



HAL
open science

Interdisciplinarité et projets interdisciplinaires

Béatrice Campos

► **To cite this version:**

Béatrice Campos. Interdisciplinarité et projets interdisciplinaires . Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01398639

HAL Id: dumas-01398639

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01398639v1>

Submitted on 17 Nov 2016

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.



Interdisciplinarité et projets interdisciplinaires

**CAMPOS Béatrice
N° Etudiant : 21232104**

Sous la direction de Sandrine Courchinoux

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

**Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère
Année universitaire 2015-2016**

**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

Permettez-moi de vous révéler
le secret qui m'a conduit
à atteindre mon but.
Ma force repose uniquement
sur ma ténacité.
Louis Pasteur

A ma mère, une femme forte qui m'a appris qu'il n'y a rien de trop difficile si on le désire vraiment et à qui je dois la persévérance qui m'a été nécessaire pour l'écriture de ce mémoire.

A mes enfants, Yanis et Luana, adolescents matures qui m'ont accordé le temps et la tranquillité pour réaliser ce travail, temps bien souvent pris sur l'attention qui leur était due.

A mes élèves, qui me donnent l'envie de faire ce métier passionnant et d'améliorer l'enseignement que je leur dispense, contribuant ainsi à entretenir ma motivation.

A Sandrine Courchinoux, ma directrice de mémoire, pour tous ses conseils avisés et constructifs.

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.

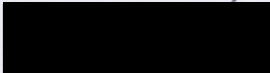
NOM : Campos PRENOM : Beatrice
DATE : 23 août 2016 SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	10
PARTIE 1 - L'ENVIRONNEMENT DE MISE EN PLACE DU TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRE	12
CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT GENERAL	13
1.1 La Suisse, pays plurilingue! Mais quelle place pour le français?	13
1.1.1 Un peu d'histoire	13
1.1.2 Les choix en matière de politique linguistique	13
1.1.3 Le projet HarmoS	14
1.2 L'enseignement en Suisse.....	14
1.2.1 Enseignement primaire et secondaire	14
1.2.2 Après le secondaire.....	15
1.2.3 Les différentes maturités professionnelles.....	15
1.3 Le nouveau plan d'études cadre	16
1.3.1 Place du français dans la structure de l'enseignement menant à la maturité professionnelle définie par le plan d'études cadre.....	17
1.3.2 Les véritables changements concernant le travail interdisciplinaire	18
1.3.3 La mise en place du plan d'études cadre et ses enjeux	20
CHAPITRE 2 – LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT PARTICULIER	21
2.1 La place de l'enseignement du français dans le canton d'Uri.....	21
2.1.1 Place du français dans l'enseignement obligatoire.....	21
2.1.2 Place du français dans la maturité professionnelle	22
2.1.3 Cas particulier de l'orientation "Économie et services", type "économie"	22
2.2 Les différentes orientations de maturité au sein de l'établissement BWZ Uri	23
2.2.1 L'orientation "Économie et services", type "économie"	23
2.2.2 L'orientation "Santé et social"	23
2.2.3 L'orientation "Technique, architecture et sciences de la vie"	24
2.3 Le stage	24
2.3.1 La commande de stage.....	24
2.3.2 Le terrain de stage.....	24
2.3.3 Spécificités des publics.....	26
PARTIE 2 - CHAMP THEORIQUE DU PROJET INTERDISCIPLINAIRE	28
CHAPITRE 3 – QU'ENTEND-ON PAR INTERDISCIPLINARITÉ ?.....	29
3.1 Les notions clés.....	29
3.1.1 La discipline.....	29
3.1.2 L'interdisciplinarité.....	30
3.2 Variations autour du concept d'interdisciplinarité	30
3.2.1 Les différents degrés de l'interdisciplinarité	31
3.2.2 La pluridisciplinarité.....	31
3.2.3 La transdisciplinarité	32
3.3 L'interdisciplinarité dans l'enseignement	32

