour exister. Sans discipline, il est impossible de tisser des liens entre elles.

Ensuite, faire de l'interdisciplinarité, ce n'est pas confronter l'élève à différentes disciplines accolées sans les mettre en rapport. L'élève ne pourra pas créer ces ponts lui-même, et Lenoir (2015) qualifie même cette croyance de pensée magique. **Juxtaposer** différents apprentissages ne suffit pas à atteindre l'interdisciplinarité.

Par ailleurs, mettre en œuvre des activités interdisciplinaires, **ce n'est pas travailler sur un thème sans savoirs communs entre les activités**. Par exemple, suite à une excursion à la ferme, il n'est pas suffisant d'aborder la thématique de la ferme dans différentes activités éparses, sans réel projet commun. Cela s'apparente alors plutôt à un **assemblage sauvage**. Ainsi, travailler à partir d'un thème ne conduit pas automatiquement à une démarche interdisciplinaire (Lenoir, 2015).

Finalement, l'interdisciplinarité **n'est pas la domination d'une discipline sur une autre** (Lenoir, 2015). Par exemple, si l'objectif principal est de développer des compétences en compréhension d'un texte, recourir à une thématique comme prétexte à une activité de français ne fait pas de la démarche une démarche interdisciplinaire. Lenoir (2015) emploie carrément l'expression *hégémonie* d'une discipline par rapport à une autre. Autrement dit,

subordonner une discipline à l'apprentissage d'une autre ne peut être qualifié d'interdisciplinarité.

Yves Lenoir définit l'interdisciplinarité scolaire comme étant

La mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques). Ces interactions visent à favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves (Lenoir, 2015, p.7).

Maingain *et al.* (2002) proposent quant à eux la définition suivante :

La mise en relation d'au moins deux disciplines, en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation, d'une problématique.

Finalement, nous retenons une dernière définition de l'interdisciplinarité proposée par Clary et Giolitto (1994) :

L'interdisciplinarité doit se comprendre comme l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes (Clary et Giolitto, 1994, p.286).

Ces trois définitions se distinguent par leur porte d'entrée. En effet, Maingain *et al.* se basent sur le produit final, à savoir une **représentation originale d'une situation** alors que Lenoir (2015) s'inscrit dans les **effets sur les élèves** (une intégration des processus et des savoirs) ainsi que sur le processus comme les **démarches d'apprentissages**. Quant à celle de Clary et Giolitto (1994), elle entre plutôt par **l'approche intégrée des problèmes**, également relative au processus.

Notons que chacun s'accorde à dire que c'est une mise en relation ou une association de minimum deux disciplines appropriées, c'est-à-dire entre lesquelles des liens sont établis.

Outre le terme *interdisciplinarité*, d'autres dérivés sont également présents dans le jargon pédagogique : pluridisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité, interdisciplinarité... Il ne semble pas exister de définitions qui fassent consensus parmi nos lectures. Si l'on croise les définitions de Morin (1994 cité par Lemaire *et al.*, 2020, p.7), du laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques de l'Université de Sherbrooke (Litt.et.Maths) (2024), de Louviot *et al.* (2019) et de De Kesel (2019), on peut identifier que :

- La **multidisciplinarité** correspond à une simple juxtaposition des disciplines, qui ne soucient pas des regards portés par les autres (De Kesel, 2019 ; Morin, 1994). Ce que le Litt.et.Maths (2024) nomme “pluridisciplinarité” et Louviot et al. (2019) simplement “disciplinarité”. Ces derniers ajoutent que chaque discipline délimite un objet de recherche, des méthodes de recherche et d’enseignement. Grâce à ces dernières, il est possible d’être “hyper spécialisé” dans un domaine (Louviot et al., 2019).
- La **pluri (ou poly) disciplinarité** consisterait à croiser les regards de plusieurs disciplines sur un même objet (De Kesel, 2019 ; Morin, 1994). Ce que Louviot et al. (2019) et le Litt.et.Maths (2024) nomment “multidisciplinarité”, ajoutant que l’objectif est d’exploiter la complémentarité des différentes spécialisations pour la résolution d’un problème, où chaque spécialiste conserve la spécificité de ses concepts et méthodes.
- L’**interdisciplinarité** va plus loin en cherchant à tisser des liens entre les disciplines pour étudier un même objet. C’est donc cette fois les liens entre les disciplines qui sont recherchés et exploités (De Kesel, 2019 ; Litt.et.Maths, 2024 ; Louviot et al., 2019 ; Morin, 1994). Elle nécessite un partage d’objectifs, de concepts. Le travail interdisciplinaire vise à dépasser les frontières des disciplines pour créer un espace commun propre à l’objet d’étude (Louviot et al., 2019).
- La **transdisciplinarité** s’attache quant à elle à mettre en évidence les méthodes et démarches mentales ou procédurales communes à plusieurs disciplines (De Kesel, 2019 ; Litt.et.Maths, 2024, Morin, 1994). Cette dernière approche concerne donc centralement ce qu’il est convenu d’appeler les compétences transversales, qui vont de l’art de la synthèse à celui de la prise de notes en passant par la communication orale ou encore la capacité d’abstraction.
- Le Litt.et.Maths (2024) propose un cinquième concept : celui d’intradisciplinarité. Il se définit comme les liens tissés au sein d’une même discipline.

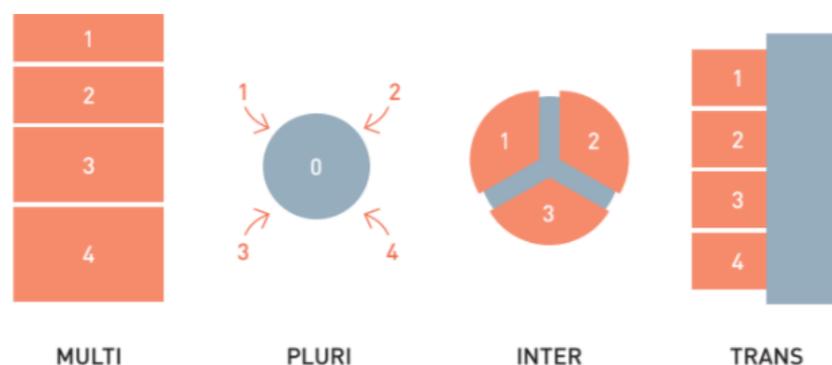


Figure 2 : représentation des concepts dérivés de l’interdisciplinarité issu de Lemaire *et al.*, 2020, p.7

Au terme de ces quelques définitions étudiées, il ressort que les concepts de multidisciplinarité et pluridisciplinarité ne concordent pas toujours, mais les définitions permettent de dessiner les contours de plusieurs approches. De Kesel (2019) souligne l’importance de l’intégration des disciplines et le transfert des savoirs, savoir-faire et attitudes pour mener un projet interdisciplinaire. La multidisciplinarité de De Kesel (2019) semble

s'approcher de l'écueil évoqué par Lenoir (2015) en ce qui concerne l'interdisciplinarité avec la juxtaposition de disciplines.

2.3. La plus-value de cette approche

Pour l'équipe éducative

De Kesel (2019) a présenté les résultats d'un projet pilote ayant lieu pour les étudiants de l'agrégation de l'Université Catholique de Louvain (UCL). Près de quatre-cents étudiants participent chaque année à deux jours de séminaire sur l'interdisciplinarité. Après être informés sur le concept d'interdisciplinarité, les étudiants sont amenés à créer une activité interdisciplinaire avec d'autres pairs issus de disciplines différentes de la leur.

Les retours de ce projet pilote de la part des étudiants montrent que 30% d'entre eux mettent en avant la découverte et la **meilleure connaissance des autres disciplines**, 30% admettent que le **décloisonnement et l'interaction entre les disciplines** sont positifs, 16% indiquent avoir découvert une **nouvelle méthode d'enseignement** grâce à la coconstruction, 11% affirment avoir stimulé leur **créativité** dans leur manière d'enseigner et 10% soulignent que l'interdisciplinarité donne plus de **sens aux apprentissages** (De Kesel, 2019; Lemaire *et al.*, 2020).

Nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle ces découvertes seraient également valables, peut-être dans des proportions différentes, pour un public enseignant.

Pour les élèves

Premièrement, l'interdisciplinarité permet aux élèves d'**appréhender la réalité complexe du monde grâce aux regards des différentes disciplines**. Contrairement à certaines méthodes qui ont tendance à simplifier la tâche, l'interdisciplinarité vise la compréhension globale de la réalité avec toutes les complexités qu'elle contient. Le rôle de l'enseignant est donc d'être un médiateur entre le savoir et l'élève afin de lui enseigner comment tisser des liens entre les disciplines concernées. Bref, l'interdisciplinarité permet aux élèves d'être davantage **ancrés dans le monde réel** (Lenoir, 2015 ; De Kesel, 2019).

Deuxièmement, Lenoir (2015) insiste sur le **lien fort** qui existe entre **le savoir et l'action de l'élève**. Au cours d'activités interdisciplinaires, l'élève doit être capable de cerner ses capacités. Dans le prolongement de cette idée, Lenoir (2015) parle parfois de circumdisciplinarité (du latin circum, « autour » et de circus, « cercle »). Ce concept vise à mettre en lumière l'importance des pratiques et des expériences des élèves. Ainsi, dans les situations interdisciplinaires, il est important que la situation fasse **sens** pour l'élève.

Troisièmement, l'interdisciplinarité implique **l'approfondissement des démarches liant les disciplines entre elles**, parmi celles-ci la problématisation (Lenoir, 2015). Cet apport potentiel

se rapproche de la transdisciplinarité et des visées transversales présentes dans les programmes belges francophones (FWB, 2022).

Quatrièmement, l'interdisciplinarité permet une **différenciation** parmi les élèves. En effet, l'interdisciplinarité peut être un moyen pour abandonner la domination d'objectifs à atteindre en vue d'être évalués (égalité) pour des apprentissages où c'est plutôt l'équité qui est important (Louviot et *al.*, 2019). Ainsi, l'interdisciplinarité permet de donner plus, d'étayer davantage les apprentissages de certains élèves que pour d'autres. Elle peut être un moyen de mettre en lumière des disciplines autres que le français et les mathématiques en avant.

2.4. La mise en œuvre de l'interdisciplinarité

Plusieurs approches peuvent être envisagées pour mettre en œuvre des activités d'apprentissage interdisciplinaires, et ces approches ne s'excluent pas obligatoirement. De Kesel (2019) propose trois options pour déployer des dispositifs pédagogiques :

- une approche par défis ;
- une approche par problèmes ;
- une approche par projets.

Quant à Lenoir (2015), il préfère employer le terme *situation problématisante* que celui de *projet*, mettant ainsi l'accent sur une caractéristique que peuvent revêtir plusieurs situations différentes et non sur une configuration spécifique comme celle du projet. Selon lui, toute situation problématisante doit intégrer trois caractéristiques : contenir des savoirs, avoir du sens pour les élèves et être fonctionnelle.

2.5. Le contexte de la FWB avec ses nouveaux référentiels

Interdisciplinarité ou croisements ?

Bien que le terme *interdisciplinarité* figure dans l'avis n°3 du Pacte (FWB, 2017), il n'est plus présent dans le référentiel des compétences initiales (FWB, 2020) ni dans les nouveaux référentiels (FWB, 2022). Celui-ci est remplacé par le mot *croisements*. Deux éléments de réponse nous ont été proposés pour expliquer ce choix.

Premier élément : les référentiels présentent les contenus à enseigner et se doivent de rester neutres face à la méthode (au vu de la liberté pédagogique prônée dans le système éducatif belge). L'approche interdisciplinaire peut en effet être vue comme une méthode, ou en tout cas comme une approche. Les programmes élaborés par les réseaux peuvent, eux, fournir des directives en matière de méthode. On constate ainsi logiquement que le réseau libre, par exemple, emploie les deux termes *interdisciplinarité* et *croisements* dans ses programmes.

Second élément : le recours du terme *croisements* par prudence. En effet, le terme *interdisciplinarité* est parfois utilisé "à tout va" dès que deux disciplines sont mobilisées. Il

semble plus prudent de parler de croisements afin de ne pas devoir poser des limites concrètes à ce qu'est une activité interdisciplinaire.

Les croisements dans les nouveaux référentiels

A présent que l'emploi des termes utilisés dans les nouveaux référentiels sont clarifiés, il convient d'analyser comment ils sont répartis dans ces derniers. Chaque référentiel comporte plusieurs parties : les enjeux généraux du référentiel en question ; les savoirs, savoir-faire, compétences et attendus de chaque discipline présente dans le référentiel ; les visées transversales et les croisements. C'est à cette dernière section que nous allons nous intéresser.

Pour chaque année scolaire, un tableau présente plusieurs croisements possibles entre des attendus disciplinaires. Cette liste est évidemment non exhaustive mais peut déjà inspirer les enseignants pour mettre en œuvre des activités de croisements. Notons que certains attendus sont intrinsèquement destinés à être croisés avec d'autres disciplines. C'est le cas des écrits et des oraux réflexifs : *Structurer sa pensée dans des échanges oraux réflexifs (croisement avec les autres disciplines)*, issu du référentiel FRALA (FWB, 2022, p.45).

Voici un exemple issu du référentiel de FHGES (formation historique, géographique et économie sociale) pour la 5e année primaire :

			P5
FORMATION HISTORIQUE, GÉOGRAPHIQUE, ÉCONOMIQUE ET SOCIALE	Lier des savoirs culturels (sites archéologiques, villes médiévales, anciens sites ou quartiers industriels (XIX ^e et XX ^e siècles), Atomium...) à un moment clé et à une période conventionnelle. (S, FH)	Suite aux visites et observations de préférence in situ, présenter un site archéologique. (S)	ECA
		Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, interroger le sens des recherches et de la conservation des traces du passé. (SF)	
	Compléter une frise chronologique graduée en siècles avec des repères temporels donnés. (SF, FH)	Placer un nombre avec ou sans virgule limité au millième sur une portion de droite numérique graduée et sous graduée. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Lire un graphique évolutif en bâtonnets pour identifier une tendance (à la hausse, à la baisse, à la stagnation) d'un phénomène en lien avec la thématique de l'année. (SF, FH)	Prélever des informations issues d'une représentation d'un diagramme (à bandes, en bâtonnets et circulaire). (SF)	
	Associer une mesure sur la carte à une distance sur le terrain et inversement sur la base de l'échelle graphique. (SF, FG)	Associer une représentation en 2D à un objet réel selon une échelle donnée : $\frac{1}{100}, \frac{1}{50}, \frac{1}{20}, \frac{1}{1}$. (SF)	
		Calculer une distance réelle sur la base d'une carte et son échelle linéaire (la distance sur la carte et l'échelle linéaire étant données). (SF)	
Reconnaissance sociale : identifier différentes formes de reconnaissance d'un travail. (S, FES)	Justifier l'égalité en termes de droits et de devoirs. (SF)	EPC	

Figure 3 : Croisements entre FHGES et d'autres disciplines en 5e primaire (FWB, 2022, p.166).

Comme le montre cette figure, les référentiels proposent plusieurs croisements. Par exemple, un croisement est possible entre la mesure d'une distance sur une carte (géographie) grâce au principe d'échelle de grandeurs en mathématiques.

