
Pratiques collectives d'enseignants engagés dans une formation interdisciplinaire

Nina Asloum, M.H Bouillier

Toulouse EducAgro

ENFA

Ecole Nationale de Formation Agronomique

2 route de Narbonne BP 22687

31 326 / CASTANET TOLOSAN Cedex

nina.asloum@educagri.fr

marie-helene.bouillier-oudot@educagri.fr

RÉSUMÉ. L'interdisciplinarité constitue un champ privilégié d'observation des pratiques collectives d'enseignement. Elle est caractérisée par la nécessité d'élaborer un projet didactique collectif exigeant une concertation entre les enseignants représentant les différentes disciplines impliquées. Ce texte présente une recherche visant à décrire à partir d'une étude de cas comment les enseignants construisent collectivement une organisation suffisamment stable pour qu'une pratique interdisciplinaire puisse émerger et se développer. Le cadre théorique retenu, l'analyse de l'action en commun de Boltanski et Thévenot nous conduit à centrer nos observations sur les situations de coordination permettant de construire les différentes séquences pluridisciplinaires, à analyser les conflits et les compromis qu'elles génèrent et les justifications développées par les différents protagonistes pour défendre leur position. En conclusion nous proposons une analyse des conventions (argumentation, rationalisation) et des investissements de forme (les objets et les modalités d'organisation) qui progressivement stabilisent les interactions sur une forme durable de coordination. Les enjeux de cette coordination concernent le choix des situations d'apprentissage interdisciplinaires et les enseignements s'y rapportant.

MOTS-CLÉS : interdisciplinarité, pratiques collectives, étude de cas.

L'interdisciplinarité constitue un champ privilégié d'observation des pratiques collectives d'enseignement. Par interdisciplinarité nous désignons un modèle didactique qui conduit à mettre en relation deux ou plusieurs disciplines scolaires au niveau curriculaire, didactique et pédagogique en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les élèves (Lenoir, Larose, Geoffroy, 1999, p.17.)

En tant que pratique d'enseignement, l'interdisciplinarité est caractérisée par la nécessité d'élaborer un projet didactique collectif exigeant une concertation entre les enseignants impliqués, chacun étant spécialiste de l'une des disciplines mobilisées.

Dans le système d'enseignement sur lequel portent nos recherches, l'enseignement technique agricole, l'interdisciplinarité fait l'objet d'une injonction forte de l'institution qui préconise une mise en œuvre « inventive » des programmes de formation. Elle incite les enseignants à développer des projets permettant d'articuler les apprentissages relatifs à plusieurs disciplines dans des situations de formation concrètes ayant du sens par rapport aux finalités professionnelles des formations. Les prescriptions curriculaires s'attachent à expliquer les finalités et le bien-fondé des pratiques de formation interdisciplinaires mais elles ne sont pas accompagnées d'instructions claires permettant de préciser les modalités de mise en œuvre.

Différents bilans et enquêtes (DGER, 2000 ; Bascle & Bouillier, 1998) mettent en évidence l'hiatus existant entre les injonctions de l'institution et la réalité des pratiques en établissement.

Ceci nous a conduit à engager un programme de recherche visant à questionner l'origine et la nature des difficultés qu'éprouvent les enseignants à intégrer l'interdisciplinarité dans leur pratique quotidienne.

Dans ce texte nous présentons un volet de cette recherche visant à décrire, sur une étude de cas, le processus de mise en œuvre de séquences d'enseignement interdisciplinaires. Il s'agit de décrire finement comment les enseignants construisent collectivement une organisation suffisamment stable pour qu'une pratique d'enseignement interdisciplinaire puisse se développer et contribuer ainsi à construire des références sur une pratique qui se révèle peu répandue.

1. Contexte et problématique de la recherche

1.1.L'interdisciplinarité prescrite et les pratiques en établissement.

L'interdisciplinarité est régulièrement présentée comme un élément fort de la culture de l'enseignement agricole. Instituée comme l'un des principes fondateurs d'une réforme profonde initiée il y a vingt ans, elle s'est généralisée dans l'enseignement agricole à travers une nouvelle structuration des *curricula*. Cette nouvelle architecture traverse complètement les logiques disciplinaires au profit d'une logique modulaire combinant les disciplines à mobiliser. Conçus selon une logique d'articulation entre formation et champs professionnels, les modules de formation sont définis en termes d'objectifs à atteindre pour développer un ensemble de capacités chez l'apprenant.