3.3.1 L'interdisciplinarité en contexte scolaire	32
3.3.2 Cas particulier de l'enseignement bilingue	33
3.3.3 Les difficultés rencontrées par l'interdisciplinarité	35
CHAPITRE 4 – QUID DU PROJET ?	37
4.1 La pédagogie de projet	37
4.1.1 Données historiques	37
4.1.2 Qu'est-ce que la pédagogie de projet?	38
4.1.3 Le projet interdisciplinaire	38
4.2 Les différentes étapes du projet	40
4.2.1 La préparation du projet	41
4.2.2 La mise en œuvre du projet	42
4.2.3 L'évaluation du projet	43
4.2.4 La disposition du projet	44
PARTIE 3 - PROJETS INTERDISCIPLINAIRES: DEMARCHE, CONCEPTION ET MISE EN PLACE.....	46
CHAPITRE 5 – ANALYSE INGENIERIQUE PREALABLE	47
5.1 La définition des besoins spécifiques	47
5.1.1 Pour la voie post-CFC à plein temps	47
5.1.2 Pour la voie intégrée	48
5.1.3 Besoins institutionnels	48
5.2 Les objectifs généraux et pédagogiques de la mission	48
5.2.1 Les objectifs généraux	49
5.2.2 Les besoins pédagogiques.....	49
5.3 La problématique de la mission	50
5.3.1 Emergence de questions	50
5.3.2 Un aspect interculturel	51
5.3.3 Commentaires sur le choix de la problématique.....	52
CHAPITRE 6 – DEMARCHE DE COLLECTE ET ANALYSE DES DONNEES.....	54
6.1 La démarche de collecte des données	54
6.1.1 Les raisons du choix d'un questionnaire	54
6.1.2 Le questionnaire.....	55
6.2 L'analyse des données	57
6.2.1 Présentation et commentaires des résultats.....	58
6.2.2 Analyse des résultats.....	65
CHAPITRE 7 – CONCEPTION ET MISE EN PLACE DE PROJETS INTERDISCIPLINAIRES	68
7.1 Pour les orientations "Santé et social" et "Technique, architecture, et sciences de la vie".....	69
7.1.1 Mise en relation des disciplines	69
7.1.2 Les compétences transdisciplinaires.....	71
7.1.3 Mise en place et évaluation.....	72
7.2 Pour l'orientation "Économie et services", type "Économie"	75
7.2.1 La thématique commune des îlots de formation.....	75
7.2.2 Les apports d'un travail en commun des branches Français et Anglais.....	76
Conclusion.....	78

Bibliographie	80
Table des annexes.....	83
Sigles et abréviations utilisés.....	101

Introduction

Nous avons à préparer les jeunes d'aujourd'hui à vivre dans un monde difficile à imaginer, un monde de réseaux, de télécommunications, d'informations instantanées, d'abondance et de pénurie, de luxe et de misère, où l'individu risquera d'être complètement déboussolé s'il ne dispose pas de points de repères solides et interconnectés (Fontolliet, 2002 : 40).

De tous temps, l'éducation a cherché à s'adapter à un monde sans cesse en évolution, adaptant ses méthodes d'enseignement ou créant de nouvelles disciplines. Ce processus d'adaptation s'est révélé d'autant plus nécessaire ces dernières années face à l'apparition des nouvelles technologies qui ont bouleversé notre rapport au temps, aux distances et aux informations, et face à une mondialisation qui nous impose une flexibilité et une disponibilité quasi instantanées. Il était devenu impossible de continuer à tenter de comprendre et d'expliquer ce monde de plus en plus interconnecté et complexe en le compartimentant, c'est pourquoi le concept d'interdisciplinarité a rapidement été perçu comme la réponse adéquate dans de nombreux domaines tels que les sciences et la recherche pour finalement devenir une des pierres angulaires dans l'enseignement. Ainsi, depuis plusieurs dizaines d'années, l'interdisciplinarité s'immisce dans tous les programmes scolaires et à tous les niveaux, apportant une dimension jusque là ignorée en mettant l'accent sur les connections existantes entre les disciplines. Car il ne s'agit plus d'apprendre pour apprendre mais d'apprendre pour comprendre, comprendre le fonctionnement, les processus mais aussi leurs causes et leurs conséquences.