3. Les fiches-outils

Dans cette section, les fiches-outils seront présentées en cinq points :

1. La problématique qui constitue le nœud de la fiche ;
2. La validation par le panel d'experts ;
3. La présentation des pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude ;
4. Le retour du panel d'experts ;
5. Les commentaires proposés par les participants lors de la journée pacte du 22 mai.

Les deux premières fiches présentent des croisements avec la discipline du français tandis que les deux dernières traitent de la collaboration entre enseignants pour l'élaboration d'une activité interdisciplinaire et le choix d'une thématique.

Précisons que c'est systématiquement la version finale des fiches-outils qui est reprise dans les sections qui suivent. Les commentaires du panel d'experts et des participants à la journée du 22 mai portent sur des versions antérieures des fiches, versions qui ne sont pas reprises dans ce rapport.

3.1. Fiche-outil n°1 : La compréhension de documents : un point commun à toutes les disciplines ?

La compréhension de documents : un point commun à toutes les disciplines ?	
Liens avec les référentiels et le Pacte : Un savoir-faire de FRALA : construire du sens à l'aide de stratégies.	
M1 à S3	
Isabelle, enseignante en fin de primaire, donne une leçon de sciences. Ses élèves éprouvent des difficultés à retrouver des informations sur un schéma. Quand c'est en histoire, il est difficile pour eux de comprendre le sens d'une trace du passé. Pourtant, dans le cadre du cours de français, les élèves déchiffrent aisément et sont capables de comprendre un texte. Elle s'interroge sur leur maîtrise des stratégies de lecture et surtout sur leur transfert dans une autre discipline.	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Entrée via le texte : les stratégies de compréhension dans chaque discipline (voir OUTIL 1)
Cette piste se déroule en trois temps :	
● La découverte d'un texte en français ;	

- L'**identification des stratégies de compréhension** dans ce texte (ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension) ;
- Le **transfert** à d'autres documents dans différentes disciplines.

Dans cette dernière étape du transfert, de nouvelles stratégies propres à chaque discipline peuvent également être enseignées aux élèves.

Un prolongement possible serait alors de créer des fiches pour entrer dans la lecture d'une carte, d'un schéma, d'une ligne du temps.

Prenons un exemple.

- Un texte informatif est travaillé avec les élèves.
- Suite à ce texte, deux stratégies sont découvertes avec les élèves : se poser des questions et activer ses connaissances.
- Ces deux stratégies sont transférées dans la lecture d'une ligne du temps en histoire où les élèves se posent des questions sur l'échelle de la ligne du temps et font des liens avec les événements qu'ils connaissent déjà.

Le QR code ci-joint présente une vidéo d'un consortium sur cette boîte à outils des stratégies de compréhension.

Piste n°2

Entrée via les mots : le développement du vocabulaire

Peu importe la discipline, une difficulté qui semble récurrente chez les élèves est la maîtrise du vocabulaire surtout lorsqu'un même mot a plusieurs significations **dans différentes disciplines**. Cette piste consiste donc à s'arrêter sur chaque mot inconnu des élèves et de les exploiter par le jeu. Il est ainsi possible de créer un mur de mots dans la classe ou sur un cahier avec d'un côté le mot et de l'autre la définition. Ces mots peuvent ensuite être utilisés dans des jeux de vocabulaire comme « Taboo », « Mot malin », « Codes Names », « Just one », « Unanimo », « Time's up »... Les élèves peuvent créer eux-mêmes les cartes.

Apports théoriques

Eme et Rouet (2001) ont mené une étude sur les connaissances métacognitives en lecture-compréhension auprès des élèves de 9 ans et 11 ans.

Un **premier** résultat est qu'il n'y a presque **pas de différences significatives entre les deux tranches d'âge**. Par contre, des différences se marquent au sein d'une même tranche d'âge entre les **bons et les moins bons « compreneurs »**.

Un **second** constat est que les élèves ne maîtrisent pas la signification de "lire". Pour eux, **lire se résume à une activité de déchiffrage** et non de compréhension.

Un **troisième** fait est que les élèves ont tendance à **surestimer leurs performances** en lecture. Par ailleurs, ils évaluent leurs difficultés à des processus élémentaires de déchiffrage et de reconnaissance de mots alors qu'ils devraient plutôt identifier des difficultés en matière d'utilisation de stratégies de compréhension (visualisation, gestion de la compréhension, résumer d'un texte ...).

Un **quatrième** constat est que les élèves maîtrisent la notion de structure de textes (paragraphe, titre, introduction ...) mais **ils ne connaissent par les fonctions de cette structure**.

Plus récemment, les résultats des enquêtes PIRLS 2021 qui évaluent la lecture en 4^e primaire sont parus. Hormis la stratégie “localiser des informations”, **les autres stratégies sont déclarées comme étant peu enseignées** (moins de 60% de réponses) par les enseignants sur une semaine (identifier les idées principales, prédire, inférer, comparer avec ses connaissances, évaluer et critiquer le contenu ...). Quant au vocabulaire, près de 70% des enseignants déclarent enseigner du nouveau vocabulaire à leurs élèves au moins une fois par semaine.

.....
Eme, E., & Rouet, J. F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-32

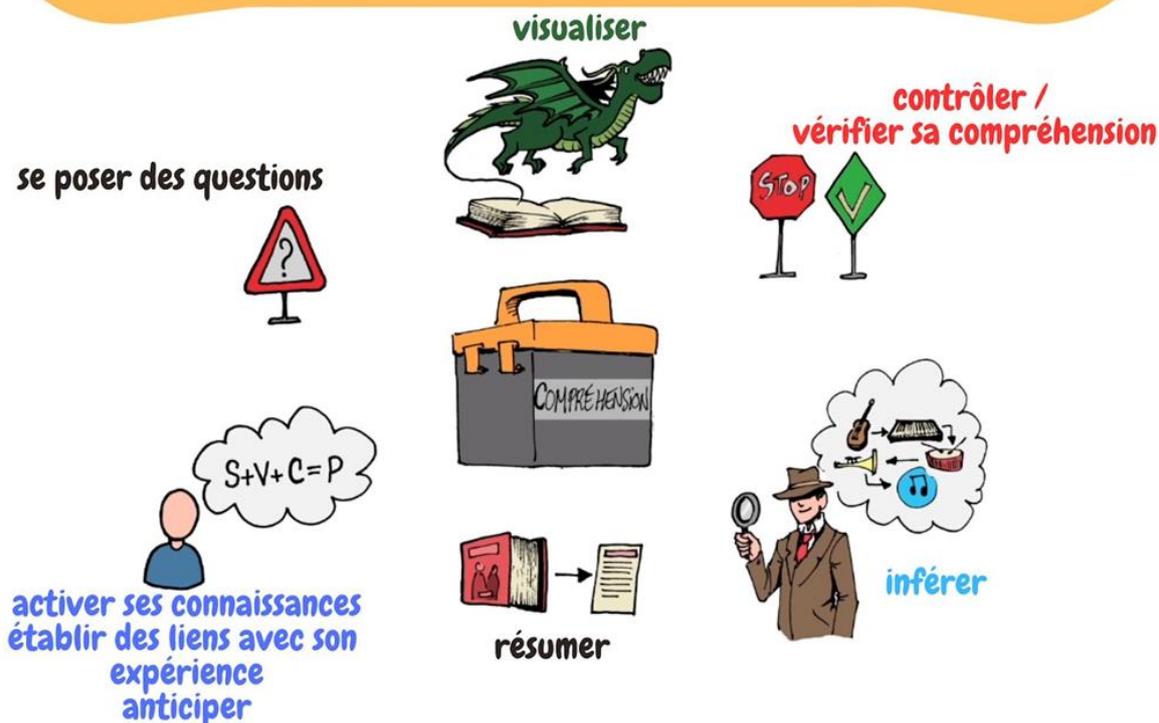
Schillings, P., Dupont, V., & André, M. (2023). Les activités d'enseignement/apprentissage de la lecture en 4^e année primaire.

Effets perçus

- **Florence** : « *Cela prend du temps auprès des élèves pour déconstruire l'idée que lire est uniquement du déchiffrage et qu'il faut être concentré ou encore prendre son temps... mais cela en vaut la peine ! Depuis que je mets en place le mur de mots, mes élèves sont curieux d'apprendre de nouveaux mots. Cela permet de dédramatiser l'incompréhension. Ils sont enthousiastes et motivés lorsqu'ils utilisent les jeux de vocabulaire* ».



La boîte à outils des stratégies de compréhension



3.1.1. Présentation de la problématique choisie

Cette première fiche part du constat suivant : les difficultés liées à la compréhension d'un document peu importe la discipline enseignée. Ainsi, que ce soit pour la lecture d'un schéma en sciences, la compréhension d'une trace du passé en formation historique, la lecture d'une carte en éveil géographique, les élèves éprouvent des difficultés à mettre du sens derrière un document. Cette problématique lie ainsi le nouveau référentiel de français - langues anciennes (2022) avec toutes les autres dans le cadre du savoir-faire "construire du sens à l'aide de stratégies".

Une question surgit ainsi : comment améliorer la compréhension d'un document dans chaque discipline ?

3.1.2. Validation des problématiques par un panel d'experts

Le groupe d'experts constitués d'enseignants d'une école souligne que le développement des stratégies de compréhension doit déjà commencer en maternelle. Les enseignants soulignent la difficulté pour les élèves de tisser des liens de ce type entre les différentes matières. D'ailleurs, cette problématique intéressait l'équipe enseignante au moment de la rencontre puisqu'ils allaient suivre une formation dont le contenu se rapprochait de la problématique discutée.

En maternelle, on est confronté à ça mais on le travaille oralement. Le milieu social influence fortement le niveau des enfants, comme le fait d'avoir des livres ou pas à la maison, d'entendre des histoires ... Pour certains enfants, c'est aussi difficile de faire des liens (une enseignante maternelle).

En plus de comprendre, je trouve que les élèves n'ont plus autant de vocabulaire qu'avant (une enseignante primaire).

3.1.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

Deux pistes sont présentes sur la fiche-outil avec deux portes d'entrée différentes (la compréhension du texte global et la compréhension des mots) : la première sur l'enseignement des stratégies de compréhension et la seconde sur le développement du vocabulaire.

Une stratégie est un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément, consciemment pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension (Shannan *et al.*, 2010). Toutefois, leur enseignement ne doit pas se limiter à la discipline du français puisque chaque discipline passe par la lecture de documents. Souvent, chaque discipline a ses propres codes. Il convient dès lors à l'enseignant de les expliciter.

Ces stratégies sont souvent assez similaires d'un auteur à l'autre et divisées en trois temps. Voici celles proposées par Giasson (2000).

- Avant la lecture
 - Survoler le texte
 - Activer mes connaissances
 - Faire des prédictions
 - Identifier mon intention de lecture
- Pendant la lecture
 - Tenir compte de la ponctuation
 - Imaginer la suite
 - Relire
 - Comprendre un nouveau mot
 - Me faire une image, visualiser
 - Identifier les informations importantes
- Après la lecture
 - Résumer le texte
 - Relire

En lien avec la stratégie relative à la compréhension de nouveaux mots, la seconde piste concerne l'apprentissage du vocabulaire. Le groupe d'étude a proposé différentes manières

de travailler le vocabulaire par le jeu en s'inspirant de jeux de société existants et en créant un mur de mots en classe. Ces mots devraient couvrir toutes les disciplines confondues.

Au niveau de la recherche, Eme et Rouet (2001) ont mené une étude sur les connaissances métacognitives en lecture-compréhension auprès des enfants de 9 ans et 11 ans. Quatre constats émergent de leur recherche.

Premièrement, il n'y a pas presque pas de différences significatives entre les deux tranches d'âge. Par contre, des différences se marquent au sein d'une même tranche d'âge entre les bons et les moins bons "compreneurs".

Deuxièmement, les élèves éprouvent des difficultés à expliquer en quoi consiste l'acte de lire. Pour eux, lire se résume à une activité de déchiffrage et non de compréhension. Ils ne savent pas non plus comment être plus performants.

Troisièmement, les élèves ont tendance à surestimer leurs performances en lecture. Par ailleurs, ils semblent plus enclins à identifier leurs difficultés face à des processus élémentaires de déchiffrage et de reconnaissance de mots qu'à identifier celles relatives à la compréhension d'un texte ou à l'utilisation de stratégies de compréhension.

Quatrièmement, les élèves semblent aisément identifier les éléments composants la structure des textes (paragraphes, titre, introduction, etc.) mais ne connaissent par leurs fonctions de cette structure.

Plus récemment et plus régulièrement, les enquêtes PIRLS évaluent la compréhension en lecture chez les élèves en 4^e primaire. Comme le montrent ces enquêtes, les élèves belges francophones présentent de meilleures performances dans la compréhension de textes narratifs (récits) en comparaison aux textes informatifs (Schillings *et al.*, 2023). Du côté des stratégies de lecture, hormis la stratégie "localiser des informations", **les enseignants déclarent que les autres stratégies sont peu enseignées** (moins de 60% de réponses) au cours d'une semaine scolaire. Quant au vocabulaire, près de 70% des enseignants déclarent enseigner du nouveau vocabulaire à leurs élèves au moins une fois par semaine. L'item lié au vocabulaire reste tout de même assez flou. Il est difficile de savoir si une leçon est consacrée entièrement au vocabulaire ou si, de manière spontanée, la signification d'un nouveau mot est enseignée.

3.1.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Pour rappel, la première mouture de la fiche-outil a été présentée au panel d'experts qui devait l'évaluer grâce à des critères concernant le titre, la problématique, les pistes et l'apport théorique. Ces experts ont validé la fiche en cochant notamment les items abordant l'intelligibilité des pistes et leur réalisme. Deux enseignantes maternelles ont tout de même écrit :

Cela nous parle. Au départ, on ne se sentait pas visées par les pistes proposées car nous sommes en maternelle mais on le fait à l'oral. Il faudrait peut-être ajouter une remarque pour les maternelles.

Une enseignante du primaire ajoute qu'elle pratique déjà plusieurs jeux de vocabulaire dans sa classe de manière hebdomadaire.

3.1.5. Retour des participants à la journée d'étude

Lors de l'atelier sur l'interdisciplinarité, les participants ont fourni des feedbacks pour contribuer à l'amélioration de cette fiche-outil.

Des commentaires relatifs au titre proposaient d'utiliser le terme « mots » dans la question. Certains trouvaient que le titre convenait mieux à la première piste qu'à la seconde. En effet, la seconde piste entre dans la compréhension d'un document via le vocabulaire et donc les mots.

Au sujet de la problématique, des participants trouvaient que l'accent devait être placé davantage sur le transfert des stratégies de lecture que sur la maîtrise de celles-ci étant donné que la rubrique "problématique" stipulait qu'elles étaient maîtrisées dans le cadre du cours de français.

En ce qui concerne les pistes, il en est ressorti assez nettement que la première piste devait être davantage explicitée. Elle semblait peu claire pour plusieurs participants. Une personne a proposé d'expliciter cette piste en trois temps : (i) l'analyse d'un document en français, (ii) l'identification des stratégies et (iii) le transfert de ces stratégies vers une autre discipline avec éventuellement l'ajout de nouvelles propres à la discipline. Notons qu'un commentaire disait *utiliser les stratégies de lecture : merci !* Pour ce participant, cela semblait assez clair et peu innovant.

