



HAL
open science

Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE : conception de séquences didactiques interdisciplinaires

Sylvie Brunner

► **To cite this version:**

Sylvie Brunner. Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE : conception de séquences didactiques interdisciplinaires. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01044379

HAL Id: dumas-01044379

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01044379>

Submitted on 23 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE :

Conception de séquences didactiques interdisciplinaires

BRUNNER Sylvie
née LEFÈVRE
N° étudiant : 21033297

Sous la direction de Sandrine Courchinoux

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

A Sandrine Courchinoux, ma directrice de mémoire, pour m'avoir guidée dans ce travail de recherche, aidée par ses nombreuses corrections, relectures et ses conseils avisés, mais aussi pour avoir stimulé ma réflexion par ses questionnements pertinents ;

Au responsable pédagogique d'AKAD College, Marcel Hinder, qui m'a permis de faire mon stage de master 2 au sein de son institution, m'a proposé un sujet de recherche passionnant et a manifesté son intérêt et sa confiance pour mon travail ;

Aux responsables d'anglais, d'histoire et de français qui ont accepté de collaborer à ce projet en faisant preuve d'enthousiasme et de disponibilité ;

A tous mes collègues que j'ai sollicités et qui se sont montrés ouverts à ce projet, consacrant un peu de leur temps pour répondre à mes questions ;

A Hanspeter qui m'a soutenue et encouragée tout au long du chemin ;

A Nicolas, mon infailible support informatique ;

A mes parents, pour m'avoir toujours donné envie d'aller de l'avant.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

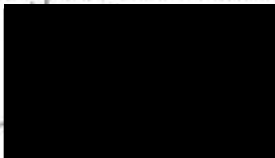
NOM : Brunner-Lefèvre PRENOM : Sylvie
DATE : 22.05.2014 SIGNATURE : 

Table des matières

Table des sigles et des abréviations.....	7
Introduction	8
Première partie : Présentation du cadre d'enseignement et analyse des contraintes liées à ce contexte.....	11
1.1. La maturité professionnelle	11
1.1.1. Place de la maturité professionnelle dans l'enseignement secondaire II en Suisse	11
1.1.2. Les orientations de la maturité professionnelle.....	12
1.1.3. Structure de l'enseignement dans la filière de maturité professionnelle	12
1.2. Le plan d'études cadre	14
1.2.1. Qu'est-ce que le plan d'études cadre ?.....	14
1.2.2. Directives du PEC MP relatives à la deuxième langue nationale enseignée	15
1.2.3. Directives en matière d'évaluation	17
1.3. Présentation du terrain de stage et analyse des particularités liées au contexte d'enseignement.....	18
1.3.1. AKAD College et Minerva, deux institutions du groupe Kalaidos.....	18
1.3.2. Les acteurs.....	19
1.3.3. Le dispositif d'enseignement et ses contraintes.....	19
1.3.4. Le public et ses spécificités	21
1.4. Place du français dans le contexte de l'enseignement dans les écoles AKAD College et Minerva	24
1.4.1. Le statut du français en Suisse.....	24
1.4.2. Enseignement à la maturité professionnelle en Suisse alémanique : FLS ou FLE ?.....	25
Deuxième partie : Quid de l'interdisciplinarité ?.....	28
2.1. De la discipline à l'interdisciplinarité : naissance d'un concept	28
2.1.1. Les différents sens du mot « discipline » et la discipline scolaire.....	28
2.1.2. Pourquoi l'interdisciplinarité ?.....	30
2.2. Différents degrés d'intégration entre les disciplines : pluri-, inter- et transdisciplinarité	32
2.2.1. Pluri-, inter- et transdisciplinarité : repères terminologiques	32
2.2.2. L'interdisciplinarité scolaire.....	35
2.2.3. Enseignement bilingue et concept d'intégration.....	36
2.3. L'interdisciplinarité dans les programmes d'enseignement.....	38
2.3.1. Place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement au niveau maturité professionnelle en Suisse.....	38
2.3.2. Place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement gymnasial en Suisse.....	41
2.3.3. Place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement dans les lycées en France	42
2.3.4. L'interdisciplinarité : un concept ancré dans les programmes	44
2.4. Obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité	45
2.4.1. Des opposants à l'interdisciplinarité dans l'enseignement	45
2.4.2. Des obstacles au niveau humain	46
2.4.3. Des obstacles liés aux facteurs organisationnels	48
Troisième partie : Eléments d'analyse préalable à la mise en place de l'interdisciplinarité et démarche envisagée	50

3.1. Analyse ingénierique de la commande de stage	50
3.1.1. Analyse des besoins.....	50
3.1.2. Les buts et les objectifs	51
3.1.3. Emergence d'une problématique et démarche envisagée.....	52
3.1.4. Etapes du processus.....	54
3.2. Etude de trois exemples de mise en place de séquences interdisciplinaires	55
3.2.1. Projets interdisciplinaires menés au Lycée Jean-Piaget (Neuchâtel, Suisse)	55
3.2.2. Analyse d'une pratique interdisciplinaire au collège en France.....	57
3.2.3. Analyse des thèmes proposés pour le TIB par l'école de maturité professionnelle du canton de Zurich	58
3.3. Procédure de recueil d'informations et analyse des données recueillies	60
3.3.1. Instrument de recueil d'informations : le questionnaire.....	60
3.3.2. Analyse des données recueillies.....	62
3.3.4. Synthèse de l'analyse	74
3.4. Possible transposition d'éléments de la méthodologie du FOS dans la mise en place de séquences interdisciplinaires	76
Quatrième partie : Conception de séquences interdisciplinaires	79
4.1 Des idées à la réalisation : opérer une sélection.....	79
4.1.1. Deux séances interdisciplinaires sur les apports de l'anglais en français	80
4.1.2. Motivation commune pour une interdisciplinarité <i>FLE-histoire</i>	81
4.1.3. Travail interdisciplinaire au second semestre.....	82
4.2. Sélectionner des documents.....	84
4.2.1. Des documents pour la plupart authentiques	84
4.2.2. Des documents variés comme supports des activités.....	86
4.2.3. Des documents permettant de concilier apprentissage de la langue et de la civilisation	88
4.3. Définir des objectifs et prévoir des activités	92
4.3.1. Prendre en compte le projet d'apprentissage	92
4.3.2. Objectifs pour les séquences.....	94
4.4. Préparation et évaluation du mini-projet interdisciplinaire.....	98
4.4.1. Préparation du mini-projet interdisciplinaire	98
4.4.2. Evaluation du travail interdisciplinaire du second semestre	99
Conclusion	102
Bibliographie	105
Sitographie.....	107
Résumé	110
Mots-clés.....	110

Table des sigles et des abréviations

AP :	Abschlussprüfung (examen final)
CECRL :	cadre européen commun de référence pour les langues
CFC :	certificat fédéral de capacité
CFMP :	commission fédérale de maturité professionnelle
DNL :	discipline non linguistique
EMILE :	enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère
FLE :	français langue étrangère
FLM :	français langue maternelle
FLS :	français langue seconde
FOS :	français sur objectif spécifique
FOU :	français sur objectif universitaire
HES :	haute école spécialisée
L2 :	langue seconde (de scolarisation)
OMPr :	ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale
PEC MP :	plan d'études cadre pour la maturité professionnelle
PEC MPC :	programme d'études cadre pour la maturité professionnelle commerciale
PP :	Promotionsprüfung (examen de fin de semestre)
SLP KBM :	Schullehrplan für die Berufsmaturität kaufmännische Richtung (plan d'études cadre interne à l'institution pour l'orientation commerciale)
TIB :	travail interdisciplinaire dans les branches de tous les domaines d'enseignement
TIP :	travail interdisciplinaire centré sur un projet
TPE :	travaux personnels encadrés
ZK :	Zwischenklausur (examen intermédiaire en cours de second semestre)
1HK :	1. Hauptklausur (examen en cours de premier semestre)
2HK :	2. Hauptklausur (examen en cours de second semestre)

Introduction

Rien ne nous contraint plus à morceler le réel en compartiments étanches ou en étages simplement superposés correspondant aux frontières apparentes de nos disciplines scientifiques et tout nous oblige au contraire à nous engager dans la recherche des interactions et des mécanismes communs (Piaget, 1973 : 5).

Cette réflexion de Jean Piaget citée en exergue a servi de point d'ancrage à notre travail de mémoire consacré aux possibilités d'intégration de la discipline français langue étrangère (FLE) dans des pratiques interdisciplinaires en classe au niveau de l'enseignement à la maturité professionnelle en Suisse. Il apparaît en effet indéniable aujourd'hui qu'une discipline ne peut pas à elle seule rendre compte de la complexité du réel, parce que le monde n'est pas « disciplinaire ». D'autre part la connaissance ne se réduit pas à un empilement de savoirs disciplinaires. Face à cette complexité du réel, et face également aux difficultés éprouvées par les élèves à trouver/donner du sens aux savoirs qui leur sont enseignés dans le cadre des disciplines scolaires, l'idée d'une démarche interdisciplinaire a fait son chemin dans le domaine de l'enseignement, comme en témoigne l'apparition de l'interdisciplinarité dans les programmes scolaires depuis quelques dizaines d'années. Des réalisations innovantes ont vu le jour et les projets de mise en pratique de l'interdisciplinarité se sont multipliés. La Suisse n'a pas échappé à cette tendance et depuis la fin du siècle dernier l'interdisciplinarité est devenue un concept incontournable dans l'enseignement.

En Suisse, la maturité professionnelle a été introduite dans l'enseignement secondaire II¹ en 1994. Entre 2001 et 2005 l'interdisciplinarité est apparue dans les programmes de cet enseignement. Dans les écoles privées AKAD College et Minerva, deux écoles du groupe Kalaidos sises dans diverses villes en suisse alémanique, les apprenants à la maturité professionnelle doivent depuis lors réaliser au cours de leur formation un travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP). Par ailleurs 10 % de l'ensemble des activités d'enseignement sont en principe dédiés à la pluridisciplinarité et à l'interdisciplinarité. En réalité si le TIP est devenu partie intégrante de la formation dans ces écoles, la mise en place d'enseignements interdisciplinaires est restée, jusqu'à maintenant, lettre morte (du moins en ce qui concerne le FLE).

¹ En Suisse, le secondaire II constitue la première phase de la scolarité post-obligatoire. Il comprend tous les programmes de formation professionnelle (attestation fédérale de formation professionnelle, certificat fédéral de capacité, maturité professionnelle) et de formation générale (diplôme de culture générale, maturité spécialisée et maturité gymnasiale).

Or, en décembre 2012, le Secrétariat d'Etat à la formation suisse a défini un nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP)². Ce nouveau plan renforce l'importance de la place prise par l'interdisciplinarité. S'il réaffirme la nécessité du TIP ainsi que l'obligation de réserver 10 % des périodes d'enseignement pour le travail interdisciplinaire dans les branches³ de tous les domaines (TIB), il impose que ce dernier fasse aussi l'objet d'une évaluation sommative comptant pour la note finale. Suite à une ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale du 24 juin 2009 fixant l'entrée en vigueur du nouveau PEC MP au 1^{er} janvier 2015, les écoles AKAD College et Minerva sont actuellement tenues d'adapter le plan d'études interne à l'institution ainsi que les plans d'études spécifiques aux branches. Pour le directeur de la section de maturité professionnelle, M. Hinder, l'introduction de ce changement est également l'occasion de redéfinir la place de l'interdisciplinarité au sein de l'enseignement dans les diverses branches.

Dans le cadre du stage de master 2 au sein de cette institution, nous avons été chargée de réfléchir à la façon d'intégrer l'interdisciplinarité dans le programme d'enseignement du FLE ainsi qu'aux possibilités de mettre en œuvre une évaluation sommative de cette dernière. Comme nous enseignons depuis 2008 le FLE aux apprenants à la maturité professionnelle des écoles Minerva, le contexte et les spécificités de l'enseignement à ce niveau sont des données connues. Très rapidement nous avons pris conscience que dans le cas de notre institution, les apprenants ayant un nombre de séquences en présentiel très limité et un programme extrêmement dense, le défi de notre mission allait consister à voir comment et sous quelle forme on pouvait intégrer un travail interdisciplinaire dans l'enseignement du FLE, et comment il était possible de l'évaluer. D'où l'émergence de questions de recherche formulées explicitement ainsi : Comment intégrer l'interdisciplinarité dans un enseignement de maturité professionnelle disposant d'un nombre de leçons limité ? Comment l'évaluer ? Quelles disciplines se prêtent le mieux à la mise en place de cours interdisciplinaires intégrant le FLE ? Pour tenter de répondre à ces questions nous avons d'abord procédé à des recherches théoriques sur l'interdisciplinarité et à une étude des modèles d'intégration de ce concept au niveau de l'enseignement secondaire. Croiser les résultats de cette étude avec les exigences du PEC

² Le plan d'études cadre pour la maturité professionnelle peut être téléchargé sur le site suivant :

<http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01379/01571/index.html?lang=fr>

³ Le PEC MP emploie le terme « branche(s) » pour ce qu'il est usuel de qualifier de « discipline(s) » ou « matière(s) ». Chaque fois qu'il s'agira de se référer au PEC MP nous parlons systématiquement de « branche(s) », dans toutes les autres situations nous emploierons plus volontiers le terme « discipline(s) ».

MP et les contraintes liées au contexte d'enseignement, s'est révélé être à la fois un sujet de travail au quotidien et de réflexion dans le cadre de notre mémoire. Dans un second temps nous avons mené une enquête auprès des enseignants des écoles afin de mieux cerner les possibilités de mise en place d'un enseignement interdisciplinaire. L'analyse des données recueillies a finalement orienté la création de séquences interdisciplinaires en FLE en partenariat avec certaines disciplines.

Reprenant plus ou moins la trame de notre démarche, ce mémoire s'articule en quatre parties. La première partie présente le contexte d'enseignement et le nouveau PEC MP. Cette étape sera l'occasion de mieux comprendre les contraintes inhérentes à notre projet. Nous passerons ensuite à une partie théorique dédiée à l'interdisciplinarité, concept central du projet. Puis nous parlerons des éléments d'analyse qui ont servi de préalable à la mise en place des séquences interdisciplinaires. Pour finir, nous envisagerons le développement de ces dernières, et les points de la didactique du FLE et de la méthodologie du français sur objectif spécifique qui en soutiennent la conception. En conclusion, nous nous interrogerons sur les limites de nos propositions et sur les possibilités d'amélioration et de développements futurs de l'interdisciplinarité en FLE en partenariat avec une autre discipline, dans le cadre de l'enseignement à la maturité professionnelle dans une structure telle que celle de notre contexte.

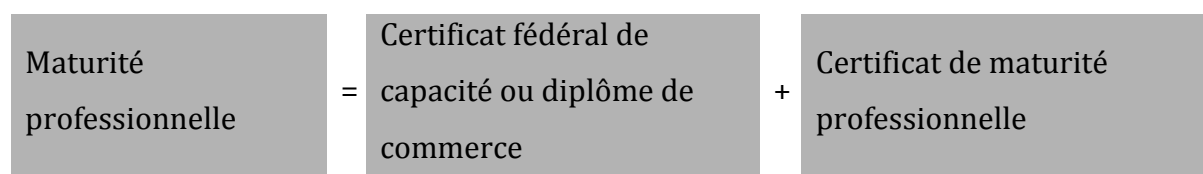
Première partie : Présentation du cadre d'enseignement et analyse des contraintes liées à ce contexte

1.1. La maturité professionnelle

1.1.1. Place de la maturité professionnelle dans l'enseignement secondaire II en Suisse

Depuis son introduction en 1994 dans le système éducatif suisse la maturité professionnelle a connu un véritable engouement et actuellement près de 10 000 certificats de maturité professionnelle sont décernés chaque année.

La maturité professionnelle en Suisse est une formation élargie en culture générale qui complète la formation professionnelle dans un domaine précis. On entend par formation professionnelle un apprentissage de trois ou quatre ans en entreprise avec des cours de formation spécifique une journée par semaine. Cette dernière est sanctionnée par un certificat fédéral de capacité (CFC) ou un diplôme de commerce. Les titulaires d'une maturité professionnelle disposent ainsi d'une double qualification. Ils ont une profession qui leur permet de se présenter sur le marché du travail comme professionnels qualifiés. Par ailleurs ils ont prouvé une aptitude aux études et peuvent ainsi accéder aux hautes écoles spécialisées (HES d'économie, de sociologie, d'arts, d'architecture, de technique, etc.) sans passer d'examen. Ils ont également la possibilité, suite à la maturité professionnelle et après avoir suivi une année complète de formation complémentaire et passé un examen (dit « Passerelle »), d'accéder à une école polytechnique fédérale ou à une université.



Il faut en effet savoir qu'en Suisse à peine 20% du total des élèves entrent au gymnase (l'équivalent du lycée en France) et passent, quatre années plus tard, la maturité gymnasiale (le baccalauréat), sésame permettant l'accès à l'université ou aux écoles

polytechniques fédérales (ainsi bien sûr qu'aux HES). Le reste des élèves de 16 ans (80%) ayant terminé leur scolarité obligatoire⁴ commence un apprentissage. Parmi ces jeunes, certains (ceux ayant un très bon niveau à la fin du collège) préparent la maturité professionnelle en alternance pendant leur apprentissage. D'autres la préparent à la suite de leur apprentissage en suivant soit une formation d'une année à temps complet, soit une formation à temps partiel sur deux ans. Des écoles publiques leur permettent de suivre cette formation, sous réserve qu'ils réussissent l'examen d'entrée. Diverses écoles privées offrent également une préparation à l'examen de maturité professionnelle et toutes les personnes ayant terminé leur apprentissage y sont admises.

1.1.2. Les orientations de la maturité professionnelle

Il existe différentes orientations à la maturité professionnelle. Depuis le 1^{er} janvier 2013 les candidats ont le choix entre les cinq orientations suivantes correspondant aux domaines d'études HES apparentés à la profession CFC :

- technique, architecture et sciences de la vie,
- nature, paysage et alimentation,
- économie et services (divisée en deux types différents : type « économie » et type « services »),
- arts visuels et arts appliqués,
- santé et social.

1.1.3. Structure de l'enseignement dans la filière de maturité professionnelle

Nous présenterons ici la structure de l'enseignement à la maturité professionnelle telle qu'elle sera en application définitive à partir du 1^{er} janvier 2015. Cet enseignement comprend quatre « piliers » qui sont représentés par les trois domaines d'enseignement auxquels s'ajoute le travail interdisciplinaire⁵.

⁴ La scolarité obligatoire dure 9 ans (6 de primaire et 3 de collège).

⁵ Voir : Tableau des périodes d'enseignement (PEC MP : 12).

❖ Domaine fondamental

Quelle que soit l'orientation choisie les quatre disciplines (dénommées « branches ») générales suivantes sont enseignées :

- une première langue nationale (pour la Suisse alémanique : allemand),
- une deuxième langue nationale (pour la Suisse alémanique : français ou italien),
- une troisième langue (anglais),
- les mathématiques.

❖ Domaine spécifique

La formation dans le domaine spécifique a pour objectif d'approfondir et d'élargir le savoir et les connaissances en vue d'études dans une HES dans un domaine apparenté à la profession. Les branches retenues correspondent donc à l'orientation des formations professionnelles initiales des personnes en formation. Selon l'orientation choisie, le domaine spécifique propose l'enseignement de deux branches parmi les sept suivantes :

- finances et comptabilité,
- arts appliqués, art, culture,
- information et communication,
- mathématiques,
- sciences naturelles,
- sciences sociales,
- économie et droit.

❖ Domaine complémentaire

En complément des branches du domaine spécifique, deux des trois branches suivantes proposées sont enseignées :

- histoire et institutions politiques,
- techniques et environnement,
- économie et droit.

❖ Travail interdisciplinaire

Il fait partie intégrante des périodes d'enseignement puisqu'un dixième de l'enseignement menant à la maturité professionnelle et des heures de formation lui est consacré. Il comprend d'une part le TIP et d'autre part le TIB.

1.2. Le plan d'études cadre

1.2.1. Qu'est-ce que le plan d'études cadre ?

Le 24 juin 2009, le Conseil fédéral Suisse a émis une ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale⁶ (OMPr) qui a subi une révision totale. Suite à cette ordonnance, le Secrétariat d'Etat à la formation suisse a édicté le 18 décembre 2012 un plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) qui est venu remplacer les quatre anciens programmes d'études cadre⁷ et il a fixé l'entrée en vigueur de ce document au 1^{er} janvier 2015. Le PEC MP, document d'application de l'ordonnance fédérale, constitue donc la base de l'enseignement et des examens dans cette filière de formation. Il définit les compétences spécifiques et transdisciplinaires à acquérir pour pouvoir intégrer une HES.

Le PEC MP constitue la base contraignante en matière d'objectifs, de contenus et de qualification dans la formation générale approfondie dispensée dans le cadre de l'enseignement menant à la maturité professionnelle. Il s'adresse aux régions, aux cantons et aux écoles professionnelles et a valeur de directive pour l'élaboration des plans d'études des filières de formation reconnues (PEC MP : 6).

Les quatre tâches stratégiques qui lui incombent sont :

- donner à la maturité professionnelle un positionnement national et international (quant à la reconnaissance des diplômes tant en Suisse qu'à l'étranger) ;
- renforcer la coordination de l'offre de maturité professionnelle (grâce à un plan d'études cadre unique avec cinq orientations) ;
- piloter l'offre de maturité professionnelle ;
- renforcer la qualité de l'enseignement menant à la maturité professionnelle.

Ce document de 165 pages constitue la référence sur laquelle nous nous sommes appuyée pour préparer la mise en place de séquences interdisciplinaires. A cette fin nous avons analysé les directives du PEC MP concernant la deuxième langue nationale

⁶ L'ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr) du 24 juin 2009 (Etat le 1er octobre 2013) peut être consultée sur le site suivant :

<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20080844/201310010000/412.103.1.pdf>

⁷ Il y avait jusqu'alors quatre orientations à la maturité professionnelle et un programme d'études cadre par orientation.

enseignée ainsi que les recommandations en matière d'évaluation de l'interdisciplinarité⁸.

1.2.2. Directives du PEC MP relatives à la deuxième langue nationale enseignée

❖ Objectifs généraux

Au regard de la situation multilingue de la Suisse, le français occupe une place spécifique car sa connaissance concourt à renforcer la cohésion nationale. Au niveau international la maîtrise des langues étrangères est, dans le monde professionnel ou à titre personnel, indispensable aux relations entre les êtres humains. En outre elle permet une ouverture aux autres cultures. Dans le cadre de la formation à la maturité professionnelle, elle offre aussi une garantie que l'apprenant est apte à suivre des études. Le PEC MP précise que « les domaines de formation et les compétences spécifiques sont principalement transmis et consolidés par l'utilisation interactive de la langue » et que « les personnes en formation élargissent leur répertoire linguistique et développent des stratégies de communication dans différentes situations d'apprentissage ainsi qu'en lien avec d'autres branches. » (*Ibid.* : 22). Il précise encore que « pour les compétences spécifiques, les descripteurs du niveau B1 du CECRL [Cadre européen commun de référence pour les langues] s'appliquent » (*Ibid.* : 24).

❖ Compétences transdisciplinaires

Nous reproduisons ici l'intégralité de la liste des compétences transdisciplinaires encouragées par le PEC MP dans la mesure où nous avons été amenée à nous y référer dans le cadre de la préparation des séquences didactiques interdisciplinaires que nous avons élaborées.

⁸ Nous reviendrons sur les directives du PEC MP relatives à l'interdisciplinarité dans la partie de ce travail dédiée plus spécifiquement à l'interdisciplinarité. Voir : 2.3.1. Place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement au niveau maturité professionnelle en Suisse (situation à partir de janvier 2015).

- *Capacité de réflexion* : évaluer ses propres connaissances linguistiques, en tirer des conclusions et planifier des étapes d'apprentissage ;
- *Compétence sociale* : appréhender de manière constructive l'avis d'autrui ainsi que les oppositions et les conflits ;
- *Compétence linguistique* : appliquer des stratégies d'interprétation, de communication et de présentation ; appréhender la langue en tant que moyen fondamental de communication, de découverte du monde et de développement identitaire ;
- *Compétence interculturelle* : connaître son propre contexte culturel, développer une ouverture d'esprit vis-à-vis d'autres cultures et s'impliquer dans le dialogue des cultures ; appréhender et comparer des développements de la société actuels et passés ;
- *Comportement en situation d'apprentissage et de travail* : développer des stratégies de travail et d'apprentissage efficaces, les appliquer et les exploiter de manière autonome et coopérative ;
- *Utilisation des technologies de l'information et de la communication (compétences TIC)* : utiliser les TIC de manière consciente afin de récolter et de transmettre des informations (recherches, traitement de texte, présentations) ; utiliser, dans le domaine tant professionnel que privé, les aides en ligne telles que les dictionnaires, les programmes d'apprentissage autonome, les plateformes de communication et de publication basées sur le web. (*Ibid.* : 23).

❖ Compétences spécifiques

Le PEC MP définit avec précision quelles sont les compétences spécifiques visées c'est-à-dire ce que les apprenants sont en mesure de faire à l'issue de leur formation et cela pour chacun des six domaines suivants de formation⁹:

- réception,
- production et interaction orales,
- production et interaction écrites,
- réflexion linguistique et stratégie,
- caractéristiques socio-culturelles,
- culture et compréhension culturelle.

Pour toutes les orientations (excepté pour l'orientation « Economie et services, type *économie* »), les descripteurs du niveau B1 du CECRL s'appliquent en matière de compétences spécifiques.

⁹ La terminologie retenue par le PEC MP ne suit pas nécessairement celle du CECRL. Dans la mesure où, dans ce chapitre, nous nous référons au PEC MP, nous reprenons les termes employés par ce dernier.

Pour l'orientation « Economie et services, type *économie* » qui dispose d'un nombre de périodes d'enseignement supérieur, ce sont les descripteurs du niveau B2 qui servent de référence. A la liste précédente des domaines de formation s'ajoute un domaine de formation visant l'acquisition de compétences en littérature et autres arts. Notons ici que les institutions AKAD College et Minerva n'envisagent pas de proposer cette dernière filière.

1.2.3. Directives en matière d'évaluation

❖ Promotion

Les prestations fournies dans les branches et dans le travail interdisciplinaire au cours du semestre sont notées. En fin de semestre l'école établit un bulletin et décide de l'admission au semestre suivant sur la base de ce dernier. L'OMPr précise que « les notes obtenues dans les branches enseignées comptent pour la promotion », mais que « la note du travail interdisciplinaire ne compte pas » (OMPr, 2013 : 7).

❖ Examens finaux

Au terme du cursus de formation, les 4 branches du domaine fondamental (dont le français dans le cadre de nos écoles) et les 2 branches du domaine spécifique font l'objet d'un examen final. Le PEC MP définit la forme des examens finaux pour la deuxième langue nationale (le français en ce qui nous concerne) et la troisième langue (l'anglais). Pour tous les domaines d'études HES les étudiants passent un examen oral de 15 à 20 minutes par branche (français et anglais) et un examen écrit de 120 minutes dans au moins une des deux langues étrangères.

Selon l'article 24 de l'OMPr, le travail interdisciplinaire entre dans le calcul de la note finale. Il se compose à parts égales de la note du travail interdisciplinaire centré sur un projet et de la note d'école. L'article précise que « la note du travail interdisciplinaire centré sur un projet correspond à l'appréciation du processus d'élaboration, du produit final et de la présentation » (*Ibid.* : 8).

1.3. Présentation du terrain de stage et analyse des particularités liées au contexte d'enseignement

1.3.1. AKAD College et Minerva, deux institutions du groupe Kalaidos

Le groupe Kalaidos¹⁰, groupe privé dont le siège social se trouve à Zurich, regroupe en son sein diverses institutions ayant pour point commun leur rapport avec la formation. Cela va de diverses écoles privées enseignant tant au niveau de la scolarité obligatoire (Minerva Volksschule) que du niveau secondaire II (AKAD College, Minerva) ou supérieur (Kalaidos Fachhochschule), à une maison d'édition (Compendio) qui développe et édite des manuels et du matériel pédagogique.

Les institutions AKAD College et Minerva offrent la possibilité à des adultes ayant terminé leur apprentissage de préparer et de passer l'examen de maturité professionnelle. Basées dans des villes différentes, elles travaillent en parallèle en ce qui concerne cette formation. AKAD College est présente à Zürich et à Berne. Minerva occupe la place à Aarau, Bâle et Lucerne. Chacune de ces écoles offre également d'autres cursus débouchant soit sur un examen de fin d'apprentissage d'employé de commerce, soit sur un diplôme de commerce. AKAD College, quant à elle, propose aussi des cours préparant à l'examen de maturité fédérale.

Notre stage concerne, au niveau secondaire II, la formation qui prépare à l'examen de maturité professionnelle. Il s'est déroulé au sein de deux institutions du groupe Kalaidos :

- AKAD College pour la partie relative à la mission concernant l'interdisciplinarité,
- dans les écoles Minerva d'Aarau et de Lucerne pour les heures d'enseignement dispensées en français au niveau maturité professionnelle.