L'analyse que nous en faisons (Bascle & Bouillier, 1998 ; Bouillier & Bascle, 2001) est que cette réforme instaure un nouveau cadre d'exercice des pratiques enseignantes. Il confère une nouvelle autonomie aux établissements et fait de la capacité des enseignants à transformer une liste d'objectifs en un projet didactique cohérent un élément essentiel de la concrétisation du curriculum formel.

De nouvelles situations professionnelles liées à une pratique « modulaire » apparaissent. Elles impliquent une concertation au sein de l'équipe pédagogique :

- l'élaboration « d'un ruban pédagogique » qui formalise l'articulation dans le temps de la mise en œuvre des différents modules, la coordination avec le stage en milieu professionnel,
- l'établissement de « progressions » qui permettent dans un deuxième temps de préciser par module ou sur plusieurs modules le déroulement de la formation, et de construire les situations didactiques impliquant une ou plusieurs disciplines,
- la définition d'un plan d'évaluation qui situe globalement l'ensemble des contrôles certificatifs pour une formation donnée.

Peu de références théoriques, didactiques ou pédagogiques accompagnent l'injonction de l'institution à enseigner en interdisciplinarité. Les travaux de deux auteurs ont permis de théoriser un modèle didactique interdisciplinaire proposé en formation initiale et continue des enseignants¹ de lycées agricoles.

¹ ¹ Un séminaire National « Pluri-interdisciplinarité dans l'enseignement agricole » organisé par l'ENFA (Institut national de formation des enseignants du Ministère de l'Agriculture) en

- Y. Lenoir et son équipe (1995, 1998, 1999) qui apportent un éclairage sur la manière d'intégrer ces paradigmes dans des pratiques scolaires en faisant de l'interdisciplinarité une manière de mettre en œuvre les *curricula*. Elle est centrée sur le choix de situations de formation permettant d'intégrer des savoirs issus de différentes disciplines. Cet apport permet de distinguer les pratiques d'enseignement interdisciplinaires d'une pédagogie de projet (relativement répandue dans l'enseignement agricole) centrée uniquement sur la mise en situation concrète des élèves, leur activité et leurs productions, par l'exigence d'une référence explicite aux savoirs disciplinaires à apprendre.

- G Fourez (1993, 1998) avec « la méthode des îlots » propose une méthode opérationnelle de didactique de l'interdisciplinarité. S'intégrant dans une logique de projet elle propose également de mobiliser les paradigmes disciplinaires dans les médiations qui permettent au sujet apprenant de passer de l'observation spontanée à une connaissance méthodique et rationnelle.

Un audit conduit par l'inspection (DGER, 2000) dresse un état des lieux de cette pratique à partir d'une enquête générale, de l'observation de cinquante trois séances affichées comme étant interdisciplinaires par les équipes pédagogiques et d'entretiens conduits dans ces établissements auprès des enseignants et des équipes de direction.

Le rapport propose de qualifier les pratiques observées comme étant interdisciplinaires à partir de deux critères (DGER, 2000, p. 19) :

- l'éclairage d'une réalité complexe par des approches disciplinaires conjointes et non simplement juxtaposées de manière à ce que l'élève soit amené à faire la synthèse de divers apports,
- un travail de réflexion en équipe.

Les conclusions de cette étude mettent en évidence le caractère improvisé de l'interdisciplinarité dans les établissements : aménagement de plages horaires sans projets pédagogiques clairement formalisés, concertation entre enseignants se réduisant à des rencontres spontanées, collaborations entre enseignants ponctuelles et basées sur des affinités. Les pratiques d'enseignement interdisciplinaires sont présentées comme des « coups isolés » sans réelle intégration dans les pratiques pour la plupart des enseignants interrogés. L'interdisciplinarité est vécue comme une pratique recommandée plutôt qu'exigée, la question de son organisation est avancée comme étant le principal obstacle à sa mise en œuvre.