Par rapport aux pistes, d'autres idées ont été proposées comme la confrontation de différents genres de textes avec des supports différents, la création d'heuristiques pour lire une carte, un graphique ou une ligne du temps. Un participant a proposé aussi un mur de mots personnel à chaque élève dans un cahier.

Toujours en lien avec les pistes, certains participants trouvaient les pistes assez innovantes pour le secondaire mais peu pour le fondamental. Plusieurs commentaires ont fait remarquer que les effets perçus étaient uniquement en lien avec la deuxième piste et non avec les stratégies de compréhension de la première piste.

Quant à l'apport théorique, des personnes présentes à l'atelier proposaient d'illustrer les stratégies de compréhension grâce à des QR codes afin d'enrichir la partie théorique et les liens avec la première piste. En plus de la recherche d'Eme et Rouet qui date de 2001, un participant souhaiterait du contenu scientifique qui va au-delà des constats, qui pourrait apporter des pistes concrètes. D'autres souhaiteraient voir un apport théorique sur le

vocabulaire afin de tisser des liens avec la deuxième piste. Plus largement, les liens entre la théorie et les pistes semblaient devoir être plus explicites.

Suite à ces retours sur la fiche concernant la compréhension d'un document, des modifications ont été apportées. D'abord, les portes d'entrée de chaque piste ont été explicitées : la première piste par rapport au texte global et la seconde piste grâce aux mots. Ensuite, la première piste a été plus clairement explicitée afin de toucher un public plus large (même ceux qui se sentent moins concernés par la didactique du français). En outre, un QR code a été proposé avec une vidéo du consortium français qui présente les stratégies de compréhension disponible sur *e-classe*. Une proposition plus concrète de cette première piste a été réécrite afin de présenter un exemple. Des prolongements ont été également ajoutés, notamment pour créer des fiches avec les heuristiques pour lire un graphique, une carte, une ligne du temps...

Nous avons été étonnés du commentaire de certains participants qui considéraient que l'enseignement des stratégies de compréhension est déjà fort répandu dans l'enseignement fondamental. En effet, au vu des derniers rapports PIRLS, notamment celui sur les activités d'enseignement-apprentissage de la lecture en 4^e primaire écrit par Schillings *et al.* (2023), il en est ressorti que, hormis la recherche d'informations explicites dans un texte, les stratégies de compréhension sont peu mises en œuvre dans les classes. Ce rapport a fait également mention des leçons abordant du vocabulaire en classe. Un encart a également été ajouté dans les apports théoriques.

3.2. Fiche-outil n°2 : Comment améliorer la compréhension des consignes ?

Comment améliorer la compréhension des consignes dans chaque discipline ?	
Liens avec les référentiels FRALA : Traiter/utiliser les unités lexicales : Utiliser le lexique (SF)	
M1 à S3	
<p>Danièle, enseignante de mathématiques en secondaire inférieur, prépare ses élèves au CE1D. Elle prend conscience qu'un même terme peut avoir plusieurs significations selon la discipline utilisée et peut poser problème dans la compréhension.</p> <p>Par exemple, le verbe « encadrer » signifie, en mathématiques, écrire qu'il est compris entre deux nombres, l'un plus petit et l'autre plus grand. Un nombre peut être encadré au dixième près, à l'unité près, à la centaine près ... Pourtant, face à cette consigne, ses élèves tracent un cadre autour du nombre. D'autres termes ont plusieurs significations comme les facteurs dans une multiplication et le facteur qui distribue le courrier ou encore le développement d'un solide et le développement d'un raisonnement.</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	<i>La réalisation d'un lexique à partir des consignes par les élèves</i>
<p>Une première piste serait de demander aux élèves de réaliser un lexique avec les verbes et les concepts mathématiques importants présents dans les consignes. Ces mots peuvent également être reliés à chaque chapitre vu durant l'année. Ainsi, les élèves se sentent plus investis et sont obligés de se questionner quant à la signification de chaque mot. Finalement, lors des évaluations liant plusieurs chapitres, l'élève retrouvera plus facilement le chapitre concerné grâce à la reconnaissance des termes employés dans les consignes.</p> <p>Cette piste peut être mise en œuvre tout au long de l'année ou lors des révisions. En révision, cette démarche pourrait également avoir comme source les questions d'épreuves externes afin de se questionner sur le savoir en jeu.</p>	
Piste n°2	<i>La construction d'un lexique commun aux enseignants de l'école</i>
<p>Une seconde piste serait de construire un lexique commun pour les enseignants d'une même école. Ainsi, chacun est amené à découvrir la signification des verbes dans la discipline des autres professeurs. Prendre conscience de ces différences est une première étape pour l'explicitier aux élèves.</p>	
Conseils	

En plus de ces deux pistes, il est important de :

- faire formuler des consignes aux élèves ;
- rendre explicite la lecture de consignes ;
- enrichir le vocabulaire pour travailler la polysémie ;
- faire reformuler les consignes ;
- faire réfléchir sur les compétences à mobiliser, les étapes à réaliser ;
- faire faire une autoévaluation suite à la réalisation d'une consigne...

Apports théoriques

Il n'y a pas que les élèves allophones qui ne connaissent pas le vocabulaire de l'école. Outre le français langue étrangère (FLE), un nouveau concept apparaît dans l'avis n°3 du Pacte : le français langue de scolarisation (FLSco). Le FLSco désigne la langue dans laquelle **l'enseignant expose les savoirs**, la langue qui rend possible le **travail de la pensée** et la langue dans laquelle **l'élève va exécuter des exercices et des consignes**. Cette langue est plus ou moins différente, selon le milieu, de la langue parlée avec les amis et la famille. Suivant le contexte familial, la langue est en rupture ou en continuité avec le quotidien de l'élève. Wauters (2020) et Verdelhan-Bourgade (2015) présentent plusieurs constats.

Certains mots de **vocabulaire** ne sont employés qu'à l'école. C'est notamment le cas des verbes présents dans les consignes.

Un second constat est la **polysémie** des mots. Les enfants maîtrisent un mot mais, à l'école, il revêt une tout autre signification. C'est le cas du mot « solide » par exemple. L'enfant est capable de l'expliquer en tant qu'adjectif comme quelque chose de solide, de dur. Par contre, à l'école, un solide est un objet qui prend de la place dans l'espace.

Un troisième constat est l'atteinte d'un niveau d'**abstraction du langage**. Ainsi, l'élève apprend des nouvelles notions mais doit aussi être capable de justifier, expliquer, synthétiser, comparer. Par exemple, pour comparer, il faut anticiper un nombre d'opérations, définir des critères puis seulement exprimer une comparaison.

.....
Verdelhan-Bourgade, M. (2015). Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste. Puf.

Wauters, N. (2020). Langage et réussite scolaire: pratiques d'enseignement et français de scolarisation. ChanGements pour l'égalité asbl.

Effets perçus

- **Jade** : « Grâce au lexique qu'ils ont créé, mes élèves se sentent plus rassurés pour la préparation du CE1D ».

- **Danièle** : « Grâce au lexique, les élèves donnent plus de sens à leurs apprentissages et sont plus autonomes tant dans la matière que dans leur méthode de travail ».

3.2.1. Présentation de la problématique choisie

La deuxième fiche aborde la problématique suivante : la polysémie des termes employés, plus spécialement des verbes, dans les consignes. En effet, une enseignante de mathématiques du groupe a vécu la situation avec le verbe “**encadrer**”. En effet, dans le cours de mathématiques, encadrer un nombre signifie qu’il est compris entre deux nombres, l’un plus petit et l’autre plus grand. Un nombre peut être encadré au dixième près, à l’unité près, à la centaine près, etc. Par exemple, 3,54 encadré au dixième près devient : $3,5 < 3,54 < 3,6$. Pourtant, face à cette consigne, plusieurs de ses élèves tracent un cadre autour du nombre.

D’autres exemples auraient pu être donnés. En géométrie, l’enseignant invite l’élève à **développer** un solide sur un feuille alors qu’en français, il amène l’élève à **développer** pour justifier son raisonnement. Les termes *produit*, *droite*, *solide* portent également à confusion pour les élèves. En éveil historique, il en va de même avec le concept de *trace*. Les élèves comprennent ces mots lorsqu’ils sont utilisés dans la vie quotidienne, mais éprouvent plus de difficultés à les distinguer dans le contexte scolaire.

Cette problématique touche à la question de l’interdisciplinarité de plusieurs manières. Il s’agit d’abord d’éviter les confusions, et ainsi de tisser des liens inopportuns entre les disciplines. Ensuite, le savoir-faire “utiliser le lexique”, issu du référentiel FRALA (2022), est envisagé en interdisciplinarité : utiliser le lexique mathématique, historique, etc. Enfin, la fiche aborde cette problématique dans le prolongement d’une dimension transversale aux disciplines scolaires : la compréhension de consignes.

La question qui sera le fil conducteur de cette fiche est dès lors : comment améliorer la compréhension des consignes dans chaque discipline ?

3.2.2. Validation des problématiques par un panel d’experts

Cette problématique a davantage touché les enseignants du panel d’experts qui enseignent à la fin de l’école primaire. Une enseignante raconte avoir vécu la même situation avec le mot *facteur*.

J’ai vécu la même chose la semaine passée justement. Je voyais le vocabulaire lié aux opérations et le mot “facteur” a fait son apparition dans les mots de vocabulaire. Une élève ne comprenait pas pourquoi le mot était incompris puisque tout le monde connaissait le métier de facteur qui distribue le courrier (une enseignante de primaire).

Une autre enseignante explique que de plus en plus d’élèves contournent les consignes par exemple en entourant à la place de souligner ou de colorier. Cela peut paraître anodin, mais il s’agit peut-être d’un indicateur d’un déficit de vocabulaire.

3.2.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

Un nouveau concept apparaît dans l'avis n°3 du Pacte (FWB, 2017) : le français langue de scolarisation (FLSco). Le FLSco désigne la langue dans laquelle l'enseignant expose les savoirs, la langue qui rend possible le travail de la pensée et la langue dans laquelle l'élève va exécuter des exercices et des consignes. Il est également parfois appelé français langue d'apprentissage (FLA). En effet, la langue de l'école a beaucoup de particularités et est loin d'être maîtrisée par tous les élèves. Cette langue est plus ou moins différente, selon le milieu, de la langue parlée avec les amis et la famille. Suivant le contexte familial, la langue est en rupture ou en continuité avec le quotidien de l'élève (Verdelhan-Bourgade, 2015 ; Wauters, 2020).

Certains mots de vocabulaire ne sont employés qu'à l'école. C'est notamment le cas des verbes présents dans les consignes. De plus, les mots sont polysémiques. Les enfants comprennent la signification habituelle d'un mot mais pas celle qu'il revêt à l'école. C'est par exemple le cas du mot "solide". L'enfant comprend l'adjectif "solide" (au sens de "dur") mais pas le substantif "solide" (un objet qui prend de la place dans l'espace) tel qu'il est utilisé à l'école.

Un troisième constat est l'atteinte d'un niveau d'abstraction du langage. Ainsi, l'élève apprend des nouvelles notions mais doit aussi être capable de justifier, expliquer, synthétiser, comparer. Pour comparer, il faut anticiper un nombre d'opérations, définir des critères puis seulement exprimer une comparaison. De surcroît, l'élève est aussi amené à structurer sa pensée, ce qui ne va pas de soi. Par exemple, pour comparer deux grandeurs, l'élève doit sélectionner la grandeur à comparer en définissant un critère (masse, hauteur, largeur, longueur, couleur...) puis il doit exprimer cette comparaison avec des mots.

Ces motifs de mécompréhension du langage scolaire créent des malentendus dans la pensée de l'élève (Verdelhan-Bourgade, 2015 ; Wauters, 2020).

A partir de ces constats sur le français langue de scolarisation et notamment le vocabulaire des consignes liés spécifiquement à l'école, deux pistes ont émergé dans le groupe d'étude. Toutes deux proposent de créer un lexique à partir des consignes des exercices. Une piste encourage à créer le lexique avec les élèves alors que l'autre se penche sur la création d'un lexique commun à l'équipe enseignante.

3.2.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Les retours du panel d'experts sont très positifs. Peu de régulations sont proposées, comme en témoigne le verbatim suivant :

Nickel, cela rencontre tout à fait notre problématique. Ces pistes sont d'ailleurs proches de notre plan de pilotage.

3.2.5. Retour des participants à la journée d'étude

Lors de la journée d'étude, les participants à l'atelier sur l'interdisciplinarité ont émis des retours plutôt positifs quant à cette fiche sur la compréhension des consignes. Cette fiche était la deuxième mouture. En effet, elle avait été modifiée suite aux retours du panel d'experts. Toutefois, des remarques constructives ont été proposées dans la relecture grâce à la grille. En voici un résumé.

Par rapport au titre, différentes remarques visent à préciser la question afin de la rendre plus claire. Certains groupes proposaient de modifier les mots « dans chaque discipline » par « dans les apprentissages ». D'autres trouvent que la question parle de deux notions différentes (la compréhension et le respect des consignes) alors que la fiche est plutôt centrée sur la compréhension. Un groupe a écrit en commentaire : *Quelle est la finalité première de cette fiche : comprendre ou respecter les consignes ?*

En ce qui concerne la problématique, cette dernière est parlante pour les participants. Néanmoins, ils trouvent que l'exemple devrait être modifié. En effet, selon eux, bien que le contexte soit différent, le verbe « déterminer » a souvent la même signification (évaluer, spécifier, définir, établir). Des participants à cette journée du 22 mai proposent de rajouter à la fin de la problématique « et poser problème dans la compréhension ».

Une autre remarque aborde la nécessité de différencier le concept de « polysémie » et celui d'« implicite de la consigne ». Dans le même ordre d'idée, des remarques sont écrites sur des grilles : *Les enseignants sont-ils au clair avec le vocabulaire de français langue de scolarisation ? / Il faudrait plus faire le lien entre les inégalités entre élèves et la compréhension des consignes.*

Par ailleurs, des personnes présentes à la journée Pacte questionnent le focus des acteurs. En effet, selon eux, le titre et la problématique sont plutôt centrés sur l'élève alors que les pistes concernent plutôt les enseignants.

En outre, d'aucuns s'interrogent sur les années concernées par cette fiche. Ainsi, ceux travaillant dans l'enseignement spécialisé et en maternelle trouvent que la création d'un lexique pour les élèves n'est pas une idée innovante puisque déjà beaucoup pratiquée dans leur niveau, notamment via l'utilisation de pictogrammes, alors que ceux du secondaire se demandent si les enseignants iront consulter les référentiels des autres disciplines pour comparer les termes employés dans les consignes et donc une éventuelle polysémie. Toutefois, nous restons prudents face à cette critique. Nous jugeons qu'il est difficile de tout schématiser par pictogrammes au fur et à mesure de la scolarité. Par ailleurs, le pictogramme pourrait induire toujours la même signification d'un mot alors qu'il existe une polysémie pour ce terme (encadrer par exemple).