La Suisse n'a pas échappé à cette tendance et la maturité professionnelle, introduite en 1994, a vu apparaître, dès 2001, l'interdisciplinarité dans son cursus. Dans l'établissement Berufs- und Weiterbildungszentrum (BWZ) Uri, ainsi que dans de nombreux établissements en Suisse, elle s'est cristallisée sous la forme du travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP), seule forme devant faire l'objet d'une évaluation, ignorant la recommandation selon laquelle 10% de l'enseignement devaient être consacrés à l'interdisciplinarité. Les TIP mis en place depuis plus de vingt ans dans cet établissement ont mis l'accent sur une absence quasi totale de la branche Français dans l'interdisciplinarité ; branche faisant par ailleurs l'objet d'une particularité dans le canton d'Uri, seul canton en Suisse à avoir repoussé définitivement l'introduction de l'enseignement du français au niveau secondaire. Partout ailleurs, le français est enseigné à

partir du primaire ou, si ce n'est pas encore le cas, cela est du moins prévu avec la mise en place des nouveaux plans d'études.

Depuis le 1^{er} janvier 2015, un nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) est entré en vigueur. Il renforce, entre autres, l'interdisciplinarité en réaffirmant l'obligation du TIP mais surtout en définissant la forme que doivent prendre les 10% de l'enseignement consacrés à l'interdisciplinarité et en rendant leur évaluation sommative obligatoire. Ainsi, le nouveau PEC MP rend la mise en place et l'évaluation du travail interdisciplinaire dans les branches (TIB) obligatoires pour tous les établissements.

Dans le cadre de mon stage de master 2 au sein de l'établissement BWZ Uri, j'ai fait partie de l'équipe pédagogique chargée de mettre en place le TIB, ma mission étant plus particulièrement d'intégrer (enfin !) la branche Français au travail interdisciplinaire. Outre les difficultés liées à la place particulière du français dans le canton d'Uri et donc, pour mes collègues enseignants et les apprenants, une motivation à travailler avec cette branche qu'il aura fallu éprouver, j'ai rapidement pris conscience des problèmes de conception et d'organisation liés à la mise en place du TIB au sein de l'établissement BWZ Uri. Ces difficultés et problèmes ont soulevé des questions de recherche ainsi formulées : Quelles sont les branches les plus appropriées au travail interdisciplinaire avec le français et comment éviter que le TIB ne devienne une charge supplémentaire dans un curriculum déjà bien chargé ? Parmi les différentes formes de travail interdisciplinaire recommandées par le PEC MP, laquelle répond le mieux aux exigences de l'établissement ? Quels sont les aspects à prendre en compte suivant les différentes maturités professionnelles et les différentes voies proposées au sein de l'établissement BWZ Uri ?

Ce mémoire est structuré selon la démarche mise en œuvre afin de répondre à ces questions. Ainsi, après une étude approfondie du contexte d'enseignement, il aura été nécessaire de se pencher sur l'aspect théorique de l'interdisciplinarité. Les informations ainsi obtenues ont été par la suite recoupées avec les données collectées auprès de mes collègues enseignants, ce qui a abouti à la conception de projets interdisciplinaires et à leur évaluation. En conclusion, je porterai un regard critique sur le travail effectué dans le but d'améliorer les projets interdisciplinaires qui devront encore être conçus et évalués dans l'avenir.