1.2. Problématique de recherche

Cet état des lieux des pratiques d'enseignement interdisciplinaires nous a conduit à considérer les projets d'équipes repérés par l'inspection comme relevant d'une interdisciplinarité « aboutie » (DGER, 2000, p. 27) comme des innovations dans le sens où elles se démarquent des pratiques générales même si elles restent dans le cadre des prescriptions institutionnelles. C'est l'une de ces expériences fortement contextualisées que nous avons choisi d'analyser selon une perspective sociologique. Si l'on veut comprendre pourquoi de telles initiatives prennent corps dans certains établissements, il faut non seulement analyser le contenu de l'innovation mais également le processus social qui a présidé à sa construction. En analysant une expérience d'enseignement en interdisciplinarité, notre objectif est d'identifier les obstacles qui doivent être dépassés pour que chaque enseignant engagé dans un processus de coordination, puisse situer son action au sein d'un projet pédagogique collectif.

L'interdisciplinarité telle qu'elle est prescrite et théorisée nous conduit à formuler deux hypothèses sur la nature de ces obstacles.

- Des obstacles d'ordre épistémologique (rapport au savoir des enseignants et conception des processus d'apprentissage). La perspective socio-constructiviste qui sous-tend le modèle didactique interdisciplinaire préconisé par l'institution et théorisé par les chercheurs, constitue une rupture épistémologique par rapport aux fondements des pratiques pédagogiques observées sur le terrain.

- Des obstacles d'ordre organisationnel largement mis en avant lors de l'enquête : modalités d'interaction et de prise de décision dans un collectif chargé de planifier, d'organiser et de mettre en œuvre des séquences d'enseignement interdisciplinaires.

L'importance des situations de coordination dans l'émergence de pratiques d'enseignement interdisciplinaires a déterminé le choix du cadre théorique que nous avons retenu pour guider cette recherche (Bouillier & Bascle, 2001).

2. Un modèle d'analyse de l'action en commun

Boltanski et Thévenot (1991) sont à l'origine d'un courant de pensée, l'économie des conventions, qui s'avère être un cadre théorique et méthodologique particulièrement fécond pour analyser comment en univers incertain, controversé, les acteurs s'accordent sur ce qu'il convient de faire dans le cadre d'un projet qui les engage collectivement. Il nous paraît intéressant dans le cadre de notre recherche dans la mesure où il règle de manière pragmatique la délicate question de la relation

entre intention et action dans le cadre d'actions collectives en analysant de manière fine les logiques développées par les acteurs dans les situations mêmes d'interaction. Les auteurs s'intéressent aux « impératifs » de l'action c'est à dire à la façon dont les actions sont effectivement coordonnées à partir d'un cadre commun de jugement.

Les auteurs proposent d'entrer dans l'univers concret de l'action qui se traduit souvent par des conflits, des situations d'épreuves (conflits, disputes) qui mettent en dialectique critiques et justifications. Ils se livrent à un examen méthodique des justifications auxquelles se réfèrent les acteurs pour montrer à leurs partenaires que leur position a du sens. Dans les mises à l'épreuve chacun se justifie en mobilisant un ensemble d'argumentations où il révèle son appréciation de la situation et ses motivations. Ce modèle permet de relier dans la temporalité courte de l'action deux entités généralement distinctes :

- la mise en forme d'arguments, d'informations très concrètement liées à l'action en un discours ayant un but de justification aux yeux du sujet qui les met en œuvre (travail de rationalisation) et aux yeux d'autrui (travail de persuasion),
- l'établissement d'un mode relationnel entre les acteurs mis en présence.

En retenant comme support d'observation des séquences courtes d'interaction, les auteurs font l'hypothèse que les représentations de l'action qui convient ne sont pas stabilisées chez les individus. Cette hypothèse semble confirmée par Blin (1997) qui constate que les pratiques relevant d'une action collective sont plus liées aux dynamiques d'équipes qu'aux représentations professionnelles. Il fait l'hypothèse que la complexité des situations oblige les praticiens, pour des raisons d'économie cognitive, à sélectionner les informations les plus significatives au regard de ses représentations professionnelles.

Une des caractéristiques de la méthode qui nous intéresse particulièrement est l'importance accordée aux objets. En effet dans leur justification les personnes s'appuient sur des objets, c'est à dire un monde commun objectif seul capable de faire valoir que leurs arguments ne sont pas arbitraires. Les objets (document de planification, travaux d'élèves, statistiques sur les résultats d'examen etc) sont des « pièces à conviction » mobilisables par les acteurs. Ainsi lors des différentes « épreuves » qui jalonnent l'action l'attention est portée aux conventions (argumentation, rationalisation) qui assurent une médiation extérieure aux agents et qui peuvent être assimilé à des dispositifs cognitifs collectifs. Ces conventions s'appuient sur des outils de mise en forme de l'accord et d'organisation de l'action (les investissements de forme) qui progressivement organisent les interactions sur une forme stable de coordination. L'analyse de ces « investissements » de forme est au cœur de notre dispositif d'observation.