Ces deux institutions sont des écoles privées reconnues et certifiées par le département de l'instruction publique du canton de Zurich auprès duquel elles ont dû demander leur homologation. En contrepartie les examens que les étudiants passent en interne sont reconnus au niveau national par les hautes écoles spécialisées (HES).

¹⁰ Voir : <http://www.kalaidos.ch/Bildungsgruppe>

1.3.2. Les acteurs

Depuis le premier janvier 2014, date à laquelle AKAD Profession et AKAD College ont fusionné, Ronnie Sturzenegger est le directeur d'AKAD College. Urs Suter a sous sa direction l'école Minerva d'Aarau et Christina Bürgin l'école Minerva de Lucerne, les deux écoles où ont lieu nos enseignements. En tant que responsable pédagogique de la section de la maturité professionnelle au sein des écoles du groupe Kalaidos, Marcel Hinder, notre responsable de stage, nous a accompagnée dans la mission relative à l'interdisciplinarité. Pour plus de précision sur la hiérarchie et l'organigramme du groupe Kalaidos, on peut consulter le site internet mentionné précédemment.

Nos collègues enseignants travaillent dans une ou plusieurs des écoles au niveau maturité professionnelle. Certains enseignent plusieurs disciplines. Pour chaque discipline un professeur est responsable du groupe des enseignants de cette discipline. Afin d'envisager l'interdisciplinarité nous avons été amenée à réaliser une enquête auprès de nos collègues et à rencontrer certains responsables des différentes disciplines¹¹.

1.3.3. Le dispositif d'enseignement et ses contraintes

Développée dans les années cinquante, la « méthode AKAD » a fait ses preuves en tant que méthode d'apprentissage hybride combinant un apprentissage individuel à la maison avec des heures de cours en présentiel. A cette fin les apprenants disposent de manuels édités par la maison d'édition de l'école, Compendio. Dans toutes les disciplines ces manuels ont été conçus pour les besoins spécifiques des apprenants de l'institution et permettent une utilisation en complète autonomie. Dans le manuel de français, les explications apparaissent en allemand, les exemples sont tous traduits et, dès le niveau A2, tous les textes présentés sont des textes littéraires. Il est en fait très proche de celui des méthodes traditionnelles basées sur la grammaire et la traduction.

¹¹ Voir : Répartition des enseignants par disciplines (annexe 1).

La *méthode traditionnelle* appelée également méthode *grammaire/traduction* [...] vise la maîtrise de l'écrit littéraire. L'acquisition de la langue se fait par un enseignement de la grammaire, par la pratique d'exercices de thèmes/versions et par l'explication de textes littéraires. La langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plus comme une discipline intellectuelle (Robert *et al.*, 2011 : 83-84).

Aucun manuel de français n'est prévu pour une utilisation en classe et c'est aux enseignants de préparer du matériel à utiliser en cours.

A cela s'ajoute une plateforme de formation (Lernraum)¹² destinée à accompagner les apprenants tout au long de leur cursus. Elle offre un tutorat en ligne dans les différentes disciplines pour répondre aux questions des apprenants et permet aussi aux apprenants d'une même classe d'échanger entre eux. Enfin elle propose des tests en ligne et différents programmes d'entraînement, notamment pour le lexique et la grammaire.

Dans notre contexte les étudiants fréquentent l'école seulement une journée et demie à deux jours par semaine selon le type d'accompagnement choisi :

- préparation de l'examen en une année : deux jours de formation par semaine,
- préparation de l'examen en une année et demie : une journée et demie de formation par semaine.

Lors des cours en présentiel, le rôle des enseignants ne consiste pas à *dispenser un savoir*, mais plutôt à faire le point avec les apprenants sur les connaissances qu'ils ont acquises lors de leur travail à la maison, à répondre aux questions qu'ils se posent et à approfondir les contenus à l'aide d'exemples et d'exercices appropriés. Le plan d'études cadre interne à l'institution (orientation commerciale)¹³ encore en application précise :

Le rôle de l'enseignant dans le système AKAD est fondamentalement autre que celui d'un enseignant en cours traditionnel. L'enseignant est l'accompagnateur d'un processus d'apprentissage, le coach et le mentor d'un apprenant indépendant ayant une vie professionnelle. Ainsi attachera-t-on de l'importance à tous les domaines en rapport avec les techniques d'apprentissage et de travail, et lors des leçons, l'accent sera mis sur l'entraînement, la discussion et la mise en relief d'exemples¹⁴ (SLP KBM, 2009 : 5-6).

Au vu de ces exigences on peut d'ores et déjà mesurer le défi représenté par l'introduction d'une « variable » supplémentaire : l'interdisciplinarité.

¹² Plateforme de l'école AKAD College : <http://lernraum.akad-profession.ch>

Plateforme des écoles Minerva : <http://lernraum.minervaschulen.ch>

¹³ Plan d'études cadre interne pour l'orientation commerciale : Schullehrplan für die Berufsmaturität kaufmännische Richtung (SLP KBM), rédigé par Zünd et Finocchiaro.

¹⁴ En allemand : « Die Rolle der Lehrperson im AKAD-System ist eine grundlegend andere als im traditionellen Unterricht. Die Lehrperson ist Lernprozessbegleiter, Coach und Mentor eines selbständig arbeitenden Lernenden. Daher wird auf allen Ebenen der Lern- und Arbeitstechnik, aber auch der Prozessführung grosse Bedeutung beigemessen. Das Gewicht im Unterricht liegt auf Training, Diskussion und Veranschaulichung. ».

Par ailleurs, le temps dont disposent les enseignants pour cet « accompagnement » des apprenants dans leur acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire est très limité. En ce qui concerne le français, il s'agit ainsi au total de 80 heures de cours en présentiel lorsque la formation dure deux semestres et de 50 heures lorsqu'elle dure trois semestres (cf. Tableau 1). Il faudra donc veiller à ce que l'interdisciplinarité ne se surajoute pas aux programmes déjà existants, mais qu'elle s'intègre vraiment au sein de ces programmes.

Tableau 1 : Répartition des périodes d'enseignement du français selon la durée de la formation

Durée de la formation	1 ^{er} semestre	2 ^e semestre	3 ^e semestre	Total
Formation sur deux semestres	CP : 40 AI : 100 LA : 5	CP : 40 AI : 100 LA : 5		CP : 80 AI : 200 LA : 10
Formation sur trois semestres	CP : 10 AI : 80 LA : 4	CP : 20 AI : 60 LA : 3	CP : 20 AI : 60 LA : 3	CP : 50 AI : 200 LA : 10

Légende : CP : nombre de leçons à 45 minutes en cours en présentiel
AI : nombre de leçons à 45 minutes en apprentissage individuel
LA : nombre de leçons AKAD correspondantes

1.3.4. Le public et ses spécificités

La formation à la maturité professionnelle dans les écoles AKAD College et Minerva est ouverte à toute personne ayant suivi une formation professionnelle et étant en possession d'un CFC. Les apprenants des classes de maturité professionnelles sont pour la plupart de jeunes adultes (entre 19 et 25 ans) ayant terminé leur apprentissage et voulant passer l'examen de maturité professionnelle afin d'intégrer une HES et d'y poursuivre leurs études jusqu'au Bachelor¹⁵, voire jusqu'au Master. Quelques apprenants plus âgés ont décidé de reprendre des études après un certain nombre d'années d'activité professionnelle. La plupart d'entre eux exercent une activité

¹⁵ Le « Bachelor » est une formation de niveau bac +3 et équivaut à la licence en France.

professionnelle à temps partiel et financent eux-mêmes leur formation. Certains travaillent à temps plein et suivent les cours le vendredi soir et le samedi. Selon le type d'accompagnement choisi ils fréquentent donc l'école une journée et demie à deux jours par semaine.

❖ Des apprenants adultes exerçant une activité professionnelle

L'âge des apprenants est un facteur important dont l'enseignant doit tenir compte. En effet les capacités cognitives, le comportement social, les attitudes psychoaffectives et la motivation pour la langue et l'apprentissage varient selon l'âge des apprenants.

Defays et Deltour (2003 : 139) ont analysé les caractéristiques spécifiques des apprenants selon qu'il s'agit d'enfants, d'adolescents ou d'adultes. Voici quelles sont d'après eux les facilités et les difficultés de l'apprenant adulte.

Facilités	Difficultés
<ul style="list-style-type: none"> - expérience humaine, relationnelle,... - fortes motivations pour l'apprentissage (satisfaction personnelle, intégration, ambitions professionnelles), - connaissances d'autres langues pour certains. 	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilité réduite, - parfois, inhibitions psychoaffectives (peur du ridicule, surtout en milieu professionnel), - certains n'ont plus ou n'ont pas l'habitude de l'apprentissage de type scolaire.

Ces auteurs soulignent également que l'enseignement aux adultes « se caractérise avant tout par l'autonomie des apprenants, qu'il faut respecter tout en les engageant dans un état psychologique, un processus et des activités d'apprentissage spécifiques et cohérents » (*Ibid.*).

Dans le cas de notre étude ces remarques sont à pondérer car, si nous avons effectivement affaire à des apprenants adultes, l'enseignement qu'ils suivent s'apparente à un enseignement scolaire et ils n'ont pas fait le choix d'apprendre le français comme langue étrangère. Néanmoins, l'investissement personnel, l'investissement en temps et l'investissement financier qu'implique la formation doivent être « rentables ». Dans le cadre institutionnel défini précédemment, on cherchera donc à maximiser le « rendement » d'une leçon, c'est-à-dire à permettre aux apprenants de retirer le bénéfice

maximum de la leçon compte tenu de leur niveau et des objectifs du cours. Ce concept d'efficacité de l'apprentissage aura des répercussions sur les activités que nous serons amenée à concevoir dans le cadre d'un enseignement interdisciplinaire¹⁶.

D'autre part le fait que les apprenants évoluent en parallèle à leur formation dans le monde professionnel représente à la fois un handicap et un atout. Vu qu'ils exercent une activité professionnelle, ils ne peuvent en effet pas consacrer 100% de leur temps à leurs études. Lors de notre premier entretien avec M. Hinder, celui-ci a nettement souligné le fait qu'il nous faudrait, dans nos propositions, être attentive à ne pas envisager de modèles trop « chronophages » pour le public. Mais par ailleurs, comme dans le cas de l'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS) ou du français sur objectif universitaire (FOU)¹⁷, les apprenants amènent avec eux des expériences interdisciplinaires liées au milieu professionnel et la formation au sein de l'institution doit savoir en tirer profit. Ici encore nous tiendrons compte de cet état de fait dans la conception des séquences interdisciplinaires¹⁸.

❖ Une école privée : les apprenants sont des clients !

Les écoles du groupe Kalaidos se doivent bien sûr de respecter le cadre défini par le Secrétariat d'Etat à la formation suisse quant à l'enseignement au niveau maturité professionnelle ainsi qu'en matière d'évaluation (contrôle continu et examen final en interne). Cette dernière détermine en effet l'acquisition d'un diplôme reconnu par les HES. Cependant les apprenants payant pour leur formation, ce sont aussi « des clients ». Si les écoles veulent rester attractives pour le plus grand nombre, elles ne peuvent pas imposer trop de contraintes aux apprenants. Nous avons donc réfléchi à la manière d'intégrer une modalité d'évaluation de l'interdisciplinarité qui n'alourdisse pas le programme d'examen déjà très chargé.

❖ Hétérogénéité du niveau en français des apprenants au sein des classes

Au sein des classes, on note une disparité assez importante quant au niveau réel des apprenants. En effet, si le niveau moyen des classes correspond effectivement au niveau

¹⁶ Dans un souci d'efficacité de l'apprentissage, les séquences interdisciplinaires permettent également aux apprenants de se préparer à leurs examens. Voir : note 62, page 80.

¹⁷ Nous reviendrons sur les parallèles entre l'enseignement du FOS/FOU et celui dispensé dans le contexte de ce stage. Voir : 3.4. Possible transposition d'éléments de la didactique du FOS dans la mise en place de séquences interdisciplinaires.

¹⁸ Les expériences interdisciplinaires liées au milieu professionnel pourront être utiles aux apprenants pour le mini-projet à réaliser en binôme dans le cadre de la séquence interdisciplinaire du second semestre. Voir : note 75, page 84.

A2 à B1 du CECRL, certains étudiants possèdent tout juste le niveau A1. Cette situation est due au fait que d'une part il n'y a pas (comme c'est le cas dans les écoles publiques) de test d'entrée, et que d'autre part il est possible de compenser une note insuffisante dans une matière par de bonnes notes dans une ou plusieurs autres matières. L'hétérogénéité du niveau en français des apprenants au sein des classes constitue une contrainte dont nous avons tenu compte pour les séquences didactiques en interdisciplinarité¹⁹. Il est en effet souhaitable que même les élèves de niveau moins avancé ou ceux plus forts puissent retirer un bénéfice des séquences en présentiel.

1.4. Place du français dans le contexte de l'enseignement dans les écoles AKAD College et Minerva

Après avoir brièvement rappelé le statut du français en Suisse et l'usage qui est fait de cette langue en Suisse alémanique, nous nous interrogerons pour savoir s'il faut considérer l'enseignement du français au niveau maturité professionnelle dans les écoles AKAD College et Minerva comme relevant du français langue étrangère (FLE) ou du français langue seconde (FLS).

1.4.1. Le statut du français en Suisse

La Suisse compte vingt-six cantons, dont dix-sept germanophones, quatre francophones, un italoophone, trois bilingues français-allemand, et un trilingue allemand-romanche-italien. Les cantons sont libres de déterminer leurs langues officielles. Le français est l'une des quatre langues nationales reconnues par les autorités fédérales de la Confédération suisse au même titre que l'allemand, l'italien et le romanche. Selon Grin, le cas du statut des langues en Suisse est spécial, on peut même parler d'un « Sonderfall », c'est-à-dire d'un « cas particulier » (2010 : 1).

¹⁹ Voir : Choix des extraits de lettres ou de carnets du front dans la séquence interdisciplinaire sur la première guerre mondiale (page 91).

L'expérience suisse en matière d'aménagement linguistique, et plus généralement en gestion de la diversité, est, par comparaison avec d'autres pays linguistiquement pluriels, passablement inhabituelle. [...] Le parcours qui a fait de la Suisse non pas une "multination" ou État multinational, mais une nation plurilingue, l'équilibre complexe résultant de ses "clivages entrecroisés", tout cela constitue un cocktail très particulier, fort différent des expériences belge, finlandaise ou canadienne souvent évoquées quand on parle de pays ayant plusieurs langues officielles.

Sur le site officiel de la Confédération suisse on peut d'ailleurs lire que « La Suisse est un pays plurilingue. Aux quatre langues autochtones [...] sont venues s'ajouter de nombreuses langues au fil des migrations. Il y a donc belle lurette que le quadrilinguisme s'est mué en un véritable plurilinguisme ».²⁰

Dans les textes la promotion de ce quadrilinguisme constitue l'un des principes fondamentaux de la politique linguistique suisse. Cependant en réalité le système fédéral, en laissant les cantons libres de décider de l'apprentissage d'une première langue étrangère, n'en favorise pas forcément la mise en place. En effet, si dans les systèmes éducatifs suisses, les cantons ont longtemps suivi les recommandations de la Confédération suisse « stipulant que la première langue dite étrangère apprise à l'école était une langue nationale dont il fallait commencer l'apprentissage au moins en 5^e année primaire » (Perregaux, 1998), depuis la fin du XX^e siècle cela n'est plus forcément le cas. En 1998, Perregaux notait : « Le débat sur le choix des langues "étrangères" qui devraient être enseignées dans l'école suisse est dans l'air » (*Ibid.*). Ainsi, depuis maintenant quelques années la première langue étrangère apprise par les écoliers dans trois des cantons qui nous concernent (Argovie, Lucerne et Zurich) n'est-elle plus le français, mais l'anglais. Se pose alors la question de savoir si l'on doit considérer l'enseignement du français dans le contexte de notre travail comme relevant du FLE ou du FLS.

1.4.2. Enseignement à la maturité professionnelle en Suisse alémanique : FLS ou FLE ?

L'expression « FLE » repose sur le concept de langue dite « étrangère » qui considère que « toute langue non maternelle est une langue étrangère » (Cuq et Gruca, 2005 : 93).

²⁰ Voir : <http://www.bk.admin.ch/themen/lang/04925/04939/index.html?lang=fr>

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs (*Ibid.* : 94).

Face à l'impossibilité de décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français par les seuls concepts de FLE et FLM (français langue maternelle) un autre concept a vu le jour, celui de FLS. Reprenant une définition qu'ils en avaient donnée préalablement, Cuq et Gruca, considèrent que « sur chacune des aires où il trouve son application » le FLS est « une langue de nature étrangère » qui « se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation de la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué » (*Ibid.* : 96). Dans le cas de la Suisse il semble difficile de qualifier de langue « étrangère » la langue maternelle d'une partie importante de la population (les Romands), et qui plus est, une des langues officielles du pays. Doit-on dès lors parler de FLS dans le cas de l'apprentissage du français en Suisse alémanique ? Avant de trancher sur cette question, rappelons qu'en 2005 Cuq et Gruca prévoyaient que, suite à « l'augmentation du flux d'enfants migrants dans les pays de langue française maternelle, et en particulier en France », le concept était en mutation et que « quasi réservé aux régions francophones hors la France métropolitaine », le FLS allait être « de plus en plus être intégré au débat scolaire français » (*Ibid.*). Cette évolution du concept qu'ils évoquaient, n'a fait que s'accélérer. On peut alors se demander s'il est véritablement possible de comparer l'apprentissage du français dans les cantons de suisse alémanique où la majorité de la population n'a pas ou que peu de contact avec la langue française à celui de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui sont scolarisés dans cette langue. Les apprenants à la maturité professionnelle des écoles AKAD College et Minerva vivent, travaillent et suivent leur formation en Suisse alémanique ; l'apprentissage du français se fait donc en contexte hétéroglotte. Mis à part quelques cas particuliers d'apprenants ayant des contacts professionnels avec la Suisse romande ou un autre pays francophone, ou celui d'apprenants ayant un parent francophone, pour la très grande majorité, la pratique de cette langue se limite en général à la pratique en classe. D'autre part si jusqu'alors les apprenants avaient au cours de leur scolarité obligatoire appris le français comme première langue étrangère, à partir de maintenant cela ne va plus être le cas, puisque, comme nous l'avons évoqué précédemment l'anglais est désormais la

première langue étrangère enseignée aux élèves dans les cantons d'Argovie, de Lucerne et de Zurich. Enfin, il faut noter qu'environ la moitié des apprenants sont issus de l'immigration et que, même s'ils ont pour la plupart suivi leur scolarité en Suisse, l'allemand, langue de scolarisation, n'est déjà pas leur langue maternelle. Dans ces conditions, il semble alors difficile de considérer l'enseignement du français à la maturité professionnelle comme celui d'une langue dite « seconde ». Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq, parlant du FLS écrit d'ailleurs que la Suisse et le Canada « l'utilisent pour désigner des langues qui en France seraient qualifiées d'étrangères » (2003 : 109). Les propos que tient Luste-Chaa dans sa thèse au sujet de la conception du FLS dans certains pays dont la Suisse viennent corroborer notre analyse :

Du point de vue statutaire, l'appellation *langue étrangère* ne pourrait pas être appliquée en référence à une des langues officielles, même non maternelle, et n'apparaît donc quasiment jamais dans les textes officiels, cédant la place au terme de *langue seconde* (C. Cordier-Gauthier, 1995 ; S. De Vriendt, 1992). Mais sur le plan méthodologique, cette dénomination "globalisante" du FLS n'est pas justifiée. En effet, dans les régions non francophones, le contact de la population avec le français se limite aux cours à l'école à raison de quelques heures par semaine, d'autant plus qu'il est de plus en plus souvent remplacé par l'anglais en tant que première langue étrangère enseignée. Le français n'y représente pas non plus un moyen d'accès aux connaissances scientifiques puisque ces besoins sont satisfaits par les langues maternelles des régions considérées. Le français y est plutôt enseigné selon les méthodes proches du FLE et inspirées du Cadre européen commun de référence, notamment en Suisse et en Belgique (J.-P. Cuq, F. Davin-Chnane, 2007) (2009 : 23-24).

A l'instar de ce que l'on peut lire dans le PEC MP, les textes officiels préfèrent employer la dénomination de « deuxième langue nationale ». Notons encore qu'il peut alors s'agir, dans notre contexte, du français ou de l'italien. Seul le français est néanmoins proposé à l'étude aux apprenants dans les écoles AKAD College et Minerva.

Dans la mesure où la réalité de l'enseignement du français au quotidien nous rappelle que la Suisse fait partie des pays francophones où le français est ressenti dans la grande majorité du pays comme une langue étrangère devant être apprise à l'école, à partir de maintenant nous considérerons l'apprentissage du français dans le cadre de l'enseignement à la maturité professionnelle comme relevant du FLE.

Deuxième partie : Quid de l'interdisciplinarité ?

2.1. De la discipline à l'interdisciplinarité : naissance d'un concept

Avant de nous pencher sur ce qu'est l'interdisciplinarité, il convient d'abord de préciser la notion de discipline car « l'histoire de l'interdisciplinarité ne peut être séparée de l'historique des disciplines scientifiques en général » (Perrig-Chiello et Darbellay, 2002 : 76).

2.1.1. Les différents sens du mot « discipline » et la discipline scolaire

En premier lieu, il peut être intéressant de rappeler qu'à l'origine le mot discipline désignait un petit fouet servant à la flagellation. Morin considère ainsi, non sans humour, que l'on peut, « dans son sens dégradé » voir aujourd'hui en la discipline « un moyen de flageller celui qui s'aventure dans le domaine des idées que le spécialiste considère comme sa propriété » (1994).

Dans une conférence²¹ de 2010 ayant pour thème l'interdisciplinarité et la collaboration pédagogique, Yves Michaud, concepteur de l'UTLS²², nous explique que le mot discipline que l'on utilise au sens « disciplinaire », et le mot discipline que l'on utilise au sens « cognitif », au sens « académique », ont strictement la même origine. Au sens disciplinaire, la discipline c'est l'apprentissage de quelque chose sous la direction d'un maître qui impose, physiquement ou par la crainte et/ou le respect, l'apprentissage. Cet apprentissage est lié à l'usage de moyens disciplinaires (à comprendre ici comme « contrainte(s) d'apprentissage »). Il s'agit donc au départ d'une forme d'enseignement. Et puis à partir du XVIII^e siècle, la discipline en vient à désigner ce qu'on apprend dans le cadre de cet apprentissage disciplinaire c'est-à-dire les choses en tant qu'elles forment une partie définie, spécifique, séparée de la connaissance. On comprend alors « discipline » au sens de « contenu disciplinaire ».

²¹ Cette conférence peut-être visionnée sur le site suivant : http://www.canalu.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/interdisciplinarite_et_collaboration_pedagogique.5518

²² UTLS : L'université de tous les savoirs est une initiative du gouvernement français afin de vulgariser les dernières avancées de la science.

❖ Rapide survol historique

Jusqu'au XIX^e siècle il n'y avait pas de spécialisation, mais la connaissance n'était pas très développée et un savant pouvait maîtriser toutes les connaissances de son temps. L'homme de la Renaissance touchait à une multitude de disciplines dont il possédait une connaissance globale et peu détaillée. Léonard de Vinci, peintre, sculpteur, anatomiste, inventeur en est certainement le plus célèbre représentant. Ainsi, comme le soulignent Daston et Galison, ses expériences hydrauliques « relevaient aussi bien de l'art que de la science, au point de rendre cette distinction superflue » (Daston et Galison, cités par Hamel, 2013). Parmi de nombreux autres exemples, retenons celui de Blaise Pascal qui était mathématicien, physicien, théologien, inventeur, etc.

Au XIX^e siècle, les connaissances se développent et, très rapidement à mesure qu'elles se développent, elles se spécialisent. A partir de cette époque il n'est alors plus possible pour un savant d'avoir un savoir approfondi dans tous les domaines. Le développement et la complexification des connaissances conduisent inévitablement à la spécialisation des disciplines et au découpage du savoir en disciplines. Parallèlement la formation des universités modernes renforce l'institutionnalisation de l'organisation disciplinaire. Mais il y a un autre aspect, qui lui est beaucoup plus pédagogique et qui répond au besoin d'une formation de masse. C'est en effet à partir du XIX^e siècle que l'enseignement scolaire s'organise selon des classes d'âges, des horaires spécifiques et des enseignements codifiés. Les disciplines deviennent alors un élément fondamental du système scolaire.

Cette structuration de la connaissance et de l'enseignement en discipline continue à se développer au XX^e siècle avec l'essor de la recherche scientifique.

Ainsi pour Morin « les disciplines ont une histoire : naissance, institutionnalisation, évolution, dépérissement, etc. » (*op. cit.*). La discipline, au sens où nous la comprenons aujourd'hui, est donc le résultat d'un processus de construction historique et institutionnelle. Dans sa thèse Darbellay en donne la définition suivante :

Si une discipline se définit effectivement comme un domaine de compétences relativement autonome dans le champ scientifique, possédant un langage et des méthodes spécifiques, elle n'est pas pour autant une catégorie abstraite. Elle est au contraire profondément déterminée par le contexte institutionnel et socio-historique. Une discipline représente sans aucun doute une "catégorie organisationnelle" au sens de Morin (2004 : 39).

❖ La discipline scolaire

Aroq et Niclot rappellent que le concept de discipline scolaire a été formalisé notamment par Chervel (1988) qui « insiste sur le fait que la création de savoirs scolaires disciplinaires est autonome dans la mesure où leur construction se réalise au sein de l'école elle-même » (Aroq et Niclot, n. d.²³ : 2). Ainsi, comme de nombreux éléments (textes officiels, enseignants, formateurs, producteurs d'ouvrages pédagogiques et didactiques, manuels scolaires, etc.) contribuent à « l'élaboration des savoirs, des méthodes et des types d'activités propres à chaque discipline » il ne saurait être question de considérer la discipline scolaire comme « une simplification de la science qui porte le même nom ». Bien sûr une discipline scolaire fait appel à « des savoirs ou des méthodes issues de la science homonyme », qu'elle adapte au projet éducatif mais elle y ajoute aussi « des informations, des savoirs et des connaissances de natures diverses, pour peu qu'ils lui permettent d'atteindre ses finalités » (*Ibid.* : 2-3). Ainsi « toute discipline scolaire crée des processus de motivation des élèves » (*Ibid.* : 3) car « rien ne se passerait en classe si l'élève ne montrait un goût, une attirance, des dispositions pour les contenus et les exercices qu'on lui propose » (Chervel, 1988 : 96, cité par Aroq et Niclot, *Ibid.*).

2.1.2. Pourquoi l'interdisciplinarité ?

Il peut être bon de rappeler en préambule qu'au milieu du XX^e siècle « le terme d'interdisciplinarité ne figurait même pas dans le dictionnaire *Larousse* » (Fourez, 1998 : 31). En effet, la tradition de notre système éducatif scolaire, des universités ainsi que le monde de la recherche reposent sur une structure et une organisation basées sur le découpage en disciplines. Or l'organisation des savoirs en disciplines se heurte à une réalité qui, elle, n'est pas disciplinaire. A cela s'ajoute que dans le domaine de la recherche, l'institution disciplinaire risque de conduire à l'hyperspécialisation du chercheur. Ainsi le concept d'interdisciplinarité est-il d'abord apparu dans le domaine de la recherche avant d'être transposé à l'éducation. Les chercheurs ont été confrontés à l'émergence de problèmes de plus en plus complexes qui ne pouvaient « être étudiés et résolus que grâce à la coopération entre compétences propres à plusieurs disciplines » (ICRA, n. d. : 5). Au tournant du siècle, lors du « conseil scientifique » voué à faire des

²³ n. d. : non daté

suggestions pour l'enseignement des connaissances qu'Edgar Morin avait été chargé de présider, il exposait les deux problèmes majeurs auxquels tout l'enseignement était confronté :

1) *Le défi de la globalité*, c'est-à-dire l'inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre d'une part un savoir fragmenté en éléments disjoints et compartimentés dans les disciplines, d'autre part des réalités multidimensionnelles, globales, transnationales, planétaires et des problèmes de plus en plus transversaux, polydisciplinaires, voire transdisciplinaires.

2) *La non-pertinence donc de notre mode de connaissances et d'enseignement*, qui nous apprend à séparer (les objets de leur environnement, les disciplines les unes des autres) et non à relier ce qui pourtant est « tissé ensemble ». L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionnalité ; plus les problèmes deviennent planétaires plus ils deviennent impensés. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle et irresponsable (1999 : 8).