Partie 1

-

L'environnement de mise en place du travail interdisciplinaire

Chapitre 1 – Le contexte d’enseignement général

1.1 La Suisse, pays plurilingue ! Mais quelle place pour le français ?

1.1.1 Un peu d’histoire

Beaucoup l’ignorent mais c’est Napoléon Bonaparte qui fit de la République helvétique un Etat plurilingue avec égalité des trois langues (allemand, français et italien), une initiative imposée par la force après la Révolution de 1798 et qui eut du mal à être acceptée jusqu’à la Constitution de 1848 qui rétablira l’égalité des trois langues nationales. A partir de 1848, les langues nationales sont donc l’allemand, le français et l’italien. Mais il convient déjà de souligner une particularité toute helvétique : le *Schwyzertütsch* en Suisse alémanique avec sa centaine de variantes reste l’idiome de tous les jours et de toutes les classes sociales. Si, dans les cantons alémaniques, l’enseignement scolaire se fait en allemand, en général à partir du primaire, la langue vernaculaire est bien le *Schwyzertütsch* ou suisse allemand. En 1938, le romanche devient la quatrième langue nationale en Suisse.

1.1.2 Les choix en matière de politique linguistique

La Suisse n’a jamais eu de véritable politique nationale en matière d’enseignement des langues. Les cantons sont souverains dans ce domaine. Cela signifie que chaque canton décide des langues qui seront enseignées dans ses écoles. Toutefois, dès les années 1970, la Conférence des directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP) fait des recommandations et souhaite que les enfants apprennent dès la 4^e ou 5^e primaire le français en Suisse alémanique et au Tessin et l’allemand en Suisse romande et dans les communes italophones et romanches des Grisons. Le but avoué de cette initiative est clairement de favoriser la communication entre Suisses appartenant à différentes régions linguistiques. Ces recommandations seront largement suivies. Mais, déjà, dans le canton d’Uri, voisin du Tessin, on préfère donner la priorité à l’italien arguant qu’il est préférable d’apprendre la langue de son voisin.

En 1997, l’annonce faite par le canton de Zurich d’introduire l’anglais comme première langue étrangère enseignée au primaire « provoqua une onde de choc qui secoua la Suisse entière » (Elmiger, Forster, 2002 : 18) et la question de l’enseignement des langues devient sujet à polémique.

1.1.3 Le projet HarmoS

Face, entre autres, au problème de l'enseignement des langues, un projet d'harmonisation de la scolarité obligatoire dans les différents cantons voit le jour. On le désigne sous le nom d'HarmoS. Il est ainsi explicité sur le site de la CDIP¹ :

L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) traite de la durée et des objectifs des degrés scolaires, de l'enseignement des langues ainsi que des horaires blocs et des structures de jour, tout en actualisant les dispositions du concordat scolaire de 1970 qui portent sur l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire. Le concordat est entré en vigueur le 1^{er} août 2009.

Le projet d'accord intercantonal a été négocié au sein de la CDIP de 2001 à 2007. Par la suite, chaque canton s'est trouvé dans la nécessité de le ratifier par référendum. Le canton d'Uri a fait partie des sept cantons qui l'ont refusé. Malgré tout, un minimum de 18 cantons devant ratifier le projet afin que ce dernier puisse être imposé partout en Suisse, et cela ayant été le cas, le projet a dû être mis en place même dans le canton d'Uri.

Trois éléments essentiels sont définis en matière d'enseignement des langues. Tout d'abord, l'enseignement d'une langue nationale et de l'anglais pour tous à partir de la 3^e et de la 5^e primaire au plus tard, dans l'ordre de son choix, doit être mis en place. Ensuite, les objectifs à atteindre sont clairement définis et précisés par le concordat HarmoS pour chacune des deux langues. Enfin, le choix de la première langue étrangère enseignée doit être coordonné sur le plan régional. D'après ces critères, le français devrait être enseigné au plus tard à partir de la 5^e primaire. Toutefois, système fédéral et souveraineté des cantons obligent, les autorités cantonales d'Uri ont décidé de repousser l'enseignement du français au niveau secondaire².