Attardons-nous sur les retours par rapport aux pistes proposées. Les participants proposent de nouvelles pistes par rapport :

- Au statut de l'erreur ;
- À la formulation complète d'une consigne ;
- À la lecture des consignes et son enseignement,
- À l'enrichissement de vocabulaire, rendre explicite l'enseignement des consignes ;
- À la reformulation des consignes par les élèves ;
- À la réflexion sur les compétences à mobiliser, les étapes à réaliser, une autoévaluation suite à la réalisation d'une consigne ;
- À la lecture de différentes épreuves externes pour cibler le savoir scolaire en jeu ;
- À la différence entre les verbes opérateurs d'une discipline à l'autre.

Puisqu'elles traitent toutes deux d'un lexique, certains groupes ont la sensation que les deux pistes sont fort proches même si celui qui produit ce lexique est différent (les élèves pour la piste 1 et l'équipe éducative pour la piste 2).

Suite à ces commentaires, cette fiche traitant des consignes a été améliorée. La notion de respect des consignes a été supprimée puisqu'elle n'est que peu abordée. La finalité première de cette fiche est bien la compréhension de la consigne dans tous les apprentissages. L'exemple dans la problématique a été modifié par les verbes « encadrer » et « développer ». Les acteurs principaux de chaque piste ont également été précisés. Des conseils ont été ajoutés avec les propositions des participants à la journée d'étude. Au-delà de l'interdisciplinarité, cette fiche-outil tend davantage vers la transdisciplinarité.

3.3. Fiche-outil n°3 : Comment organiser une collaboration entre collègues pour un projet interdisciplinaire ?

Comment organiser une collaboration entre collègues pour un projet interdisciplinaire ?	
Liens avec le Pacte les référentiels : Le travail collaboratif (avis n°3) + circulaire n°7167 + circulaire n°2540	
S1 à S3	
<p>Jade, enseignante en mathématiques dans le secondaire inférieur, désire mettre en œuvre des projets interdisciplinaires. Elle souhaiterait créer une séquence liée aux sciences car les deux disciplines peuvent être complémentaires. Toutefois, ses trois classes n'ont pas le même professeur de sciences. Cette problématique est également vécue par Sébastien, psychomotricien ainsi que professeur d'éducation physique et à la santé, qui se demande comment lancer des collaborations avec ses collègues.</p> <p>Tous deux sont confrontés à des difficultés pour s'organiser de manière concrète avec les autres enseignants. Puisque la collaboration semble être un frein à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité, cette fiche se centre davantage sur cette problématique.</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	<i>Une planification annuelle/cahier de matière</i>
Cette planification permettra de faire des ponts entre les différentes matières. Dans l'idéal, elle comprendra : les thèmes travaillés et les compétences associées. Une piste serait de partager cette planification à l'ensemble de l'équipe éducative d'une même année scolaire. Par exemple, les professeurs de mathématiques et de sciences pourraient identifier et mettre en parallèle des compétences complémentaires pour collaborer sur un projet.	
Piste n°2	<i>Synchronisation des professeurs</i>
Cette piste s'adresse davantage aux directions. Dans la mesure du possible, il serait opportun de garder les mêmes binômes/trinômes de professeurs ayant des affinités pédagogiques. Ainsi, si le professeur de mathématiques et le professeur de sciences sont les mêmes pour plusieurs classes, il devient plus facile pour eux de collaborer.	
Piste n°3	<i>Des outils numériques pour collaborer</i>
<p>Il est parfois compliqué de trouver un moment pour collaborer sur le temps scolaire, une piste est d'utiliser des outils numériques pour collaborer en distanciel.</p> <p>Une plateforme collaborative (comme les suites Office ou Google, Slack ...) permet de partager des ressources, de compléter et commenter un document à plusieurs, de communiquer par écrit ou en visio, de partager un agenda et la gestion des tâches, etc.</p>	

Un mur collaboratif, comme Digipad, permet de rassembler sur une page unique des contenus différents (des textes, des vidéos, des photos, des diapos...). Il peut être préparé par l'enseignant et enrichi par les collègues ou les élèves.

Apports théoriques

Lessard *et al.* (2009) ont mené une étude sur les facteurs favorisant la collaboration entre enseignants. Parmi ceux récoltés, en voici trois.

- Le travail collaboratif nécessite des **habiletés** qui devraient être apprises en formations initiale ou continue. L'objectif serait de former des **enseignants-experts** (aussi appelés **praticiens réflexifs**).
- Pour que la collaboration ait du sens entre les enseignants, ils doivent partager des **préoccupations pédagogiques** assez importantes pour justifier la mise en place de collaboration.
- L'organisation de ces moments est sous la responsabilité du **chef d'établissement**.

Une autre étude a été menée par Dionne (2009). Elle a établi des catégories comprenant chacune des propriétés propices à la collaboration entre enseignants. Ces catégories peuvent servir de balises à la collaboration entre enseignants.

- la **conception** de la collaboration (le sens qu'on lui donne),
- les **caractéristiques** de la collaboration (le sentiment d'unicité et l'intensité de la collaboration),
- l'**origine** de la collaboration (les motivations professionnelles, relationnelles et contextuelles ...),
- les **conditions** de collaboration (liées aux ressources, au travail et au contexte),
- les **processus** de collaboration (la structuration méthodologique)
- les **extrants** de la collaboration (le partage, l'**apprentissage des élèves** et les sentiments positifs).

Soulignons que le cœur de cette collaboration doit être l'interdisciplinarité. Louviot *et al.* (2019) la définissent comme suit. L'**interdisciplinarité** nécessite un partage d'objectifs, de concepts. Le travail interdisciplinaire vise à dépasser les frontières des disciplines pour créer un espace commun propre à l'objet d'étude.

.....
Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.

Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77.

Louviot, M., Moody, Z., & Darbellay, F. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école : Succès, résistance, diversité*. Editions Alphil Presses universitaires suisses

Effets perçus

- **Christine** : « *Lorsqu'on collabore avec un collègue, les élèves sont rassurés, plus encadrés, plus attentifs, plus sereins, plus calmes, plus motivés* ».

- **Sébastien** : « *Quand je mets en œuvre des activités interdisciplinaires avec une collègue, les élèves tissent plus de liens et voient l'intérêt des différentes disciplines* ».

- **Jade** : « *Les élèves nous perçoivent différemment quand ils nous voient collaborer avec d'autres collègues* ».

3.3.1. Présentation de la problématique choisie

Deux enseignants étaient confrontés à une problématique assez similaire quant à la collaboration entre collègues pour débiter un projet interdisciplinaire : cette collaboration est tout simplement difficile à organiser. Cette problématique concerne davantage le secondaire car les enseignants ne donnent pas toutes les disciplines. Elle est également vécue par un enseignant qui est un professeur d'éducation physique et de la santé qui souhaiterait lancer des activités interdisciplinaires avec ses collègues titulaires de classe.

Dès lors, une question émerge : comment organiser une collaboration entre collègues pour un projet interdisciplinaire ?

3.3.2. Validation des problématiques par un panel d'experts

Le panel d'experts ne s'est pas spécialement senti concerné par cette problématique car elle concerne plutôt les enseignants du secondaire. Ils expliquent qu'ils donnent toutes les disciplines donc n'ont pas besoin de collaborer avec quelqu'un d'autre pour mettre en œuvre de l'interdisciplinarité.

3.3.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

Les pistes de cette fiche-outil abordent l'importance d'organiser les distributions par groupe d'enseignants, lorsque c'est possible, pour plusieurs classes. Ainsi, si un professeur de sciences et un professeur de mathématiques enseignent aux mêmes classes, il est plus aisé pour eux de démarrer une collaboration. Si le binôme change pour chaque classe dans laquelle les professeurs enseignent, le travail est multiplié. Cette première piste s'adresse dès lors plutôt aux directions mais comme le montrent les recherches il est crucial que les enseignants soient soutenus par leur hiérarchie (Lessard *et al.*, 2009).

Une autre piste souligne qu'il peut être intéressant que les enseignants ne partagent pas uniquement leur cahier de matière à la direction mais aussi à leurs collègues. De ce fait, des croisements peuvent être tissés entre leurs cours. Ces deux premières pistes s'accordent par

ailleurs avec l'obligation des enseignants du secondaire de partager leur cahier de matière (circulaire n°2540).

Une dernière piste, s'adressant aux équipes éducatives du tronc commun plus globalement, propose de démarrer la collaboration sur une plateforme numérique puisque les horaires ne permettent pas toujours d'identifier des moments de présence commune. De cette façon, les enseignants peuvent se partager des documents et les commenter, planifier des tâches ensemble, passer des appels...

Ces trois pistes s'inscrivent dans les directives liées au travail collaboratif (avis n°3, FWB 2017 et circulaire n°7167).

Lessard *et al.* (2009) ont mené une étude sur les facteurs favorisant la collaboration entre enseignants. Parmi ceux récoltés, en voici trois.

- Le travail collaboratif nécessite des **habiletés** qui devraient être apprises en formations initiale ou continue. L'objectif serait de former des **enseignants-experts** (aussi appelés **praticiens réflexifs**) capables de prendre du recul sur leurs pratiques, notamment lors de moments collaboratifs.
- Pour que la collaboration ait du sens entre les enseignants, ils doivent partager des **préoccupations pédagogiques** assez importantes pour justifier la mise en place de collaboration.
- L'organisation de ces moments est sous la responsabilité du **chef d'établissement**.

Une autre étude menée par Dionne (2009) a établi des catégories comprenant chacune des propriétés propices à la collaboration entre enseignants. Parmi celles-ci se retrouvent notamment :

- la **conception** de la collaboration (le sens qu'on lui donne),
- les **caractéristiques** de la collaboration (le sentiment d'unicité et l'intensité de la collaboration),
- l'**origine** de la collaboration (les motivations professionnelles, relationnelles et contextuelles, etc.),
- les **conditions** de collaboration (liées aux ressources, au travail et au contexte),
- les **processus** de collaboration (la structuration méthodologique)
- les **extrants** de la collaboration (le partage, l'**apprentissage des élèves** et les sentiments positifs).

Le cadrage théorique se clôture en une phrase sur la définition de l'interdisciplinarité afin de rappeler que le cœur de la collaboration, vu le contexte de ces fiches, doit être celle-ci.

3.3.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Pour rappel, le panel d'experts a émis des retours sur la première mouture de la fiche-outil. Un premier commentaire fait part d'une partie du panel d'experts plutôt réticente à l'utilisation du numérique.

Les pistes sont bien expliquées mais la troisième nous parle un peu moins car ce n'est pas notre truc. Ça donne envie de collaborer mais pas dans le numérique et en respectant l'identité de chacun (trois enseignantes de maternelle et début primaire).

Une autre remarque permet de prendre un recul plus global sur la fiche-outil. En effet, lors de sa création, l'idée première tournait autour des heures d'accompagnement personnalisé et du coenseignement. Au fur et à mesure des réajustements, un écart s'est certainement creusé entre les pistes et la théorie proposée.

Je vois le lien entre la collaboration et le coenseignement mais pas avec les pistes. La théorie est-elle en lien avec les pistes ? (une enseignante de primaire)

Suite à ce commentaire, la fiche a été modifiée et s'est davantage centrée sur le développement des facteurs favorisant la collaboration entre enseignants

3.3.5. Retour des participants à la journée d'étude

Les participants à la journée d'étude ont émis des retours par rapport à la deuxième mouture de cette fiche-outil traitant de la collaboration entre enseignants en vue de la mise en œuvre d'activités interdisciplinaires. En effet, elle avait été modifiée suite aux retours du panel d'experts.

En ce qui concerne les retours sur le titre et la problématique, les retours sont plutôt positifs. Les participants trouvent en majorité que le titre est accrocheur, la problématique concrète et qu'il y a un lien entre le titre et la problématique. Toutefois, certains participants mettent en lumière le fait que l'interdisciplinarité passe en arrière-plan par rapport à la collaboration entre enseignants. Un retour exprime que *l'interdisciplinarité passe inaperçue* (un participant à la journée d'étude). Un autre affirme que *la problématique tourne davantage autour de la collaboration que de l'interdisciplinarité* (un participant à la journée d'étude). Nous prenons bonne note de cette remarque mais souhaitons toutefois la replacer dans son contexte. Cette fiche vise à répondre principalement aux problématiques évoquées lors de la première phase où les enseignants du secondaire voyaient la collaboration comme un frein à toute mise en œuvre d'interdisciplinarité. Cette fiche-outil a donc pour objectif d'instaurer un climat favorable à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le secondaire.

Par rapport à l'apport théorique et aux pistes, plusieurs remarques reviennent à plusieurs reprises. Premièrement, plusieurs grilles mentionnent le public visé par ces fiches-outils. Outre le besoin de réduire les années concernées au secondaire en particulier, d'aucuns affirment qu'il est important de mentionner les directions comme acteurs concernés des pistes présentées.

Deuxièmement, la majorité des commentaires soulignent le côté non-innovant des pistes proposées. Toutefois, une remarque met en avant le fait que *la mise en pratique est probablement innovante* (un participant à la journée d'étude). Bien que les idées ne soient pas nouvelles, elles ne semblent pas être mises en œuvre sur le terrain.

Troisièmement, des participants souhaiteraient que des notions soient plus explicitées et distinguées les unes des autres. En effet, selon les uns, il serait opportun de distinguer collaboration et coopération entre enseignants. Pour d'autres, ce seraient le coenseignement et la collaboration qui devraient être différenciés. Comme l'ont mentionné des participants sur une grille de relecture, *quels sont les objectifs de la collaboration ?* Cette question doit certainement être davantage mise en lumière dans la fiche outil.

Quatrièmement, en ce qui concerne plus particulièrement les pistes proposées, la deuxième piste pose question à certains participants. *La piste 2 est plutôt une réflexion pour faire réagir, la piste 2 est décontextualisée, il faudrait la rendre plus explicite, plus opérationnelle.* Voilà différents propos recueillis lors des ateliers. Par rapport à la première piste, des participants avancent que le tronc commun devrait apporter davantage de clarté par rapport au cahier de matière. De manière plus générale, quelques-uns évoquent l'aspect plutôt temporel de l'organisation de la collaboration en vue d'activité interdisciplinaire et non en termes d'espace. Finalement, certains auraient aimé que les pistes proposées soient davantage dans des exemples concrets.

Cinquièmement, certaines personnes présentes à l'atelier proposent de présenter une définition de l'interdisciplinarité dans l'apport théorique de la fiche afin de recentrer la thématique de la fiche.

Suite à ces remarques, des modifications ont été réalisées sur cette fiche-outil, notamment par rapport aux années concernées par cette fiche qui ont été réduites aux trois années du secondaire présentes dans le tronc commun, à la mention explicite de la direction dans les acteurs importants de changement de cette fiche-outil. Au niveau du titre, il a été modifié pour supprimer le terme "projet" qui induit une tâche conséquente selon Lenoir (2015). Le lien entre la collaboration et l'interdisciplinarité a été explicité. Une définition de l'interdisciplinarité a également été ajoutée afin de recentrer le sujet. En effet, l'objectif de ces collaborations est bien la mise en œuvre d'activités interdisciplinaires à l'école.