Il faut donc selon Morin « favoriser, chez l'enseignant comme chez l'élève, la mise en situation du savoir particulier ou spécialisé dans le contexte où il s'insère, et si possible dans son ensemble global » (*Ibid.* : 13). Dans le même ordre d'idées, face à la complexité multidimensionnelle tant des questions de société et des objets de recherche que des situations d'enseignement s'est imposé ce que Darbellay et Paulsen appellent « une mise en synergie croissante des compétences disciplinaires institutionnalisées » qui va de pair avec un « décloisonnement des savoirs encore souvent tenus dans des rapports d'incommunicabilité réciproque » (2008 : V).

L'interdisciplinarité est également au cœur des réflexions actuelles sur l'utilité des savoirs scolaires et Aroq et Niclot insistent sur le fait que « la compréhension par les élèves du monde dans lequel ils vivent [...] s'accommode mal d'une appréhension par les disciplines cloisonnées qui souvent s'ignorent » (*op. cit.* : 1). Même s'ils ne remettent pas en cause les disciplines scolaires, « élément fondamental du système scolaire », ils mettent en avant « les contradictions qui existent entre les savoirs scolaires "segmentés" qu'elles proposent et le "monde réel" non disciplinaire, fait de relations, de complexité et de globalité » (*Ibid.* : 3). C'est ainsi que l'interdisciplinarité est, depuis quelques dizaines d'années, « apparue comme une nécessité pour donner du sens aux apprentissages des élèves » et que « l'institution éducative a développé de nouveaux types d'approches qui rompent avec les logiques disciplinaires » (Aroq et Niclot, 2006 : 4).

2.2. Différents degrés d'intégration entre les disciplines : pluri-, inter- et transdisciplinarité

La lecture de quelques articles sur l'interdisciplinarité suffit à se rendre compte qu'il y a presque autant de définitions à cette dernière qu'il y a d'auteurs qui en discutent. A cela s'ajoute la multitude de préfixes apposés au mot *discipline*.

On peut globalement identifier plusieurs tendances différentes et complémentaires dans la conception et la définition des approches inter- et transdisciplinaire. Ce champ de réflexion semble en effet marqué, au premier abord, par une forte polysémie des termes en usage : *mono-disciplinarité*, *poly-disciplinarité*, *multi-disciplinarité*, *inter-disciplinarité*, *trans-disciplinarité* etc., les termes sont multiples et les préfixes qui viennent nuancer et transformer le concept fondateur de *discipline* dessinent un spectre sémantique relativement complexe (Darbellay et Paulsen, *op. cit.* : 3).

Afin de mieux cerner la notion d'interdisciplinarité et d'en retenir une définition, nous allons la mettre en perspective avec les principales notions-clés apparentées que sont la pluri-/multidisciplinarité et la transdisciplinarité. Les repères terminologiques qui suivent sont inspirés des définitions données par Darbellay dans sa thèse (*op.cit.*).

2.2.1. Pluri-, inter- et transdisciplinarité : repères terminologiques

❖ La pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité)

Elle se caractérise par

- une juxtaposition de plusieurs disciplines différentes,
- pas d'interaction véritable entre les disciplines,
- une relative autonomie des disciplines,
- une analyse séquentielle (par une série de disciplines indépendantes) d'un objet de recherche.

Graphiquement cette « juxtaposition-addition de disciplines » qui « conforte l'hétérogénéité des points de vue sur le(s) objet(s) analysé(s) » peut être représentée par une « succession linéaire de flèches unidirectionnelles²⁴ » (Darbellay, 2004 : 40).

Les termes pluri- et multidisciplinarité sont le plus souvent employés comme synonymes. Certains auteurs font cependant une différence entre les deux, à l'instar de Balsiger qui considère la pluridisciplinarité comme « la première étape d'une véritable

²⁴ Voir : Figure 1, page 34.

coopération entre différentes disciplines »²⁵ (Balsiger cité par Jungert et *al.*, 2010 : 2). Ce propos confirme ceux déjà émis en 1986 par D'Hainaut, rapporteur du Colloque international sur *l'interdisciplinarité dans l'enseignement général* qui notait que la multidisciplinarité correspond à « la simple juxtaposition de disciplines différentes sans relations apparentes entre elles », alors que « la pluridisciplinarité est une juxtaposition de disciplines supposées être mise plus ou moins en relation » (1986 : 7).

❖ L'interdisciplinarité

Elle se caractérise par

- une collaboration de spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires,
- une interaction des disciplines entre elles,
- un objet d'études commun,
- un partage des mêmes objectifs.

Les flèches bidirectionnelles de la représentation graphique qu'en fait Darbellay²⁶ symbolisent la relation de réciprocité qui implique « une interaction entre des disciplines spécifiques autour d'un objet commun » (*op. cit.* : 42).

L'objet de connaissance qui est ainsi co-construit dans le procès interdisciplinaire apparaît comme irréductible à l'une ou l'autre des disciplines mobilisées, c'est un objet complexe, relativement nouveau qui émerge et qui est en soi plus que la simple addition de ses différents composants internes (*Ibid.* : 43).

❖ La transdisciplinarité

Elle se définit selon Darbellay par « une vision globale et intégrée, qui réorganise les savoirs disciplinaires en vue de la compréhension d'un objet d'étude complexe » (*Ibid.*). Dans la figure 1, les flèches multidirectionnelles visualisent « une sorte de transversalité » où une discipline [A] interagit avec ses voisines [B, D], mais aussi avec toutes les autres disciplines connexes possibles » (*Ibid.*). Darbellay se positionne ainsi dans les traces de Piaget qui en 1973 formulait un rêve :

²⁵ « die erste Stufe eigentlicher Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen » (Balsiger, 2005 : 147).

²⁶ Voir : Figure 1, page 34.

Enfin, à l'étape des relations interdisciplinaires, on peut espérer voir succéder une étape supérieure qui serait "transdisciplinaire", qui ne se contenterait ainsi pas d'atteindre des interactions ou des réciprocitys entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines (1973 : 8).

L'emploi du conditionnel est révélateur du fait que ce niveau de coopération entre les disciplines relevait *a priori* de l'utopie. Piaget avait d'ailleurs annoté de sa main un schéma représentant la transdisciplinarité : « Il s'agit encore d'un rêve, il ne me semble pas irréalisable » (*Ibid.* : 7). Il serait intéressant de voir ce qu'il en est advenu.

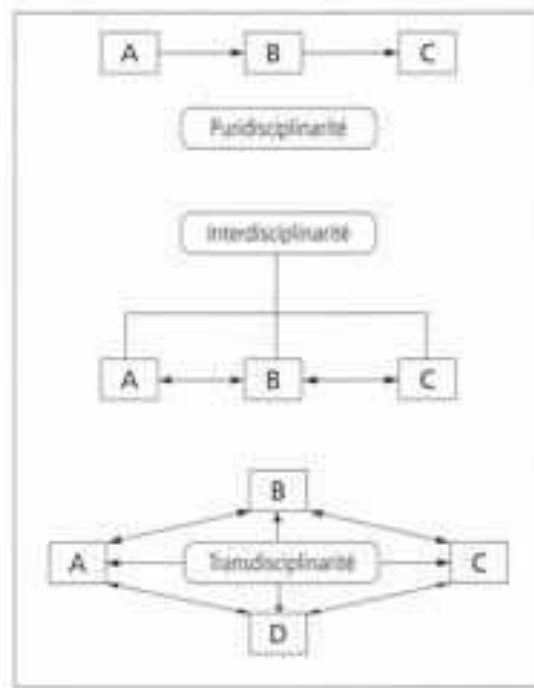


Figure 1 : Pluri-, inter- et transdisciplinarité (Perrig-Chiello et Darbellay, 2002 : 24)

Pour conclure, nous dirons que les termes de pluri (multi-), inter- et transdisciplinarité permettent de rendre compte du plus ou moins grand degré d'ouverture aux autres disciplines. Dans la partie pratique de ce travail, le concept d'interdisciplinarité sera considéré dans un sens large, c'est-à-dire comme désignant « les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle » (Cuq, *op. cit.* : 138).

2.2.2. L'interdisciplinarité scolaire

Quand ils considèrent l'interdisciplinarité en contexte scolaire, Lenoir et Sauvé préfèrent avec recours au terme d'« interdisciplinarité scolaire » plutôt que de parler d'« interdisciplinarité pédagogique », comme il est d'usage courant dans la documentation scientifique. Ils manifestent ainsi leur refus de céder à la « tentation simplificatrice de ne considérer l'interdisciplinarité que dans l'immédiateté de l'action éducative, au seul niveau de la pratique empirique » (Lenoir et Sauvé, 1988a : 109).

Le danger de simplification, lié entre autres à la préoccupation empirique prédominante - et assurément légitime de la part des enseignantes et des enseignants -, au souci d'économie de temps et d'énergie ainsi qu'à des positions idéologiques (la hiérarchisation des matières, par exemple), a souvent conduit les enseignants à ne considérer la mise en œuvre de l'interdisciplinarité qu'essentiellement au niveau de la pratique pédagogique. Or, l'interdisciplinarité doit également s'actualiser sur les plans curriculaire et didactique (Lenoir cité par Lenoir et Sauvé, 1998b : 11).

Pour ces auteurs, l'interdisciplinarité scolaire repose sur trois niveaux qu'ils qualifient d'« opérationnels » : l'interdisciplinarité curriculaire, l'interdisciplinarité didactique et l'interdisciplinarité pédagogique. La présentation que nous allons en faire se base sur les deux articles de Lenoir et Sauvé précédemment cités ainsi que sur une conférence de Lenoir de 2003 disponible sur la toile²⁷.

❖ L'interdisciplinarité curriculaire

« Préalable à toute interdisciplinarité didactique et pédagogique » (Lenoir et Sauvé, 1998a : 110), elle constitue en quelque sorte la première étape à la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire en milieu scolaire. Elle vise dans un premier temps à analyser systématiquement les objets d'enseignement c'est-à-dire à étudier les programmes scolaires en vue de clarifier la place, la fonction et la spécificité de chaque discipline scolaire composant le curriculum. Ce travail va permettre de mettre en évidence les liens d'interdépendance, les convergences et les complémentarités entre les disciplines.

²⁷ http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF

❖ L'interdisciplinarité didactique

Elle assure « une fonction médiatrice entre le niveau curriculaire et la pratique pédagogique » (*Ibid.*). En effet, l'enseignant doit prendre en compte la structuration curriculaire à caractère interdisciplinaire qui a été établie précédemment et la traiter « en ayant pour objectif l'articulation des savoirs à enseigner et leur insertion dans des situations d'apprentissage » (*Ibid.*). C'est à ce niveau que sont élaborés des modèles didactiques interdisciplinaires.

❖ L'interdisciplinarité pédagogique

Elle caractérise l'actualisation en classe de l'interdisciplinarité didactique. Elle consiste à mettre en pratique le ou les modèle(s) didactique(s) interdisciplinaire(s). Cela ne peut s'effectuer sans obligatoirement tenir compte d'un ensemble d'autres variables qui agissent et interagissent dans la dynamique d'une situation d'enseignement-apprentissage réelle.

Ainsi envisagée, l'interdisciplinarité scolaire pourrait donc être définie comme,

la mise en relation de deux ou 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, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves (*Ibid* : 121).

Avant d'étudier la place réservée à l'interdisciplinarité dans les programmes d'enseignement, il convient de se pencher encore sur un concept très proche, celui d'intégration, concept mis en place dans les situations d'enseignement bilingue.

2.2.3. Enseignement bilingue et concept d'intégration

Il existe actuellement de nombreux modèles d'enseignement bilingue, « enseignement complet ou partiel d'une ou plusieurs DNL [discipline non linguistique] dans une *langue seconde de scolarisation* (L2) » (Gajo, 2009 : 17). Dans un dispositif bilingue il s'agit « de conduire en DNL des unités didactiques, des cours, des leçons où les deux langues coexistent en permanence » c'est-à-dire de situation d'enseignement/apprentissage où « le professeur et les élèves disposent en permanence de ces deux langues, de deux

outils de travail, pour le plus grand bénéfice de la discipline, au-delà bien sûr du profit pour la langue 2 (et d'ailleurs aussi pour la langue 1) » (Duverger, 2007). Un tel dispositif se distingue d'un dispositif d'immersion car « il ne consiste pas à conduire des cours entièrement en langue 2 » (*Ibid.*).

A partir de la situation de contact de langues dans l'enseignement bilingue, une réflexion a conduit récemment à l'idée d'intégration (entre langue et disciplines). Les très nombreux sigles qui ont vu le jour²⁸ sont le témoin de l'intérêt qui est porté à ce concept. Citons pour exemple l'EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) actuellement très prisé, « avant tout parce que l'intégration de la langue et de la matière apporte une plus-value éducative remarquable par rapport à l'enseignement traditionnel » (Béliard et Gravé-Rousseau, 2009 : 66). Comme l'interdisciplinarité, l'intégration nécessite une étroite collaboration entre les enseignants des différentes disciplines car « l'EMILE ne peut pas être la simple juxtaposition d'un cours de langue et d'un cours de discipline » (*Ibid.*). En ce qui concerne la L2, l'enseignant doit prendre en considération « le fait qu'elle servira aussi à l'acquisition des savoirs dans d'autres disciplines » (*Ibid.* : 67) et doit donc faire acquérir aux apprenants les savoirs nécessaires pour accéder aux contenus de la DNL²⁹.

L'intégration consiste à rechercher des « éléments complémentaires et convergents propres à la DNL et à la L2 (thèmes, types de discours, etc.), ainsi que des stratégies appropriées à chaque contexte éducatif, dans le but de construire des savoirs et des compétences » (*Ibid.*). En ce sens Béliard et Gravé-Rousseau considèrent que « l'intégration relève plutôt de la finalité éducative tandis que l'interdisciplinarité représente le moyen mis en œuvre pour atteindre cet objectif » (*Ibid.*). Ils précisent également que la didactique spécifique à cette pratique d'enseignement en intégration est « en cours d'invention dans les classes bilingues du monde entier » (*Ibid.* : 68) et proposent différents niveaux pour réaliser cette intégration entre la L2 et la DNL. Le niveau le plus abouti et certainement « une des méthodes les plus adaptées à l'EMILE » relève de la pédagogie de projet (*Ibid.* : 71).

²⁸ AICL (Apprentissage intégré de la langue et du contenu), CLIL (Content and Language Integrated Learning), ÉMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère), etc..

²⁹ Nous reviendrons sur point au chapitre 3.4. Possible transposition d'éléments de la méthodologie du FOS dans la mise en place de séquences interdisciplinaires.

Si l'intégration constitue une finalité éducative, et que l'interdisciplinarité est le moyen, alors le projet est la réalisation concrète, le produit de cette collaboration interdisciplinaire, impulsée par les enseignants et réalisée par les apprenants. Il représente même la concrétisation la plus visible d'un travail mené en interdisciplinarité. La pédagogie de projet prend tout son sens lorsque l'on enseigne la L2 et la DNL, car cette méthodologie présente l'avantage de ne pas morceler les savoirs en disciplines hétérogènes et sans liens (*Ibid.*).

Ainsi, les deux concepts, celui d'« intégration » et celui d'« interdisciplinarité », se rejoignent-ils quand on met en place une pédagogie de projet, et on est alors en droit de considérer la frontière entre enseignement bilingue en intégration et enseignement interdisciplinaire intégrant l'enseignement d'une L2 comme très ténue.

2.3. L'interdisciplinarité dans les programmes d'enseignement

Après un bref rappel sur l'évolution de la place de l'interdisciplinarité dans les programmes d'enseignement au niveau maturité professionnelle en Suisse, nous analyserons la situation telle qu'elle se présentera à partir du 1^{er} janvier 2015 et la comparerons à celle de l'interdisciplinarité dans les gymnases en Suisse et les lycées en France. Il nous a semblé intéressant d'étudier la place prise par l'interdisciplinarité dans ces deux cas de figure car, même si le contexte d'enseignement diffère, puisqu'il s'agit d'un enseignement scolaire avec un public sensiblement plus jeune, il existe des parallèles entre ces trois modalités d'enseignement. Dans tous ces cas, l'enseignement a pour objectif une formation générale approfondie devant permettre de poursuivre des études supérieures. L'enseignement à la maturité professionnelle est d'ailleurs plus proche de celui au gymnase ou au lycée que de celui donné dans les lycées professionnels. D'autre part, quel que soit le cas de figure, il s'agit d'un public captif dans la mesure où il n'a pas choisi d'apprendre une langue étrangère.

2.3.1. Place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement au niveau maturité professionnelle en Suisse

❖ Situation actuelle

La maturité professionnelle a été introduite dans l'enseignement secondaire II en 1994. Entre 2001 et 2005, les programmes d'études cadre pour les différentes orientations de la maturité professionnelle (au nombre de quatre) ont été révisés et l'interdisciplinarité

est devenue partie intégrante de ces programmes. Depuis, les apprenants à la maturité professionnelle doivent réaliser un travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP) incluant la contribution d'au moins deux branches enseignées et doté d'au moins 40 leçons. Quelle que soit l'orientation les programmes précisent à propos de ce travail interdisciplinaire qu' :

Il doit avoir un lien concret avec le contexte professionnel sans exclure une réflexion sur des aspects sociaux et culturels plus généraux. Les thèmes, issus des différentes branches et axés sur des problèmes à résoudre, sont mis en réseau par une approche interdisciplinaire cohérente et traités dans le contexte de l'expérience professionnelle. Les langues sont incluses dans le projet non seulement en tant qu'instruments, mais aussi en fonction de leur propre apport culturel (PEC MPC³⁰, 2003 : 16).

Suite à cette révision, les plans d'études internes ont été réorganisés et les apprenants à la maturité professionnelle des institutions AKAD College et Minerva doivent actuellement réaliser un travail interdisciplinaire qui peut (si les étudiants le souhaitent) être pris en compte dans la note finale.

Par ailleurs les programmes d'études cadre recommandaient déjà que 10 % de l'ensemble des activités d'enseignement soient consacrées à la (multi- ou) pluridisciplinarité et à l'interdisciplinarité, mais considéraient que les plans d'études des établissements pouvaient « tenir compte de besoins particuliers et pondérer différemment les obligations des diverses branches » (*Ibid.*). Ainsi, si dans les écoles AKAD College et Minerva l'interdisciplinarité avait fait son apparition dans les plans de travail, c'était sur « le mode mineur » et de manière très souple. Nous citerons pour exemple le plan de travail actuel pour le premier semestre en français³¹ qui en partenariat avec deux branches différentes fait les propositions suivantes :

- information et communication : savoir exposer des faits et prendre position,
- sciences sociales : textes journalistiques traitant de sujets sociaux-culturels.

Les recommandations du plan de travail interne concernant le français ne sont donc absolument pas contraignantes et la mise en place de l'interdisciplinarité dans les cours de français a été jusqu'à présent laissée à l'appréciation des enseignants.

³⁰ PEC MPC : Programme d'études cadre pour la maturité professionnelle commerciale, document émis par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie et téléchargeable sur le site suivant : <http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01379/01570/01579/index.html?lang=fr>

³¹ Voir : Plan de travail en français à l'école Minerva d'Aarau pour une classe préparant la maturité professionnelle en deux semestres (annexe 2).

❖ Situation à partir de janvier 2015

Le nouveau plan d'études cadre qui est entré en vigueur le 1^{er} janvier 2013 et qui doit être mis en œuvre d'ici au 1^{er} janvier 2015 renforce la place prise par l'interdisciplinaire dans les programmes d'enseignement. A priori il ne comporte pas de changement quant au « volume horaire » des enseignements consacrés à l'interdisciplinarité (10 %). On constate néanmoins l'importance accrue accordée à l'interdisciplinarité pour plusieurs raisons. D'une part les objectifs généraux sont très ambitieux puisque grâce au travail interdisciplinaire (TIB et TIP) « le gain en compétences et en connaissances dépasse celui qui pourrait être acquis dans une seule branche » (PEC MP : 134). D'autre part le nouveau plan cadre formalise le TIB même s'il laisse une certaine *marge de manœuvre* aux institutions en ce qui concerne la mise en pratique. On note en effet que « l'école professionnelle veille aux conditions organisationnelles pour le déroulement du TIB » (*Ibid.* : 135) et que trois formes d'organisation sont recommandées :

- *Séquence d'enseignement interdisciplinaire* : Le TIB se déroule dans le cadre des périodes d'enseignement des branches. Durée recommandée : 6 à 8 périodes d'enseignement.
- *Mini projets* : Le TIB se déroule dans le cadre d'excursions, de demi-journées thématiques, de journées de projet, d'enseignement en atelier ou par blocs ou dans d'autres cadres appropriés.
- *Apprentissage auto-organisé* : Le TIB se déroule dans le cadre de l'apprentissage auto-organisé. Les personnes en formation sont suivies lors d'entretiens ou à distance.

Enfin, et c'est une nouveauté qui donne de l'importance à l'interdisciplinarité, le TIB fera désormais l'objet d'une évaluation sommative. Le PEC MP précise que le calcul de la note d'école pour le TIB repose sur au moins deux notes semestrielles et que « la note semestrielle est déterminée sur la base de deux prestations au minimum fournies le même semestre dans le cadre du TIB » (*Ibid.*). Le plan laisse les écoles professionnelles libres de définir elles-mêmes les modalités d'évaluation.

Le TIP est maintenu dans ses formes. Il fait également l'objet d'une évaluation sommative. La moyenne des deux notes obtenues (au TIB et TIP) donnera la note d'« interdisciplinarité » ; cette dernière sera prise en compte pour le calcul de la note finale qui détermine la réussite ou non à l'examen de maturité professionnelle.

L'analyse détaillée du PEC MP en ce qui concerne les recommandations pour les examens finaux dans le domaine spécifique nous a permis de relever une incohérence

entre la volonté affichée de donner toute sa place à l'interdisciplinarité dans l'enseignement au niveau maturité professionnelle et l'application de ce concept au niveau des directives en matière d'examens. En effet quand il s'agit de faire passer les examens écrits dans des domaines qui *a priori* seraient propices à tester les aptitudes interdisciplinaires des apprenants, il semblerait logique de ne pas subdiviser ces disciplines en proposant une évaluation séparée des différentes « matières » qui les composent. Or le PEC MP recommande, par exemple pour l'orientation « santé et social », pour l'examen écrit en sciences naturelles d'évaluer la biologie (50 minutes), la chimie (50 minutes) et la physique (20 minutes). De même l'examen écrit en sciences sociales se décompose de la façon suivante : sociologie (60 minutes), psychologie (60 minutes) et philosophie (30 minutes) (*Ibid.* : 143). Dans un esprit d'interdisciplinarité, il semblerait préférable d'organiser un examen de 120 minutes avec une ou des question(s) faisant appel à la fois à des connaissances en biologie, en chimie et en physique. De même on pourrait demander aux apprenants de réfléchir (en 150 minutes) à une problématique qui toucherait à la fois aux domaines de la sociologie, de la psychologie et de la philosophie. Dans un article consacré à l'interdisciplinarité dans les sciences humaines et sociales, Charaudeau plaide lui aussi pour « une interdisciplinarité qui échange, coopère, partage en interrogeant et intégrant de façon critique » parce que « c'est dans cette perspective d'interdisciplinarité focalisée que pourront être discutés des concepts, des questions actuellement centrales dans les sciences humaines et sociales » (2010 : 16).

2.3.2. Place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement gymnasial en Suisse

Pendant des décennies, la formation gymnasiale était structurée selon cinq types de maturité déclinés de A à E, avec des orientations spécifiques pour chacun. La réforme de 1995³² a décloisonné cette structure pour offrir plus de liberté dans le choix des disciplines et une plus grande autonomie pour les élèves comme pour les enseignants. Elle a introduit de nouvelles disciplines et de nouveaux groupes de disciplines, et donné une plus large place aux approches transdisciplinaires. Dans un chapitre consacré à l'enseignement interdisciplinaire au gymnase, Hofer et Wolfensberger (2006) rappellent que cette réforme de la maturité gymnasiale comportait trois changements majeurs :

³² Cette réforme a débouché sur un nouveau règlement de reconnaissance de la maturité (RRM 95) qui est aujourd'hui en vigueur dans tous les cantons.

- l'introduction d'un travail de maturité,
- la conception d'enseignements interdisciplinaires,
- l'encouragement de compétences transdisciplinaires.

Cependant, si on consulte l'Ordonnance du Conseil fédéral suisse au sujet du règlement de la CDIP³³ sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) de 1995³⁴, on constate que de l'article 11^{bis} relatif à l'interdisciplinarité se résume à une seule phrase, très peu contraignante : « Chaque école pourvoit à ce que les élèves soient familiarisés aux approches interdisciplinaires » (Ordonnance du Conseil fédéral suisse, 1995 : 8).

En 2001 la Confédération et les cantons ont décidé de réaliser une évaluation nationale de la réforme de la formation gymnasiale, RRM 95. Une partie de cette évaluation portait sur la mise en œuvre des objectifs pédagogiques transdisciplinaires. Hofer et Wolfensberger (*op. cit.*) revenant sur les résultats de cette évaluation constatent que si l'interdisciplinarité semble avoir été accueillie positivement tant par les enseignants que par les apprenants, la mise en place en contexte gymnasial s'est cependant heurtée à de nombreux obstacles sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre suivant³⁵.

2.3.3. Place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement dans les lycées en France

Allieu-Mary qui s'est attachée à analyser la progression de l'interdisciplinarité dans les textes institutionnels concernant l'enseignement scolaire en France en fait remonter l'origine au milieu du XXe siècle. A partir des années 1960, on a assisté à une « lente montée en puissance du *paradigme interdisciplinaire* dans les programmes » (Allieu-Mary, 2010 : 6). Actuellement les programmes du lycée encouragent l'interdisciplinarité sous diverses formes.

❖ Les travaux personnels encadrés (TPE)

Il s'agit d'un dispositif formel introduit de manière graduelle par la réforme des lycées de 2000 qui s'inscrit dans une démarche de décloisonnement des disciplines. L'objectif des TPE est de « développer l'autonomie de l'élève » et de lui permettre « d'acquérir de

³³ CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. La CDIP a compétence pour reconnaître à l'échelle suisse les diplômes du secteur de l'enseignement et les certificats de formation générale du degré secondaire II.

³⁴ Cette ordonnance peut être consultée sur le site suivant : http://edudoc.ch/record/38114/files/VO_MAR_f.pdf

³⁵ Voir 2.4. Obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité.

nouvelles compétences qui prennent en compte l'évolution des savoirs » (Gustin, 2009 : 83). Il est en effet aujourd'hui impossible pour quiconque de maîtriser la totalité des savoirs (même dans un domaine restreint de la connaissance) ; les élèves doivent donc apprendre à trouver l'information en utilisant toutes les technologies et les méthodes disponibles. A cela s'ajoute un autre objectif qualifié par Gustin de « plus lointain » à savoir « la volonté de "reconstruire le sens" des savoirs enseignés au lycée » en montrant aux apprenants que « les connaissances et les méthodes acquises par l'enseignement des disciplines permettent de traiter des questions non spécifiquement scolaires » (*Ibid.*).

Le Bulletin Officiel de l'Education nationale du 30 juin 2001³⁶ précise les conditions de la mise en œuvre pédagogique des TPE à partir de la rentrée 2011 dans les classes de première générale. On retiendra les points suivants :

- les TPE s'étalent sur une durée maximum de 18 semaines à partir du début de l'année scolaire de première ;
- les TPE constituent un travail pluridisciplinaire mené à partir d'un sujet se rapportant à des thèmes définis au niveau national ;
- les TPE associent au moins deux disciplines et s'appuient prioritairement, quoique non exclusivement, sur les disciplines spécifiques de chaque série ;
- les TPE doivent être, sauf cas exceptionnel, le fruit d'un travail d'équipe ;
- les TPE font l'objet d'une épreuve anticipée en classes de première ES, L et S en vue de l'évaluation au baccalauréat.

Les TPE constituent donc un dispositif de rénovation des pratiques pédagogiques destinée à encourager l'interdisciplinarité au lycée, à l'instar de celui mis en place par les itinéraires de découverte (IDD) au collège et des projets pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) dans les lycées professionnels.

❖ L'interdisciplinarité et les programmes scolaires disciplinaires

Le Groupe de formation par la recherche (GFR) a publié un rapport faisant suite à une analyse des pratiques interdisciplinaires mises en œuvre par les enseignants de collège et de lycée dans leurs classes. Aroq et Niclot, qui se sont attachés à étudier les programmes scolaires de certaines disciplines (français, histoire-géographie et sciences et vie de la Terre) au regard de l'interdisciplinarité, notent que ces derniers

³⁶ Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid56642/mene1116130n.html>

« encouragent actuellement les enseignants à développer des démarches et des pratiques interdisciplinaires dans le cadre des cours ordinaires » (2006 : 18). Ils remarquent également que « dans les textes institutionnels de ces disciplines, les incitations à l'interdisciplinarité sont toujours plus nombreuses au collège qu'au lycée » (*Ibid.* : 21). Ce constat pourrait, selon ces auteurs s'expliquer par le fait que les programmes de lycées étant censés offrir un tremplin aux élèves vers l'enseignement supérieur, ils sont de fait « plus spécialisés » et « plus centrés sur les apprentissages disciplinaires ». Dans ces classes, la préparation au baccalauréat « dont les épreuves sont disciplinaires » ne peut que renforcer l'importance des enjeux disciplinaires. Ces auteurs ont ainsi constaté que « dans les séries “ d'excellence”, celles préparant au baccalauréat S par exemple, les mentions au développement de démarches ou d'activités interdisciplinaires sont exceptionnelles » (*Ibid.*).