1.2 L'enseignement en Suisse

1.2.1 Enseignement primaire et secondaire

La scolarité obligatoire relève de la compétence des cantons. Le degré primaire dure, en général, huit ans et inclut deux années d'école enfantine. Toutefois, dans certains cantons alémaniques dont le canton d'Uri, il ne dure que sept ans, la première année d'école enfantine étant facultative. Suivent trois années au niveau secondaire I où les élèves sont répartis dans des classes à niveau pour toutes les matières enseignées ou pour une partie

¹ Voir : <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>.

² Nous reviendrons plus précisément sur ce point dans l'analyse du contexte d'enseignement particulier.

d'entre elles. Différentes formes d'organisation existent selon les choix opérés par les autorités cantonales : classes communes avec cours à niveaux pour certaines matières ou classes séparées, par exemple.

1.2.2 Après le secondaire

Après les dix ou onze années d'école obligatoire qui se terminent au niveau secondaire I, les jeunes Suisses ont la possibilité de poursuivre, au niveau secondaire II, par une formation générale préparant à la maturité gymnasiale ou par une formation professionnelle initiale. Deux tiers des jeunes choisissent cette dernière option.

Les écoles professionnelles suisses dispensent l'enseignement scolaire pour la formation professionnelle initiale ainsi que l'enseignement menant à la maturité professionnelle.

1.2.3 Les différentes maturités professionnelles

La maturité professionnelle est une formation générale approfondie qui complète une formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans (apprentissage) sanctionnée par un certificat fédéral de capacité (CFC). Elle permet principalement l'accès aux études dans une haute école spécialisée (HES). Il existe deux voies qui mènent à la maturité professionnelle :

- la voie intégrée : la maturité professionnelle est préparée parallèlement au CFC, pendant l'apprentissage. Les apprenants ont un jour de cours supplémentaire à l'école professionnelle ;
- la voie post-CFC : la maturité professionnelle est préparée après l'obtention du CFC en un an à plein temps, soit cinq jours de cours par semaine, ou en deux ans à temps partiel, soit deux jours et demi de cours par semaine.

Les apprenants peuvent choisir parmi cinq orientations possibles qui correspondent aux différents domaines d'études HES apparentés à la profession CFC :

Orientations de la maturité professionnelle	Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC
Technique, architecture et sciences de la vie	Technique et technologies de l'information Architecture, construction et planification Chimie et sciences de la vie
Nature, paysage et alimentation	Agriculture et économie forestière
Economie et services	Economie et services
Arts visuels et arts appliqués	Design
Santé et social	Santé Travail social

1.3 Le nouveau plan d'études cadre

Suite à l'ordonnance du 24 juin 2009 sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr) et à la révision totale de cette dernière, un nouveau plan d'études cadre a remplacé les quatre programmes d'études cadres qui existaient jusque là. Le plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) a été édicté par le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) sous l'autorité du Conseil fédéral et il s'articule autour de quatre tâches stratégiques :

- donner à la maturité professionnelle fédérale un positionnement national et international ;

De ce fait, le certificat de maturité professionnelle est explicitement considéré comme l'attestation de l'aptitude à poursuivre des études dans une HES. [...] Au niveau international, le PEC MP sert de document de référence pour la reconnaissance en Suisse des diplômes étrangers de la formation professionnelle en vue de l'admission à une HES. Il peut aussi servir de document de référence pour la reconnaissance à l'étranger des diplômes suisses de la formation professionnelle en vue de l'admission à une école de type HES (PEC MP : 6).

- coordonner et assurer l'offre de maturité professionnelle ;

Le renforcement de la coordination de l'offre de maturité professionnelle se reflète dans le remplacement des quatre programmes d'études cadres avec six orientations par un plan d'études cadre unique avec cinq orientations (PEC MP : 6).