3. Méthodologie

Nos données résultent d'une recherche action conduite au niveau d'une filière de formation par apprentissage de techniciens supérieurs en aménagement paysager. L'établissement support a été repéré lors d'une enquête portant sur l'appropriation par les équipes d'établissements d'un nouveau référentiel de ce diplôme. Le choix théorique présenté précédemment nous a amenés à privilégier l'observation d'une situation de coordination centrale pour l'organisation de séquences d'enseignement interdisciplinaires. Nous avons observé et enregistré une réunion de deux heures, en fin d'année scolaire, ayant pour but de préparer la rentrée d'une nouvelle promotion d'apprentis dans cette filière. Neuf enseignants participent à cette réunion, chacun a fait l'objet ensuite d'un entretien individuel d'environ trente minutes afin de mieux le situer par rapport au projet et par rapport à l'équipe. La grille d'entretien comportait des questions relatives à :

- leur conception des pratiques d'enseignement interdisciplinaires : intérêt, limites, difficultés
- les changements de leur pratique d'enseignement provoqués par le projet collectif interdisciplinaire
- leur place dans l'équipe et dans l'établissement : ancienneté, engagement dans le processus collectif, responsabilité dans les décisions et le suivi du projet.

Le traitement des données a d'abord porté sur le corpus issu de l'enregistrement de la réunion. L'analyse de contenu a été conduite de la manière suivante : chaque intervention a été prise comme unité d'analyse. A l'intérieur de chaque unité nous avons fait une analyse thématique pour repérer les noyaux de sens (Bardin, 1986). Nous avons ensuite organisé l'interprétation en repérant l'articulation de ces noyaux de sens dans le cadre de débats opposants des positions divergentes. Nous avons identifié les points d'accord et de désaccord, les tentatives de négociation et les logiques de compromis qui permettent de clore les débats.

Les résultats sont présentés en reprenant les débats qui structurent le corpus. Des données issues des entretiens individuels sont ensuite évoquées pour étayer nos interprétations.

4. Résultats et discussion

La façon dont la coordonnatrice anime la réunion conduit à privilégier deux investissements de forme qui apparaissent fondamentaux pour organiser l'action en commun :

- la validation de la répartition des enseignements (les objectifs du référentiel) qui seront associés au projet réalisé par les élèves et qui seront mis en œuvre en interdisciplinarité et ceux qui feront l'objet de cours traditionnels,
- la répartition du temps accordé à chacune des séquences.

La coordonnatrice a construit un document qui propose une simulation, une trame servant de base à la discussion. Elle propose de le passer en revue, séquence par séquence, et demande à chaque enseignant de donner son avis en partant d'un bilan de sa pratique de l'année écoulée.

L'analyse est structurée autour de trois principaux débats.

Débat 1 : Divergences sur la méthode d'enseignement

La séquence 1 fait l'objet d'une présentation détaillée de la part de la coordonnatrice. Il s'agit de faire entrer les élèves dans la démarche de projet dès le début de l'année scolaire. La méthode proposée est de donner aux étudiants trois ou quatre études faites par des professionnels et d'expliquer à partir de ces supports comment le travail sur la première année va être organisé (les étudiants auront à faire une étude d'aménagement par petits groupes, avec l'aide méthodologique des enseignants de plusieurs disciplines).

La coordonnatrice C développe un ensemble de justifications étayant sa proposition, elle est appuyée par deux autres enseignants.