2.3.4. L'interdisciplinarité : un concept ancré dans les programmes

Ainsi, si l'on compare la situation dans trois systèmes d'enseignement (maturité professionnelle et gymnase en Suisse ainsi que dans les lycées en France), force est de constater qu'au tournant du XXI^e siècle tous ont intégré l'interdisciplinarité dans leur programme d'enseignement, selon deux modalités : un travail personnel à réaliser (seul ou en groupe) sous la forme d'un projet d'une part, et une incitation plus ou moins contraignante à « tisser des liens » entre disciplines d'autre part. Ces rapprochements entre disciplines établies ne remettent pas en cause les logiques et la structuration de ces dernières.

[...] en proposant des perspectives disciplinaires différentes sur un même objet, elles [les liaisons préconisées par les textes institutionnels] mettent en évidence l'intérêt de chacune et la compréhension par les élèves des spécificités de chaque discipline, au moins peut-on l'espérer. L'interdisciplinarité préconisée dans les textes institutionnels apparaît donc comme une interdisciplinarité « avec » et « par » les disciplines scolaires. Elle propose des rapprochements, mais pas de recomposition ou d'éclatement des disciplines établies. Ainsi les textes institutionnels tentent-ils de conforter la place des disciplines et leurs logiques au sein de l'enseignement secondaire en en gommant les conséquences les plus négatives (*Ibid.* : 24-25).

Ces propos nous semblent pouvoir s'appliquer aux trois modèles que nous venons d'étudier et c'est dans cet état d'esprit que nous avons envisagé la création de séquences interdisciplinaires.

2.4. Obstacles à la mise en œuvre de l'interdisciplinarité

Même si, comme nous venons de le voir, l'interdisciplinarité semble apparemment aujourd'hui bien intégrée dans les programmes du système éducatif tant en Suisse qu'en France, il n'en demeure pas moins que l'interdisciplinarité scolaire continue de faire débat, de susciter des controverses au sein de la communauté éducative et que les activités interdisciplinaires sont encore souvent mal perçues par de nombreux enseignants. Nous allons nous efforcer d'analyser les raisons permettant de comprendre « cette difficulté à faire entrer dans la classe les approches interdisciplinaires » (Hugon, 2002 : 1).

2.4.1. Des opposants à l'interdisciplinarité dans l'enseignement

Perrig-Chiello et Darbellay notent que :

L'éducation est aujourd'hui au cœur de vifs débats : elle apparaît souvent dans les discours et dans les faits comme tiraillée entre les thuriféraires du changement radical et les attitudes de résistance et de repliement sur soi des institutions éducatives, qui optent pour une position inverse dans le strict respect des traditions disciplinaires (*op. cit.* : 11).

Ghisla et Bausch, ardents défenseurs d'un enseignement interdisciplinaire, rappellent qu'en Suisse la tradition de l'école, particulièrement dans l'enseignement secondaire, repose sur une organisation de l'enseignement s'appuyant plus ou moins directement sur le découpage des disciplines scientifiques et universitaires. Ainsi, bien que la pédagogie et la didactique s'efforcent depuis plusieurs décennies de proposer de nouveaux concepts d'apprentissage mieux adaptés aux apprenants, ce qui a conduit entre autre à remettre en cause les frontières des disciplines, il leur faut encore faire face à des critiques qui, selon eux sont de deux ordres.

- L'interdisciplinarité vue comme un phénomène de mode

Certains détracteurs de l'ouverture pluri- et transdisciplinaire à l'école prétendent en effet qu'il s'agit d'un « phénomène de mode » et que « seul le retour vers un enseignement strictement basé sur les disciplines peut garantir la qualité et l'efficacité de ce dernier au niveau secondaire ³⁷ » (Ghisla et Bausch, 2006 : 11).

³⁷ « So wird etwa behauptet, die pluri- und interdisziplinäre Öffnung der Schule sei kaum mehr als eine Modeerscheinung, und nur die Rückkehr zu einem streng auf den Disziplinen fussenden Unterricht könne die Qualität und Effizienz auf Oberstufe garantieren ».

- Risque d'instrumentalisation et perte d'autonomie

Par ailleurs d'autres opposants craignent, pas toujours à tort selon les auteurs, que cette ouverture vers des « buts utilitaires » puisse être instrumentalisée. Ils considèrent en effet les approches qui plaident en faveur d'un enseignement orienté vers la pratique ou une conception pragmatique du savoir comme une menace envers l'autonomie « culturelle » de l'école. Cette dernière courrait alors le risque d'être « subordonnée » à des intérêts principalement économiques et technologiques.

2.4.2. Des obstacles au niveau humain

❖ Une identité professionnelle construite sur la discipline

La formation des professeurs de lycée (ou de collège en France) et de gymnase en Suisse est basée sur l'étude approfondie d'une ou deux disciplines. Ainsi devient-on professeur de mathématiques ou de français parce qu'on a étudié les mathématiques ou le français. L'identité professionnelle des enseignants est donc construite autour de la discipline. Revenant sur la formation des enseignants, Perrig-Chiello et Darbellay font le constat suivant :

- Leur formation initiale est centrée sur une seule discipline dominante : la spécialisation commence avant même d'être enseignant ;
- La formation pédagogique, qui pourrait nuancer cet a priori, ne tient pas suffisamment compte de l'interdisciplinarité ;
- La plupart des enseignants n'ont jamais quitté le milieu de l'enseignement : ils ont été élèves, puis collégiens, gymnasiens, étudiants et enfin enseignants. Ils n'ont donc pas de regard neuf à apporter et très souvent reproduisent ce qu'ils ont eux-mêmes vécu (*op. cit.* : 72).

Pour Ghisla et Bausch « la rigidité » de l'organisation de l'enseignement au niveau secondaire en Suisse serait également liée au fait que les enseignants de ce niveau ont suivi une formation dite « académique » dans certaines disciplines, chacune d'entre elles ayant développé « une didactique spécifique » (*op. cit.* : 16).

Face à cette identité que nous qualifierons de « monolithique », vouloir mettre en place un enseignement interdisciplinaire c'est « poser de front la question de la compétence et de l'identité de l'enseignant » (Hugon, *op. cit.* : 6).

❖ L'individualisme régnant dans le milieu enseignant

La plupart du temps et dans la plupart des institutions les enseignants travaillent dans l'isolement. Le professeur est seul dans l'espace fermé que représente la salle de classe et souvent hésitant voire réticent à collaborer. Il préfère « être "seul maître à bord" dans sa classe et tout essai de collaboration est vécu comme une tentative d'ingérence insupportable » (Perrig-Chiello et Darbellay, *op. cit.* : 71-72). Hugon reprenant à son compte la métaphore de la structure en « boîte d'œufs » d'une auteure américaine écrit : « Les salles de classe sont séparées protégeant les enseignants les uns des autres, comme des œufs dans leurs boîtes de carton, ce qui les empêche de s'entrechoquer mais aussi de voir et de comprendre ce que font leurs collègues » (*op. cit.* : 6-7). A cela s'ajoute le fait que bien souvent les enseignants ne connaissent pas les programmes des autres disciplines et que même si cela peut sembler paradoxal, « seuls les élèves sont tenus d'avoir une vue d'ensemble des programmes » (*Ibid.* : 5).

L'interdisciplinarité qui nécessite une culture de travail coopératif oblige les enseignants à s'intéresser aux autres disciplines et à remettre en cause leur sacro-sainte « autonomie ».

❖ Un sentiment d'insécurité professionnelle

Dans les divers projets de recherches-actions, d'accompagnement ou de formation en rapport avec des démarches interdisciplinaires auxquelles elle a participé, Hugon a fréquemment noté un sentiment d'insécurité professionnelle ressenti par les enseignants face à la mise en place de dispositifs interdisciplinaires. En effet la plupart de ces dispositifs (pédagogie de projet, travail en équipe des élèves, éducation aux choix, autonomie des élèves, diversification des supports de communication, etc.) ne sont pas familiers des enseignants qui «- au lycée en particulier- [...] ne sont pas formés à penser leurs gestes professionnels dans cette perspective » (*Ibid.* : 8).

Tout se passe comme s'il était acquis que les façons d'organiser la classe et les activités des élèves requises implicitement par ces dispositifs interdisciplinaires étaient maîtrisées et pratiquées dans le quotidien des enseignements disciplinaires par les enseignants. Ce n'est pas toujours le cas. On peut penser au contraire que les enseignants qui s'essaient à des pratiques interdisciplinaires, doivent aussi, pour certains d'entre eux, s'essayer à un autre type de relation pédagogique et à de nouveaux modes de gestion de la classe, à de nouveaux modes de gestion des relations avec les collègues. D'où un sentiment d'insécurité, une crainte de déstabilisation, peut-être à l'origine de certaines réticences.

Ainsi, la mise en place de travaux interdisciplinaires, en obligeant les enseignants à redéfinir leur rôle, peut engendrer des hésitations, voire une crainte ou même une réticence.

2.4.3. Des obstacles liés aux facteurs organisationnels

Les conditions matérielles, temporelles et institutionnelles permettant la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire ne sont pas toujours réunies.

Comme le constatent Ghisla et Bausch (*op.cit.*), un projet qui inclut plusieurs disciplines et par là même plusieurs enseignants, exige un temps de préparation relativement important. Sans planification adéquate, même un projet bien structuré, risque d'être voué à l'échec. Il faut ainsi prévoir un emploi du temps qui permette aux différents enseignants concernés de travailler ensemble avec une ou plusieurs classes. Il importe également d'envisager ce qu'il advient des autres classes dans lesquelles ils devraient enseigner et qui ne sont pas impliquées dans le projet interdisciplinaire. Dans le même ordre d'idée, Perrig-Chiello et Darbellay parlant du fait que l'interdisciplinarité dérange dans le milieu scolaire, évoquent la tradition scolaire « basée sur une "juxtadisciplinarité" plus ou moins étanche et sécurisante, concrétisée par la sacro-sainte grille horaire » (*op. cit.* : 42). Pour Hasni et *al.*, « la dimension organisationnelle constitue un grand défi pour les enseignants qui s'engagent dans des pratiques interdisciplinaires », surtout au secondaire où elle « implique non seulement des interactions entre des savoirs disciplinaires différents, mais aussi entre des spécialistes qui travaillent en équipe, ainsi qu'entre ceux-ci et l'environnement institutionnel » (2010 : 24-25).

Enfin, il faut que l'école puisse mettre à disposition les infrastructures nécessaires : salle informatique, matériel multi-média, etc.

Les recherches que nous avons menées montrent que l'interdisciplinarité fait aujourd'hui partie intégrante des programmes, quel que soit le contexte d'enseignement considéré. Il y a malheureusement un écart entre la volonté des institutions politiques à l'égard de l'école d'introduire l'interdisciplinarité et la mise en place réelle de ce concept. C'est d'ailleurs le constat que nous faisons dans l'enseignement du FLE à l'école Minerva, constat qui confirme les propos de Baillat et Niclot :

La question de l'interdisciplinarité apparaît bien comme une dimension essentielle de la réflexion contemporaine sur l'utilité des savoirs scolaires. Il n'est donc pas étonnant que l'institution scolaire se soit régulièrement mobilisée sur des réformes qui tentent le plus souvent d'articuler promotion de l'interdisciplinarité et démarches qui « font sens » pour les élèves [...] La question qui demeure reste celle de l'introduction effective de ces approches dans les logiques scolaires et plus précisément dans celles qui organisent le travail des enseignants (2003 : 3).

Consciente des difficultés pouvant faire obstacle à la mise en place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement, et de la nécessité d'en créer les conditions favorables, mais surtout persuadée de son intérêt pour le développement de compétences transdisciplinaires chez l'apprenant, nous avons poursuivi notre démarche et procédé à l'étude des éléments d'analyse nécessaires à la conception de séquences interdisciplinaires.

Troisième partie : Éléments d'analyse préalable à la mise en place de l'interdisciplinarité et démarche envisagée

Après avoir pris connaissance du contexte d'enseignement et des contraintes inhérentes à ce dernier, nous avons ensuite, afin de répondre à la mission qui nous avait été confiée pour ce stage, poursuivi le processus d'ingénierie en analysant les besoins institutionnels et pédagogiques et en envisageant une démarche pour répondre aux objectifs fixés. Dans un second temps nous avons étudié trois exemples concrets de mise en place de séquences interdisciplinaires dans différentes structures d'enseignement plus ou moins proches de celles de notre contexte, en nous attachant à voir leur « applicabilité ». Une enquête menée auprès des enseignants nous a permis de recueillir des informations dont l'analyse a servi de support à la conception de séquences interdisciplinaires en partenariat avec quelques disciplines. Enfin, avant de passer à la phase de « création » des séquences nous avons réfléchi à une possible transposition, dans la mise en place de séquences interdisciplinaires, d'éléments de la méthodologie du français sur objectif spécifique (FOS) ou du français sur objectif universitaire (FOU).

3.1. Analyse ingénierique de la commande de stage

3.1.1. Analyse des besoins

❖ Les besoins institutionnels

Afin d'obtenir à nouveau son agrément en tant qu'institution habilitée à enseigner au niveau maturité professionnelle et à faire passer les examens, l'institution a jusqu'à fin 2014 pour établir un nouveau plan d'études interne à l'institution, sorte « d'instrument de pilotage » et le présenter à la Commission fédérale de maturité professionnelle (CFMP). Les plans d'études spécifiques à chaque discipline doivent aussi être adaptés. Tous ces plans doivent tenir compte des nouvelles contraintes en matière d'interdisciplinarité imposées par le nouveau PEC MP valable depuis le premier janvier 2013.

❖ Les besoins pédagogiques

Ils sont liés aux changements à opérer au niveau des programmes et des enseignements (le FLE, en ce qui nous concerne) en fonction des nouveaux plans d'études. Ils visent à intégrer l'interdisciplinarité dans 10 % des cours dispensés en FLE dans le cadre de l'institution. Comme nous avons vu que le nombre de cours en présentiel varie selon le type d'enseignement choisi (formation en 2 ou 3 semestres), cela revient pour le FLE à concevoir :

- 8 séances didactiques de 45 minutes (ou 4 séquences de 90 minutes) en interdisciplinarité avec d'autres disciplines réparties en 2 séquences au premier semestre et 2 séquences au second semestre (pour les apprenants suivant leur formation en deux semestres) ;
- 5 séances didactiques de 45 minutes en interdisciplinarité avec d'autres disciplines réparties en 1 séance au premier semestre, 1 séquence au deuxième semestre et 1 séquence au troisième semestre (pour les apprenants suivant leur formation en trois semestres).

Les séances/séquences à préparer pour les deux types d'enseignement seront les mêmes, il suffira simplement pour le second type de sélectionner 5 séances parmi les 8 proposées pour le premier type.

Selon le nouveau plan cadre pour la maturité professionnelle, le travail interdisciplinaire dans les branches de tous les domaines de formation doit également faire l'objet d'une évaluation au cours des semestres de formation³⁸ et il incombe aux écoles professionnelles d'en définir de manière détaillée les modalités. Il faut donc développer un modèle d'évaluation du travail interdisciplinaire en rapport avec le FLE.

3.1.2. Les buts et les objectifs

❖ Les buts

Les buts de la mission qui nous a été confiée sont doubles. Il s'agit d'une part de développer un ou des modèle(s) de travail interdisciplinaire dans la branche FLE en rapport avec d'autres branches enseignées ; ce(s) modèle(s) devant pouvoir être mis en pratique concrètement dans le cadre des institutions AKAD College et Minerva. D'autre part il faut mettre sur pied un dispositif d'évaluation du travail interdisciplinaire.

³⁸ Pour les apprenants suivant leur formation sur trois semestres, il n'y a pas d'évaluation lors du premier semestre.

La mission n'a pas pour objectif d'établir le plan d'études interne de l'institution, ni le plan d'études spécifique au FLE. Ces tâches rédactionnelles reviennent respectivement au responsable pédagogique pour la maturité professionnelle, M. Hinder, et à l'enseignante responsable du FLE.

❖ Les objectifs

Les objectifs généraux sont liés à la conception de 8 séances didactiques interdisciplinaires de 45 minutes (ou 4 séquences de 90 minutes). Les enseignants de FLE au sein de l'institution disposeront ainsi de matériel grâce auquel ils seront capables de :

- mettre en pratique ces séances/séquences « clés en main »,
- les transposer au contexte particulier de leurs classes et les adapter en fonction de leur enseignement,
- évaluer le travail interdisciplinaire en rapport avec leur branche (FLE).

On pourrait y ajouter l'objectif suivant qui, même s'il ne fait pas directement partie de notre mission, lui est intimement lié :

- les enseignants seront capables de développer d'autres séances/séquences.

Les objectifs pédagogiques visent à répondre aux questions suivantes : Comment faire pour que les enseignants soient capables de mettre en pratique ces séquences interdisciplinaires ? Pour qu'ils puissent en développer d'autres ? Pour qu'ils évaluent le travail interdisciplinaire ? Cela passe donc par l'élaboration de fiches pédagogiques détaillées guidant les enseignants de FLE dans la mise en place des séances/séquences interdisciplinaires ainsi que par la création d'une grille d'évaluation de l'interdisciplinarité. Dans un second temps, suite à notre stage, il faudra envisager une formation interne des enseignants aux pratiques interdisciplinaires.

3.1.3. Emergence d'une problématique et démarche envisagée

Les recherches bibliographiques effectuées montrent que l'interdisciplinarité est souvent mise en place dans le cadre d'un enseignement classique (apprenants présents à 100 %) et qu'elle prend alors la forme de la réalisation de projets ou de travaux autour d'un thème permettant de regrouper plusieurs disciplines. Or, dans le cas de notre institution, les apprenants ont un nombre de séquences en présentiel très limité et un

programme extrêmement dense. Ces deux contraintes sont également inhérentes à l'enseignement du FOS et du FOU³⁹. Cependant l'interdisciplinarité en ajoute une supplémentaire. Le défi va dès lors consister à voir comment et sous quelle forme on peut dans cette mesure intégrer un travail interdisciplinaire dans la branche d'enseignement FLE. Par ailleurs le nouveau PEC MP recommande que l'interdisciplinarité fasse l'objet, au même titre que les différentes disciplines, d'une évaluation. Croiser la réalité du terrain à la notion d'interdisciplinarité et aux exigences du PEC MP nous a amenée à formuler les questions de recherche suivantes : Comment intégrer l'interdisciplinarité dans un enseignement de maturité professionnelle disposant d'un nombre de leçons limité ? Comment l'évaluer ? Quelles matières se prêtent le mieux à la mise en place de cours interdisciplinaires intégrant le FLE ?

La résolution de ces problèmes complexes nous oblige à considérer l'ensemble des variables qui entrent en jeu (le PEC MP, le contexte d'enseignement, les possibilités en matière d'interdisciplinarité, les programmes d'enseignement dans les différentes disciplines, les enseignants, les apprenants) ainsi que les relations qu'elles tissent entre elles conduisant à former un véritable système. Dans l'optique de faire des propositions concrètes de séquences didactiques interdisciplinaires et surtout vu le temps limité imparti à ce projet, nous avons de fait été amenée à avoir recours à une approche systémique, car elle permet d'intégrer les différentes variables sans les isoler.

Les contraintes imposées par le PEC MP, le contexte d'enseignement ayant déjà fait l'objet d'une analyse, il va maintenant falloir s'attacher d'une part à étudier des modèles d'enseignement interdisciplinaires transposables et d'autre part à « prendre le pouls » auprès des enseignants c'est-à-dire à recueillir le maximum d'informations sur la manière dont ils envisagent la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire.

Si nous avions eu plus de temps à disposition nous aurions pu opter pour une recherche-action qui nous aurait conduite à mettre à l'épreuve nos propositions, à en évaluer les résultats et à en proposer d'éventuelles « retouches ». Hors cadre de ce mémoire, c'est en réalité ce qu'il adviendra car, dès le premier semestre 2015, nous testerons « grandeur nature » c'est-à-dire dans la réalité de notre contexte d'enseignement, les propositions d'intervention pédagogiques que nous avons élaborées. Dans cette mesure,

³⁹ Voir : 3.4. Possible transposition d'éléments de la méthodologie du FOS dans la mise en place de séquences interdisciplinaires.

même si toute la démarche itérative caractéristique de la recherche-action n'a pas sa place ici, notre travail en définit les premières étapes.

3.1.4. Etapes du processus

Le stage s'est déroulé de mi-décembre 2013 à fin avril 2014. Un calendrier prévisionnel⁴⁰ a été établi en début de stage et les différentes étapes devant conduire à la réalisation de la mission ont été réparties sur les quatre mois et demi de stage.

La première étape a permis de prendre connaissance du nouveau PEC et de procéder aux premières recherches bibliographiques relatives au domaine de l'interdisciplinarité. Nous avons ensuite focalisé nos recherches sur l'analyse de modèles d'enseignement interdisciplinaire mis en place dans des structures similaires à la nôtre.

Dans un second temps une enquête a été menée auprès des enseignants des écoles AKAD College et Minerva et les réponses obtenues ont été analysées. Suite à cette enquête nous avons pris contact avec les responsables des différentes branches retenues pour un éventuel travail interdisciplinaire. Lors d'un entretien de type semi-directif, nous avons recueilli des informations concernant le programme de leur discipline et défini un thème commun en vue de la préparation des séquences interdisciplinaires. Dans la perspective de ne pas surcharger de travail l'ensemble des enseignants, le responsable pédagogique a souhaité que nous limitions les entretiens en contactant seulement les responsables des branches.

La dernière partie du stage a été dévolue à la préparation de deux séances et deux séquences didactiques. Cette préparation a nécessité des échanges réguliers avec les professeurs concernés, afin surtout de bien vérifier que nos propositions étaient en accord avec les plans d'études spécifiques de chaque branche concernée et qu'elles correspondaient à ce que nous étions convenus de faire. Lors de ce travail collaboratif nous avons toujours tenu compte des suggestions des enseignants concernés. Par ailleurs nous avons poursuivi les investigations sur les possibilités d'évaluer l'interdisciplinarité et fait une proposition concrète dont la pertinence et l'intérêt ont été discutés avec le responsable pédagogique.

⁴⁰ Voir : Tableau synoptique prévisionnel des actions et objectifs (annexe 3).

3.2. Etude de trois exemples de mise en place de séquences interdisciplinaires

Les trois exemples que nous avons retenus sont issus de la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire dans différents contextes. Les deux premiers font suite à l'analyse de pratiques interdisciplinaires ; ils ne concernent malheureusement pas le FLE⁴¹, mais sont néanmoins riche d'enseignement pour notre mission. Le troisième est une proposition de thèmes à aborder dans le cadre des enseignements interdisciplinaire en rapport avec le français (seconde langue nationale) à la maturité professionnelle dans une école publique.

3.2.1. Projets interdisciplinaires menés au Lycée Jean-Piaget (Neuchâtel, Suisse)

Dans un article publié par Ducommun, formateur à la Haute Ecole Pédagogique de Bège en Suisse, l'auteur fait le bilan d'une pratique d'enseignement interdisciplinaire menée au Lycée Jean-Piaget de Neuchâtel depuis l'année scolaire 1999-2000. Cette pratique s'inspire « des travaux de Gérard Fourez (1997), qui mettent en évidence la nécessité de passer par un projet humain ou un problème à résoudre » (Ducommun, 2003 : 2). Ainsi les lycéens de 2^e année de maturité ont-ils été invités « à élaborer et à conduire un projet de recherche en groupe durant 10 semaines, à raison d'une demi-journée par semaine » (*Ibid.*). Les horaires ont été aménagés de façon à permettre la mise en place de ce projet c'est-à-dire que les cours traditionnels de biologie (2 leçons), de chimie (1 leçon) et de physique (1 leçon) ont été placés la même demi-journée. Par ailleurs les salles de travaux pratiques ainsi que les différents laboratoires ont été réservés.

Les modalités de ce travail centré sur un projet sont les suivantes :

- Les 3 enseignants accompagnent les élèves et définissent deux sujets pour chaque classe : un sujet préalable qui s'étale sur 3 semaines et qui permet aux élèves de « se faire la main » et un sujet principal qui dure 7 semaines.

⁴¹ S'il existe de nombreux travaux sur le FLS (où le français est « au service » de l'apprentissage d'une DNL), nous n'avons trouvé aucun exemple concret de mise en place ou d'analyse d'enseignement interdisciplinaire du FLE en partenariat avec d'autres disciplines. En terme de problématique on peut néanmoins faire un parallèle entre l'enseignement interdisciplinaire en FLE et celui de l'enseignement du FLS, ou, comme nous l'avons évoqué au paragraphe consacré à l'enseignement bilingue et au concept d'intégration (voir : 2.2.3.), avec le cas de l'enseignement bilingue.

- Les élèves travaillent par groupe de 2 ou 3 à un projet qu'ils déterminent eux-mêmes, ce dernier devant entrer dans une problématique liée aux sujets imposés par les enseignants.
- Le projet doit contenir un volet expérimental.
- Chaque groupe doit tenir un « journal de bord » où sont consignées les étapes importantes de la démarche. La tenue et le contenu de ce dernier sont contrôlés régulièrement par les enseignants et permet une évaluation formative.
- Au terme des 10 semaines chaque groupe effectue une présentation orale de son travail.
- Chaque groupe doit également rendre un rapport écrit.
- Une note globale est attribuée à chaque groupe (évaluation sommative) par consensus des 3 enseignants. Elle prend en compte la démarche observée (contenu du journal de bord), la présentation orale et le rapport final.

Une enquête a été réalisée auprès des enseignants impliqués dans ce projet ainsi qu'auprès des lycées. « A l'unanimité le bilan est considéré comme très positif » par les enseignants qui insistent sur « le fait que certains élèves voient enfin le *sens* de ce qu'ils étudient, alors qu'en classe, ils sont souvent *attentistes*, ou *consommateurs peu critiques* » (*Ibid.* : 7). Même si les points positifs mentionnés par les élèves ainsi que la liste de ce qu'ils estiment avoir appris contiennent des éléments très intéressants et encourageants, le bilan global que les élèves font du projet comporte davantage de réserves.

Bien que ce projet concerne les sciences expérimentales, il nous a semblé intéressant pour étudier la manière dont l'interdisciplinarité y est mise en pratique concrètement dans les enseignements. Malheureusement il n'est pas transposable dans le contexte de l'enseignement à l'AKAD College et à la Minerva vu le nombre très restreint de leçons disponibles et vu surtout l'impossibilité d'envisager des enseignements « groupés » avec plusieurs enseignants présents simultanément. Néanmoins, nous avons retenu pour la préparation de nos séquences interdisciplinaires⁴² les points suivants mentionnés en conclusion de ce rapport : « ... il apparaît prioritaire de mieux définir les sujets proposés, d'explicitier plus clairement, pour l'élève, les objectifs visés et de permettre aux lycéens d'acquérir une bonne formation au travail de groupe » (*Ibid.* : 9).

⁴² Voir : Feuille de consignes pour le travail interdisciplinaire (annexe 28).

3.2.2. Analyse d'une pratique interdisciplinaire au collège en France

Dans un rapport intitulé *Développer les démarches et les apprentissages interdisciplinaires dans l'enseignement secondaire*, rapport publié par le Groupe de formation par la recherche, sous la conduite de Aroq, formatrice à l'IUFM de Champagne-Ardenne et de Niclot, maître de conférences dans ce même institut, sont présentées et analysées différentes pratiques interdisciplinaires mises en place par des enseignants de collège et de lycée de cette région. Parmi les cinq études de cas exposées, nous en avons retenu une qui se déroule au collège, en classe de 3^e avec une enseignante de français. En effet même si la langue utilisée ici est le FLM ou le français langue de scolarisation (pour les enfants issus de l'immigration), et non le FLE comme cela est le cas dans notre contexte, l'exemple est intéressant à deux points de vue : d'une part la langue est un « outil » pour transmettre des informations (ce qui est valable quel que soit le contexte) et d'autre part, la séquence interdisciplinaire se déroule sous la conduite d'un seul enseignant, ce qui facilite sa mise en place. Le titre de la séquence analysée que nous avons retenue est « *L'Affaire Dreyfus. L'argumentation et l'engagement d'un écrivain, Emile Zola* »⁴³. Dans l'analyse didactique qu'ils font de la séquences les auteurs notent que :

Si les techniques utilisées durant la séance (exposés, saynète, analyse du champ lexical) sont plutôt du domaine de la discipline de l'enseignante (français), le travail effectué en amont par les élèves est un travail de recherches sur des documents plutôt historiques. Les apprentissages factuels sont du domaine historique [...] en utilisant des supports qu'un enseignant d'histoire géographie aurait pu utiliser (chronologie, caricatures, Unes des journaux, témoignages, articles de journaux) mais pas avec la même démarche. Les emprunts faits à l'histoire sont donc intégrés car les élèves ont dû faire des recherches, des lectures et des études de textes mais l'accent est mis sur les faits [...] (Aroq et Niclot, *op. cit.*, 2006 : 42).