3.4. Fiche-outil n°4 : Comment choisir une activité qui permet de créer des croisements disciplinaires ?

Comment choisir une activité qui permet de créer des croisements disciplinaires ?	
Liens avec le Pacte les référentiels :	
La rubrique “Croisements” à la fin de chaque référentiel	
M1 à S3	
<p>Pascale est enseignante en 3e primaire. Elle va partir en classes de mer avec ses élèves. Elle se demande quelles sont les activités propices aux croisements disciplinaires qu'elle pourrait aborder avec eux dans un carnet. Par exemple, lors de son séjour, les élèves de Pascale ont vécu une activité autour de la pêche à la crevette à pied. Les élèves ont surtout été marqués par le sort des poissons pris dans les filets qui n'étaient pas remis dans la mer.</p> <p>Serait-il plus judicieux de fixer les sujets à l'avance pour avoir un cadre clair et structuré ou serait-il plus opportun d'adapter le projet aux questions des élèves ?</p>	
Pistes proposées par le groupe d'étude	
Piste n°1	Des critères de choix
<p>Vous pouvez vous poser quatre types de questions : l'intérêt des élèves, les liens avec l'actualité, le quotidien et les savoirs en jeu.</p> <p>Cette carte mentale a été réalisée par le groupe d'étude plutôt pour susciter le questionnement des enseignants.</p> <p>En reprenant l'exemple mentionné dans la problématique, une activité concernant la pêche, voire la surpêche, pourrait être pertinente avec ce groupe-classe. Elle pourrait être au croisement de l'éveil scientifique et géographique. Vu le séjour, la pêche intéresse les élèves. Elle est aussi en lien avec l'actualité et leur vie de tous les jours (leur consommation de poissons). Différents savoirs entrent en jeu comme le cycle de la vie des poissons, la connaissance des mers et océans...</p> <p>Conseils :</p> <p>Pour le secondaire, il semble important de discuter avec les collègues des autres disciplines et que chacun puisse faire des liens lors de son cours avec le sujet abordé.</p> <p>Toute matière vue devrait être exploitée à nouveau dans un autre contexte (approche spiralaire et transfert).</p>	
Piste n°2	Faire appel à un partenariat extérieur
<p>Afin de choisir une thématique liée à l'éducation culturelle et artistique, différents acteurs sont présents pour aider les équipes pédagogiques.</p> <p>Nous pensons notamment aux :</p>	

- référents PECA,
- centres culturels,
- artistes locaux de **votre** région,
- administrations communales,
- ASBL,
- académies,
- offices de tourisme,...

Notons que ce n'est pas automatiquement lié à des projets artistiques. D'autres liens peuvent être tissés avec les sciences, l'histoire et la géographie, le sport, la sécurité, la santé, l'environnement ...

Attention, ce n'est pas du clé sur porte. **Chaque équipe doit d'abord avoir conçu une première ébauche de projet.**

Apports théoriques

Selon Maingain *et al.* (2002), l'interdisciplinarité consiste en « la mise en relation d'au moins deux disciplines, en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation, d'une problématique ». Afin de rester prudent quant à la représentation originale, la Fédération Wallonie-Bruxelles a préféré introduire le terme « **croisements** ».

Yves Lenoir (2015) souligne l'importance de l'**ancrage dans le réel** de l'interdisciplinarité. Ainsi, les élèves sont confrontés à une réalité qu'ils jugent naturelle, humaine et sociale. Il ajoute également que l'interdisciplinarité doit être un **moyen pour intégrer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être**. En aucun cas, elle ne doit être la finalité. Ce lien avec le réel permettrait, toujours selon Lenoir, de motiver davantage les élèves.

Lenoir (2015) a également listé des obstacles à éviter pour garantir l'efficacité de l'interdisciplinarité :

- un assemblage sauvage autour d'un thème;
- la domination d'une discipline sur l'autre;
- une attitude anti disciplinaire (qui rejette les structurations conceptuelles des disciplines);
- une juxtaposition disciplinaire.

.....

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école. Les cahiers pédagogiques, 54, 1-8.

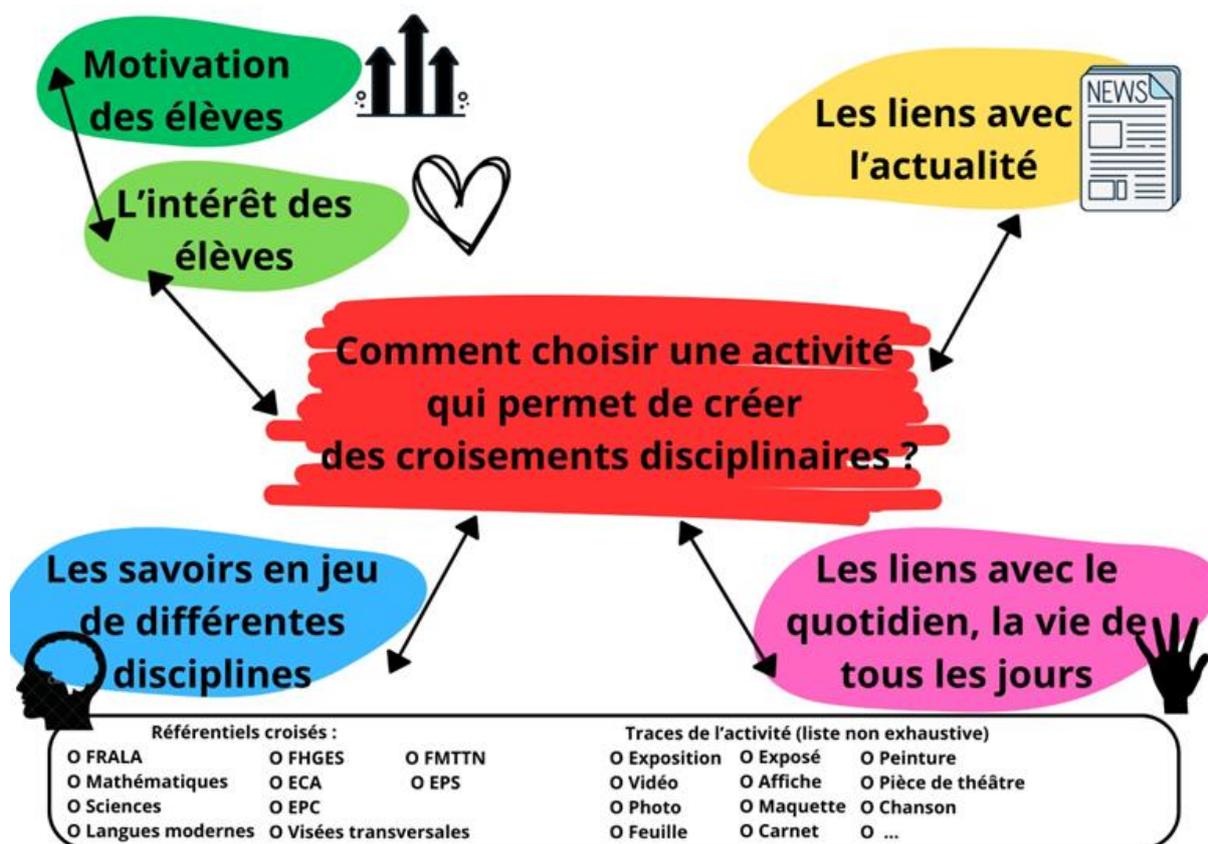
Maingain, A., Dufour, B., & Fourez, G. (2002). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. De Boeck Université.

Effets perçus

- **Pascale** : « Grâce aux choix des activités abordées, les élèves se sont sentis importants et investis parce qu'on a écouté leurs besoins ».

- **Emmanuelle** : « Lorsque les élèves sont motivés et impliqués dans un projet, cela crée une émulation, plus de motivation et une cohésion de groupe ».

Carte mentale réalisée par le groupe d'étude pour synthétiser les réflexions sur le choix des critères pour une activité interdisciplinaire.



3.4.1. Présentation de la problématique choisie

La problématique trouve son origine dans une situation vécue par une participante du groupe d'étude. En effet, une enseignante primaire du groupe est partie en classes de mer avec sa classe. Elle avait préparé à l'avance un carnet reprenant les thématiques qu'elle comptait aborder lors du séjour. Toutefois, sur place, elle s'est rendu compte que les élèves s'intéressaient à des sujets auxquels elle n'avait pas pensé. Par exemple, ils s'inquiétaient davantage du sort des poissons qui n'étaient pas remis à l'eau lors de la pêche à la crevette. Avec le recul, elle s'est alors demandé s'il était plus judicieux d'envisager à l'avance toutes les thématiques, pour se documenter sur le sujet et déterminer la structure des activités, ou s'il était plus opportun de s'adapter aux élèves.

Le groupe s'interroge dès lors sur comment **choisir** une thématique qui me permet de créer une activité comprenant des croisements disciplinaires ?

3.4.2. Validation des problématiques par un panel d'experts

Suite à la présentation de cette problématique, une discussion a eu lieu avec le panel d'experts sur la manière dont des contenus d'apprentissages différents peuvent s'articuler au sein d'une même thématique.

ENS 2 : Mais est-ce que par exemple, quand tu fais un projet c'est de l'interdisciplinarité ? Par exemple, je commence sur la natation, tu fais sur un thème, la piscine, tu fais du savoir écrire là-dedans, tu travailles aussi en grandeurs.

ENS 6 : Non c'est un thème ça. Est-ce que le carnet de voyage qu'on fait, c'est de l'interdisciplinarité ? En arts et en français. On ne découvre pas une matière, ils réinvestissent ce qu'ils connaissent dedans.

ENS 2 : Si par exemple en géo, tu travailles sur le milieu urbain et rural et après tu demandes un texte argumentatif sur préfères-tu vivre en ville ou à la campagne ?

ENS 4 : Mais quel est ton objectif commun ?

ENS 2 : Bah d'aller rechercher dans pour leur argumentation d'aller chercher les savoirs qu'on a vus dans le cours.

ENS 1 : Quand tu fais un projet, c'est d'office interdisciplinaire.

ENS 6 : En fait, ce que je ne comprends pas, c'est que on a l'air de dire qu'il faut un objectif commun, mais pas forcément si on met des maths et du français ensemble. Il va y avoir une mise en lien, on va faire des trucs ensemble.

ENS 2 : La radio qu'on avait faite avec [REDACTED], c'était interdisciplinaire alors ? Moi, je suis plus dans le thème alors.

ENS 6 : Quand on a créé les jeux de religion, on fait ça sur des de la matière de religion et en même temps sur de la production de texte et en même temps sur du développement artistique. Mais on est sur un autre objectif. Voilà, il faut voir ce qu'on met derrière l'objectif et objectif pédagogique que tu m'amènes dans l'objectif. Oui, mais oui.

ENS 3 : Voilà par exemple, en éveil historique des arbres généalogiques avec la famille royale. Et puis qu'en vocabulaire, tu utilises le vocabulaire pour parler de ta famille. Pour moi, c'est de l'interdisciplinarité.

Il en ressort que le terme "interdisciplinarité" n'est pas très clair pour le panel d'experts, ce qui n'est pas étonnant au vu de ce qui est présenté au chapitre précédent. Les représentations liées à l'interdisciplinarité semblent souvent associées à une approche par projet. Le thème, autre terme utilisé par les enseignants du panel, serait plutôt associé à la pluridisciplinarité selon les définitions présentées précédemment. Il serait un écueil à éviter selon Yves Lenoir (2015).

3.4.3. Cadrage théorique sur les pistes pédagogiques choisies par le groupe d'étude

Deux pistes ont été émises par le groupe d'étude : la première concerne des critères de sélection d'une thématique et la seconde consiste en la mobilisation de partenaires extérieurs.

En ce qui concerne la première piste, le groupe a éprouvé des difficultés à identifier le support adéquat pour présenter leurs critères. Les membres envisageaient d'abord une grille critériée. Ils ont ensuite pensé que si cela ressemblait trop à des fiches de préparation, cela n'attirerait pas les enseignants. Ils ont aussi émis l'idée de créer une boîte à outils de croisements puis se sont ravisés en se disant que bon nombre de croisements étaient proposés dans la section *croisements des référentiels*.

La seconde piste est en lien avec le PECA et les autres partenaires culturels. Bien des projets culturels et artistiques peuvent être menés avec une aide extérieure. Plus largement, au-delà du domaine de l'art et de la culture, il existe maintes ASBL locales et divers partenaires prêts à soutenir l'interdisciplinarité.

L'apport théorique a pour objectif de cadrer davantage l'approche interdisciplinaire puisqu'elle semble porteuse de confusion pour les acteurs du terrain.

3.4.4. Validation de la fiche-outil créée par un panel d'experts

Les retours sur cette fiche-outil, première mouture, émettent des interrogations quant à la première piste.

Le lien entre la piste et la problématique n'est pas évident. La première piste est trop éloignée, trop floue par rapport à la problématique (enseignants du primaire).

Une enseignante continue d'expliquer ce dont elle aurait besoin.

Ça ne répond pas à mes besoins, je ne vois pas quand je pourrai utiliser ce schéma. Ça me serait plus utile d'avoir des idées d'activités mais j'avoue que je n'ai pas encore épluché mes référentiels, je ne connais pas encore les parties croisements (enseignante du primaire).

Suite à ces commentaires, la fiche a été modifiée. Le titre, la problématique ainsi que la première piste ont été révisés. De "comment choisir une thématique qui me permet de créer une activité comprenant des croisements disciplinaires ?", le titre a été simplifié pour devenir "comment choisir une activité qui permet de créer des croisements disciplinaires ?". En outre, la problématique a été réduite car la fin de celle-ci présentait déjà une piste de solution liée à la première présentée dans la fiche-outil.

3.4.5. Retour des participants à la journée d'étude

Les retours des participants lors de la journée Pacte sont très variés, voire contradictoires sur cette fiche-outil, deuxième mouture. Ce continuum s'étend d'un sentiment de compréhension et d'utilité de la fiche-outil et un sentiment d'incompréhension et d'inutilité.

Nous allons surtout nous pencher sur les critiques afin d'améliorer cette fiche-outil.

Un premier retour émis par les participants à la journée du 22 mai est lié au vocabulaire. En effet, certains soulignent la nécessité de distinguer les termes "problématiques" différents de "thématiques" mais aussi "activités" différents de "thématiques". Par ailleurs, d'autres mettent en avant le besoin de cohérence au niveau du vocabulaire entre l'apport théorique et la problématique.

Quant au titre proposé, certaines personnes ayant participé à l'atelier pensent qu'il devrait être plus tourné sur le choix d'une activité. Un groupe a proposé un nouveau titre : comment croiser des apprentissages disciplinaires ?

En ce qui concerne la problématique, quelques participants trouvent que celle-ci est plutôt centrée sur un projet, ce qui est en contradiction avec les propos d'Yves Lenoir vu le matin même dans la capsule vidéo. En outre, ils considèrent qu'elle pourrait être plus concrète si un exemple était mentionné.

Toujours en lien avec la théorie d'Yves Lenoir, des participants pensent que la carte mentale proposée par le groupe d'étude risque de développer les obstacles à éviter, à savoir l'assemblage sauvage et la juxtaposition disciplinaire. En effet, partir d'une thématique comme les classes de mer mentionnées dans la problématique pourrait faire penser à un assemblage sauvage autour d'une thématique, ici les classes de mer. Cette carte mentale est, selon certains, plutôt un questionnement qu'une piste concrète pour aider les acteurs du terrain.

Concernant la deuxième piste, certains participants évoquent le risque d'externaliser le problème en allant chercher un partenaire extérieur. Ainsi, selon eux, les équipes éducatives pourraient avoir tendance à voir le problème hors de l'école et hors de leurs préoccupations.