Justifications du scénario proposé	Investissements de forme
<p>C : «... pour qu'ils puissent concevoir quelle est la démarche et ce qu'on attend d'eux puisqu'ils vont être acteurs ».</p> <p>L : « On a toujours raisonné en leur apportant tout mâché, là on change de direction, on leur dit maintenant vous vous tenez par la main, nous on vous donne le fil directeur, à vous d'aller construire ce qu'il y a autour. »</p> <p>K : « C'est important de leur donner le fil directeur de cette manière pour globaliser, le problème c'est qu'à chaque intervenant ils ferment les tiroirs. Avec un schéma comme ça, ils voient toutes les entrées. »</p>	<p>Une partie de la discussion entre les trois enseignants amène à préciser le déroulement : choix d'un dossier « séduisant », participation de quatre ou cinq enseignants à cette séquence pour qu'ils voient tous les liens avec les disciplines. Un quatrième enseignant propose d'introduire une visite du site qui servira de support au projet d'étude des élèves</p>

Un enseignant G : introduit une controverse, après avoir laissé dérouler cette discussion, en posant des questions sur les objectifs de cette démarche.

G : « Cette présentation du référentiel, comment on va l'aborder concrètement, qu'est-ce qu'on va mettre dedans jusqu'où on va aller ? Il faut qu'on se mette d'accord sur l'objectif exact. Est-ce que c'est d'illustrer le propos et de leur faire comprendre la démarche ? »

Les trois enseignants précédents se relaient pour expliciter leur position à partir d'un argumentaire centré sur la gestion du temps :

K : « C'est clair qu'en huit heures tu vas pas dans les détails, c'est la manière, tu vas pas charger. »

Ou en précisant la manière de faire :

L : On peut piocher des exemples dans les dossiers, faire des transparents qui illustrent avec quelques petites réflexions en demandant s'il y a des questions. Enfin il faut qu'on cerne bien parce qu'autrement. »

G relance : « mais en amont de ça, il faudrait savoir ce qu'on a comme objectif : est-ce que l'objectif c'est qu'en fin de première année ils soient autonomes et capables de faire un dossier comme ça, est ce que c'est ça l'objectif ? »

S'en suit un développement de la coordonnatrice appuyée par L et K la conduisant à expliciter les fondements didactiques des différentes séquences Les élèves doivent être amenés à travailler en autonomie (avoir un travail à faire seuls) cela implique une autre gestion du temps scolaire, et un dispositif d'évaluation adapté.

Justifications des propositions	Investissements de forme
C : « Il faut toujours se dire qu'on est en interdisciplinarité donc on peut voir beaucoup de choses, ils peuvent travailler et ils sont demandeurs les élèves. Si on ne donne pas l'obligation de faire quelque chose finalement on	Etayer ce travail autonome par des outils d'évaluation formative donnés aux élèves. Leur donner des grilles

<p>n'est pas autonome. »</p> <p>C : « On a essayé d'évaluer en temps... au-delà de deux semaines on vérifie les acquis et si besoin... c'est pour ça on va se donner des marges d'erreurs pour pouvoir être souples avec l'horaire et pouvoir donner des compléments de pré-requis. Il faut faire des scénarios catastrophes. »</p>	<p>méthodologiques.</p> <p>Leur donner un rythme de travail avec des « rendus réguliers. » Construire des scénarios didactiques à deux vitesses pour pouvoir expérimenter de nouvelles pratiques en se sécurisant.</p>
---	--

Ces propositions semblent clore momentanément le débat, la discussion se poursuit sur la mise en oeuvre d'autres séquences ouvrant d'autres discussions que nous présentons plus loin, sauf pour G qui n'est toujours pas convaincu. Il revient sur le sujet environ quarante minutes plus tard avec cette fois une proposition alternative reposant sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage qu'il développe assez longuement :

G : « Il y a des choses que j'ai notées, l'idée générale c'est de s'appuyer sur une pédagogie de projet, c'est à dire sur un projet pour qu'ils acquièrent un certain nombre de choses, surtout une démarche. Je me demandais au départ dans la présentation qui leur est faite, le temps, tu en as parlé, mais comment vous leur présentez le projet sur lequel ils vont travailler ? Est-ce que ça ne serait pas intéressant de les mettre en situation ? [...] Je vous donne un peu les éléments généraux de ce qui me paraît caractériser une pédagogie de projet. Ce qui motive les élèves c'est qu'on parte vraiment de leur raisonnement de là où ils en sont et que progressivement la plupart des choses qu'ils acquièrent correspondent à des questions qu'ils se posent, autrement ça reste de la théorie, ils ne font pas de lien. Tu dis (s'adressant à C) les pré-requis, je dirais les références, ce qu'ils ne peuvent pas deviner tout seuls [...] Est ce qu'on peut concevoir des les mettre en situation, de question ? Voilà ce qu'on attend de vous à la fin du trimestre ou de l'année, il faut que vous ayez fait un document d'études préalables qui permette de réaliser le projet et leur demander comment ils s'y prendraient, il y en a qui ont peut être une expérience. »