Cet exemple présente un cas d'interdisciplinarité, tel que nous pourrions le mettre en place dans le cadre de l'enseignement dans les écoles AKAD College et Minerva, car il est possible de l'intégrer dans le programme des leçons sans devoir bouleverser l'horaire et sans que plusieurs enseignants soient simultanément présents en classe.

Toutefois on est en droit de se demander si l'on peut véritablement considérer cet exemple d'enseignement comme « interdisciplinaire ». Par ailleurs sans vouloir tirer de conclusions définitives et générales de l'analyse des cinq leçons présentées dans leur

⁴³ Voir : Séance interdisciplinaire *L'Affaire Dreyfus* (annexe 4).

rapport, Aroq et Niclot insistent sur le fait qu'il est important de connaître les programmes, les méthodes et les concepts des disciplines que l'on associe et qu'il faut une véritable concertation entre les enseignants car sinon ces derniers courent le risque de « se limiter à une interdisciplinarité qui sert surtout les apprentissages méthodologiques ou conceptuels de leur propre disciplines » (*Ibid.* : 50). Ils constatent également que les cinq situations d'enseignement apprentissage qu'ils ont étudiées privilégient toutes une interdisciplinarité de type centripète.

La discipline associée est souvent « instrumentalisée » et mise au service de la première, afin de renforcer ou faciliter des apprentissages disciplinaires. Il s'agit donc d'une forme d'interdisciplinarité centripète assez éloignée de ce que pourrait être une démarche visant à l'intégration des savoirs qui constitue certainement la forme la plus aboutie d'interdisciplinarité dans la mesure où les approches disciplinaires sont mises en cohérences afin que les élèves puissent mobiliser des concepts et des méthodes relevant de plusieurs disciplines pour interroger et comprendre le réel.

3.2.3. Analyse des thèmes proposés pour le TIB par l'école de maturité professionnelle du canton de Zurich

Un document disponible sur le site de la Direction de l'Education du canton de Zurich regroupe des propositions de thèmes à traiter dans le cadre du TIB⁴⁴. Il constitue un complément au plan d'études cadre de l'école cantonale pour la maturité professionnelle qui sera valable à partir du 1^{er} janvier 2015. La seule différence entre l'enseignement à la maturité professionnelle à l'école cantonale et dans les institutions AKAD College et Minerva repose sur le nombre d'heures de cours en présentiel, puisque dans nos écoles les apprenants ont très peu de cours en présentiel. Nous allons passer en revue les différentes propositions concernant la seconde langue nationale faites dans ce document⁴⁵ et voir lesquelles pourraient être retenues dans le cadre de notre mission.

- ❖ Deux propositions ne peuvent pas être envisagées dans le cadre de notre mission :
 - la proposition 1 car elle met en jeu la littérature qui n'est pas à l'étude dans notre programme ;

⁴⁴ Ce document au format PDF intitulé « IDAF-Themen Anhörung » est téléchargeable sur le site suivant : http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/schulen_berufsbildung/berufsmaturitaetsschulen.html#subtile-content-internet-bildungsdirektion-mba-de-schulen_berufsbildung-berufsmaturitaetsschulen-jcr-content-contentPar-downloadfolder

⁴⁵ Les parties concernant la seconde langue nationale sont reproduites à l'annexe 5 (version originale en allemand).

- la proposition 5 qui vise la préparation et le retour d'expérience lors d'un séjour linguistique ; or ce dernier n'est pas obligatoire dans le cadre de l'enseignement à la maturité professionnelle des écoles AKAD College et Minerva.
- ❖ Quatre propositions seraient envisageables si l'on organisait des travaux en petits groupes réunissant des apprenants ayant choisi la même orientation c'est-à-dire ayant les mêmes branches dans le domaine spécifique. En effet pour des raisons d'effectifs beaucoup de classes sont « mixtes » c'est-à-dire qu'elles regroupent des apprenants dont les orientations ne sont pas les mêmes. Il s'agit des propositions suivantes :
- La proposition 3 réunit les mathématiques, les sciences naturelles et l'histoire en suggérant l'étude de découvertes mathématiques et scientifiques comme par exemple le pendule de Foucault ou les théorèmes de Pascal, mathématicien, physicien et philosophe ou encore Pierre et Marie Curie et la radioactivité.
 - La proposition 4 pourrait être retenue pour des apprenants de l'orientation « Arts visuels et arts appliqués » car elle s'attache à resituer et analyser les films et les cinéastes en les replaçant dans leur contexte historique et sociétal.
 - La proposition 7 serait susceptible d'intéresser les apprenants ayant les sciences sociales au programme car elle se focalise sur l'histoire du féminisme en France en analysant particulièrement le rôle joué par Simone de Beauvoir.
 - La proposition 8 vise à replacer des œuvres artistiques ou des photographies dans le contexte historique et à les interpréter. Elle concerne uniquement les apprenants de l'orientation « Arts visuels et arts appliqués ».
- ❖ Deux propositions nous semblent particulièrement dignes d'intérêt :
- La proposition 2 qui aborde la lecture de textes historiques et la découverte de l'évolution des différentes formes de gouvernement.
 - La proposition 6 concerne très directement les apprenants puisqu'il s'agit de comparer les systèmes d'enseignement (apprentissage et formation gymnasiale).

Si l'on croise ces propositions avec celles faites par les enseignants lors de notre enquête, force est de constater que certaines se recoupent.

3. 3. Procédure de recueil d'informations et analyse des données recueillies

Mettre en place des séquences interdisciplinaires implique un travail en partenariat avec d'autres disciplines enseignées. Qui dit « discipline enseignée », dit « enseignant ». Ainsi avons-nous dans un premier temps voulu, par le biais d'une enquête, recueillir des informations auprès de nos collègues enseignants afin de mieux cerner les possibilités qui se présentaient à nous pour la mise en place de séquences interdisciplinaires.

3.3.1. Instrument de recueil d'informations : le questionnaire

A cette fin nous avons élaboré un questionnaire⁴⁶ destiné à tous les enseignants au niveau maturité professionnelle des écoles AKAD College et Minerva. Après avoir obtenu l'accord de M. H., le 24 janvier 2014 la version traduite en allemand a été envoyée par voie électronique en document attaché accompagné d'un courriel expliquant notre démarche⁴⁷ aux 62 enseignants susceptibles d'être concernés. Nous avons bien sûr établi un document qui puisse être complété directement sur ordinateur et renvoyé ainsi par mail. Le questionnaire n'est pas anonyme et les enquêtés sont invités à inscrire leurs nom et prénom ainsi que la/les branche(s) qu'ils enseignent. Afin d'analyser les réponses il nous fallait en effet au moins connaître la/les branche(s) enseignée(s). D'autre part, dans la mesure où les sondés sont invités à retourner leur questionnaire par mail, il leur est impossible de préserver leur anonymat. Si cela nous avait semblé nécessaire, nous aurions dû choisir de mettre le questionnaire en ligne. Il nous a cependant semblé plus opportun en vue d'un travail coopératif de connaître les répondants. Ce questionnaire est délibérément court afin de ne pas rebuter les enquêtés : il contient 11 questions dont 6 questions à choix multiples fermées ou avec des échelles d'attitude, 2 questions fermées binaires pour lesquelles il est possible de justifier son choix et 3 questions ouvertes.

Comme cela est mentionné dans le courriel, l'objectif de ce questionnaire était double. Il s'agissait d'une part de « sonder le terrain » c'est-à-dire de nous faire une idée des attitudes des différents enseignants envers l'interdisciplinarité en général et de son introduction dans les périodes d'enseignement. D'autre part il visait à recueillir des

⁴⁶ Voir : Questionnaire destiné aux enseignants (version traduite en français) (annexe 6).

⁴⁷ Voir : Courriel accompagnant le questionnaire (version originale en allemand et traduction en français) (annexe 7).

suggestions éventuelles quant à un enseignement interdisciplinaire en vue de la mise en place de séquences interdisciplinaires et quant à son évaluation. Il est composé de questions regroupées en quatre sections.

- ❖ La section A se compose de deux questions (1 et 2) à choix multiples. Il s'agit en quelque sorte d'une « entrée en matière ». Les questions visent à connaître les représentations des enseignants au sujet de l'interdisciplinarité en général. La seconde question, beaucoup plus précise, est destinée à voir si « l'impression » de connaître un concept se double d'une capacité à le définir avec précision. Il s'agit donc ici de voir quelle(s) représentation(s) les sondés ont de la notion d'interdisciplinarité.
- ❖ La section B contient quatre questions (3, 4, 5 et 6) plus personnelles concernant les sentiments et opinions des enseignants face aux 10 % de périodes d'enseignement en interdisciplinarité. Ainsi trois de ces questions sont-elles formulées sous forme de cases à cocher sur des échelles d'attitude.
- ❖ Les trois questions de la section C (7, 8 et 9) se font plus concrètes et visent à déterminer quelles sont les disciplines que les enseignants considèrent comme les plus à mêmes de participer à un enseignement interdisciplinaire avec leur branche. Pour la question 7 l'enseignant peut cocher parmi la liste complète des branches enseignées, celles avec lesquelles il aimerait mettre en place un enseignement interdisciplinaire. Les questions ouvertes 8 et 9 concernent le FLE et devraient nous permettre de recueillir des idées ou suggestions dont nous pourrions tirer profit pour notre travail.
- ❖ Les deux questions de la section D (10 et 11) portent sur les possibilités d'évaluer l'interdisciplinarité au même titre que les autres branches enseignées. C'est sciemment que nous avons d'abord posé une question ouverte avant de recueillir l'opinion des enseignants sur une suggestion précise quant à une possibilité d'évaluation sommative suggérée par le responsable pédagogique.

3.3.2. Analyse des données recueillies

Très rapidement des réponses nous sont parvenues. Quelques collègues ont profité de la réunion de début de semestre qui a eu lieu le 29 janvier pour remettre leur questionnaire en main propre. Au total nous avons reçu 25 réponses, soit un taux de participation de 40 %. Ce chiffre est déjà à lui seul significatif. En effet moins de la moitié des enseignants sondés se sont donnés la peine de remplir notre questionnaire et ont pris quelques minutes pour le faire. Ceci montre, soit le manque d'intérêt pour ce sujet, soit est révélateur du fait que les enseignants ont déjà beaucoup (trop ?) à faire et n'ont pas de temps disponible. Dans les deux cas ce facteur ne plaide guère en faveur de la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire. Signalons encore qu'un collègue a répondu à notre courriel, mais refusé de compléter le questionnaire, se justifiant ainsi : « *Je ne remplis pas le questionnaire, parce qu'a priori l'économie et le droit ne sont pas concernés par l'interdisciplinarité [sous entendu avec le FLE] à moins qu'il y ait des professeurs de langue qui disposent des compétences requises en économie et droit. L'interdisciplinarité (apparemment on n'a pas trouvé de mot plus bête !) c'est d'une part le quotidien où il serait bien d'avoir plus de généralistes ; mais où malheureusement dans la pratique la tendance va vers la spécialisation à outrance* »⁴⁸. A notre sens, ces propos soulignent, comme cela a été évoqué précédemment⁴⁹, le fait que la spécialisation disciplinaire et l'importance qui est accordée aux savoirs disciplinaires, s'ils constituent des éléments structurants de la professionnalité des enseignants du secondaire, sont aussi un « obstacle » à l'interdisciplinarité.

Nous allons maintenant analyser dans le détail les réponses obtenues⁵⁰.

❖ Section A (questions 1 et 2) : L'interdisciplinarité, qu'est-ce que c'est ?

Tous les enseignants disent connaître la notion d'interdisciplinarité ; une large majorité d'entre eux (64 %) ⁵¹ pense même en avoir une idée très précise. Ce résultat est intéressant si on le compare aux résultats obtenus pour la question suivante. En effet moins de la moitié des sondés (40 %) mettent en relation de façon correcte le terme

⁴⁸ « *Den Fragebogen fülle ich nicht aus, da VBR wohl kaum in Frage kommt, sei es denn es stehen Sprachlehrer mit entsprechenden know-how zur Verfügung. Interdisziplinarität (puh-ein blöderes Wort hat man offenbar nicht gefunden ?) einerseits dem Alltag, wo es schön wäre, wenn es mehr Generalisten gäbe, leider geht aber den Trend in der Praxis in die Hochspezialisierung!* »

NB : Toutes les réponses obtenues seront désormais traduites en français.

⁴⁹ Voir 2.4.2. Des obstacles au niveau humain.

⁵⁰ Voir : Tableaux des résultats chiffrés des réponses au questionnaire (annexe 8).

⁵¹ Les pourcentages figurent à titre indicatif car *a priori* on ne fait pas de pourcentage pour moins de 100 réponses.

« interdisciplinarité » avec la définition qui en est proposée⁵². Le pourcentage de bonnes réponses est encore plus faible (36 %) quant au concept de transdisciplinarité. Peut-être le préfixe *pluri-* dans le terme « pluridisciplinarité » fait-il volontiers penser à la juxtaposition de différents éléments, ce qui pourrait expliquer la majorité de réponses correctes (52 %) quant à la définition de ce concept.

Il faut néanmoins faire remarquer que même pour les auteurs experts en la matière, la distinction entre ces différentes notions n'est pas toujours claire. Pour illustrer ce fait nous citerons ici les propos de Lemay en ouverture d'un ouvrage très récent, *L'interdisciplinarité racontée : Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*, où, parlant de l'interdisciplinarité elle écrit qu' :

... il y a presque autant de définitions de cette dernière qu'il y a d'auteurs qui en discutent. Le ballet incessant des préfixes s'ajoute au tableau. Les uns choisissent « inter » pour référer à ce que d'autres appellent « multi », le tout pendant que d'autres discutent de « trans » là où beaucoup préfèrent parler « d'inter ». [...] La cacophonie demeure (Lemay et Darbellay, 2014 : 1).

A l'éclairage de cette analyse, on peut tout à fait comprendre le hiatus apparent entre les réponses obtenues à ces deux premières questions.

Ajoutons que si, dans un premier temps, nous avons pensé demander aux sondés de donner eux-mêmes une définition de cette notion, nous nous étions ensuite ravisée afin de ne pas les décourager en début de questionnaire et éviter ainsi un blocage prématuré. Or *a posteriori* il semble que cette question ait quand même désorienté nos collègues. Lors de la réunion du 29 janvier une enseignante a fait la remarque suivante, remarque qui semble tout à fait pertinente : « *Comment puis-je compléter la suite du questionnaire si je ne sais pas ce que l'on entend en réalité par "interdisciplinarité" !* ». Notons encore que deux formulaires nous sont parvenus sans réponse à cette question ce qui semblerait venir confirmer le fait que les enseignants se soient peut-être sentis potentiellement jugés par sa formulation trop « scolaire ».

⁵² Dans cette question, il faut relier chacun des trois termes (pluri- inter- et transdisciplinarité) avec la définition correspondante. Les trois définitions proposées dans le questionnaire ont été formulées à partir de celles données par Darbellay (2004).

❖ Section B : Questions sur les 10% des périodes d'enseignement en interdisciplinarité

• Question 3

Une très grande majorité (80 %) des enseignants est favorable à l'introduction de périodes d'enseignement en interdisciplinarité : 52 % accueillent ce changement « plutôt favorablement » et 28 % « très favorablement ». Seuls un très petit nombre de sondés (8 %) le voit « avec indifférence ». Cet enthousiasme face à un changement peut surprendre, même s'il doit être légèrement pondéré par le « scepticisme » d'environ un quart des sondés (20 %). Néanmoins l'interdisciplinarité n'est pas vraiment une nouveauté puisque d'une part les enseignants accompagnent déjà les apprenants dans la réalisation du TIP et en font une évaluation sommative notée, et que d'autre part l'interdisciplinarité a également déjà fait une apparition discrète (car pas toujours contraignante) dans les programmes d'enseignement.

Notons que le total des réponses (27) est supérieur au nombre total de sondés ayant retourné leur questionnaire (25), car deux enseignants ont coché deux réponses apparemment antagonistes (« plutôt favorablement » et « avec scepticisme »), ce qui semble difficilement explicable.

• Question 4

Cet « état d'esprit » positif et ouvert face à la mise en place de périodes d'enseignement en interdisciplinarité mis en évidence par la question précédente est confirmé par les réponses obtenues à la question 4. Une large majorité des enseignants estime que ce changement représente « une chance » (64 %) et qu'il va conduire à « plus de coopération entre les enseignants » (68 %). Ils sont néanmoins conscients qu'il représente « un défi » (64 %). A peine une moitié des enseignants (40 %) pense qu'il va entraîner « un surcroît de travail ».

Quatre enseignants ont ajouté une réponse personnelle. Nous les citons ici traduites :

- « *une impossibilité* » : Cette réponse est d'autant plus surprenante qu'elle vient d'un professeur enseignant la chimie, l'écologie et les sciences naturelles, branches pour lesquelles l'interdisciplinarité est quasi-inhérente à ces matières. Peut-être a-t-il voulu exprimer la difficulté de mettre en place l'interdisciplinarité au sein des écoles AKAD College et Minerva.
- « *10 % des périodes d'enseignement en présentiel, c'est trop peu pour mettre en place une interdisciplinarité qui ait du sens* » ;

- une enseignante d'anglais considère que c'est « *une chance d'être confronté à des matières inconnues* » ;
- un enseignant de mathématiques craint qu'ainsi « *on demande trop aux apprenants* ». Ce dernier point relève plutôt de la question 6.

- Question 5

Il y a très légèrement plus d'enseignants qui considèrent que ce changement peut poser des problèmes ou comporte des risques (56 %) que d'enseignants qui ne voient *a priori* pas de problèmes ou de risques (48 %).

Avant d'envisager un classement des réponses obtenues en fonction du type de problèmes soulevés, notons d'abord cinq réponses qui n'entrent pas en compte dans ce classement :

- un « oui » non justifié ;
- une personne a coché simultanément « oui » et « non », en justifiant sa réponse de la sorte : « *Pour l'instant je ne vois pas de problème ; mais il faut d'abord essayer. Il y aura sûrement des problèmes* » ;
- un enseignant a fait à juste titre remarquer que les branches qu'il enseignait étaient « *déjà assez disciplinaires : mathématiques en chimie, chimie et physique en sciences naturelles* » et que l'écologie était le « *prototype* » des *matières interdisciplinaires* », mais sans expliciter les problèmes éventuels ;
- deux enseignants ont évoqué les problèmes du point de vue des apprenants, sous deux perspectives différentes. Nous rapportons ici leurs propos :
 - . « *Pour les apprenants ce travail sera seulement significatif s'il est évalué.* »
 - . « *Cela nécessite une préparation minutieuse des apprenants afin qu'ils réussissent à faire ce travail avec succès.* »

Le principal problème évoqué par les enseignants lorsqu'ils envisagent des périodes d'enseignement en interdisciplinarité est relatif à la gestion du facteur « temps » et ce à deux niveaux : au niveau de la préparation des séquences et au niveau de leur mise en place en pratique. Pour plus de lisibilité nous avons regroupé les réponses dans le tableau ci-dessous. Pour certaines réponses il n'est pas possible de distinguer si le manque de temps relève de l'investissement supplémentaire au niveau de la préparation ou du manque de temps pour mettre en place les séquences, ou bien des deux. Ces réponses figurent donc dans les deux colonnes du tableau. Deux sondés ont en outre

soulevé la question de la rétribution de cet investissement supplémentaire en temps ; leur remarque figure entre parenthèses. Cette question de « la reconnaissance par l'école du temps et de l'effort supplémentaire que nécessite le travail interdisciplinaire » fait partie des « obstacles qui affectent le travail interdisciplinaire » relevés dans l'enquête réalisé par Hansi et *al* (Hansi et *al.*, 2010 : 24).

Tableau 2 : Présentation des réponses des sondés relatives aux problèmes liés au facteur « temps »

Problèmes au niveau de la préparation des séquences interdisciplinaires	Problèmes au niveau de la mise en pratique des séquences interdisciplinaires
<i>« Facteur temps »</i>	
<i>« Trop peu de temps »</i>	
<i>« Comment intégrer ce travail dans notre horaire ? » (« Qui doit le payer ? »)</i>	
<i>« Facteur temps pour la coordination du travail des enseignants »</i>	<i>« Comment faire concrètement à l'AKAD alors que l'on n'a déjà pas assez de temps pour mettre en pratique les contenus disciplinaires ? »</i>
<i>« Plus de travail / Problèmes de coordination »</i>	<i>« Des travaux en groupe au sein d'une discipline sont déjà difficiles à mettre en pratique pour des raisons de temps disponible. Si plusieurs disciplines sont concernées, cela risque de poser encore plus de problèmes. »</i>
<i>« Plus de travail de préparation (sans gratification financière) »</i>	<i>« Le programme est déjà très chargé et le temps limité. Un travail supplémentaire, cela signifie qu'autre chose doit disparaître. »</i>
	<i>« Le nombre de leçon disponible est déjà limité, surtout pour les apprenants préparant la maturité en un an et demi. »</i>

Ces résultats montrent que la principale préoccupation des enseignants se focalise autour de l'investissement en temps nécessaire à la préparation des séquences interdisciplinaires, et plus encore à leur mise en pratique dans le contexte particulier des institutions AKAD College et Minerva. En ce sens ils viennent, si besoin était, confirmer l'intérêt de notre problématique qui pose entre autre la question suivante : Comment intégrer l'interdisciplinarité dans un enseignement de maturité professionnelle disposant d'un nombre de leçons limité ?

- Question 6

A la question de savoir ce que ces 10 % de périodes d'enseignement en interdisciplinarité représentent pour les apprenants, les enseignants, dans leur grande majorité, considèrent que c'est « une chance » (72 %), mais aussi « un défi » à relever (68 %). La moitié d'entre eux pense que cela entraînera « un surcroît de travail » (48 %) pour les apprenants. Le reproche parfois formulé à l'encontre de l'interdisciplinarité qui risquerait de conduire à négliger « les contenus fondamentaux » ne semble pas soucier les enseignants car ils sont très peu (20 %) à avoir sélectionné cet item. De même il ne semble pas que les enseignants craignent que les apprenants travaillant en interdisciplinarité éprouvent de la « difficulté à relier des matières qu'ils maîtrisent mal » (seuls 20 % ont coché cet item). L'enseignant ayant coché la réponse « autre », n'a malheureusement pas précisé sa pensée.

❖ Section C : Travailler en interdisciplinarité : Avec quelle(s) autre(s) branche(s)⁵³ ?

On a demandé aux enseignants de sélectionner les branches avec lesquelles ils aimeraient mettre en place un enseignement interdisciplinaire. Le tableau complet des disciplines sélectionnées par les enseignants de chaque branche peut être consulté à l'annexe 8. Au total, le tableau présente 27 réponses de professeurs alors qu'en réalité 25 questionnaires ont été retournés. Cette différence s'explique par le fait que deux questionnaires retournés concernaient deux branches. Un sondé, qui enseigne à la fois l'histoire et les institutions politiques, ainsi que l'allemand, a séparé les réponses pour les deux branches dans le questionnaire. Un autre sondé enseignant les sciences

⁵³ Pour le questionnaire adressé aux enseignants nous avons adopté la terminologie employée dans le PEC MP. Elle figure également dans cette partie d'analyse des données recueillies. Néanmoins lorsqu'il s'agira de développer des séquences interdisciplinaires, nous parlerons plutôt de « disciplines ».

naturelles et la chimie n'a pas séparé ses réponses selon la branche prise en compte. Ses réponses figurent donc dans les deux colonnes correspondantes.

Nous prendrons en compte dans notre analyse uniquement les réponses des enseignants de français et celles des enseignants des autres branches ayant choisi le français comme possibilité pour l'interdisciplinarité.

Sur six sondés deux enseignants de la branche « Français seconde langue nationale » ont rempli et renvoyé le questionnaire. Ils ont sélectionné les branches suivantes :

- allemand (2 sur 2),
- arts appliqués, art et culture (2 sur 2),
- économie et droit (2 sur 2),
- finances et comptabilité (1 sur 2),
- histoire (2 sur 2),
- information et communication (1 sur 2).

Les enseignants des branches suivantes ont choisi le français :

- allemand (2 sur 3),
- anglais (3 sur 3),
- histoire (3 sur 3),
- mathématiques (2 sur 4),
- sciences sociales (2 sur 4).

Afin de sélectionner les branches avec lesquelles nous pourrions envisager un enseignement en interdisciplinarité nous avons recoupé les réponses obtenues et analysé les propositions des enseignants (question 8) ainsi que les raisons pour lesquelles ils n'ont pas retenu le français (question 9). Nous reportons ici l'intégralité des propositions des enseignants. Certains d'entre eux n'ont pas étayé le fait d'avoir choisi le français de suggestions concrètes.

- **L'histoire** est la seule branche qui fasse consensus pour l'ensemble des enseignants d'histoire et de français. Les propositions émanent toutes des enseignants d'histoire qui suggèrent l'utilisation de « *textes de référence en français utilisés comme documents sources et étudiés sous l'angle historique et sous l'angle linguistique* » ou la lecture de « *textes littéraires considérés comme des documents historiques* » ou encore plus généralement l'étude de « *l'histoire dans la littérature* ». Un sondé cible plus spécifiquement « *l'analyse de texte(s) source(s) relatif(s) à la révolution française* ».

Nous retiendrons de ces propositions l'idée d'exploiter un texte en français en rapport avec une période de l'histoire de France figurant dans les programmes d'histoire, à condition toutefois de trouver des documents historiques exploitables par des apprenants se situant entre le « niveau intermédiaire ou de survie » et le « niveau seuil » tels qu'ils sont définis par le CECRL.

- La plupart des enseignants d'**allemand** et de français s'accordent pour trouver que ces deux branches sont « compatibles » pour un travail interdisciplinaire. Une enseignante de français a fait la suggestion suivante : « *Dans le cadre d'un travail allemand-français, ou français-français; enfin toucher à de la littérature!* ». Une enseignante d'allemand a également proposé de « *comparer deux auteurs d'une même époque (Effi Briest de Theodor Fontane et Madame Bovary de Flaubert)* » et d'« *analyser ainsi le roman réaliste* ». Elle a ajouté qu'il serait « *possible de se restreindre en analysant par exemple les personnages féminins* ».

Ces deux propositions ne pourront malheureusement pas être sélectionnées vu que le programme de français n'inclut pas l'étude d'œuvres littéraires. On pourrait toutefois envisager un travail interdisciplinaire beaucoup plus modeste en se limitant à un ou deux extraits d'une œuvre, voire même inclure l'histoire afin de les resituer dans le contexte historique. Pour une première tentative de travail interdisciplinaire, cette option n'a pas été retenue car elle nous a paru assez complexe. Il pourrait être intéressant, dans un second temps, lorsque nous aurons acquis une certaine expérience en matière d'enseignement interdisciplinaire, de se pencher à nouveau sur cette proposition.

L'enseignant d'allemand n'ayant pas sélectionné le français s'est justifié ainsi : « *On n'a déjà pas assez de temps vu le programme très chargé. De plus il me semble en premier lieu important que les apprenants maîtrisent d'abord la première langue nationale !* ».

- Quatre autres branches sont encore considérées comme pouvant donner lieu à un enseignement interdisciplinaire uniquement de la part des professeurs de français (et pas de leurs collègues de ces branches) avec les suggestions suivantes pour deux d'entre elles :

- **arts appliqués, art et culture** : « *commentaires de tableaux* »,

- **économie** : « *Les statistiques conjuguées à l'économie permettront les commentaires de statistiques et de graphiques divers.* ».

Ces deux idées nous semblent intéressantes à exploiter, même si les commentaires des enseignants de ces branches ne sont pas vraiment encourageants. Un enseignant d'économie et droit justifie son refus d'envisager l'interdisciplinarité avec le français par une formule lapidaire : « *Cela représente trop de travail avec le français* ». Quant à un enseignant en art, il remarque qu'« *on peut trouver des relations avec toutes les matières, alors pourquoi pas aussi avec le français* » tout en faisant remarquer qu'il « *trouve cela un peu trop "cherché"* ».

- Les enseignants d'anglais, de mathématiques et de sciences sociales se sont montrés prêts à envisager éventuellement un enseignement interdisciplinaire avec le français contrairement à leurs homologues de français. Voici quelles sont leurs suggestions.

- Pour l'**anglais** les idées s'organisent autour de trois pôles. L'un, que nous pouvons d'ores et déjà exclure (la littérature n'étant au programme ni en anglais, ni en français) s'appuie sur la « *littérature comparée* » ou « *les époques littéraires dans les deux langues* ». L'autre concerne la « *comparaison des langues* », l'étude des « *similitudes et différences (pour certains points de grammaire)* » ou de « *l'influence d'une langue sur l'autre* », ou encore de « *l'évolution des langues* » ; autant d'aspects qu'un enseignant regroupe sous l'item « *linguistique comparative* ». Il y a certainement dans ce domaine des pistes à explorer. Enfin une suggestion assez floue envisage de « *lire des textes dans les deux langues* ».