- piloter l'offre de maturité professionnelle en en constituant la base contraignante en matière d'objectifs, de contenus et de qualification dans la

formation générale approfondie ;

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 (PEC MP : 6).

- renforcer la qualité de l'enseignement menant à la maturité professionnelle.

Cette exigence s'exprime notamment dans le caractère contraignant des domaines de formation et des compétences au niveau des branches ainsi que dans la nouvelle structure des plans d'étude cadres spécifiques aux branches, qui constituent une base utile en vue de la préparation et de la validation, au niveau régional, des examens finaux écrits, conformément à l'article 21, alinéa 3, OMPr (PEC MP : 6).

1.3.1 Place du français dans la structure de l'enseignement menant à la maturité professionnelle définie par le plan d'études cadre

Conformément aux articles 7 à 11 de l'OMPr, l'enseignement menant à la maturité professionnelle comprend :

- le domaine fondamental qui comprend les quatre branches enseignées dans les différentes orientations de maturité professionnelle (MP) ;
- le domaine spécifique qui comprend sept branches au total. Deux branches sont généralement enseignées par orientation, leur choix dépendant des formations professionnelles initiales et des domaines d'études HES apparentés ;
- le domaine complémentaire qui comprend trois branches au total, dont deux seront enseignées en complément des branches du domaine spécifique ;
- le travail interdisciplinaire qui comprend le travail interdisciplinaire dans les branches de tous les domaines d'enseignement (TIB) et le travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP).

Les quatre branches enseignées dans les différentes orientations de MP et qui constituent le domaine fondamental sont la première et la deuxième langue nationale, l'anglais et les mathématiques. On ne peut que constater l'importance donnée aux langues, importance expliquée ainsi dans le PEC MP :

Dans la Suisse multilingue et au niveau international, la maîtrise des langues étrangères est une condition indispensable pour la gestion des relations entre les êtres humains et pour le succès de l'activité professionnelle au sein et en dehors des frontières de notre pays. Cette maîtrise des langues garantit l'aptitude à suivre des études, motive à l'apprentissage autonome et responsable tout au long de la vie et forge la personnalité, dans la mesure où elle permet d'explorer d'autres cultures et de découvrir les différences par rapport à sa propre origine culturelle. Par ailleurs, l'enseignement de la deuxième langue étrangère contribue à renforcer la cohésion nationale (PEC MP : 22).

Dans les cantons alémaniques, la deuxième langue nationale est le français. A l'issue de la préparation à la MP, les apprenants devraient atteindre le niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, à l'exception des apprenants de l'orientation « Économie et services » pour lesquels le niveau B2 du *CECRL* est exigé.

De plus, le PEC MP définit clairement les compétences transdisciplinaires à encourager chez les apprenants dans le cadre de l'enseignement de la deuxième langue nationale. Étant donné l'importance de ces compétences pour notre travail, nous nous permettons de les reprendre telles qu'elles sont présentées dans le PEC MP :

- *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 tels que les dictionnaires, les programmes d'apprentissage autonome, les plateformes de communication et de publication basées sur le web (PEC MP : 23).

1.3.2 Les véritables changements concernant le travail interdisciplinaire

Le travail interdisciplinaire n'est pas une nouveauté dans le PEC MP. Il était déjà présent dans les quatre programmes d'études cadres qui prévoyaient que 10% des périodes d'enseignement³, soit 144, y seraient consacrées. Le travail interdisciplinaire centré sur un projet était, quant à lui, déjà doté de 40 périodes d'enseignement et faisait l'objet d'une évaluation sommative comptant pour la note finale. Les 104 périodes d'enseignement restantes devaient être consacrées au travail interdisciplinaire dans les branches de tous les domaines d'enseignement (TIB). Le choix de l'organisation ainsi que de la forme du TIB étaient laissés à l'appréciation de chaque établissement et ne faisaient l'objet d'aucune évaluation sommative de la part des enseignants.