Cette proposition, construite et argumentée, n'est pas facile à évacuer. Elle provoque une nouvelle discussion, soulève des réticences :

C « Faut-il donner plus de temps aux élèves ? »

K : « Ils n'ont pas la maturité suffisante pour travailler comme ça au départ »

G : insiste « On n'attend pas forcément une réponse documentée »[...] « C'est de voir s'ils en ont entendu parlé. »

C : « il faut leur donner la parole quoi »

Finalement, un compromis s'installe sur la base des investissements de forme suivants qui se construisent à travers des échanges courts auxquels tous les enseignants participent :

- Un temps limité : « huit heures suffisent », « dans l'animation on inclut cette partie là, au-delà moi je ne vois pas. »

- L'élaboration d'un scénario de repli : « le premier moment est tout à fait insécurisant pour tout le monde, s'il n'y a rien qui sort (en donnant la parole aux élèves), il faut prévoir plus un travail encadré sur document. On fait une lecture, on liste les étapes, les éléments à ramasser »

- L'organisation précise de la séquence : « Comment on s'organise si on le fait à plusieurs profs, il faut qu'ils soient dans un sentiment de sécurité », « Oui, il ne faut qu'il y ait une impression de flou », « C'est pour ça il faut bien le planifier », « il faut qu'on fasse une répétition, on n'a pas le droit à l'erreur. » « C'est insécurisant pour le formateur aussi quand on n'a pas un contenu précis. L'expression ils peuvent la travailler à trois ou quatre et faire un compte-rendu de ce qu'ils se sont dit entre eux. »

Débat 2 : choix des contenus à enseigner dans le cadre du projet interdisciplinaire

Ce débat oppose les enseignants en sciences et techniques professionnelles à la proposition de la coordonnatrice de limiter les heures consacrées aux apports techniques et pratiques en dehors de la réalisation des travaux de création liés au projet. Ces apprentissages devraient être réalisés en entreprise dans le cadre de l'alternance.

L'argumentation développée par les deux parties est brève :

M : « La technique est vue en entreprise, mais elle est vue de mauvaise façon » [...] » Il n'y a pas adéquation entre ce qu'on raconte ici et ce qui est fait sur le terrain.

L : « Les élèves sont capables de faire la part des choses entre les règles de l'art et les pratiques en entreprise »

La coordonnatrice tente d'aller sur un terrain plus global d'organisation de l'alternance en choisissant mieux les entreprises et organisant un suivi plus fin des apprentis. Devant la résistance elle propose un compromis :

C : « vous pensez qu'il faut prévoir des temps complémentaires sur le terrain ?

Finalement la décision est prise de sortir cette partie « réalisation des travaux d'aménagement » de la logique de projet et d'utiliser le temps qui lui était réservé pour organiser de manière plus classique des travaux pratiques sur le terrain sur des sujets qui ne seraient pas vus en entreprise.

La coordonnatrice résume la position qui permet de fonder l'accord sans renoncer globalement au projet interdisciplinaire porté par l'équipe :

« donc globalement on part sur le fait que sur ça on va travailler avec filet en donnant une envergure moindre au projet. »

Débat 3 : Pertinence des apports théoriques effectués en lien avec la réalisation du projet interdisciplinaire

La coordonnatrice présente longuement la deuxième séquence de formation (analyse du site sur lequel va porter le projet) qu'elle va animer avec L et K. Elle présente les séquences d'enseignement qui vont fournir aux élèves « les pré-requis » pour réaliser cette phase du projet notamment les approches relevant de démarches plastique et esthétique (animées par L et C) pour leur donner un vocabulaire leur permettant de décrire et de qualifier un site.

Ces propositions ne génèrent pas de remise en question de la part des enseignants qui ne seront pas directement impliqués dans cette séquence. Les oppositions se manifestent plus indirectement sous la forme de remarques étonnées voire ironiques venant en particulier des enseignants « professionnels » devant l'ambition affichée par le projet.