- Pour les **mathématiques**, deux enseignants sur les quatre répondants ont retenu le français. L'un a simplement proposé de « *traiter un sujet de mathématiques en français* » ce qui relève plus à notre sens de cours immersif que d'une véritable interdisciplinarité. Une autre enseignante, qui a par ailleurs sélectionné toutes les branches pour un travail interdisciplinaire, considère que sa matière « *peut être relativement facilement combinée aux autres matières dans la mesure où les "façons de penser" et les concepts mathématiques peuvent trouver une application dans tous les domaines* ». En ce qui concerne les langues elle a émis l'idée « *de comparer et de discuter des différences entre le langage mathématique et le langage usuel* ». Cette proposition nous semble intéressante dans la mesure où « même les disciplines qui possèdent un langage formel propre,

comme les mathématiques, recourent abondamment à la langue naturelle pour la mise en place et le contrôle des savoirs » (Gajo, 2007 : 3). Néanmoins nous ne la retiendrons pas car une telle comparaison, aussi formatrice soit-elle, nous semble plus profitable si elle se fait en langue maternelle.

- En **sciences sociales** les deux enseignants favorables à un enseignement interdisciplinaire proposent « *l'étude de documents sources* » l'un évoquant même la « *lecture de texte de Piaget en langue source* » tout en émettant une réserve car cet exercice est « *très difficile et peu envisageable au niveau maturité professionnelle* ». Deux autres enquêtés n'excluent pas complètement un tel type d'enseignement, mais font remarquer que cela « *suppose cependant la maîtrise de la langue française* ». Cette dernière remarque est à relativiser, car lorsque l'on intègre un champ disciplinaire (ou professionnel) dans un cours de FLE, la question du niveau de langue du CECRL est relativement nuancée par d'autres préoccupations. De plus, ce n'est pas nécessairement le niveau du texte qui importe, mais plutôt les activités conçues pour rendre possible l'accès au texte. Il convient néanmoins de s'interroger sur l'apport d'une telle activité en enseignement en sciences sociales.

- Sur les trois enseignants de **sciences naturelles** ayant répondu au questionnaire, aucun n'a retenu le français même si pour deux d'entre eux il n'est « *pas vraiment exclu d'envisager un enseignement interdisciplinaire* ». Quant au troisième, qui enseigne également la chimie, il ne va « *quand même pas enseigner la chimie ou les sciences naturelles en français !* ». Cette remarque est révélatrice du fait que pour les enseignants des disciplines non linguistiques, imaginer un enseignement en partenariat avec le français revient à envisager un enseignement immersif ou bilingue. C'est d'ailleurs pour ce type d'enseignement ce qui en limite l'expansion, comme le souligne Duverger pour qui « la grande difficulté de leur développement est bien de pouvoir recruter des professeurs de disciplines non linguistiques (DNL), c'est-à-dire des professeurs capables d'enseigner leur discipline partiellement en langue étrangère » (Duverger, 2007 : 2). Or, comme nous l'avons vu précédemment, s'ils présentent des parallèles, enseignement interdisciplinaire et enseignement immersif ou bilingue ne saurait être confondus.

❖ Section D : Evaluation de l'interdisciplinarité

D'après le nouveau plan d'études cadre, le travail interdisciplinaire dans les branches de tous les domaines doit également faire l'objet d'une évaluation. C'est à l'école d'en définir de manière détaillée les modalités.

- Question 10 : Recueil des propositions des enseignants

Il y a eu seulement 10 réponses (sur un total de 25 questionnaires retournés) à cette question destinée à réunir un maximum d'idées. Peut-être ce manque d'enthousiasme de nos collègues à faire des propositions est-il à mettre en relation avec le fait que dans l'esprit des enseignants le mot « évaluation » rime souvent avec « correction » et « travail supplémentaire » pour les enseignants.

Les propositions des enseignants quant à l'évaluation de l'interdisciplinarité sont de quatre ordres différents.

- Un enseignant a fait part de son scepticisme, rappelant encore une fois le manque de temps à disposition des enseignants au regard des programmes très chargés : *« C'est pour moi un mystère comment faire une telle évaluation, alors qu'il me semble déjà difficile de mettre en place des séquences interdisciplinaires. Je n'ai déjà pas assez de temps pour traiter l'essentiel du programme. Alors pourquoi vouloir évaluer quelque chose qui n'est pas prioritaire ? »* (professeur de sciences naturelles et chimie).

- Trois enseignants ont fait remarquer que la manière dont on évaluerait l'interdisciplinarité dépendrait de la forme que prendrait l'enseignement interdisciplinaire et ont fait les propositions suivantes :

« Il serait peut-être possible de mettre en place une journée ou une semaine d'enseignement interdisciplinaire au terme de laquelle un résultat devrait être présenté par les apprenants » (professeur d'anglais) ;

« Si le programme et l'horaire le permettaient, il serait possible d'enseigner des thèmes de manière interdisciplinaire (enseignement groupé de plusieurs matières et avec plusieurs enseignants). Les thèmes pourraient ensuite être " testés " tout à fait " normalement ", bien que ce ne soit alors plus vraiment interdisciplinaire (mais au moins cela serait " réalisable ") » (professeur d'histoire) ;

« Selon la manière dont on aura envisagé l'enseignement interdisciplinaire, peut-être une évaluation d'un petit travail de projet ou d'un compte rendu serait-elle possible » (professeur de mathématiques) ;

- Il y a eu une proposition d'envisager une évaluation écrite notée en français et histoire à partir d'un texte original en français.

- En fait la moitié des propositions va dans le sens d' « *une présentation orale notée* » ou « *exposé* », certains précisant « *en groupe* » ou « *sur un thème de leur choix* ». Une enseignante d'allemand a même évoqué le fait que « *les apprenants pourraient choisir la langue de leur présentation (allemand ou français) avec une pondération différente dans la note selon la langue choisie.* ».

- Question 11

La dernière question reprenait une suggestion du responsable pédagogique, M. Hinder, sur la possibilité pour chaque enseignant d'évaluer le travail interdisciplinarité au moyen d'une ou deux questions intégrées dans les tests déjà existants (1HK, ZK, 2HK)⁵⁴. Cela épargnerait à la fois aux apprenants un test supplémentaire à passer et aux enseignants des examens en plus à corriger ou à faire passer. La majorité des sondés (60 %) considère cette proposition envisageable.

Analysons d'abord les justifications apportées par les enseignants défavorables à cette proposition (40 % des sondés).

- Un enseignant a fait remarquer que cette idée « *pourrait être intéressante, mais seulement dans une très faible proportion car sinon les questions spécifiques au(x) matière(s) risqueraient d'y perdre en importance* ». Dans la mesure où les tests actuels (1HK, ZK, 2HK) durent 45 minutes cette interrogation est tout à fait justifiée.

- Une enseignante n'est pas favorable à ce système car elle considère que ses « *matières sont déjà assez interdisciplinaires* » citant pour exemple le fait qu' « *en chimie et physique, il faut calculer* » ou qu' « *en sciences naturelles il y a des notions de chimie et de physique* ».

Les autres réponses obtenues sont de deux types :

- Certains enseignants, n'en ayant sans doute pas bien compris le fonctionnement, reprochent à ce système d'être « *trop complexe* » ou « *difficile à mettre en œuvre à cause de problèmes de coordination ou de responsabilité* ». En fait cette proposition visait à

⁵⁴ 1 HK : 1. Hauptklausur (examen en cours de premier semestre).

ZK : Zwischen Klausur (examen intermédiaire en cours de second semestre).

2HK : 2. Hauptklausur (examen en cours de second semestre).

« arranger les enseignants ». Si elle était retenue, chaque enseignant devrait transmettre pour chaque apprenant le nombre de points obtenus à la question « interdisciplinaire », le secrétariat se chargeant du calcul de la note semestrielle globale en interdisciplinarité.

- Les autres objections (au nombre de 5) relèvent toutes du fait que ce type d'évaluation de l'interdisciplinarité ne correspond pas à la démarche interdisciplinaire, ce qui est tout à fait pertinent. Nous les reproduisons, traduites, dans leur intégralité, ci-dessous :

. « *Il faudrait aussi tester l'interdisciplinarité de manière interdisciplinaire.* »

. « *L'interdisciplinarité est liée à des réflexions approfondies. Les tests envisagés (1HK, ZK, 2HK) correspondent plutôt à des évaluations ponctuelles d'apprentissage dans des domaines ciblés.* »

. « *On teste dans ces examens des matières "simples" et de manière "cloisonnée". L'interdisciplinarité est une branche pour elle et doit être testée séparément.* »

. « *L'interdisciplinarité correspond plutôt à un travail d'approfondissement.* »

. « *Cela ne correspond pas à l'idée d'avoir des thèmes interdisciplinaires. De plus cela conduirait seulement à "teaching to the test".* »

La plupart des enseignants favorables à cette proposition le sont surtout parce que c'est « *une solution simple pour tester l'interdisciplinarité* », « *facile à mettre en pratique* », « *plus simple que d'intégrer une nouvelle épreuve écrite ou orale dans le cursus* ». Plusieurs d'entre eux font également remarquer qu'ainsi l'interdisciplinarité serait en quelque sorte « *institutionnalisée* » et qu'« *elle aurait toute sa place alors que jusqu'à maintenant les enseignants travaillent uniquement de manière disciplinaire* ».

Notons que deux enseignants disent déjà pratiquer ce type de questions interdisciplinaires dans les tests actuels.

3.3.4. Synthèse de l'analyse

Le concept d'interdisciplinarité semble familier aux enseignants même s'ils peinent à le définir avec précision (section A). Ils font preuve d'une disposition prête à miser sur l'ouverture aux autres disciplines et se montrent favorables à l'introduction de périodes d'enseignement interdisciplinaire, considérant qu'elle représente une chance pour les apprenants, mais également pour eux-mêmes, dans la mesure où elle peut conduire à plus de coopération (section B). Ils sont conscients du défi à relever et du surcroît de

travail engendré. Ce problème peut être mis en parallèle avec celui lié au facteur « temps » qui ressort de la question 5 et qui va devoir être pris en compte dans la conception des séquences⁵⁵.

L'analyse détaillée des résultats de la section C met en avant plusieurs disciplines susceptibles de coopérer avec le français pour mettre en place des séquences interdisciplinaires. Les propositions formulées par les enseignants (d'histoire, d'allemand et d'anglais) reposent pour la plupart sur l'utilisation de textes historiques ou littéraires dans la langue source. Si l'on prend en considération le niveau des apprenants à la maturité professionnelle dans les écoles AKAD College et Minerva, les possibilités d'exploitation réelles de tels documents risquent d'être limitées et de ne pas conduire à la conception de séquences didactiques véritablement interdisciplinaires. Par ailleurs l'étude d'œuvres littéraires ne figure pas au programme de FLE défini par le PEC MP. Les propositions des deux autres disciplines (mathématiques et sciences sociales) se heurtent également au niveau des apprenants en FLE.

Certaines contributions d'enseignants révèlent que la frontière entre *interdisciplinarité* et *enseignement bilingue* n'est pas clairement définie ce qui reflète en réalité le fait que « ces deux concepts apparaissent très souvent comme synonymes » (Hansi, cité par Béliard et Gravé-Rousseau, 2009 : 67).

Quant à l'évaluation de l'interdisciplinarité (section D) elle fait ressortir le fait que les enseignants sont assez favorables à la proposition de M. Hinder d'intégrer une ou deux questions interdisciplinaires dans les examens déjà existants. Si cette proposition peut *a priori* paraître séduisante par sa facilité de mise en place et par le fait qu'elle ne demande pas de travail supplémentaire aux enseignants, nous ne pouvons pour notre part y souscrire dans la mesure où elle contrevient à l'esprit d'un enseignement interdisciplinaire. Plusieurs enseignants ont également fait des remarques allant dans ce sens. Parmi les propositions concrètes faites par les enseignants, certaines ne peuvent pas être retenues car elles se basent sur des modèles de mise en place de l'interdisciplinarité (journée ou semaine consacrées à un projet interdisciplinaire, enseignement groupé de plusieurs matières avec plusieurs enseignants) inapplicables pour des raisons organisationnelles dans le contexte qui est le nôtre. De l'analyse des différentes suggestions des enseignants et des réactions à notre proposition pour

⁵⁵ Voir : La séquence *Parallèle grammatical entre l'anglais et le français* qui permet d'intégrer un thème grammatical du programme dans une séance interdisciplinaire.

l'évaluation de l'interdisciplinarité, nous retiendrons qu'il serait envisageable d'évaluer le travail interdisciplinaire par le biais d'une présentation orale⁵⁶.

3.4. Possible transposition d'éléments de la méthodologie du FOS dans la mise en place de séquences interdisciplinaires

Comme nous l'avons fait remarquer dans l'analyse précédente, dans le contexte des écoles AKAD College et Minerva, il ne s'agit pas pour un professeur d'enseigner une DNL en français et il n'est pas non plus demandé au professeur de FLE d'enseigner une autre discipline ! L'objectif est de développer des compétences transversales dont les apprenants ont besoin pour le français et pour les autres disciplines. D'ailleurs, même dans le cas de l'enseignement bilingue, « le cours de L2 ne doit pas devenir un cours de sciences ou d'histoire » et « le cours de DNL ne peut se transformer en cours de langue » (*Ibid.* : 69). En matière de réflexion interdisciplinaire, Béliard et Gravé-Rousseau recommandent de « se concentrer sur les objectifs linguistiques à atteindre et sur les compétences transversales » (*Ibid.* : 70). Il faut selon eux distinguer trois niveaux : « la langue déjà maîtrisée par l'apprenant, la langue de la DNL à acquérir (lexique, grammaire, type de discours...), la langue nécessaire pour accéder aux contenus de la DNL (langue des consignes, expression, causes/conséquences, hypothèse...) » (*Ibid.*). Cela nécessite de préparer un programme d'enseignement en L2 en s'appuyant sur l'analyse la plus précise de la situation éducative et l'« on peut pour cela s'inspirer de la démarche conçue initialement pour le FOS et proposée par Mangiante et Parpette (2004) » (*Ibid.* : 69).

La démarche-type d'élaboration de programmes FOS correspond à des demandes précises et ciblées de formation en termes d'objectifs de l'organisme demandeur, d'homogénéité du public-cible et des conditions matérielles de la formation. Sa mise en œuvre comporte cinq étapes - demande/commande de formation, analyse des besoins, collecte des données et élaboration didactique - (Parpette et Mangiante, n.d. : 1).

Selon Parpette et Mangiante, cette démarche-type comprend de « multiples déclinaisons en fonction des conditions locales » et il faudra apporter des « adaptations, nécessairement plurielles, en fonction des différents contextes » (*Ibid.*). Dans un article consacré au FOU, ils expliquent que l'approche envisagée dans ce type d'enseignement

⁵⁶ Voir : Séquence interdisciplinaire mise en place au second semestre.

est « une déclinaison du Français sur objectif spécifique » (Mangiante et Parpette, 2012 : 147).

Voyons quels sont les parallèles entre l'enseignement interdisciplinaire en FLE dans le cadre de notre contexte et celui du FOS/FOU et quels éléments de la méthodologie du FOS⁵⁷ seraient transposables dans le cadre de ce travail.

Notons d'abord que la dimension « collecte de données » qui a été effectuée⁵⁸ et qui a conduit à voir avec quelles équipes travailler et quel programme définir relève d'une démarche du FOS. Il en va de même de l'analyse des documents visant à délimiter les besoins et les objectifs langagiers et interdisciplinaires⁵⁹.

Ce type d'enseignement (FOS/FOU) est soumis à des contraintes de temps et de « rentabilité » de l'apprentissage que l'on retrouve également dans notre contexte. De plus, si l'on regarde le profil socio-culturel des apprenants à l'AKAD et à la Minerva, il correspond effectivement à celui des apprenants de FOS/FOU, pour l'âge et la professionnalisation. Enfin, dans le cas d'un enseignement de FOS on a affaire à un public spécialisé qui « maîtrise déjà les savoir-faire techniques, scientifiques et professionnels de son domaine, et donc les discours et compétences linguistiques dans sa propre langue » (Carras, 2011 : 13). Les apprenants à l'AKAD College et à la Minerva s'y connaissent, dans leur langue, souvent plus que l'enseignant de FLE dans les disciplines qui vont être associées au FLE dans le cadre d'un enseignement interdisciplinaire. En termes de problématique, ceci constitue un parallèle important entre l'enseignement du FOS/FOU et l'enseignement du FLE en interdisciplinarité. En effet, lorsqu'il s'agira de concevoir des séquences interdisciplinaires en FLE, il conviendra de s'interroger sur la manière d'intégrer dans le cours de FLE des documents disciplinaires et de travailler sur des discours spécifiques.

Dans le cas du FOS la finalité de l'enseignement vise à développer des compétences langagières pour le passage dans la vie professionnelle. Comme le rappelle Carras à propos du FOS, « ce n'est pas la spécialité du public qui détermine le contenu du programme, mais l'utilisation professionnelle effective qui sera faite de la langue à l'issue de la formation » (*Ibid.* : 20). Dans la même ligne, il faudra, dans notre contexte, envisager l'utilisation que les apprenants vont faire de la langue. Même s'il n'y a pas

⁵⁷ Nous parlons de méthodologie du FOS dans la mesure où la démarche envisagée est semblable en FOS et en FOU.

⁵⁸ Voir : 3. 3. Procédure de recueil d'informations et analyse des données recueillies.

⁵⁹ Voir : 4.2. Sélectionner des documents.

« d'utilisation professionnelle de la langue », le fait que les apprenants doivent effectuer des travaux dit « académiques » en français, va constituer, comme dans le cas du FOS un objectif spécifique ; la méthodologie est donc identique. Le fait qu'il s'agisse de tâches académiques et non professionnelles rapproche davantage l'enseignement interdisciplinaire en FLE dans le cadre de notre contexte de celui du FOU. Par ailleurs, dans le cas d'un enseignement de type FOU, les cours ont pour objectif de développer des compétences universitaires chez les apprenants, compétences qui reposent sur une composante linguistique ainsi que sur une composante méthodologique. Comme nous le verrons dans la séquence du second semestre, nous devons également aider les apprenants à développer des compétences méthodologiques⁶⁰.

Ces réflexions sur les apports possibles de la didactique du FOS/FOU ont fourni des jalons qui nous ont guidée pour mener à bien l'élaboration des séquences didactiques interdisciplinaires en FLE comme nous allons le voir dans le chapitre suivant.

⁶⁰ Voir : Séquence du second semestre (présenter des documents chiffrés lors d'un exposé oral en français).

Quatrième partie : Conception de séquences interdisciplinaires

Croiser les contraintes imposées par le contexte d'enseignement et celles du PEC MP en matière d'interdisciplinarité avec les éléments fournis par l'analyse du questionnaire, nous a conduit à concevoir deux séances et deux séquences interdisciplinaires. Dans ce chapitre nous reviendrons d'abord sur les critères qui ont servi à orienter le choix des séances et séquences puis parlerons des supports sélectionnés. S'inscrivant dans la poursuite de la démarche d'élaboration des séances et séquences, nous mettrons ensuite en avant certains points de la didactique du FLE et de la méthodologie du FOS/FOU qui en soutiennent la conception. Pour finir, nous présenterons une proposition d'évaluation de l'interdisciplinarité en FLE.

4.1 Des idées à la réalisation : opérer une sélection

Les pistes proposées par les enseignants pour la mise en place d'un travail interdisciplinaire étaient nombreuses. Il a fallu opérer une sélection afin de soumettre à nos collègues de FLE des propositions « clés en main »⁶¹ réalistes. Face à la nécessité de pouvoir mettre en place les séquences interdisciplinaires même dans les classes « mixtes », c'est-à-dire celles où les apprenants ont choisi des orientations différentes, l'idée de travailler en interdisciplinarité avec les disciplines *arts appliqués, art et culture* et *finances et comptabilité* a été abandonnée. En effet seul un petit nombre d'étudiants par classe choisit l'une ou l'autre de ces disciplines.

Certaines idées nécessitaient de pouvoir utiliser la salle informatique pendant les cours de FLE afin que tous les apprenants aient accès à un ordinateur relié à Internet. Or, pour des raisons organisationnelles, cela n'est pas possible à l'AKAD College, les salles informatiques étant déjà réservées par d'autres institutions du groupe Kalaidos.

Le temps disponible constituant une des principales contraintes et le défi majeur à la mise en place de l'interdisciplinarité, il nous a semblé intéressant d'inclure des parties du programme d'enseignement du FLE dans les séquences interdisciplinaires. D'où l'idée de préparer une séance dont l'objectif grammatical principal s'inscrit dans le

⁶¹ Concrètement cela suppose la création d'une fiche pédagogique, d'une fiche de travail pour l'apprenant et de son corrigé pour chacune des séquences.

programme du premier semestre. D'autre part, dans un souci d'efficacité de l'apprentissage⁶², nous avons réfléchi à des séquences interdisciplinaires qui permettent également aux apprenants de se préparer à leurs examens. C'est le cas de la séquence du premier semestre en collaboration avec l'histoire qui prépare les apprenants à l'examen de fin de premier semestre, et de celle du second semestre qui les prépare à leur examen final⁶³. Par ailleurs la séquence du second semestre autorise une forme d'évaluation qui n'alourdit pas le programme d'examen déjà très chargé, ce que souhaitait vivement le responsable pédagogique.

Pour finir, nos idées et les propositions de nos collègues ont été discutées avec les responsables des disciplines concernées ainsi qu'avec le responsable pédagogique pour la validation pédagogique au niveau institutionnel. Nous allons maintenant présenter les éléments qui ont contribué au choix de ces séances et séquences interdisciplinaires et préciser pour chacune d'entre elles les compétences transdisciplinaires telles que définies par le PECE MP⁶⁴ qu'elles visent à développer. Notons que les compétences interdisciplinaires sont transversales. Elles font, par essence même, appel à des compétences dans plusieurs disciplines, et elles mettent le plus souvent en jeu plusieurs types de compétences (communicatives, méthodologiques, pragmatiques, etc.).

4.1.1. Deux séances interdisciplinaires sur les apports de l'anglais en français

Lors de l'analyse du questionnaire soumis aux enseignants des écoles AKAD College et Minerva, nous avons noté une divergence totale entre les représentations des enseignants d'anglais et de français. Si les trois enseignantes d'anglais ayant répondu au questionnaire ont en effet proposé un travail interdisciplinaire avec le français, aucune des deux enseignantes de français ne l'a envisagé. Les propositions faites par les enseignantes d'anglais⁶⁵ ont néanmoins retenu notre attention, et les échanges avec l'enseignante responsable de cette discipline ont orienté le choix des séances interdisciplinaires en français et en anglais vers les influences respectives d'une langue sur l'autre. Ce thème permettra d'encourager en matière de compétences transdisciplinaires telles que définies par le PEC MP, la compétence linguistique visant à « appliquer des stratégies d'interprétation » (PEC MP : 23). Par ailleurs le PEC MP

⁶² Voir : note 16, page 23.

⁶³ Voir : Modalités d'évaluation en FLE à l'AKAD College et à la Minerva (page 93).

⁶⁴ Voir : Compétences transdisciplinaires (pages 15-16).

⁶⁵ Voir : page 70.

préconise en ce qui concerne la réflexion linguistique et les stratégies, tant en français qu'en anglais, que les personnes en formation doivent être en mesure de « réfléchir à l'apprentissage de différentes langues » (*Ibid.* : 25 et 32) et d'« utiliser de manière créative le matériel linguistique disponible afin de découvrir d'autres moyens d'expression » (*Ibid.* : 26 et 33).

Dans un article consacré à l'intercompréhension Gajo insiste sur le fait que c'est « une stratégie à valoriser dans le processus d'enseignement des langues étrangères », vu que les rapports interlinguistiques « stimulent, par une problématisation majeure des faits de langue, la conceptualisation » (Gajo, 2006 : 1).

.... des enseignements mis en place dans une langue profitent immédiatement à d'autres, dans une progression en spirale (les savoirs à propos d'une langue sont remis en circulation dans une autre avec des effets de continuation et de renforcement) [...]. Le travail intégré correspond à une économie stratégique et linguistique (voir Gajo, 1996) car le locuteur s'appuie aussi bien sur des démarches de résolution de problèmes déjà éprouvées dans d'autres langues ou expériences que sur des savoirs linguistiques (*Ibid.* : 3).

En collaboration avec la responsable de l'anglais, nous avons voulu exploiter ce processus d'intercompréhension. Quatre séances interdisciplinaires parallèles ont donc été programmées, deux en français sur les apports de l'anglais, deux autres en anglais sur les apports du français. Ces quatre séances de 45 minutes chacune auront lieu au cours du premier semestre⁶⁶. Pour le français il s'agit d'une séance à objectif linguistique plus spécifiquement lexical sur le « *franglais* »⁶⁷, et d'une à objectif linguistique plus spécifiquement grammatical sur les hypothèses⁶⁸. Les objectifs linguistiques fixés pour les séances s'intègrent dans les objectifs langagiers et pragmatiques contribuant ainsi à en faire des séances interdisciplinaires. Ces deux séances auront leur pendant en anglais.

4.1.2. Motivation commune pour une interdisciplinarité *FLE-histoire*

L'analyse du questionnaire a mis en avant une congruence totale entre les disciplines *histoire* et *français* quant à une volonté des enseignants de ces deux disciplines de développer des séquences d'enseignement interdisciplinaire en commun.

⁶⁶ Ce travail aura lieu en fin de premier semestre pour les apprenants effectuant leur formation en une année, ou en fin de second semestre pour les apprenants faisant leur formation en une année et demie. A partir de maintenant seul le cas des apprenants effectuant leur formation sur un an sera mentionné.

⁶⁷ Voir annexe 9 à 11 : *Le franglais*.

⁶⁸ Voir annexe 13 à 15 : *Parallèle grammatical entre le français et l'anglais*.

D'autre part, le 11 novembre 2013, le président de la République Française a donné le coup d'envoi de quatre années de célébrations de la Grande Guerre. Ainsi, jusqu'en 2018, année du centenaire de l'armistice, de très nombreuses commémorations destinées à honorer la mémoire des soldats et des victimes de la première guerre mondiale seront organisées. D'un commun accord avec le responsable de l'histoire, nous sommes convenus qu'il serait intéressant d'exploiter ce thème encore très présent dans la mémoire collective française, à condition toutefois qu'il figure encore au programme d'histoire⁶⁹. Ayant obtenu fin mars 2014 la confirmation que ce serait effectivement le cas, nous avons suggéré d'organiser une séquence interdisciplinaire en focalisant l'attention des apprenants sur la vie des soldats, les extraits de lettres de poilus et de carnets du front pouvant constituer un bon moyen d'approche. Dans la mesure où cette séquence va amener les apprenants à développer une ouverture d'esprit vis-à-vis d'une autre culture et de son passé, elle stimulera les compétences interculturelles des apprenants, telles qu'elles ont été définies par le PEC MP⁷⁰.

Conçue en étroite collaboration avec l'enseignant responsable de l'histoire, cette séquence interdisciplinaire⁷¹ de 90 minutes répartie sur deux séances consécutives de 45 minutes, aura lieu en fin de premier semestre. Le nouveau plan d'études d'histoire prévoit de traiter le sujet de la première guerre au premier semestre et il serait souhaitable que cette séquence interdisciplinaire puisse avoir lieu en parallèle aux leçons d'histoire consacrées à ce sujet (ou du moins peu de temps après), de façon à ce que les apprenants disposent des connaissances en histoire nécessaires pour réaliser les activités de la séquence interdisciplinaire et puissent réinvestir ces connaissances.

4.1.3. Travail interdisciplinaire au second semestre

Le travail interdisciplinaire en FLE au second semestre se compose d'une séquence d'enseignement de deux séances (2 fois 45 minutes) et d'un mini-projet de recherche à effectuer en binôme et à présenter en classe. Cette présentation fera l'objet d'une évaluation qui fournira une note d'interdisciplinarité au second semestre. Ce travail met en jeu des compétences langagières en FLE, mais il s'appuie également sur des compétences transversales, par exemple méthodologiques, comme l'exposé et la

⁶⁹ En effet, en parallèle à l'introduction du nouveau PEC MP, les plans d'études spécifiques aux branches vont être remodelés.

⁷⁰ Voir page 16.

⁷¹ Voir annexe 16 à 18 : *La première guerre mondiale et les paroles de poilus*.

présentation de données chiffrées⁷². Par ailleurs, selon l'orientation des apprenants à la maturité professionnelle, le thème retenu pour le mini-projet relèvera soit des sciences sociales, soit de l'économie, soit des sciences de l'environnement. Ce mini-projet fera donc appel à des compétences en FLE et des compétences dans une autre discipline.