En conclusion de ces retours à propos de la fiche-outil, une participante conclut en disant : *on n'a pas de réponse à la question qui est pourtant intéressante.*

Suite à ces feedbacks à propos de la fiche, des modifications ont été réalisées pour la version finale (troisième mouture) notamment en ajustant le vocabulaire, en donnant plus d'exemples concrets et en explicitant les écueils à éviter. Toutefois, cette fiche ne se voulait pas être une boîte à idées puisque les référentiels proposent une multitude de croisements à la fin de ceux-ci. L'objectif est plutôt de susciter un questionnement chez les enseignants à propos des activités interdisciplinaires. Dès lors, nous comprenons la remarque émise par une

participante. Il nous semble toutefois que cette problématique est plus vaste et qu'il n'existe pas de solution "clé-sur-porte".

4. Conclusion

Ce rapport nous semble mettre en lumière toute la complexité de la question de l'interdisciplinarité, mais également les pistes d'action qui s'offrent aux enseignants. Rappelons que les référentiels utilisent le terme "croisements" pour ne favoriser aucune méthode puisque les référentiels doivent rester neutres en matière de méthodologie.

La conception des participants quant à l'interdisciplinarité nous semble intéressante à relever. Au vu des séminaires réalisés, le terme "interdisciplinarité" est connu par presque tous les participants. Selon ces derniers, l'interdisciplinarité relève surtout de pratiques collaboratives ou de la pédagogie de projet. La signification qu'ils attribuent au mot est parfois très éloignée des définitions issues de la littérature scientifique. Pour rappel, Lenoir (2015) définit l'interdisciplinarité scolaire comme *La mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques). Ces interactions visent à favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves* (Lenoir, 2015, p.7). Maingain et al. (2002) définissent l'interdisciplinarité comme *la mise en relation d'au moins deux disciplines, en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation, d'une problématique.*

Parmi les conceptions mises en lumière lors des séminaires, peu d'enseignants, voire aucun, ont mentionné les liens entre les démarches d'apprentissages. Cette notion d'interdisciplinarité semble, en Belgique francophone, parfois associée aux écueils à éviter selon Yves Lenoir (2015) tels qu'un assemblage sauvage des disciplines, une simple juxtaposition ou encore l'hégémonie d'une discipline sur une autre.

Par ailleurs, le concept de **transdisciplinarité** semble fécond pour décrire une partie des propositions formulées au sein des fiches-outils. Comme la définit De Kesel (2019), la transdisciplinarité cherche à mettre en lumière les démarches mentales et procédures communes à différentes disciplines. Les fiches-outils relatives à la compréhension d'un document et des consignes traitent davantage de transdisciplinarité que d'interdisciplinarité. De plus, il nous semble que les stratégies de lecture, les échanges oraux et écrits réflexifs tout comme les visées transversales tendent plutôt vers cette transdisciplinarité.

Ensuite, il nous semble que l'interdisciplinarité repose sur un postulat plutôt socioconstructiviste. En effet, Lenoir (2015) considère que le rôle que l'enseignant revêt est surtout celui d'un médiateur entre le savoir et l'élève, et ce au moyen de situations problématisantes. Dans ses articles, Lenoir ne mentionne pas les autres rôles possibles de l'enseignant. Si nous nous référons à Bucheton et Soulé (2009), durant la séquence d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut avoir différentes postures (celles de

l'accompagnement, de contrôle, de lâcher prise, d'enseignement-conceptualisation et de magicien). Toutes ces postures ont des avantages et des inconvénients. Il convient dès lors de les varier. Par ailleurs, chaque posture de l'enseignant induit une posture différente auprès des élèves. En outre, il nous semble crucial que l'enseignant tende à réduire les malentendus sociocognitifs lors de ces séquences interdisciplinaires. Il est important que l'enseignant puisse annoncer clairement les objectifs visés (Bonnéry, 2007). Dans le même ordre d'idée, les études laissent penser que l'enseignant devrait expliciter ses démarches mentales afin de pouvoir guider les élèves vers une pratique autonome (Schillings & André, 2019).

Enfin, au terme de ce processus participatif 2023-2024, il apparaît crucial de faire dialoguer davantage les chercheurs et les acteurs du terrain. Comme l'ont montré les retours des participants, sortir de sa classe, se mettre à la place d'autres enseignants ou s'informer sur des recherches scientifiques est bénéfique pour leurs pratiques. Réciproquement, prendre en compte l'expérience des acteurs de terrain de l'enseignement a été bénéfique pour l'équipe de chercheurs. Cette année, les participants du groupe d'étude ont eux-mêmes pu mettre en œuvre des activités interdisciplinaires. En effet, si nous nous référons à la définition de Maingain *et al.* (2002), les participants ont croisé au minimum deux disciplines (telles que la pédagogie et les disciplines propres comme les mathématiques, le français ...) pour exprimer de manière condensée et originale (sous forme d'une fiche-outil) une problématique liée à un des obstacles de l'interdisciplinarité.

Nous espérons que cette collaboration entre chercheurs et praticiens aura contribué, à son échelle, à faire évoluer la réflexion sur la question de l'interdisciplinarité et que les outils produits contribueront au développement des professionnels qui s'en saisiront.

Bibliographie

Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In G. Lo Monaco & P. Rateau (Éds.), *Les représentations sociales* (p. 16). De Boeck.

Clary, M., Giolitto; P. (1994). *Profession enseignant. Éduquer à l'environnement*, Paris : Hachette.

Dachet, D., & Baye, A. (2018). *Les différentes formes de validation : Cadre conceptuel à destination des travaux du Pacte*. Université de Liège.

De Kesel, M. (2019). *L'interdisciplinarité: croiser les regards*. In Louviot, M., Moody, Z., & Darbellay, F. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école: Succès, résistance, diversité*. Editions Alphil Presses universitaires suisses.

Demers, L. et Valiquette, M.-C. (2015). *Référentiel Les quatre dimensions de la lecture*. Éducation Montérégie, FGA Montérégie.

https://16.ticfga.ca/files/old/IMG/pdf/Les_4_dimensions_de_la_lecture_V2.pdf

Eme, E., & Rouet, J. F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-328.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Avis n° 3 sur le Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2020). *Référentiel des compétences initiales*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*. Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Flick, U. (2018). Triangulation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Fifth Edition, p. 777-804). SAGE.

Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.

Hasni, A. et Lenoir, Y. (2001). La place de la dimension organisationnelle dans l'interdisciplinarité : les facteurs influençant les pratiques de recherche et d'enseignement. In Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 191-218). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques.(2024, 9 avril). *Inter, trans, multi, pluri ou intradisciplinarité ?* Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fondements/inter-trans-multi-pluri-ou-intradisciplinarite/>

Lemaire, V., De Kesel, M. & Dufays, J.L. (2020). À quelles conditions l'interdisciplinarité est-elle vertueuse en éducation?. *Sociétés en Changement*, 2, 8.

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école. *Les cahiers pédagogiques*, 54, 1-8.

Louviot, M., Moody, Z., & Darbellay, F. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école: Succès, résistance, diversité*. Editions Alphil Presses universitaires suisses.

Maingain, A., Dufour, B., & Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck Université.

Pellaud, F. (2016, 14 janvier). *Multi, pluri, inter ou transdisciplinarité ?* [Vidéo]. Youtube. UVED.
<https://www.youtube.com/watch?v=LNvcCTHFt6s>

Savoie-Zajc, L. (2009). Triangulation (Technique de validation par). In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 285-286). Armand Colin.

Schillings, P., & André, M. (2019). S'essayer à l'enseignement explicite d'une démarche d'interprétation: composer avec des conceptions acquises en formation initiale. *Caractères*, 59.

Schillings, P., André, M., Matoul, A., & Dupont, V. (2023). PIRLS 2021: Note de synthèse.

Schillings, P., Dupont, V., & André, M. (2023). Les activités d'enseignement/apprentissage de la lecture en 4^e année primaire.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: IES Practice Guide. NCEE 2010-4038. *What Works Clearinghouse*.

Verdelhan-Bourgade, M. (2015). *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*. Puf.

Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire: pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Changements pour l'égalité asbl.

Annexes

Annexe 1 : présentation de la première séance

EPHEC
UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES
LIÈGE UNIVERSITÉ
UCLouvain

L'interdisciplinarité
Tronc commun
Comment s'outiller ?

● ● ●
24 janvier 2024 - Liège

Pacte pour un
Enseignement
d'excellence

1

Pacte pour un
Enseignement
d'excellence

Réussir la mise en œuvre
du tronc commun

Renouveler la conception de l'hétérogénéité des classes
& des outils de gestion de celles-ci

Développer des outils de diagnostic précoce, la pédagogie de la
différenciation et de la remédiation

Diffusion d'outils et de « bonnes » pratiques

2

● D'où je viens, ce que je suis

● Ce que j'aime manger

● Ce que je préfère dans mon métier

● Ce qui m'amène ici

● ● ●

3

Réfléchir et contribuer...

Une autre façon de penser la recherche et la pratique enseignante

- Des politiques éducatives qui reposent sur les pratiques expérimentales des enseignants
- Une approche collaborative pour co-construire avec des expertises différentes à articuler

Conditions :

- ✓ Confiance, sécurité, anonymat et confidentialité
- ✓ Perspective compréhensive et respectueuse : liberté de parole
- ✓ Utile à chacun
- ✓ Séance enregistrée : uniquement dans un but de vérification de la complétion et de fidélité

- Vers la création d'outils pour les enseignants et par les enseignants

● ● ●

4

Contexte

Pacte pour un
Enseignement
d'excellence

Mise en place d'un processus participatif et collaboratif
pour accompagner l'implémentation du tronc commun

Groupe de discussion
Collecter des informations
sur les problématiques
professionnelles
1 rencontre

Groupe d'étude
Coconstruire des fiches
aidant à répondre aux
problématiques identifiées
4 rencontres

Journée Pacte
Diffuser à large échelle la
démarche participative et
les fiches-outils
mai 2024

● ● ●

5

L'interdisciplinarité

● ● ●

6

● ● ● L'interdisciplinarité

- Non pas une disparition des disciplines mais des activités permettant de travailler plusieurs attendus de différents référentiels
- Dès le début de la maternelle

Intérêt :

- L'association de deux contenus peut renforcer leur acquisition ;
- Un contenu trouve parfois son prérequis dans un référentiel différent ;
- Ouvre la voie à des activités pédagogiques globales (projets, etc.) ;

Des suggestions dans la partie "croisements entre disciplines" dans chaque référentiel

- Des associations bi-disciplinaires... mais ce n'est pas une contrainte !

7

● ● ● L'interdisciplinarité

Multidisciplinarité – pluridisciplinarité – Intradisciplinarité – Interdisciplinarité – transdisciplinarité

Disciplinarité... Multidisciplinarité

8

● ● ● L'interdisciplinarité

Multidisciplinarité – pluridisciplinarité – Intradisciplinarité – Interdisciplinarité – transdisciplinarité

Schéma d'une didactique interdisciplinaire
(De Keersmaecker, 2019, p. 173)

9

● ● ● Dans les référentiels

1.5.2 Croisements entre disciplines

Dans une logique de décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages, l'articulation entre les différents référentiels disciplinaires des domaines 1 à 5 a été encouragée. En effet, les apprentissages des uns peuvent contribuer à l'acquisition ou au renforcement des apprentissages des autres. C'est pour cette raison que tous les référentiels repèrent les possibilités d'articulations les plus fécondes entre leurs contenus d'apprentissage ou leurs attendus et ceux des autres référentiels (voir *infra*, point 2.1).

FRALA, p.12

10

AMENER LES ÉLÈVES À VERBALISER LEURS ACQUIS

UNE ACTIVITÉ RÉFLEXIVE ET INTERDISCIPLINAIRE

UN EXEMPLE BASÉ SUR LE CONTE DES TROIS PETITS COCHONS

11

SUR QUOI PEUT-ON FAIRE RÉFLÉCHIR LES ÉLÈVES ?

INVITER L'ÉLÈVE À COMPARER SES CONNAISSANCES AVANT ET APRÈS

12

Des rencontres...

- 4 rencontres prises en charge par l'IFPC
 - JANVIER** – Partager nos problématiques et nos solutions
 - FÉVRIER** – Partager ses pratiques : trois idées de fiches
 - MARS** – Rédiger les fiches et les tester
 - AVRIL** - Finaliser des fiches
- 1 rencontre en **MAI** interuniversités à l'EPHEC pour écouter, discuter, présenter les fiches-outils et les débattre




13

Les problématiques identifiées dans les GE

- Dans quelles problématiques vous retrouvez-vous ? Comment cela se passe dans votre classe/chez vos enseignants ?
- Est-ce un vrai problème ? Partager des solutions
- Est-ce un faux problème ? Montrer comment on peut y arriver



14

Les problématiques identifiées dans les GE

- Le temps
- La collaboration entre collègues (surtout en secondaire)
- L'hétérogénéité des élèves
- L'accompagnement, la formation
- Le sens donné à l'interdisciplinarité



15

Les problématiques identifiées dans les GE

- Dans quelles problématiques vous retrouvez-vous ? Comment cela se passe dans votre classe/chez vos enseignants ?
- Est-ce un vrai problème ? Partager des solutions
- Est-ce un faux problème ? Montrer comment on peut y arriver



16

Identifions 5 problématiques sur lesquelles on pourrait travailler
 Pour la prochaine fois, amener des traces des solutions partagées

Y a-t-il des problématiques sur lesquelles nous pourrions réfléchir ensemble à une solution ?



17

Annexe 2 : présentation de la deuxième séance



L'interdisciplinarité
 Tronc commun
 Comment s'outiller ?


 21 février 2024 - Liège



1

Des rencontres...

- 4 rencontres prises en charge par l'IFPC
 - JANVIER** – Partager nos problématiques et nos solutions
 - FÉVRIER** – Partager ses pratiques : trois idées de fiches
 - MARS** – Rédiger les fiches et les tester
 - AVRIL** – Finaliser des fiches
- 1 rencontre en **MAI** interuniversités à l'EPHEC pour écouter, discuter, présenter les fiches-outils et les débattre




2

Croisements → prudence

DES MOTS / Pluri, multi, inter, transdisciplinaire, quelles définitions ?

Selon M. Clary et P. Giallota, « L'interdisciplinarité doit se comprendre comme l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes ». Si une telle définition permet de saisir ce qui oppose les approches interdisciplinaires et disciplinaires qu'en est-il des démarches voisines qui animent le plur-, le multi-, le trans- et de transdisciplinaire ?

Une clarification de ces concepts a été proposée par Marin dits (1984) :

- la **multidisciplinarité** correspondrait à une simple juxtaposition des disciplines, qui ne saurait pas des regards portés par les autres;
- la **pluridisciplinarité** consisterait à croiser les regards de plusieurs disciplines sur un même objet;
- l'**interdisciplinarité** irait plus loin en cherchant à tisser des liens entre les disciplines pour étudier un même objet.



De Kesel, Dutays, Lemaire (2020)

3

interdisciplinarité = méthode
 (comment ?)

>>>

référentiels (quoi ?)