C'est exclusivement concernant le TIB que le PEC MP apporte des nouveautés en définissant ses formes d'organisation possibles et en rendant obligatoire son évaluation sommative. Ainsi, concernant les formes d'organisation, trois possibilités sont évoquées. Nous les reprenons ici telles qu'elles sont présentées dans le PEC MP :

- *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

³ Le terme « période d'enseignement » renvoie à une leçon de 45 minutes.

- journées de projets, 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 (PEC MP : 135).

Les modalités d'évaluation sommative du TIB varient selon la voie menant à la MP. En effet, la MP peut être préparée simultanément à la formation professionnelle initiale d'une durée de trois ou quatre ans (voie intégrée). Le TIB doit alors avoir lieu au cours de la deuxième année de formation, soit les troisième et quatrième semestres, et doit faire l'objet de deux évaluations sommatives par semestre dont la moyenne donnera la note semestrielle du TIB.

Dans le cas où la MP est préparée après la formation initiale, on parle de la voie post-CFC. Dans ce cas, il est possible de préparer la MP en trois ou quatre semestres et les dispositions ne diffèrent pas de celles évoquées pour la voie intégrée. Cependant, et concernant la voie post-CFC à plein temps dont la durée est de deux semestres, le nombre d'évaluations sommatives sera réduit à trois et leur moyenne donnera une note d'école comptant pour l'obtention du diplôme en fin d'année. Il incombe à chaque établissement, selon les formes d'enseignement qu'il propose, de définir les modalités d'évaluation du TIB.

Le PEC MP définit également les compétences transdisciplinaires mises en pratique dans le TIB et le TIP et précise que ces « compétences transdisciplinaires peuvent être vérifiées, pour autant qu'elles puissent être observées et évaluées à l'aune de critères » (PEC MP : 134). Nous reprendrons ces compétences transdisciplinaires telles qu'elles sont présentées dans le PEC MP étant donné qu'elles nous serviront de référence pour la conception et la définition des critères d'évaluation du projet mis en place dans le cadre du TIB :

- *Approche méthodologique* : Se familiariser avec un thème ; formuler une problématique, une hypothèse ou esquisser la structure ; appliquer ses connaissances et ses aptitudes disciplinaires pour traiter le sujet ; utiliser ou développer une approche méthodologique appropriée pour l'évaluation et la structure.
- *Planification et organisation de projets* : Réfléchir de manière conceptuelle ; esquisser un projet dans les grandes lignes ; structurer le travail selon un calendrier ; travailler de manière autonome et persévérante ; analyser de manière critique le processus de travail et en particulier la méthodologie appliquée.
- *Compétence sociale* : Définir les responsabilités de chacun en cas de travail en équipe, collaborer de manière professionnelle, apporter ses points forts et gérer les oppositions et les conflits ; collaborer de manière constructive avec les enseignants chargés du suivi, respecter les accords passés avec ceux-ci et leur demander de l'aide si nécessaire.
- *Recherche d'informations* : Utiliser et évaluer diverses sources d'informations ; interroger les informateurs fiables ; consigner le résultat des recherches dans le média approprié ; citer les sources correctement.
- *Capacité de penser axée sur la durabilité* : Evaluer de manière critique ses propres valeurs et son comportement ainsi que ceux des autres ; composer avec l'incertitude caractéristique des situations non résolues ; aborder concrètement les sociétés sociétales et écologiques ; établir des scénarios

- prospectifs communs.
- *Activités créatrices* : faire preuve au quotidien d'aptitudes manuelles, de créativité et de talent artistique.
 - *Communication et présentation* : Structurer les résultats et les consigner sous la forme appropriée ; présenter et commenter devant un public les résultats et leur élaboration (PEC MP : 134).