K « La façon dont vous l'avez bâti là toutes les deux, parce que moi je n'ai rien fait, ça ressemble étrangement au programme de première année qui vient d'être mis en place à Versailles² [...] La bas ils sont recrutés avec deux ans de plus. »

² Ecole formant les architectes paysagistes à un niveau bac+6

M : « Nous on est là dedans...mais en attendant ça ne se fait pas vraiment. Ça commence à se faire à certains endroits mais c'est pas forcément la méthode réelle sur le terrain. Quand tu as travaillé en bureau d'étude et que tu vois comment ils fonctionnent... [...] Nous notre mission c'est d'essayer le plus possible de coller, dans les règles de l'art et la qualité, à la réalité de façon à ce qu'ils n'aient pas de problèmes d'insertion.»

Deux interventions viennent défendre la nécessité de développer cet enseignement :

L'une en se référant à l'examen, à l'épreuve de rapport de stage dans laquelle les élèves doivent pouvoir justifier leurs choix d'aménagement sur tous les plans. L'autre se référant au changement d'attitude des élèves de la promotion précédente « Quand C a fini son module, moi (en dessin) ça se passe beaucoup mieux, cette démarche là il faudrait la conserver »

C conclut sur une position de compromis : « Bon, mais avec une approche artistique et esthétique qui est limitée à un niveau BTS par rapport à un référentiel BTS [...] De toute façon ça représente que 18 heures. Donc on est d'accord sur le principe et on n'y accorde pas plus de temps que ça parce qu'au-delà on en ferait des architectes paysagistes ».

Les entretiens individuels apportent un ensemble de clarifications sur les conceptions de l'apprentissage qui opposent les différents protagonistes. Ils nous permettent de préciser le principal point de clivage qui a émergé des discussions.

G s'avère être le seul à expliciter ses choix pédagogiques à partir d'une conception claire des processus d'apprentissage en jeu. Il est le seul à distinguer la réalisation du projet par les élèves des enjeux d'apprentissage qui l'accompagnent. La démarche collective interdisciplinaire ne remet pas en question sa manière d'enseigner, elle l'oblige simplement à mieux se coordonner avec les autres. Cette maîtrise lui permet non seulement, de s'adapter facilement mais, on l'a vu dans la discussion, d'être une force de proposition pour faire évoluer le système.

L et C, dans leur argumentation sont centrées sur une pédagogie de projet. Leurs choix sont fondés sur la conviction que pour apprendre il faut que l'élève soit acteur, motivé mais elles ne développent pas de stratégie didactique vis à vis des apprentissages en jeu. Cette position est largement partagée par le groupe et légitime le développement de la démarche proposée.

Par contre, « en privé », ces deux enseignantes émettent des craintes et des réserves quant aux apprentissages réellement effectués par les élèves : « l'inconvénient c'est d'oublier les parties théoriques », « ...Est ce qu'on a quand

même tout vu ?», « Ils apprennent le fonctionnement des choses, mais ils n'apprennent pas le fonctionnement des choses ».

Ceci nous permet de pointer ce qui nous semble être l'un des principaux obstacles au développement de pratiques interdisciplinaires et qui suppose, au-delà des questions d'organisation, une réflexion épistémologique et didactique.

D'autres réserves s'expriment plus librement en privé et permettent d'identifier que les freins opposés par les enseignants en sciences et techniques professionnelles pour entrer dans le projet tiennent essentiellement à une reconnaissance de la légitimité des deux enseignantes principales à coordonner un projet pédagogique à caractère professionnel. Ceci invite à une réflexion sur le profil du coordonnateur dans ce type de projet en filière professionnelle et renvoie à une analyse des motivations individuelles et de la dynamique collective qui fondent le travail en équipe.

Il apparaît clairement que l'organisation interdisciplinaire de la formation repose sur un noyau de trois personnes ayant été à l'origine du projet et qui continuent à le porter.

C et L développent une approche « militante » valorisant l'implication, la disponibilité des enseignants ainsi qu'une attitude de rupture par rapport aux pratiques installées. Cette rupture se focalise sur la nécessité de mettre les élèves en action, en projet. Cette attitude les conduit à proposer des modalités de concertation informelles lors des repas de midi par exemple.