4

Vos pratiques

Problématique :

L'organisation (surtout en secondaire)

⇒ Des périodes de 50 min / un duo de prof math + sciences n'est pas le même pour toutes les classes

- La semaine projet / module (période de 45min au lieu de 50 min)



5

Institute :

Situation / Thème / Projet :

Cycle concerné :

Objectif visé :

Attendus visés :

Référentiels croisés :

<input type="checkbox"/> Math	<input type="checkbox"/> FRALA	<input type="checkbox"/> Sciences
<input type="checkbox"/> ECA	<input type="checkbox"/> FHGES	<input type="checkbox"/> Langues modernes
<input type="checkbox"/> Visées transversales	<input type="checkbox"/> FMITTN	<input type="checkbox"/> EPC



6

Vos pratiques

Problématique :

La compréhension du vocabulaire / Les stratégies de lecture

⇒ chaque discipline a son vocabulaire propre. Un même verbe signifie différentes choses suivant la discipline.

- le lexique des verbes
- l'écriture de consignes



7

Intitulé :

Situation / Thème / Projet :

Cycle concerné :

Objectif visé :

Attendus visés :

Référentiels croisés :

<input type="checkbox"/> Math	<input type="checkbox"/> FRALA	<input type="checkbox"/> Sciences
<input type="checkbox"/> ECA	<input type="checkbox"/> FHGES	<input type="checkbox"/> Langues modernes
<input type="checkbox"/> Visées transversales	<input type="checkbox"/> FMTTN	<input type="checkbox"/> EPC



8

Vos pratiques

Problématique :

La planification / Les liens entre les chapitres

⇒ les élèves n'arrivent pas à tisser des liens entre les chapitres / à l'examen (CE1D), les élèves ne savent pas dans quels chapitres ils doivent aller piocher.

- le plan du cours et les questions de révisions



9

Intitulé :

Situation / Thème / Projet :

Cycle concerné :

Objectif visé :

Attendus visés :

Référentiels croisés :

<input type="checkbox"/> Math	<input type="checkbox"/> FRALA	<input type="checkbox"/> Sciences
<input type="checkbox"/> ECA	<input type="checkbox"/> FHGES	<input type="checkbox"/> Langues modernes
<input type="checkbox"/> Visées transversales	<input type="checkbox"/> FMTTN	<input type="checkbox"/> EPC



10

Vos pratiques

Problématique :

La collaboration entre les collègues

⇒ peu de collaboration avec les collègues des autres disciplines / ça demande du temps / quel sujet choisir ?

⇒ dans le spécialisé, des plages horaires sont prévues pour collaborer

⇒ coenseignement



11

Intitulé :

Situation / Thème / Projet :

Cycle concerné :

Objectif visé :

Attendus visés :

Référentiels croisés :

<input type="checkbox"/> Math	<input type="checkbox"/> FRALA	<input type="checkbox"/> Sciences
<input type="checkbox"/> ECA	<input type="checkbox"/> FHGES	<input type="checkbox"/> Langues modernes
<input type="checkbox"/> Visées transversales	<input type="checkbox"/> FMTTN	<input type="checkbox"/> EPC



12

Vos pratiques

Problématique :

La connaissance d'outils méthodologiques / La formation

Le processus créatif de Von Oech

- Le processus créatif

13

intitulé :

Situation / Thème / Projet :

Cycle concerné :

Objectif visé :

Attendus visés :

Référentiels croisés :

<input type="checkbox"/> Math	<input type="checkbox"/> FRALA	<input type="checkbox"/> Sciences
<input type="checkbox"/> ECA	<input type="checkbox"/> FHGES	<input type="checkbox"/> Langues modernes
<input type="checkbox"/> Visées transversales	<input type="checkbox"/> FMITTN	<input type="checkbox"/> EPC

14

Vos pratiques

Problématique :

L'évaluation

⇒ besoin de points pour le bulletin / comment évaluer même si pas de points ? / chacun évalue dans sa discipline ?

15

intitulé :

Situation / Thème / Projet :

Cycle concerné :

Objectif visé :

Attendus visés :

Référentiels croisés :

<input type="checkbox"/> Math	<input type="checkbox"/> FRALA	<input type="checkbox"/> Sciences
<input type="checkbox"/> ECA	<input type="checkbox"/> FHGES	<input type="checkbox"/> Langues modernes
<input type="checkbox"/> Visées transversales	<input type="checkbox"/> FMITTN	<input type="checkbox"/> EPC

16

Ce qui ressort de la 1^{re} séance en termes de création de fiches :

apport théoriques : lexique (trans / pluri / multi / croisements / inter / intra ...)

- l'évaluation de l'interdisciplinarité
- collaborer pour croiser les disciplines
- boîtes à outils (activités clés sur porte : développement durable / film d'animation / ...)
- croisement avec le français : consignes et stratégies de lecture d'un texte dans chaque discipline
- processus créatif ?

17

18

En sous-groupe :

Concevoir un projet de fiche

Une problématique = une fiche ?

Que mettre dans cette fiche ?

idée des pictogrammes sur la fiche pour les freins ou les objectifs visés ?

19

Annexe 3 : présentation de la troisième séance

Interdisciplinarité
Tronc commun
Comment s'outiller ?

● ● ●
27 mars 2024 - Liège

● ● ● Pacte pour un
**Enseignement
d'excellence**

1

Des rencontres...

- 4 rencontres prises en charge par l'IFPC
 - JANVIER** – Partager nos problématiques et nos solutions
 - FÉVRIER** – Partager ses pratiques : trois idées de fiches
 - MARS** – Rédiger les fiches et les tester
 - AVRIL** - Finaliser des fiches
- 1 rencontre le **22 MAI** interuniversités à l'EPHEC pour écouter, discuter, présenter les fiches-outils et les débattre

● ● ●

2

Objectifs concrets du jour :

- continuer l'écriture des fiches
- pouvoir tester les pistes pour la prochaine rencontre

● ● ●

3

Menu de la séance

1. Présentation du canevas des fiches-outils
2. Relecture collective de la 1e fiche
3. Partage des recherches et pistes trouvées
4. Rédaction d'un premier jet d'une fiche-outil

En sous-groupe mixte : 1 ou 2 représentants de chaque fiche-outil

5. Présenter et discuter le premier jet

En sous-groupe selon la situation/problématique choisie

6. Finaliser le premier jet

4

Canevas des fiches-outils

● ● ●

5

Rubriques des fiches/outils

Obligatoire	Titre sous forme de question
!! les fiches doivent être autoportantes.	Cette fiche a été réalisée dans le cadre du processus participatif du Pacte et a rassemblé des acteurs de terrain de l'enseignement et des chercheurs
Mise en page : format en une page A4 et système de rubriques qui permet une lecture non-linéaire	Problématique
Rubrique « Effets perçus » pour le GE4	Description d'une situation problématique qui découle de pratiques enseignantes et contextualisée
Exemple	Apports théoriques (+ citer des références)
Nombre de caractères espace non compris:	Pistes scolaires visées
TOT: environ 3900	Préciser juste les années
Problématiques: 650 (15%)	Références au Pacte et/ou aux référentiels
Apports théoriques: 1000 (25%)	Nom du référentiel et la page
Pistes: 2000 (50%)	Pistes
Effets perçus: 257 (10%)	Justifier les pistes (parce que ...) et intégrer les conseils, les réflexions, les conditions d'efficacité et les points d'attention
	Effets perçus
	Verbatim des participants sur les effets perçus sur les élèves de la mise en pratique des pistes

● ● ●

6

Problématique n°1 :

Jade, enseignante en mathématiques dans le secondaire inférieure, désire mettre en œuvre des projets interdisciplinaires. Elle souhaiterait créer une séquence liée aux sciences. Toutefois, ses trois classes n'ont pas le même professeur de sciences.

Cette problématique est également vécue par Sébastien, professeur d'éducation physique et de santé, qui se demande comment lancer des collaborations avec ses collègues.

Tous deux sont confrontés à des difficultés pour s'organiser de manière concrète avec les autres enseignants.

⇒ Comment réussir / organiser une collaboration entre collègues pour un projet interdisciplinaire ?



7

Problématique n° 2:

Pascale est enseignante en 3e primaire. Elle va partir en classes de mer avec ses élèves. Elle se demande quelles sont les thématiques qu'elle pourrait aborder avec eux.

L'institutrice se demande s'il est plus judicieux de fixer les thèmes à l'avance pour avoir un cadre clair et structuré ou en fonction des élèves pour répondre à leurs besoins.

⇒ Comment choisir une thématique qui me permet de créer une activité comprenant des croisements disciplinaires ?



8

Relecture des fiches-outils créées

- La problématique est-elle concrète et parlante pour les enseignants ?
- Le titre est-il en lien avec la problématique et accrocheur ?
- Les pistes sont-elles justifiées par la théorie ?
- Les pistes sont-elles concrètes, pas trop "gaangan" ?
- Est-ce que ça donne envie aux enseignants ?
- Les pistes ont-elles été testées ? Quels effets sur les élèves ?



9

Problématique / fiche n°3 : consignes et stratégies de lecture ?



10

Diviser le groupe en 2 : chacun choisit le thème qui lui parle le plus




11

Mise en commun des 2 groupes




12

Pour la suite

Tester les fiches dans votre pratique de classe

Une rencontre le **24 AVRIL** – retour des expérimentations et finalisation des fiches-outils

Une rencontre le **22 MAI** interuniversités à la HE EPHEC à Bruxelles pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre




13

MERCI pour votre participation



14

Annexe 4 : présentation de la quatrième séance

Interdisciplinarité
Tronc commun
Comment s'outiller ?

● ● ●
24 avril 2024 - Liège

Pacte pour un Enseignement d'excellence

1

Des rencontres...

- 4 rencontres prises en charge par l'IFPC
 - JANVIER** – Partager nos problématiques et nos solutions
 - FÉVRIER** – Partager ses pratiques : trois idées de fiches
 - MARS** – Rédiger les fiches et les tester
 - AVRIL** - Finaliser des fiches
- 1 rencontre le **22 MAI** interuniversités à l'EPHEC pour écouter, discuter, présenter les fiches-outils et les débattre

2

Objectifs concrets du jour :

- Remplir les sections "effets perçus sur les élèves"
- Finaliser les fiches notamment grâce aux remarques de la validation par un panel d'experts

3

Menu de la séance

1. Rappel des fiches
2. Retour de la validation par le panel d'experts
3. Amélioration des fiches
4. Complétion des effets perçus sur les élèves
5. Présentation de la journée Pacte
6. Evaluation

4

COMMENT ORGANISER UNE COLLABORATION ENTRE COLLÈGES POUR UN PROJET INTERDISCIPLINAIRE ?

Retour de terrain :

Les pistes sont bien expliquées mais la 3e nous parle un peu moins car ce n'est pas notre truc. Ça donne envie de collaborer mais pas dans le numérique et en respectant l'identité de chacun.

Je vois le lien entre la collaboration et le coenseignement mais pas avec les pistes. La théorie est-elle en lien avec les pistes ?

5

COMMENT CHOISIR UNE THÉMATIQUE QUI ME PERMET DE CRÉER UNE ACTIVITÉ COMPRENANT DES GROUPEMENTS DISCIPLINAIRES ?

Retour de terrain :

Le lien entre la piste et la problématique n'est pas évident.

La 1e piste est trop éloignée, trop floue par rapport à la problématique.

Je ne vois pas à quoi cela va me servir dans ma pratique professionnelle.

6

COMMENT AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION ET LE RESPECT DES CONSIGNES DANS CHAQUE DISCIPLINE ?

Retour du terrain :
Nickel, cela rencontre tout à fait notre problématique. Ces pistes sont d'ailleurs proches de notre plan de pilotage.

Problématique
Comment, en amont de l'enseignement ou secondaire inférieur, proposer des pistes de travail qui permettent de mieux comprendre et respecter les consignes de chaque discipline ?

Apports théoriques
L'élève doit être capable de comprendre et respecter les consignes de chaque discipline. Cela implique de travailler sur la compréhension et le respect des consignes de chaque discipline.

7

COMMENT AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION D'UN DOCUMENT DANS CHAQUE DISCIPLINE ?

Retour du terrain :
Cela nous parle. Au départ, on ne se sentait pas visé car nous sommes en maternelle mais on le fait à l'oral. On trouve aussi que le milieu influence fort le niveau des enfants comme le fait d'avoir ou pas des livres à la maison, d'entendre des histoires ... Ce n'est pas toujours facile pour les enfants de faire des liens.

Problématique
Comment, en amont de l'enseignement ou secondaire inférieur, proposer des pistes de travail qui permettent de mieux comprendre et respecter les consignes de chaque discipline ?

Apports théoriques
L'élève doit être capable de comprendre et respecter les consignes de chaque discipline. Cela implique de travailler sur la compréhension et le respect des consignes de chaque discipline.

8

Relecture des fiches-outils créées

- La problématique est-elle concrète et parlante pour vous ?
- Le titre est-il en lien avec la problématique et accrocheur ?
- Les pistes sont-elles compréhensibles, lisibles ?
- Les pistes sont-elles concrètes, pas trop "gnangnan" ?
- L'apport théorique est-il parlant, en lien avec les pistes ?
- Est-ce que ça vous donne envie ?

9

Amélioration des fiches

Effets perçus sur les élèves

Depuis que je mets XXXX en place, mes élèves XXXX

10

Pour la suite

Une rencontre le 22 MAI interuniversités à la HE EPHEC à Bruxelles pour écouter, discuter des thématiques travaillées cette année, présenter les fiches-outils et les débattre

Code IFPC : 040102303/49264

Qui sera présent ? :

11

Présentation de la journée :

8h30 Accueil
9h00 Mot d'introduction
9h15 Présentation des résultats des séminaires – Fil rouge du processus participatif et de la journée d'étude.
10h00 Conférence sur les approches éducatives de l'orientation à l'école : enjeux pour les élèves, les formateurs, l'école et ses partenaires
11h00 Pause-café
11h15 Capsule vidéo sur l'interdisciplinarité. Entretien avec Yves Lenoir.
12h00 Pause repas
13h00 Travail en atelier (choix 1)
14h30 Travail en atelier (choix 2)

TRONC COMMUN
COMMENT AIDER À L'ORIENTATION, METTRE EN ŒUVRE L'INTERDISCIPLINARITÉ ET SOUTENIR LA DÉMARCHE RELATIVE ?

12

Evaluation du groupe d'étude

Tour de table avec un top et un flop

Évaluation pour l'IFPC



13

Merci à tous pour votre participation ! :)

14

Annexe 5 : retranscription des échanges avec le panel d'experts

Dans cette retranscription, C signifie chercheur et ENS enseignant. Chaque enseignant s'est vu un numéro lui être attribué.

Retranscription des échanges avec le panel d'experts pour la validation des problématiques

C : A l'université, on bosse sur un processus participatif. On collabore entre chercheurs et enseignants pour créer des fiches outils. Alors je vous explique juste en quelques mots pour que vous compreniez un peu le contexte. Donc, avant Noël, on a été avec des enseignants, des étudiants de bac 3, des directeurs des CSA, des inspecteurs, et cetera, vraiment juste une fois 3 h pour parler de 5 thématiques, à savoir l'évaluation formative, les écrits et les oraux réflexifs, l'interdisciplinarité, la lutte contre les inégalités de genre et l'approche éducative de l'orientation.