L'idée de ce travail est née lors d'un entretien avec notre maître de stage qui a souligné que les rapports des experts présents lors de l'examen final oral en FLE ⁷³ relèvent souvent un déficit des apprenants à présenter correctement en français et à exploiter les documents qu'ils ont sélectionnés pour illustrer les propos de leur exposé. Ainsi ce travail interdisciplinaire s'inscrit-il tout naturellement dans la préparation à l'examen final oral de maturité professionnelle.

Parmi les compétences transdisciplinaires encouragées par le PEC MP ce travail sollicitera en particulier les compétences suivantes :

- compétences sociales : Les apprenants travailleront en binôme et devront donc appréhender de manière constructive les avis de leur partenaire de travail.
- compétences interculturelles : Dans la mesure où le thème sélectionné sera abordé respectivement sous les angles de la situation en Suisse et en France, et que les apprenants devront les comparer et analyser les similitudes et les différences entre ces deux pays, ils mettront en jeu des compétences interculturelles.
- compétences en TIC : Il sera demandé aux apprenants d'effectuer une recherche ciblée sur Internet afin de trouver deux documents statistiques illustrant, pour le thème retenu, l'un la situation en Suisse, l'autre celle en France. La recherche d'un document concernant la France aura nécessairement lieu en langue cible.

La séquence en classe⁷⁴ a pour but de préparer les apprenants au mini-projet qu'ils vont devoir réaliser et présenter. Le thème choisi, l'immigration et les étrangers en Suisse et en France, est un sujet actuel, tout particulièrement en Suisse où le 9 février 2014 les citoyens ont été amenés à se prononcer sur l'initiative populaire fédérale « Contre l'immigration de masse ». La progression de la séquence interdisciplinaire est principalement d'ordre thématique. Les pré-requis interdisciplinaires supposent que les

⁷² En matière de communication orale concernant les « conférences, contributions à la discussion et autres situations de communication structurées » quant à la première langue nationale (allemand), le PEC MP recommande d'encourager les compétences spécifiques suivantes :

« - utiliser différentes formes de présentation (p.ex. bref exposé informatif, présentation de thèses avec argumentaire, présentation visuelle),

- réunir et exploiter des informations sur une thématique donnée » (PEC MP : 18-19).

⁷³ Voir : Modalités d'évaluation en FLE à l'AKAD College et à la Minerva (page 93).

⁷⁴ Voir annexe 24 à 26 : *L'immigration et les étrangers en Suisse et en France*.

apprenants disposent des connaissances générales et des compétences de base pour s'interroger sur un document graphique, un diagramme ou un tableau, pour l'analyser et en faire un commentaire oral en langue-source. Dans la mesure où nous avons à faire à un public d'adultes préparant un examen de maturité professionnelle, nous pouvons supposer que tel est le cas, sans que cette analyse ait fait l'objet d'un travail préalable en langue-cible. Ce qui manque aux apprenants, ce sont donc les outils langagiers nécessaires à ce travail.

Quant au mini-projet à réaliser, les apprenants sont libres d'en choisir le thème. Ils pourront faire appel à leurs connaissances et aux expériences interdisciplinaires liées au milieu professionnel dont ils disposent en tant qu'apprenants adultes exerçant une activité professionnelle⁷⁵.

4.2. Sélectionner des documents

En didactique des langues le « document désigne tout type de support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique » (Cuq, 2003 : 75). Une fois le thème général des séances et séquences interdisciplinaires déterminé, les concevoir a nécessité, à l'instar de ce que recommande Lemeunier, de rechercher (ou dans une bien moindre mesure de créer) des documents en adéquation avec ce dernier ainsi qu'avec l'âge et les centres d'intérêt des apprenants.

Le choix du document déclencheur est stratégique puisqu'il va non seulement être le support de l'exposition et du traitement des informations qu'il contient mais également être source d'inspiration pour les activités de fixation et de production. L'objectif de la sélection est donc d'obtenir un document qui réponde à ces critères, qui soit également adapté au public visé et qui corresponde à ses centres d'intérêts (Lemeunier citée par Robert et *al.*, 2011 : 101).

4.2.1. Des documents pour la plupart authentiques

Introduits en didactique des langues dans les années 70, les documents authentiques occupent aujourd'hui une place de choix en classe de langue. Rappelons d'abord la définition qu'en ont donnée en 1976 Coste et Galisson :

⁷⁵ Voir : note 18, page 23.

En didactique des langues, se dit de tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. [...] Authentique s'oppose à "fabriqué pour la classe", mais ne signifie pas nécessairement naturel ou spontané (Coste et Galisson, cité par Dejean-Thicuir et Metton, 2011 : 26).

Les documents authentiques sont donc des documents « bruts » qui n'ont pas été élaborés en vue de l'apprentissage d'une langue. Le concept d'authenticité a été largement débattu et on est bien sûr en droit de s'interroger : « le document authentique sélectionné à des fins didactiques est-il encore authentique puisqu'il est utilisé hors de son contexte ? » (Cuq et Gruca, 2005 : 433). La didactique des langues prône néanmoins l'usage des documents authentiques, et leur exploitation dans la classe de langue ouvre de nombreuses possibilités. Outre faire acquérir des savoirs langagiers, elle permet la transmission des savoir-faire d'ordre socioculturel, ce qui fait dire à Cuq que l'utilisation des documents authentiques en classe de langue permet de « mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation » (Cuq, *op. cit.* : 29). L'étude de la langue et celle de la culture liée à la langue cible sont ainsi envisagées et traitées dans une même dynamique.

Nous avons sélectionné les documents en ayant à l'esprit le niveau des apprenants et pour certains d'entre eux seule une partie a été exploitée⁷⁶ ou le document a été partiellement modifié⁷⁷. Par ailleurs c'est davantage le type d'activité demandé qui importe lorsque l'on considère le niveau des apprenants puisque, comme le rappellent Dejean-Thicuir et Metton, « il est possible de proposer aux apprenants un document en compréhension d'un niveau largement plus élevé que leur niveau de production, pourvu que les questions posées aux apprenants à partir de ce document soient suffisamment ciblées et adaptées à leur niveau de compréhension » (*op. cit.* : 26).

Un document a été fabriqué⁷⁸ pour répondre à un des objectifs fixés pour la séquence du deuxième semestre : commenter un document statistique. Le texte lacunaire créé s'appuie sur un document authentique (un tableau présentant l'évolution de la part des populations étrangères et immigrées en France) qui a lui-même été très légèrement tronqué : les chiffres pour la première moitié du XX^e siècle ont été supprimés.

⁷⁶ Voir par exemple les extraits de lettres ou de carnets du front (annexe 21).

⁷⁷ Voir par exemple le texte (Français) de l'activité 3 de la feuille de travail pour l'apprenant *Le français*.

⁷⁸ Voir le texte lacunaire de l'activité 6 du dossier de travail pour l'apprenant *L'immigration et les étrangers en Suisse et en France* (annexe 25).

4.2.2. Des documents variés comme supports des activités

Lors de la conception des séances/séquences et de la sélection des documents servant de supports aux activités, il nous a également importé de veiller à la variété des documents et des activités prévues. Pour chaque type de documents-supports, nous présenterons un ou deux exemples issus des séances et des séquences interdisciplinaires.

❖ Des documents sonores

Le document sonore est un support incontournable en classe de langue mais sa difficulté, surtout lorsqu'il s'agit d'un document authentique le rend malheureusement parfois non attrayant pour les apprenants.

- Un document fabriqué trouvé dans la revue *Écoute*, introduit une activité de compréhension de l'oral dans la séance sur le français. Par sa longueur et son niveau de difficulté il est tout à fait adapté au public.
- Dans la séance sur un parallèle grammatical entre le français et l'anglais, notre choix s'est porté sur une chanson de Mickey 3D pour introduire un point de grammaire (la phrase hypothétique incertaine), la situation dans cette chanson l'illustrant parfaitement (*Si j'étais toi*). Vu la difficulté relative de ce document pour des apprenants de niveau A2 à B1, nous avons renoncé à proposer une activité de compréhension de l'oral à partir du seul « support sonore ». Le support écrit (texte de la chanson) est donc introduit simultanément et permet de mettre en place une activité d'interaction sur le modèle *One Stay-Three Stray*⁷⁹.

❖ Des documents audiovisuels

Dans un ouvrage consacré à l'exploitation du cinéma et des chansons dans l'enseignement du français, Demougin et Dumont livrent des pistes pour sélectionner une séquence filmique. Relevons entre autre que « la durée doit être comprise entre cinq et dix minutes (au-delà, l'analyse minutieuse devient fastidieuse) », et qu'il est préférable :

⁷⁹ *One Stay-Three Stray* est une activité d'apprentissage coopératif qui permet aux apprenants de mettre des idées/réponses à des questions en commun en groupe avant de se faire le « porte-parole » de ces idées/réponses au sein d'un autre groupe. Elle oblige tous les apprenants à interagir et leur permet de prendre connaissance de différentes idées/réponses avant la mise en commun.

Voir : Fiche pédagogique *Parallèle grammatical entre le français et l'anglais* (annexe 13).

- d'éviter les difficultés d'ordre linguistique ou discursives excessives,
- d'éviter les erreurs "culturelles",
- de choisir des séquences où l'image est redondante par rapport au verbe, dans un souci de cohérence d'approche, et par conséquent d'éviter une relation de contraste ou même de complémentarité. La richesse iconique doit venir au secours du linguistique et ne pas le contrarier, au moins dans un premier temps.
- de privilégier les séquences où la richesse culturelle est avérée, de manière à pouvoir mettre en perspective un maximum d'éléments dans l'analyse de la langue-culture (1999 : 37).

Ces critères, applicables également pour une séquence vidéo, ont guidé le choix des deux documents audiovisuels retenus, l'un pour la séquence sur la première guerre et l'autre pour celle sur l'immigration. Ces deux documents répondent aux exigences temporelles, linguistiques et surtout culturelles mentionnées ci-dessus. Ils vont servir de support à une activité de réception audiovisuelle avec à chaque fois deux visionnements. Le premier cible une compréhension globale et le second une compréhension plus détaillée. Dans le cas de la séquence sur l'immigration, le reportage étant visionné en tout début de séquence, il sert également à introduire le thème de la séquence.

❖ Des documents iconographiques

Les documents iconographiques « remplissent souvent, dans le cours de FLE, une fonction d'illustration, pour faciliter la compréhension des textes oraux ou écrits, pour introduire ou revoir du vocabulaire, mais ils se prêtent à bien d'autres exploitations qui font appel à la créativité des apprenants » (Defays et Deltour, 2003 : 264). Nous avons eu largement recours à ce type de documents pour développer diverses activités. En voici quelques exemples :

- une photo du TGV *Ouigo* : activité de production orale spontanée (activité 3 : séance sur le français) ; trois photos de la première guerre : exprimer des sentiments (activité 2 : séquence sur la première guerre).
- dessins de presse : Cinq dessins de presse sont le support d'une activité d'interaction entre deux apprenants (activité 2 : séquence sur l'immigration). La seconde partie de l'activité met à contribution la créativité des apprenants. Le dessin de presse peut en effet servir de base pour introduire un sujet et inciter à la prise de parole vu que « le

dessinateur ayant une nette position de parti-pris, son dessin laissera rarement les participants indifférents et les obligera à prendre position » (Runge et Sword, 1993 : 7).

- documents statistiques : Tableaux, graphiques et diagrammes servent de supports à des activités de compréhension de l'écrit, de production orale et d'interaction (activités 5, 6, 7 et 8 : séquence sur l'immigration).

❖ Des documents écrits

Ils sont également très variés :

- paroles de la chanson *Si j'étais toi*,
- court texte publicitaire (*Ouigo*),
- article de journal en ligne (Français),
- texte informatif (Quelle est l'influence des travaux de terminologie sur le *Dictionnaire de l'Académie ?*),
- texte de bande dessinée (*Bécassine chez les Alliés : On les aura*),
- extraits de lettres et de carnets du front,
- définitions (étranger / immigré).

Trois documents authentiques auraient pu poser problème au niveau des apprenants. Pour l'un, l'article de journal en ligne, il a été sensiblement raccourci et très légèrement retouché afin de pouvoir servir de support à une activité de compréhension de l'écrit. Pour l'autre, le texte informatif trouvé sur le site de l'Académie française, seule une activité de lecture balayage visant à trouver une information est demandée aux apprenants. De plus l'information recherchée est en gras dans le texte original. Quant à l'exploitation faite des extraits de lettres et de carnets du front, elle sera détaillée dans le chapitre suivant.

4.2.3. Des documents permettant de concilier apprentissage de la langue et de la civilisation

Dans la séquence interdisciplinaire consacrée à la première guerre mondiale et aux paroles de poilus, différents types de documents authentiques servent de support aux activités. Nous allons les présenter en cherchant à montrer quelles réflexions sous-tendent les choix, et, en quoi dans une séquence interdisciplinaire en partenariat avec

l'histoire, ils permettent de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation.

❖ Dessins et bande dessinée

Lors de la première activité tous les documents-supports sont extraits d'une bande-dessinée de 1917, *Bécassine chez les Alliés*. Les planches de Pinchon correspondent à la naissance de la bande dessinée moderne et font partie du « patrimoine culturel français ». Le personnage de Bécassine a été créé en 1905. Par ailleurs l'ouvrage sélectionné présente l'avantage d'avoir été écrit en 1917, donc durant la première guerre. Destinés à interpeler la curiosité des apprenants et à les pousser à prendre position, deux documents iconographiques, la première de couverture et la page de titre⁸⁰, servent de support à une activité de production orale spontanée. Certains éléments graphiques permettent d'attirer l'attention des apprenants sur la période historique concernée ainsi que sur l'état d'esprit *officiel* en France à cette époque (surtout avec le dessin de la page de titre).

Dans la seconde partie de l'activité, quatre dessins extraits de la dernière planche de l'album⁸¹ facilitent la compréhension des textes écrits et permettent d'introduire du vocabulaire. Le support permet de contextualiser les opinions exprimées par les différents personnages en s'appuyant sur les connaissances historiques.

❖ Court reportage télévisé

Pour l'activité de compréhension audiovisuelle, un document court de l'Institut national de l'audiovisuel a été retenu. Il s'agit d'un reportage de la chaîne publique, France 2, du 11 novembre 2006 où alternent des photos et des films d'archive avec différents témoignages d'anciens poilus encore en vie à ce moment-là. Même si lorsque les anciens combattants s'expriment, il n'est pas toujours aisé de les comprendre (parfois leurs propos sont même retranscrits grâce au sous-titrage), l'intérêt historique du document et le message humaniste transmis par les poilus ont retenu notre attention dans le cadre de cette séquence interdisciplinaire. De plus, à l'instar de Vignaud, nous pensons qu'« il faut écouter de tout et de l'authentique » parce qu'« un support authentique respecte les caractéristiques de la langue orale telle qu'elle est parlée et entendue en dehors de

⁸⁰ Voir : Première de couverture de *Bécassine chez les Alliés* (annexe 19) et page de titre (annexe 20).

⁸¹ Voir : Activité 1 du dossier de travail pour l'apprenant *La première guerre mondiale et les paroles des poilus* (annexe 17).

l'école, à savoir, le débit, les intonations, les accents, les niveaux de langue selon les (inter)locuteurs » (2005 : 6).

❖ Extraits de lettres de poilus ou de carnets du front

Ces extraits⁸² qui servent de support à l'activité 4 proviennent d'un recueil publié suite à un appel lancé sur Radio France à la fin du XX^e siècle et visant à collecter les documents encore en possession des familles. Ces mots écrits au jour le jour dans la boue des tranchées sont un témoignage éloquent du quotidien et des angoisses des soldats. Il est d'ailleurs intéressant de noter que, quel que soit le camp (la plupart des lettres ont été écrites par des soldats français, mais certaines viennent aussi de soldats de l'armée allemande), les lettres sont similaires et les mots déchirants. Et, même si la censure d'une part, et le fait que les soldats n'aient pas voulu inquiéter trop leurs proches en décrivant l'horreur de la guerre des tranchées et les misères de leur vie quotidienne d'autre part, font que les propos restent « modérés », ces lettres constituent des documents d'une telle force et d'une telle intensité qu'il nous a semblé intéressant de les exploiter. Au-delà de l'intérêt historique, ils ont une portée humaniste à laquelle nous souhaiterions rendre les apprenants attentifs. Dans la préface de l'ouvrage intitulée *Les saisons de l'âme*, Guéno écrit qu'il s'agit « de faire entendre ces cris de l'âme confiés à la plume et au crayon, qui sont autant de bouteilles à la mer qui devraient inciter les générations futures au devoir de mémoire, au devoir de vigilance, comme au devoir d'humanité » (1998 : 7).

Ces lettres servent de support à des activités de compréhension de l'écrit et de production de l'écrit. Au niveau A2, la lettre personnelle (courte et simple) est un type de support mentionné par le CECRL pour ce type d'activité :

- lecture et compréhension de l'écrit/comprendre la correspondance : l'apprenant peut « comprendre une lettre personnelle simple et brève » (CECRL, *op. cit.* : 58) ;
- interaction écrite/correspondance : l'apprenant « peut écrire une lettre personnelle très simple pour exprimer remerciements ou excuses » (*Ibid.* : 69) ;
- production écrite/écriture créative : l'apprenant « peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles » (*Ibid.* : 52).

⁸² Voir : Extraits de lettres de poilus et de carnets du front (annexe 21).

Les lettres ont été sélectionnées selon trois critères. Deux d'entre eux sont en rapport avec le caractère interdisciplinaire de cette séquence : leur intérêt historique (le quotidien des hommes, la vie dans les tranchées, les combats, etc.) et le message humaniste (absurdité de la guerre, perte d'humanité, absence de haine pour l'ennemi, etc.) qu'elles véhiculent. Enfin nous avons veillé à ce que les extraits choisis soient de longueur et de complexité variés de façon à pouvoir les distribuer aux apprenants en fonction de leur niveau réel⁸³.

❖ Trois dessins réalistes extraits d'une bande dessinée

Pour clore la séquence nous avons sélectionné trois dessins⁸⁴ dans un document contemporain dédié au sujet choisi, l'album de J. Tardi, *C'était la guerre des tranchées* (1993). Deux n'ont pas de texte et c'est donc surtout le graphisme très réaliste qui souligne l'horreur de la guerre. Les dessins en noir et blanc créent une ambiance angoissante et nous plonge dans le monde oppressant de la guerre. Le troisième représente des soldats menant une attaque avec pour seul commentaire la phrase suivante : « *Heureuses, malgré leur deuil, les familles dont le sang coule pour la patrie* » (*Général Rebillot, Libre parole, 13 décembre 1914*). Cette citation d'un partisan fanatique de la guerre, le Général Rebillot, délibérément placée par l'auteur comme « commentaire » au dessin crée un décalage entre d'une part la réalité sordide et atroce vécue par les hommes sur le front et d'autre part la propagande officielle ; elle rend ainsi cette dernière absurde et choquante. Nous sommes consciente qu'il peut être difficile pour des apprenants de niveau A2 de comprendre cette citation et qu'il sera peut-être nécessaire de recourir à la traduction. Nous avons cependant souhaité consacrer les cinq dernières minutes de la séquence interdisciplinaire à rappeler que le regard porté aujourd'hui sur cette période de l'histoire a changé et ouvrir éventuellement le débat sur les conflits actuels.

Comme dans la démarche suivie pour le FOS/FOU, une fois les documents sélectionnés, ces derniers ont été analysés afin d'identifier les contenus langagiers, pragmatiques, etc. mobilisés et des objectifs correspondants ont été déterminés.

⁸³ Voir : Hétérogénéité du niveau en français des apprenants au sein des classes (pages 23-24).

⁸⁴ Voir : Extrait de l'album de Tardi *C'était la guerre des tranchées* (annexe 23).

4.3. Définir des objectifs et prévoir des activités

Définir des objectifs pour les séances et les séquences, préalable indispensable à leur conception, nécessite de tenir compte de la motivation et des besoins des apprenants. Selon Cuq et Gruca, « la centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs » (2005 : 140). Les propos de Tagliante viennent corroborer cette idée :

L'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues est d'avoir fait prendre conscience que l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Il faut donc tenir compte de ses besoins afin de pouvoir lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage. Cet apprentissage est un processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme [...] (2007 : 55).

4.3.1. Prendre en compte le projet d'apprentissage

Les motivations des apprenants à l'AKAD College et à la Minerva peuvent être multiples. Elles varient d'un apprenant à l'autre et sont susceptibles d'évoluer au cours de la formation. Même si certains apprenants se montrent particulièrement intéressés par l'apprentissage du FLE, la motivation de la plupart d'entre eux est, à court terme, liée au but à atteindre. Ceci est d'ailleurs souvent le cas lorsque l'on a affaire à un public captif. Parlant des motivations relatives aux finalités d'apprentissage, Defays et Deltour remarquent que « ce sont malheureusement celles qui sont le plus souvent invoquées par les enseignants, par les institutions, par les apprenants eux-mêmes » (2003 : 146). Robert note également « que la notion de besoins est vaste et qu'elle dépend étroitement du projet d'apprentissage » (2008 : 22). Le projet des apprenants à l'AKAD College et la Minerva étant de réussir leur examen de maturité professionnelle au terme de leur année (ou année et demie) de formation, leurs besoins sont alors tournés vers la réalisation de celui-ci. La connaissance des besoins des apprenants passe donc impérativement par celle des capacités qui vont être évaluées et des modalités d'examens, notamment en FLE. Nous allons les présenter brièvement avant d'explicitier l'influence qu'elles ont exercée sur la conception de nos séquences interdisciplinaires intégrant le FLE. Dans la mesure où il s'agit de séquences interdisciplinaires, ces dernières doivent contribuer à la réussite en FLE et à la réussite en interdisciplinarité. Une des séquences interdisciplinaires du second semestre vise ainsi à préparer les apprenants au mini-projet interdisciplinaire qui sera évalué.

❖ Modalités d'évaluation en FLE à l'AKAD College et à la Minerva

Au cours des deux semestres que dure la formation trois épreuves partielles tiennent lieu de bilan. Le contenu de ces épreuves se répartit comme suit :

- 1HK : compréhension de l'écrit et grammaire,
- ZK : grammaire et production écrite,
- 2HK : compréhension de l'oral et grammaire.

En plus de ces épreuves partielles, les étudiants doivent réussir une épreuve de promotion (PP)⁸⁵ en fin de premier semestre pour pouvoir continuer au deuxième semestre. Cette épreuve comporte une compréhension de l'écrit, une production écrite et des questions de grammaire.

L'examen final qui compte pour 50 % dans la note obtenue se compose d'un examen oral et éventuellement d'un examen écrit. Si l'examen oral est en effet obligatoire dans les deux langues étrangères, les étudiants choisissent de passer l'examen écrit en anglais ou en français⁸⁶. Une compréhension orale, une compréhension écrite (texte journalistique) et deux productions écrites (une lettre formelle et un court texte argumentatif) sanctionnent l'examen final écrit. Les étudiants passent l'examen oral de français par groupes de trois, chacun présentant en 7 à 8 minutes, sans notes, un exposé préparé à l'avance, sur un sujet de son choix. Ils doivent illustrer leur présentation à l'aide de quelques documents (statistiques, photos, dessins humoristiques, etc.). Une discussion portant sur le sujet venant d'être présenté fait suite à chaque exposé. Il s'agit d'une discussion entre les trois étudiants. L'examineur anime la discussion en posant quelques questions, mais ses interventions restent limitées. Pour un groupe de trois étudiants une séance d'examen dure donc 45 minutes environ.

❖ Quelles activités proposer?

Connaître les modalités d'évaluation et leur répartition au cours de la formation nous a incitée à programmer une séquence interdisciplinaire contenant des activités plutôt orientées vers la compréhension de l'écrit et la production écrite au premier semestre. Le second semestre étant davantage orienté vers la compréhension de l'oral et la production orale, nous avons choisi de mettre l'accent, dans la séquence du second

⁸⁵ PP : Promotionsprüfung (examen de fin de semestre).

⁸⁶ La plupart des apprenants (80 à 90 %) choisissent de passer l'examen écrit en anglais.

semestre, sur des activités langagières relevant de l'oral plutôt que sur celles relevant de l'écrit.

Si nous avons veillé à adapter les contenus des séquences aux besoins des apprenants, nous avons également cherché à susciter et maintenir l'intérêt des apprenants en proposant des activités variées qui les intéressent et soient à leur portée. Nous avons en ce sens suivi les recommandations de Defays et Deltour qui conseillent à l'enseignant de « multiplier les angles d'attaque pour créer une synergie qu'il modulera en fonction des publics, des contextes, des objectifs, des étapes » (*op. cit.* : 147).

4.3.2. Objectifs pour les séquences

Toujours selon les recommandations de ces mêmes auteurs, « pour rendre les objectifs efficaces, il est nécessaire, de les décomposer en buts de plus en plus précis » (*Ibid.* : 171). La conception des séquences s'inscrivant dans une démarche interdisciplinaire, des objectifs interdisciplinaires ont d'abord été définis pour chacune d'entre elles. Dans un second temps les objectifs ont été affinés et des objectifs linguistiques, communicatifs, socio-culturels et pragmatiques déterminés. La frontière entre les différents types d'objectifs est souvent labile et les objectifs communicatifs ont par exemple une composante linguistique. De même, les objectifs pragmatiques font les liens entre les disciplines et ne concernent pas seulement une discipline. On peut donc dire que les objectifs communicatifs, pragmatiques et interdisciplinaires sont en fait des objectifs transversaux. Nous ne présenterons pas ici une liste exhaustive⁸⁷ des objectifs des séances et séquences, mais reviendrons sur les points essentiels.

❖ Les deux séances en parallèle avec l'anglais

D'un commun accord avec la responsable de l'anglais, il a été décidé de retenir deux objectifs linguistiques pour lesquels des influences ou similitudes peuvent être constatées : l'un lexical, l'autre grammatical. La langue anglaise étant pour la grande majorité de nos apprenants une langue plus « proche » (notamment grâce à la musique) et souvent plus facile d'accès, il nous a semblé intéressant de mettre en avant le fait que leurs connaissances dans la « langue de Shakespeare » pouvaient également leur être utiles en français. Au niveau lexical nous avons choisi d'aborder le thème du « franglais »

⁸⁷ Voir : Les quatre fiches pédagogiques (annexes 9, 13, 16 et 24) pour le détail des objectifs des séances et des séquences.

et plus spécifiquement celui des anglicismes employés en français. Une séance d'anglais sera dédiée aux apports du français en anglais.

En ce qui concerne la grammaire, nous avons retenu trois thèmes grammaticaux relevant du niveau B1 et présentant (et cela à la différence de la langue-source, l'allemand) une similitude complète quant à la formation en anglais et en français : l'expression de l'hypothèse incertaine, le discours indirect et le passif. Les nouveaux plans d'études spécifiques aux branches étant en cours d'élaboration, les responsables des disciplines devront veiller à ce que le thème grammatical sélectionné pour le français (l'expression de l'hypothèse incertaine) soit abordé en anglais avant de figurer au programme de français. A l'inverse, il faudra envisager de traiter le discours indirect (ou le passif) en cours de premier semestre en français avant que ce sujet ne soit évoqué en cours d'anglais et que les similitudes soient analysées. En présentant des thèmes grammaticaux en parallèle en anglais et en français nous souhaitons encourager les apprenants à développer leur « savoir-apprendre » tel qu'il est défini par le CECRL :

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes (CECRL : 85).

Le CECRL met aussi en avant le fait que « savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait » (CECRL : 130). Le but de ces deux séances est de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils peuvent/doivent faire appel à leurs connaissances des autres langues et les valoriser, ce qui ne peut que profiter à leur apprentissage du FLE.

❖ Séquence sur la première guerre mondiale et les paroles de poilus

Cette séquence a pour but d'aborder le thème de la première guerre mondiale sous un angle de vue différent de celui réservé à la discipline *histoire*, en replaçant les hommes qui l'ont menée au centre de l'analyse. L'objectif général transdisciplinaire est de réfléchir au sens de cette guerre et plus généralement de s'interroger sur celui des conflits armés.

En ce qui concerne le FLE, les objectifs langagiers (intrinsèquement liés aux objectifs pragmatiques) sont principalement lexicaux et touchent à trois domaines : l'expression

des sentiments, le lexique en rapport avec la première guerre et les formules d'appel et de politesse des lettres personnelles. L'accent sera surtout mis sur l'expression des sentiments avec des activités de découverte ou sensibilisation (activités 1 et 2), suivies d'une activité de renforcement (activité 4) et de réemploi (activité 4).

Les objectifs pragmatiques de la séquence sont interdisciplinaires. En ce sens il serait plus juste de parler d'objectifs transversaux. Ils doivent conduire les apprenants à :

- repérer des informations dans de courts textes extraits d'une bande-dessinée écrite à l'époque de la première guerre (activité 1),
- exprimer des sentiments (activités 1, 2 et 4),
- identifier les informations principales dans un reportage télévisé sur le thème choisi (activité 3),
- se familiariser avec la lettre personnelle ancrée dans un moment historique et ses rituels (activité 4),
- recueillir des informations personnelles dans un document authentique et analyser les sentiments de l'auteur (activité 4),
- reconnaître des informations historiques dans une lettre personnelle (activité 4),
- écrire une lettre personnelle.