D'autres membres de l'équipe relativement anciens K, G, P, M, adhèrent au projet, se sentent liés par une organisation commune qu'il faut respecter. Pour K, cette organisation fournit un cadre cohérent qui l'aide à surmonter certaines difficultés et à donner du sens à ses enseignements. Pour les autres, le travail en équipe, dans le cadre de projets interdisciplinaires, consiste essentiellement à mieux se coordonner pour construire une organisation globale cohérente. Ils revendiquent dans leur discours un mode d'organisation plus formel moins coûteux en temps et pour l'un d'entre eux mieux reconnu par la direction notamment dans la comptabilisation des heures de travail. Ils reconnaissent le travail d'organisation fait par C et L, ne le revendiquent pas et ne se sentent pas dépossédés de choix qui leur incomberaient.

Une troisième catégorie d'enseignants, nouveaux ou ayant peu d'heures dans ce diplôme, peuvent être considérés comme des observateurs respectant strictement le déroulement prévu par le ruban.

5. Conclusion

Les observations conduites dans le cadre de cette recherche nous ont essentiellement permis de décrire, sur un exemple, un processus de changement progressif de pratiques au sein d'un collectif d'enseignants. Le passage d'une pratique d'enseignement centrée sur la diffusion de savoirs par l'enseignant à une pratique d'enseignement interdisciplinaire, socio-constructiviste, est souvent décrite comme un processus de rupture. Nous avons mis en évidence plusieurs investissements de forme permettant, selon nous, à l'équipe de mettre en place des modalités progressives de changement, acceptables par l'ensemble des enseignants.

L'élaboration d'un scénario alternatif et l'engagement dans des séquences courtes permettent de rendre supportable le fait de s'engager dans des pratiques innovantes. La dimension collective du processus paraît fondamentale. Elle permet de confronter des pratiques et d'amener des idées nouvelles sous une forme concrète. C'est l'habillage opérationnel immédiat (quel support? Combien de temps? Qui?) par le groupe qui permet de s'engager dans des chemins moins balisés, et qui à terme sont susceptibles de faire changer les représentations individuelles. On a pu constater l'obstacle important que représente la peur de ne pas totalement maîtriser la situation d'enseignement pour changer de pratique.

Le statut expérimental que l'équipe se donne, semble être un facteur stimulant pour accepter d'entrer dans une logique d'essais et d'erreurs même mesurés. L'engagement dans cette logique est fondamental. Un des arguments plusieurs fois avancé par les participants pour justifier une pratique est l'impact qu'elle a eu sur les élèves lors d'une expérience précédente.

Sur le plan méthodologique enfin, la combinaison des méthodes de recueil de données : l'observation d'une situation de coordination en contexte et la conduite d'entretien individuelle s'est avérée particulièrement heuristique. En contexte le rôle déterminant des investissements de forme ressort clairement, dans leurs dimensions concrètes et organisatrices alors qu'ils semblent paraître insignifiants dans les entretiens individuels. Dans ces derniers c'est la position occupée par chacun dans l'équipe qui constitue la donnée essentielle.

Bibliographie

Bardi, L. (1986). *L'analyse de contenu*. PUF.

Basile, M. & Bouillier, M.H. (1998). Interdisciplinarité et enseignement agricole. « *Contribution de l'enseignement agricole à la consultation nationale et au colloque* »

Quels savoirs enseigner dans les lycées. Paris : Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, 39-46.

Bouillier, M.H. & Bascle, M. (2001). Les fondements des pratiques interdisciplinaires, réflexion sur un cadre d'analyse. In Lenoir, Y., Rey, B., Fazenda, A. I. (dir.) *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement.* Sherbrooke : Editions du CRP, 315-331.

Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles.* Action et savoir. Paris : L'harmattan.

Boltanski, L., Thévenot L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur.* Gallimard.

Fourez, G., Mathy, P., Englebert-Lecompte, V. (1993). *Un modèle pour un travail interdisciplinaire.* Aster n° 17, 117-141.

Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER), (2000). Rapport de l'inspection, Paris : Ministère de l'Agriculture et de la Pêche.

Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire : réalité et utopie d'un nouveau paradigme.* Document du LARIDD, n°5. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.

Lenoir, Y., Sauve, L. (1998) « Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique col XXIV*, n°1, 3-29.

Lenoir, Y., Larose, F., Geoffroy Y. (1999). Les pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement primaire au Québec : résultats de dix ans de recherche. *Publication du GRIFE.* n°8 mars 1999, Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. Québec.

Mangain, A., Dufour, B., Fourez, G (dir.), (2002). « *Approche didactique de l'interdisciplinarité* ». De Boeck Université.