C : De ces rencontres-là, nous on en a après tiré des conclusions en termes de problématiques, de freins à ces problématiques-là. Maintenant, depuis janvier jusque encore fin du mois, on est 3 universités à travailler là-dessus. Chaque université a 2 groupes d'études et en fait chaque groupe d'études a une thématique en particulier et notre but c'est vraiment créer des fiches outils avec l'expertise des acteurs du terrain et l'apport de la recherche via les chercheurs.

C : Alors nous, on n'était pas assez à l'ULiège parce que le ministère, donc c'est le ministère de l'Enseignement qui finance la recherche. Donc ils veulent du chiffre, ils veulent des gens et donc ils ont dit : "Oh lui Liège, vous n'avez pas assez de gens, vous devez aller faire valider dans une école" Donc à chaque fois que j'ai mis un doigt qui vous montre dans le Powerpoint, c'est le moment où vous savez qu'après vous devrez faire quelque chose.

C : Finalement, le terme de la recherche justement, c'est le fameux 22 mai, la journée pacte où on va diffuser en fait toutes ces fiches outils avec des conférences, et cetera à Bruxelles et donc souvent il y a quand même pas mal de CSA qui participent aussi.

C : Donc ça c'est le contexte. À l'ULiège on a 2 thématiques : on a les écrits et les oraux réflexifs et l'interdisciplinarité donc je ne sais pas si ça vous parle hyper fort donc je vous remets vite en contexte donc.

C : Et alors, la 2e thématique, c'est l'interdisciplinarité. Et donc l'interdisciplinarité, ce n'est pas une disparition des disciplines. Évidemment, on a besoin des disciplines pour pouvoir faire de l'interdisciplinarité.

C : C'est évidemment depuis le début de la maternelle. Et finalement il y a plein de textes qui disent que c'est finalement encore plus en maternelle qu'on la met le plus en œuvre. Parce que tout est beaucoup plus lié. Quand on arrive après, vers le secondaire, vers le supérieur, c'est bien plus cloisonné par discipline.

C : Donc l'intérêt évidemment c'est vraiment d'associer 2 contenus pour renforcer leur acquisition. C'est qu'un contenu trouve parfois son prérequis dans un référentiel différent. Quand on avait nos groupes, je disais que par exemple, quand on travaille l'échelle en géo, tout ça vient des maths, on a besoin des nombres et des fractions. Enfin voilà, c'est vraiment pour calculer une échelle, mesurer des distances sur une carte, tout vient de maths quoi.

C : Ça ouvre aussi la voie à des pédagogies de projet.

C : Alors après il y a plein de dérivés : multidisciplinarité, transdisciplinarité.... Je ne vais pas rentrer dans ces détails parce que même les auteurs ne sont pas d'accord entre eux.

C : Dans les nouveaux référentiels, on ne parle plus d'interdisciplinarité donc ça c'est le j'ai mis là en tête d'un référentiel avec vraiment à chaque fois les enjeux généraux et en fait ils utilisent le mot croisements. Et donc on a émis 2 hypothèses pour ça, parce qu'en fait dans l'avis numéro 3 du pacte, il parle d'interdisciplinarité mais plus dans le nouveau référentiel. Et donc les 2 options c'est de se dire qu'en fait on ne fait pas toujours de la "vraie" interdisciplinarité où on combine réellement 2 disciplines pour vraiment avoir un objectif commun. C'est plutôt oui on croise des disciplines, des sujets communs, mais ce n'est pas vraiment l'objectif commun qu'on réexprime vraiment. Et alors, la 2e hypothèse c'est qu'en fait l'interdisciplinarité, c'est une méthode pédagogique et que le référentiel doit rester neutre. Il ne peut pas favoriser une méthode donc il parle de croisements comme ça, on reste le contenu et non le "comment" avec la méthode. Mais c'est juste nos hypothèses.

ENS 3 : Comment ça se fait que personne ne sache vraiment les raisons ? Ils ne savent pas le dire ?

C : Ben on s'est renseigné, ce n'est pas très clair. J'en ai parlé à Laurence Weerts, donc celle qui est au ministère de l'enseignement qui m'a renvoyé vers un professeur de l'université de Namur qui nous a dit que c'était par prudence parce qu'on ne visait pas souvent un même objectif via deux disciplines. Mais vraiment, la vraie interdisciplinarité, c'est quand même rare quand on vise vraiment deux disciplines pour un même objectif. C'est quand même rare.

C : Donc nous, quand on a fait nos séminaires. Les freins qui sont ressortis de l'interdisciplinarité, c'était qu'il y avait de nouveau un manque de formation ou d'accompagnement, un manque de temps. De nouveau, il y avait l'hétérogénéité du groupe et le fait que tout le monde ne donnait pas le même sens au concept donné, donc n'y voyait peut-être pas toujours l'intérêt. Finalement, c'était surtout pour le secondaire : la collaboration. Imaginez quand il faut mettre en œuvre de l'interdisciplinarité en secondaire, il faut collaborer entre collègues et donc c'est une autre, donc voilà, c'est une autre étape.

C : Est-ce que vous vous considérez que vous mettez souvent en œuvre de l'interdisciplinarité ? Est-ce qu'il y a des freins qui vous bloquent ?

ENS 2 : Le croisement ou l'interdisciplinaire ?

ENS 6 : Du croisement tout le temps.

ENS 2 : Mais est-ce que par exemple, quand tu fais un projet c'est de l'interdisciplinarité ? Par exemple, je commence sur la natation, tu fais sur un thème, la piscine, tu fais du savoir écrire là-dedans, tu travailles aussi en grandeurs.

ENS 4 : Non c'est un thème ça.

ENS 6 : Est-ce que le carnet de voyage qu'on fait, c'est de l'interdisciplinarité ? En arts et en français. On ne découvre pas une matière, ils réinvestissent ce qu'ils connaissent dedans.

ENS 2 : Si par exemple en géo, tu travailles sur milieu urbain et rural et après tu demandes un texte argumentatif sur préfères-tu vivre en ville ou à la campagne ?

ENS 6 : Mais quel est ton objectif commun ?

ENS 2 : Bah d'aller rechercher dans pour leur argumentation d'aller chercher les savoirs qu'on a vus dans le cours.

ENS 5 : Quand tu fais un projet, c'est d'office interdisciplinaire.

ENS 2 : En fait, ce que je ne comprends pas, c'est que on a l'air de dire qu'il faut un objectif commun, mais pas forcément si on met des maths et du français ensemble. Il va y avoir une mise en lien, on va faire des trucs ensemble.

C : Ce n'est pas forcément un projet. Déjà quand on est en secondaire, par exemple quand il voit l'utilisation des tableaux à double entrée et en sciences, les valeurs nutritionnelles, et cetera. Tu lis des tableaux de maths et tu lies des sciences. Tu es dans 2 disciplines.

ENS 2 : La radio qu'on avait fait avec Marianne, c'était interdisciplinaire alors ?

ENS 2 : Moi, je suis plus dans le thème alors.

ENS 6 : Quand on a créé les jeux de religion, on fait ça sur des de la matière de religion et en même temps sur de la production de texte et en même temps sur du développement artistique. Mais on est sur un autre objectif.

ENS 3 : Voilà, il faut voir ce qu'on met derrière l'objectif et objectif pédagogique que tu m'amènes dans l'objectif. Oui, mais oui.

C : Moi, mon vrai exemple, je suis convaincue, c'est quand tu crées une maquette. Ça touche clairement des compétences de géographie et de maths. En espace, tu utilises le plan et l'échelle et en même temps, en géo, tu dois vraiment faire ton plan, et cetera quoi.

ENS 3 : Ouais si. Voilà par exemple, en éveil historique des arbres généalogiques avec la famille royale. Et puis qu'en vocabulaire, tu utilises le vocabulaire pour parler de ta famille. Pour moi, c'est de l'interdisciplinarité.

C : Oui après, à nouveau, la frontière n'est pas très claire. En tout cas on croise les disciplines, c'est sûr ça c'est clair. Et je pense que c'est pour ça qu'ils ont préféré ce terme.

C : Ben oui, c'est ça. Donc voilà, alors en gros moi avec mon les 2 groupes on a créé des fiches outils. L'objectif, ça va être que vous relisiez les fiches et donc à chaque fois une feuille de relecture avec des questions qui vont vous guider. Alors les contraintes d'une fiche, c'est qu'elle va venir en une page A4. C'est déjà un bon défi et qu'elle doit être autoportante. Elle doit être compréhensible juste avec cette page A4. Elle doit être autoportante, contenir une problématique vraiment concrète du terrain. Par exemple : Monsieur machin est enseignant en telle année et vit ça dans sa classe. On a proposé après une ou plusieurs pistes et on amenait un apport théorique de la recherche. Donc voilà si vous êtes d'accord, le but ça va être de relire ces fiches-là. Il y en a 8 et on peut se mettre par 2 et tourner un peu que ce soit plus simple. Donc il y a 4 fiches sur la réflexivité et 4 fiches sur l'interdisciplinarité.

Présentation des différentes problématiques des fiches-outils

FO 1 :

En maternelle, on est confronté à ça mais on le travaille oralement. Le milieu social influence fort le niveau des enfants, comme le fait d'avoir des livres ou pas à la maison, d'entendre des histoires ... Pour certains enfants, c'est aussi difficile de faire des liens (une enseignante maternelle).

Cette problématique est proche de notre plan de pilotage. Nous allons même avoir une formation proche de ce thème cette année. Elle a pour objectif de travailler les stratégies de compréhension et le plaisir de lire chez les élèves (la directrice de l'école).

En plus de comprendre, je trouve que les élèves n'ont plus autant de vocabulaire qu'avant (une enseignante primaire).

FO 2 :

J'ai vécu la même chose la semaine passée justement. Je voyais le vocabulaire lié aux opérations et le mot "facteur" a fait son apparition dans les mots de vocabulaire. Une élève ne comprenait pas pourquoi le mot était incompris puisque tout le monde connaissait le métier de facteur qui distribue le courrier (une enseignante de primaire).

FO 3 :

Je ne me sens pas trop concernée par cette problématique.

Moi non plus.

Dans le fondamental, on n'a pas besoin de collaborer pour faire de l'interdisciplinarité. On collabore plutôt dans d'autres contextes (des enseignants du primaire).

FO 4 :

Mais est-ce que par exemple, quand tu fais un projet c'est de l'interdisciplinarité ? Par exemple, je commence sur la natation, tu fais sur un thème, la piscine, tu fais du savoir écrire là-dedans, tu travailles aussi en grandeurs.

Non c'est un thème ça.

Est-ce que le carnet de voyage qu'on fait, c'est de l'interdisciplinarité ? En arts et en français. On ne découvre pas une matière, ils réinvestissent ce qu'ils connaissent dedans.

Si par exemple en géo, tu travailles sur milieu urbain et rural et après tu demandes un texte argumentatif sur préfères-tu vivre en ville ou à la campagne ?

Mais quel est ton objectif commun ?

Bah d'aller chercher dans pour leur argumentation d'aller chercher les savoirs qu'on a vus dans le cours.

Quand tu fais un projet, c'est d'office interdisciplinaire.

En fait, ce que je ne comprends pas, c'est que on a l'air de dire qu'il faut un objectif commun, mais pas forcément si on met des maths et du français ensemble. Il va y avoir une mise en lien, on va des trucs ensemble.

Seconde séance : retours écrits

[relecture des fiches : retours écrits]

C : Merci d'avoir relu ces fiches. Si certains veulent tester les outils, je suis curieuse d'avoir un retour de votre part dessus.

Annexe 6 : support de présentations lors de la journée Pacte sur l'interdisciplinarité



L'INTERDISCIPLINARITÉ

- NON PAS UNE DISPARITION DES DISCIPLINES
- DÈS LE DÉBUT DE LA MATERNELLE

INTÉRÊT :

- L'ASSOCIATION DE DEUX CONTENUS PEUT RENFORCER LEUR ACQUISITION
- UN CONTENU TROUVE PARFOIS SON PRÉREQUIS DANS UN RÉFÉRENTIEL DIFFÉRENT
- OUVRE LA VOIE À DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES GLOBALES (PROJETS)

Lenoir, 2015

L'INTERDISCIPLINARITÉ

PRUDENCE EN DISANT CROISEMENTS !

1.5.2 Croisements entre disciplines

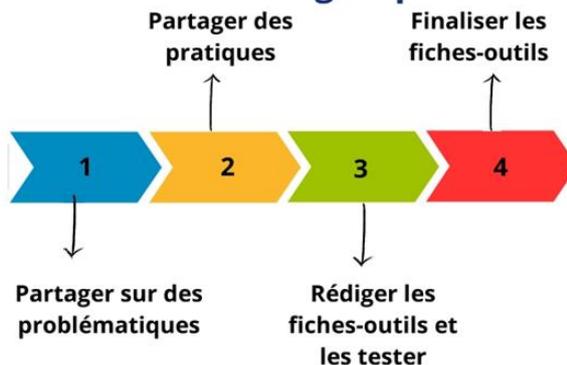
Dans une logique de décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages, l'articulation entre les différents référentiels disciplinaires des domaines 1 à 5 a été encouragée. En effet, les apprentissages des uns peuvent contribuer à l'acquisition ou au renforcement des apprentissages des autres. C'est pour cette raison que tous les référentiels repèrent les possibilités d'articulations les plus fécondes entre leurs contenus d'apprentissage ou leurs attendus et ceux des autres référentiels (voir *infra* point 2.1).



L'INTERDISCIPLINARITÉ : LES FREINS



4 séances avec le groupe d'étude



4 problématiques

- ? collaboration entre enseignants dans le secondaire
- ? choix d'une activité
- ? la compréhension et le respect des consignes
- ? la compréhension d'un document



Objectifs du jour :

- améliorer les fiches-outils
- inspirer de nouvelles pratiques

Menu de l'atelier

- 1) Découverte d'une fiche
 - 2) Grille à compléter
 - 3) Découverte de matériel concret
- 20 min x 4 fiches

Relecture des fiches-outils créés

Titre de la fiche :

La thèse et la problématique		Oui	Non
Le titre est-il accrocheur ?			
La problématique est-elle concrète et parlante pour un public d'enseignants ?			
Le titre et la problématique sont-ils en lien ?			
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :			
Les pistes et l'apport théorique		Oui	Non
Les pistes sont-elles compréhensibles ?			
Les pistes sont-elles adaptées à un public d'enseignants ?			
Les pistes sont-elles innovantes ?			
L'apport théorique est-il compréhensible ?			
L'apport théorique est-il en lien avec la fiche ?			
Commentaires pour améliorer la fiche-outil :			

... Pacte pour un Enseignement d'excellence

FO 1 : Comment organiser une collaboration entre collègues pour un projet interdisciplinaire ?

FO 4 : Comment améliorer la compréhension d'un document dans chaque discipline ?



FO 2 : Comment choisir une activité qui permet de créer des croisements disciplinaires ?

FO 3 : Comment améliorer la compréhension et le respect des consignes dans chaque discipline ?

Evaluation de la journée

inscription IFPC



inscription hors IFPC



Pacte pour un Enseignement d'excellence

Merci pour votre participation !



EPHEC

UCLouvain

UIB

LIÈGE université

IFPC