Nous avons organisé la séquence interdisciplinaire visant à aborder une autre facette de l'histoire de la première guerre en tenant compte des différents objectifs fixés, et choisi comme point d'orgue de cette séquence la lecture et la compréhension des extraits de carnets et de lettres de poilus. Cette dernière activité sera suivie d'une production écrite à faire comme devoir à la maison.

❖ Séquence interdisciplinaire du second semestre

L'objectif général de la séquence est de présenter, commenter et analyser des documents chiffrés en français. Le thème retenu pour la séquence en classe est celui de l'immigration et des étrangers en Suisse et en France.

Les objectifs linguistiques visent surtout à développer la compétence lexicale des apprenants (chiffres et lexique en relation avec la présentation et le commentaire de documents statistiques), compétence qu'ils devront réinvestir lors de la présentation en classe du mini-projet à réaliser en binôme. Pour la séquence en classe le lexique en rapport avec le thème de l'immigration fera également partie des objectifs lexicaux.

Quant aux objectifs pragmatiques, il s'agit d'amener les apprenants à :

- prendre connaissance d'une question/un thème/un problème économique, sociétal ou environnemental,
- rechercher et commenter des données objectives chiffrées (graphiques, diagrammes, tableaux),
- présenter ces données avec précision et les commenter en utilisant le lexique approprié,
- comparer la situation en Suisse et en France quant à cette question/ce thème,
- se poser des questions en rapport avec le sujet,
- chercher des éléments de réponse à ces questions.

Diverses activités langagières vont permettre aux apprenants de développer ces compétences. Le choix des activités a été orienté en fonction du niveau des apprenants (B1), en se basant sur le *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française* qui mentionne entre autres pour :

- l'aptitude de compréhension orale/savoir-faire : « comprendre une grande partie des programmes télévisés » (Alliance Française, 2008 : 67) ;
- l'aptitude d'expression orale/savoir-faire : « faire une description simple » et « développer une argumentation » (*Ibid.* : 75) ;
- l'aptitude d'interaction orale/savoir-faire : « transmettre une information factuelle, s'exprimer sur des sujets abstraits ou culturels, résumer un bref article, un documentaire » et « donner son opinion » (*Ibid.* : 81) ;
- les actes de parole (compréhension et expression orales) : « décrire un phénomène/un fait de société » (*Ibid.* : 68 et 76) ;
- pour le lexique (quel que soit le type d'aptitude envisagée) : « les médias : quelques sujets d'actualité (vie quotidienne et fait de société) » (*Ibid.* : 70, 80 et 85).

Si le thème général autour duquel s'articulent les diverses activités et les actes de communication a été défini pour la séquence en classe, les apprenants seront libres de choisir un thème pour le mini-projet interculturel qu'ils vont réaliser. Comme le précise le CECRL à propos du choix d'un thème de communication, il importe que « les utilisateurs du *Cadre de référence*, y compris si possible les apprenants » prennent « eux-mêmes les décisions appropriées en fonction de leur propre estimation des besoins, des motivations, des caractéristiques et des ressources de l'apprenant dans le(s) domaine(s) qui les concerne(nt) » (CECRL : 45).

4.4. Préparation et évaluation du mini-projet interdisciplinaire

4.4.1. Préparation du mini-projet interdisciplinaire

La séquence interdisciplinaire en présentiel telle qu'elle a été planifiée⁸⁸ vise à préparer les apprenants au mini-projet qu'ils vont devoir réaliser dans le cadre du travail interdisciplinaire en partenariat avec le français et une autre branche de leur choix. La séquence leur permet en effet de s'approprier les bases du lexique nécessaire à la présentation et au commentaire de données chiffrées et de documents statistiques, leur offre un exemple de sujet d'analyse et leur montre comment l'aborder.

Selon l'orientation à la maturité professionnelle qu'ils préparent, les apprenants pourront choisir un thème qui les intéresse particulièrement en rapport, soit avec l'économie, soit les sciences sociales ou les sciences environnementales. En binôme ils vont rechercher des documents statistiques sur le thème choisi et se livrer à un travail comparable à celui réalisé lors de la séquence en présentiel. Il s'agit d'un travail à préparer à la maison et à présenter en classe, en binôme, en une quinzaine de minutes. Ce travail leur permettra de mettre en jeu les compétences transdisciplinaires évoquées précédemment⁸⁹. Il nous a semblé important d'aider les apprenants dans leur recherche de documents en leur fournissant trois liens donnant accès à des données officielles sur de très nombreux sujets, en Suisse (Office fédéral de la statistique) et en France (Insee et Ined). La recherche de documents concernant la Suisse peut se faire en langue-source. Tous les documents sur le site de l'Office fédéral de la statistique sont en effet disponibles en trois langues : allemand, français et italien. Dans la mesure où il faut également effectuer une recherche de documents concernant la France, ce travail aura nécessairement lieu en langue-cible.

Nous proposons d'étaler les présentations sur les huit à dix séances de la première moitié du second semestre, à raison d'une présentation par séance. Elles ne « mobiliseront » ainsi pas trop de temps du programme et pourront toutes être terminées avant la date de remise des notes du second semestre. D'autre part il est préférable de les répartir sur différentes séances de façon à éviter la monotonie qui ne manque de s'installer dans les séances où il y a plusieurs présentations consécutives. Le temps prévu pour ces présentations (une quinzaine de minutes par binôme) entre bien

⁸⁸ Voir : Fiche pédagogique de la séquence *L'immigration et les étrangers en Suisse et en France* (annexe 24).

⁸⁹ Voir : 4.1.3. Travail interdisciplinaire au second semestre (pages 82 et 83).

sûr dans le décompte des 10 % de séance en présentiel consacrés au travail interdisciplinaire.

4.4.2. Evaluation du travail interdisciplinaire du second semestre

❖ Réflexions préalables à l'évaluation

Le nouveau PEC MP impose que le TIB fasse l'objet d'une évaluation notée et que cette dernière compte pour la note finale. Pour le FLE nous proposons que l'interdisciplinarité soit évaluée au travers d'une présentation faisant suite à un mini-projet de recherche. Comme cette évaluation rentre dans le cadre d'« une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages » (Cuq, *op. cit.* : 91), il s'agit d'une évaluation sommative. Par ailleurs elle va avoir lieu « à un moment spécialement prévu (et annoncé), au cours d'une épreuve spécifique, à partir de consignes précises, en fonction d'une grille de critères explicites » et « elle aboutit à une notation chiffrée des résultats » (Defays et Deltour, *op. cit.* : 175) ; il s'agit donc d'une évaluation formelle.

Nous avons veillé à ce que les consignes soient le plus claires et explicites possibles. Du temps a donc été réservé lors de la séquence en présentiel pour présenter le projet à réaliser et le travail attendu. Les apprenants ont également accès à tout moment, via la plateforme de l'école, aux consignes pour le travail interdisciplinaires⁹⁰.

❖ Grille d'évaluation critériée

Une grille d'évaluation critériée⁹¹ a été établie afin d'assurer un maximum de transparence dans la notation du mini-projet réalisé et présenté en binôme. En effet, comme le souligne Daâs, « les grilles d'évaluation critériées permettent de réduire les risques de partialité et les différences d'appréciation entre les productions des étudiants, surtout les productions orales ou écrites » (Daâs, 2012 : 41). La grille d'évaluation se propose d'évaluer deux domaines de compétences. Pour chaque domaine de compétences différents critères d'évaluation ont été définis.

⁹⁰ Voir : Consignes pour le travail interdisciplinaire (annexe 28).

⁹¹ Voir : Grille d'évaluation de la présentation du travail interdisciplinaire (annexe 29).

- Compétences en FLE :
 - clarté de l'exposé : expression en continu,
 - intelligibilité du discours : richesse et précision linguistiques (lexicale, morphosyntaxique et grammaticale) / prononciation et prosodie,
 - aptitude à interagir dans la discussion.
- Compétences méthodologiques et compétences dans l'autre discipline⁹² :
 - présentation et commentaire de documents statistiques : qualité de l'information transmise,
 - aptitude à analyser, argumenter et comparer,
 - discussion : choix et intérêt des questions posées.

Cette grille d'évaluation est également à disposition des apprenants sur la plateforme de l'école, suivant ainsi les recommandations de Defays et Deltour pour qui « dans tous les cas, il est indispensable d'annoncer aux étudiants ce qu'on attend d'eux avant le test, exemples à l'appui, et de leur communiquer la grille d'évaluation avec ses différents paramètres et leur pondération » (*op. cit.* : 179).

La performance de chaque apprenant sera notée individuellement.

❖ Difficultés et limites de cette évaluation

Une des difficultés de cette évaluation est celle inhérente à toute évaluation de la production orale et « tient au fait que l'enseignant ne peut pas revenir en arrière ; il ne peut pas réécouter la prestation de l'apprenant à moins de l'avoir enregistrée » (Daâs, *op. cit.* : 61). D'autre part, la difficulté est accrue du fait que l'enseignant devra être attentif aux performances de chacun des candidats, chacun recevant une note. La seconde difficulté relève du fait que les activités de production orale sont difficiles à évaluer « car il faut tenir compte de nombreux critères et, malgré ces critères explicités dans des grilles d'évaluation, la part de la subjectivité peut rester importante » (*Ibid.* : 69). Il est d'ailleurs extrêmement difficile, à partir du moment où l'on cherche à formuler plus explicitement ce qui correspond aux différents niveaux en termes de production, d'exclure totalement les termes ambigus ou subjectifs d'une grille d'évaluation (à moins de dresser une liste la plus exhaustive possible de productions types/d'erreurs types).

⁹² La seconde discipline concernée par le mini-projet interdisciplinaire dépend de l'orientation à la maturité professionnelle choisie par les apprenants.

Enfin, nous avons précédemment insisté sur la complexité de l'enseignement interdisciplinaire en FLE, que ce soit sur le plan linguistique, communicatif, socio-culturel, méthodologique ou pragmatique et sur l'inextricable association au niveau des compétences et des objectifs. Cette foisonnante et stimulante confusion devient un véritable casse-tête lorsque l'on veut évaluer les compétences en FLE, celles en méthodologie et celle dans une DNL. Lors d'une présentation orale, il est très difficile de faire le partage entre ce qui relève du linguistique (prononciation, lexique, morphosyntaxe, grammaire), de la capacité à communiquer et du savoir-faire méthodologique en matière d'exposé. C'est le constat que font Defays et Deltour :

Mais cette embarrassante question concernant l'objet de l'évaluation dépasse les savoirs et savoir-faire linguistiques pour englober l'ensemble des compétences que l'on appelle « transversales », « connexes », « parallèles » ou « générales » qui sont requises par la préparation du test, mobilisées lors de son exécution, et finalement mesurées et notées [...]. Le problème n'en reste pas moins que ces différentes compétences sont souvent imbriquées les unes dans les autres dans l'acquisition et l'utilisation de savoirs et de savoir-faire, surtout concernant la maîtrise linguistique qui est, nous l'avons répété, protéiforme (2003 : 179).

Quant aux limites de cette évaluation, elles tiennent en premier lieu au fait qu'elle fait suite à une séquence pédagogique de 90 minutes. Il paraît donc difficile dans cette mesure de considérer qu'« elle fait le bilan d'une formation » et que « les résultats obtenus, traduits en notes, certifient de l'état de cette formation » (Cuq et Gruca, *op. cit.* : 210). La seconde limite porte sur la forme même du projet et de son évaluation. Il n'y a pas d'évaluation du contenu disciplinaire dans la DNL par un expert dans cette matière. Même si nous avons orienté l'évaluation dans l'autre discipline plutôt vers une évaluation des compétences méthodologiques, le fait que ce soit à l'enseignant de FLE d'évaluer ces compétences est problématique. Une co-évaluation, comme c'est le cas lors de l'évaluation du TIP, permettrait de tenir compte des deux disciplines et de porter un regard plus objectif (car il y aurait « double jury ») sur les compétences méthodologiques. Il y a malheureusement fort à craindre que cela ne puisse, pour des raisons d'organisation, ne jamais pouvoir être le cas.

Conclusion

L'interdisciplinarité, en tissant des liens entre les disciplines suscite un intérêt croissant des instances éducatives. Ainsi, l'impulsion à la mise en place de l'interdisciplinarité dans le cadre de l'enseignant à la maturité professionnelle dans les écoles AKAD College et Minerva a-t-elle été donnée par le nouveau PEC MP. Mais, les pratiques interdisciplinaires, en passant d'un enseignement cloisonné des disciplines à leur interaction, bousculent les habitudes et nécessitent l'implication des enseignants.

Chargée de réfléchir aux possibilités d'intégration de l'interdisciplinarité dans le programme d'enseignement du FLE dans les écoles AKAD College et Minerva, nous avons conçu, en partenariat avec nos collègues d'autres disciplines, deux séances et deux séquences qui se veulent interdisciplinaires. Au terme de ce projet, il convient néanmoins de s'interroger et de porter un regard critique sur notre travail : la mise en pratique de ces séances et séquences va-t-elle conduire à plus d'interdisciplinarité au niveau de l'enseignement en FLE ? Les séances et les séquences correspondent-elles véritablement à l'esprit de l'interdisciplinarité ? Sont-elles réellement interdisciplinaires ?

Dans la mesure où des objectifs interdisciplinaires ont été définis et que ces objectifs ont été pris en compte au niveau de la conception, il est possible de répondre par l'affirmative à la première question. Nous avons d'ailleurs constaté, lors de la préparation des séances et des séquences que les objectifs pragmatiques que nous visions étaient pour la plupart des objectifs transversaux qui impliquaient des compétences dans plusieurs disciplines. Cependant si les séances et séquences se fixent des objectifs interdisciplinaires et mettent en jeu des compétences transversales, cela ne signifie pas nécessairement qu'elles correspondent totalement à l'esprit de l'interdisciplinarité car elles ne reposent pas sur un problème à résoudre. Selon Fourez et *al.* « le travail interdisciplinaire, au sens strict, consiste essentiellement en l'utilisation de disciplines pour la construction d'un savoir à propos d'une situation qui fait problème » (2002 : 5). L'absence de problématique constitue donc la première limite au travail interdisciplinaire que nous nous proposons de mettre en place. La seconde est inhérente aux contraintes institutionnelles qui tendent à restreindre l'ampleur du projet. N'ayant pu, pour des raisons d'horaires et d'organisation, mettre en place un projet plus ambitieux en termes de temps imparti et d'enseignants mobilisés, comme

par exemple l'exigerait au minimum une journée interdisciplinaire, nous avons limité nos propositions à des séances et séquences qui s'inscrivent dans les plans d'études habituels.

Enfin, concevoir des périodes d'enseignement interdisciplinaire en FLE, nous a fait prendre conscience du risque, lié à l'essence même de l'interdisciplinarité, de se focaliser essentiellement sur « le tressage » entre les disciplines au détriment des compétences spécifiques travaillées. Si l'on regarde les deux séquences, force est de constater que les objectifs langagiers fixés sont somme toute relativement limités. On peut également se demander si, au terme de la séquence interdisciplinaire du second semestre, les apprenants disposent de l'ensemble des éléments langagiers leur permettant de préparer et présenter le mini-projet qu'ils doivent réaliser et si, dans cette mesure, on est en droit d'en proposer une évaluation. Ne risque-t-on pas d'évaluer davantage leur savoir-faire général ? Ce problème n'est néanmoins pas spécifique à l'évaluation de l'interdisciplinarité du TIB, mais récurrent dans les écoles AKAD College et Minerva où enseignants et apprenants se heurtent en permanence au manque de temps pour développer des compétences dans les différentes disciplines. Il faut néanmoins relativiser ce fait et garder à l'esprit qu'« enseigner une langue étrangère comme le FLE, c'est prendre conscience que les apprenants, quel que soit leur âge, ne sont pas des "coquilles vides", c'est prendre en compte toutes leurs compétences générales individuelles » (Robert et *al.*, 2011 : 20).

Avant de porter un regard définitivement trop critique sur ce projet et de vouloir « jeter le bébé avec l'eau du bain », il importe de mettre d'abord en pratique les séances et les séquences. L'analyse que l'on pourra faire suite aux pratiques d'enseignement fournira des informations susceptibles de nous conduire à les améliorer. En ce sens, notre travail représente un premier pas vers plus d'interdisciplinarité.

D'une façon plus générale, pour que la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire soit couronnée de succès, il est nécessaire que les enseignants soient prêts à miser sur l'ouverture et la créativité indispensables au dépassement des frontières bien ancrées du savoir et de l'identité disciplinaires. Mais il faut aussi que cette mise en place relève d'une véritable volonté institutionnelle. Enfin on doit offrir aux enseignants la possibilité de se former à ces nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage et leur donner les moyens de les réaliser. Ainsi pourrait-on proposer,

dans le cadre des journées de formation interne qui ont lieu chaque semestre, de consacrer certaines d'entre elles à l'interdisciplinarité.

Essayer de mettre en place un enseignement interdisciplinaire en FLE en partenariat avec d'autres disciplines a nécessité une réflexion approfondie sur ce qu'est l'interdisciplinarité, et une analyse précise de la conception de séquences en FLE, mais aussi en FOS/FOU afin d'être capable de prendre en compte des éléments d'une autre discipline. En ce sens le travail mené dans le cadre de ce mémoire a représenté, à l'instar de l'interdisciplinarité, un approfondissement de nos connaissances disciplinaires (en didactique du FLE) et une ouverture vers une autre « science », l'interdisciplinarité.

Travailler en interdisciplinarité permet de construire des savoirs disciplinaires tout en consolidant les compétences transversales. Ce point de vue sur la connaissance n'est en fait pas réellement nouveau. Il y a plus de trois siècles déjà, Blaise Pascal écrivait dans les *Pensées* : « Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties ».

Bibliographie

Alliance Française. (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Carras, C. (2011). *Conception de programmes pour publics non francophones*. Poitiers-Futuroscope : CNED.

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Daâs, Y. (2012). *Evaluation des apprentissages en didactique des langues*. Poitiers-Futuroscope : CNED.

Darbella, F. (2004). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en Analyse des Discours : Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne.

Darbella, F., Paulsen, T. (2008). *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité : Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Defays, J.-M., Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Dejean-Thicuir, C., Metton, C. (2011). *Courants méthodologiques et analyse de manuels*. Poitiers-Futuroscope : CNED.

Demougin, F., Dumont, P. (1999). *Cinéma et chanson : Pour enseigner le français autrement*. CRDP Midi-Pyrénées : Delagrave.

Ducommun, J. (2003). Quelques pratiques innovantes en matière de projets interdisciplinaires menés au Lycée Jean-Piaget (Neuchâtel, Suisse). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 2, 2-10.

Ghisla, G., Bausch, L. (2006). Interdisziplinarität : ein Mehrwert für die Disziplinen. In A. Zeyer et M. Wyss, *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II* (pp. 10-34). Zurich : Pestalozzianum.

Guéno, J.-P., Laplume, Y. (1998). *Paroles de Poilus Lettres et carnets du front 1914-1918*. Paris : Librio.

Hofer, K., Wolfensberger, B. (2006). Fachübergreifender Unterricht am Gymnasium. In A. Zeyer et M. Wyss, *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II* (pp. 86-114). Zurich : Pestalozzianum.

Jungert, M., Romfeld, E., Sukopp, T., Voigt, U. (2010). *Interdisziplinarität : Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt : WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lemay, V., Darbellay, F. (2014). *L'interdisciplinarité racontée : Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. Berne : Peter Lang.

Lenoir, Y., Sauvé, L. (1998a). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement*. *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146.

Lenoir, Y., Sauvé, L. (1998b). Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue des sciences de l' ducation*, 24, 3-29.

Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. Thèse de doctorat. Université Paul Verlaine Metz.

Morin, E. (1999). *Relier les connaissances : Le défi du XXIe siècle : Paris, 16-24 mars 1998 : journées thématiques*. Paris : Seuil.

Piaget, J. (1973). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *Bulletin Uni-information*, 31, 4-8

Perrig-Chiello, P., Darbellay, F. (2002). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement*. Lausanne : Réalités sociales.

Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys : Paris.

Robert, J-P., Rosen,  ., Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette : Paris.

Runge, A., Sword, J. (1993). *La bande dessinée satirique dans la classe de Français Langue Etrangère*. Paris : CLE International.

Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2012). *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle*. Berne : SEFRI.

Tagliante, C. (2007). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Vignaud, M-F. (2005). Développer l'écoute et la compréhension orale. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 77, 4-8.

Zünd, B., Finocchiaro, D. (2009). *Schullehrplan für die Berufsmaturit  kaufmännische Richtung*. Zurich : AKAD Profession.

Sitographie

Allieu-Mary, N. (2010). *L'interdisciplinarité pédagogique : Questions d'épistémologie scolaire Le cas de l'histoire-géographie-éducation civique*. (INRP). Consulté en ligne en janvier 2014 :

<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/interdisciplinarite/l2019interdisciplinarite-pedagogique-nicole-allieu-mary>

Aroq, C., Niclot, D. (n. d.)⁹³. *Interdisciplinarité et programmes scolaires disciplinaires*. 8^e Biennale de l'éducation et de la formation. IUFM de Champagne Ardenne. Consulté en ligne en janvier 2014 :

<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf>

Aroq, C., Niclot, D. (2006). *Développer les démarches et les apprentissages interdisciplinaires dans l'enseignement secondaire*. Rapport d'activités du Groupe de Formation par la Recherche (GFR de 2 ans de janvier 2005 à décembre 2006). Consulté en ligne en février 2014 :

http://www.univ-reims.fr/gallery_files/site/1/90/4401/5803/5804/5805.pdf

Baillat, G., Niclot, D. (2003). *Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs*. Esprit critique. Consulté en ligne en avril 2014 :

<http://www.espritcritique.fr/0501/esp0501article03.html>

Béliard, J., Gravé-Rousseau, G. (2009). *Le « I » d'EMILE : Promouvoir l'intégration de l'enseignement d'une matière avec une langue étrangère via l'interdisciplinarité*. Ecole européenne de Luxembourg. Consulté en ligne en mai 2014 :

http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-4_beliard-grave.pdf

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2014) *IDAF-Themen : Themen-Vorschläge als Ergänzung zum Kantonalen Schullehrplan für die Berufsmaturität vom 01. Januar 2015*. Ce document intitulé « IDFA-Themen Anhörung » (PDF), consulté en ligne en décembre 2013, est téléchargeable sur le site suivant :

http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/schulen_berufsbildung/berufsmaturitaetsschulen.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-mba-de-schulen_berufsbildung-berufsmaturitaetsschulen-jcr-content-contentPar-downloadfolder

Blanquer, J-M. (2011). *Bulletin officiel de l'Education nationale*. n°26 du 30 juin 2011. Consulté en ligne en février 2014 :

<http://www.education.gouv.fr/cid56642/mene1116130n.html>

Charaudeau, P. (2010). *Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales*. Questions de communication. Consulté en ligne en avril 2014 :

<http://questionsdecommunication.revues.org/385>

D'Hainaut, L. (1986). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Unesco. Consulté en ligne en décembre 2013 :

⁹³ n. d. : non daté

http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf

Duverger, J. (2007). *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*. Tréma. Consulté en ligne en mai 2014 :

<http://trema.revues.org/302>

Fourez, G. (1998). *Se représenter et mettre en oeuvre l'interdisciplinarité à l'école*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, n° 1, 31-50. Consulté en ligne en février 2014 :

<http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n1/031960ar.pdf>

Fourez, G., Dufour, B., Jaccard, J. et Maingain, A. (2002). *Points stratégiques pour un travail interdisciplinaire*. Centre Interfaces. Les Cahiers pédagogiques, n°12. Consulté en ligne en mai 2014 :

<http://www.unamur.be/sciences/philosoc/interfaces/publications/cip12>

Gajo, L. (2006). *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*. A paraître dans les Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF CIIP, Suisse, les 6-7 novembre 2006 à Genève. Consulté en ligne en avril 2014 :

http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf

Gajo, L. (2007). *Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation*. Tréma. Consulté en ligne en mai 2014 :

<http://trema.revues.org/448>

Gajo, L. (2009). *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants*. Consulté en ligne en mai 2014 :

http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-4_gajo.pdf

Grin, F. (2010). *L'aménagement linguistique en Suisse*. Consulté en ligne en mai 2014 :

<http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupe/elf/documents/elfwp4.pdf>

Gustin, A. (2009). (n. d.). *Innovation et changement institutionnel : l'exemple des TPE*. (Centre de Recherche en Education de Nantes). Consulté en ligne en février 2014 :

<http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no7.pdf#page=80>

Hamel, J. (2013). *L'interdisciplinarité, manière de faire ou de dire la science ?* EspacesTemps.net, Laboratoire, 21.01.2013. Consulté en ligne en décembre 2013 :

<http://www.espacestemp.net/articles/linterdisciplinarite-maniere-de-faire-ou-de-dire-la-science-2/>

Hasni, A., Lenoir, Y., Larose, F. et Squali, H. (2010). *Interdisciplinarité et enseignement des sciences, technologies et mathématiques au premier cycle du secondaire : Place ; modalités de mise en œuvre ; contraintes disciplinaires et institutionnelles*. Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences. Université de Sherbrooke. Version révisée et mise en ligne, avril 2012. Consulté en ligne en avril 2014 :

<http://www.creas.ca/wp-content/uploads/2012/05/Rapport-interdisc-questionnaire-Hasni-Al.pdf>

Hugon, M-A. (2002). *Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides*. Consulté en ligne en mars 2014 :

<http://ww3.ac-poitiers.fr/tpi/b2i/documents/pourpilot/interdisciplinarite.pdf>

ICRA (n.d.). Interdisciplinarité Concepts-clés. Consulté en ligne en mars 2014 :

<http://www.icra-edu.org/objects/francolearn/ACFA0.pdf>

Le Conseil fédéral Suisse. (1995). Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). Consulté en ligne en janvier 2014 :

http://edudoc.ch/record/38114/files/VO_MAR_f.pdf

Le Conseil fédéral suisse. (2009). *Ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale du 24 juin 2009 (Etat le 1^{er} octobre 2013)*. Consulté en ligne en janvier 2014 :

<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20080844/201310010000/412.103.1.pdf>

Lenoir, Y. (2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*. Conférence consultée en ligne en janvier 2014 :

http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF

Michaud, Y., Clerc, S. (2010). *Interdisciplinarité et collaboration pédagogique*. UTLS au lycée. Consulté en ligne en décembre 2013 :

http://www.canalu.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/interdisciplinarite_et_collaboration_pedagogique.5518

Mangiante, J-M., Parpette, C. (2012). *Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergies Algérie n° 15 (pp. 147-166). Consulté en ligne en juin 2014 :

<http://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf>

Morin, E. (1994). *Sur l'interdisciplinarité*. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 2 - juin 1994. Consulté en ligne en janvier 2014 :

<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>

Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie. (2003). *Programme d'études cadre pour la maturité professionnelle orientation commerciale*. Berne. Consulté en ligne en février 2014 :

<http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01379/01570/01579/index.html?lang=fr>

Parpette, C., Mangiante, J-M. (n.d.). *Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter*. Consulté en ligne en mai 2014 :

<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>

Perregaux, C. (1998). *Quelles langues pour quelle Suisse ?* Consulté en ligne en mai 2013 :

http://sprachkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_5.html

Résumé

Ce mémoire porte sur l'intégration de l'interdisciplinarité dans le programme d'enseignement du français au niveau maturité professionnelle en Suisse alémanique. Bien que le français soit officiellement dénommé « seconde langue nationale », il sera considéré ici comme « français langue étrangère » (FLE). Dans ce contexte, il s'agit de concevoir des séquences didactiques interdisciplinaires en FLE, en partenariat avec d'autres disciplines, notamment avec l'anglais et l'histoire, et de proposer une modalité d'évaluation du travail interdisciplinaire. Une analyse du nouveau plan d'études cadre émis en décembre 2012 par le Secrétariat d'Etat à la formation suisse, ainsi que des recherches théoriques sur le concept d'interdisciplinarité ont servi de préalables à ce travail. L'élaboration des séquences a été possible après une analyse des besoins complétée par une analyse des données recueillies grâce à une enquête réalisée auprès des enseignants des diverses disciplines. Ainsi ont pu être déterminées des compétences transversales au FLE et aux disciplines non linguistiques (DNL) sur lesquelles travailler. Ce travail de recherche permet également de mettre en avant certains parallèles avec l'enseignement bilingue ainsi qu'avec l'enseignement du français sur objectifs universitaires à un public d'étudiants.

Mots-clés

Didactique du français langue étrangère (FLE) ; interdisciplinarité ; séquences didactiques interdisciplinaires ; maturité professionnelle ; Suisse ; public d'étudiants.