1.3.3 La mise en place du plan d'études cadre et ses enjeux

Depuis l'entrée en vigueur du PEC MP en 2013, sa mise en place se fait de manière progressive dans les différentes écoles professionnelles suisses. Il est essentiel pour ces écoles de respecter les délais de mise en place du PEC MP pour se voir renouveler l'autorisation d'offrir des formations de préparation à la maturité professionnelle. L'enjeu est donc d'importance.

Rappelons que le PEC MP devait être mis en place au plus tard le 1^{er} janvier 2015. Cela signifie, concernant les orientations et les voies qui nous intéressent dans le cadre de notre mission, que le TIB et le TIP ont dû :

- être mis en place et évalués au cours de l'année scolaire 2015/16 pour les voies post-CFC à plein temps ;
- être définis dans leurs modalités de mise en place qui aura lieu au cours de l'année 2016/17, soit au cours des 3^e et 4^e semestres, pour la voie intégrée.

Chapitre 2 – Le contexte d’enseignement particulier

2.1 La place de l’enseignement du français dans le canton d’Uri

Nous allons nous pencher à présent sur la place de l’enseignement du français dans le canton d’Uri. Nous aborderons, d’une part, cet aspect dans l’enseignement obligatoire bien qu’il ne s’agisse pas du contexte dans lequel nous effectuons notre mission. Toutefois, il nous semble intéressant de soulever cette question car elle nous paraît avoir des répercussions sur l’état d’esprit des apprenants mais également des enseignants dans l’enseignement de la maturité professionnelle. D’autre part, nous définirons précisément la place du français dans les différentes orientations de MP qui nous intéressent dans le cadre de notre mission.

2.1.1 Place du français dans l’enseignement obligatoire

Suite à l’obligation d’appliquer le concordat HarmoS, le canton d’Uri aurait dû, dans un souci d’harmonisation régionale, intégrer l’enseignement du français à partir de la 5^e classe. Cependant, les autorités cantonales ont fait le choix de proposer une autre langue nationale, l’italien, en 5^e classe et uniquement en option, donc pour les apprenants qui le désirent. De ce fait, elles ont pu repousser l’enseignement du français au niveau secondaire I en 7^e classe.

Au niveau secondaire I et dans certaines matières, dont le français, la répartition des apprenants se fait par niveau⁴. Pour les apprenants de niveau A, le français a d’abord été obligatoire pendant les trois années d’école secondaire I. Puis, en 2013, la dernière année est devenue facultative. Pour les apprenants de niveau B, le français était facultatif mais son choix en début de cycle secondaire valait pour les trois années. En 2013, il est devenu obligatoire pendant 2 ans puis facultatif la dernière année.

On ne se penchera pas ici sur les raisons qui ont motivé les autorités cantonales à faire ces différents choix. Toutefois, il nous semble intéressant de noter que l’enseignement du français pose de nombreuses questions quant à la politique linguistique à adopter. Cela donne lieu régulièrement à des discussions au sein du corps enseignant mais également parmi les apprenants eux-mêmes qui s’interrogent sur la nécessité d’apprendre le français.

⁴ Selon les moyennes obtenues en 5^e et 6^e primaire dans les matières principales qui sont l’allemand, les mathématiques et l’anglais, les élèves seront orientés soit au collège, soit à l’école secondaire I, au niveau A ou au niveau B. Les programmes sont alors adaptés selon chaque niveau.

2.1.2 Place du français dans la maturité professionnelle

La deuxième langue nationale fait partie du domaine fondamental dans l'enseignement de MP. Cela signifie qu'elle fait partie des branches enseignées dans toutes les orientations de MP et que, pour toutes ces branches, les compétences transdisciplinaires encouragées sont identiques. Pour toutes les orientations, à l'exception du domaine d'études HES « Économie et services » dont nous parlerons ci-dessous, le nombre de périodes d'enseignement est de 120 et les descripteurs du niveau B1 du *CECRL* s'appliquent concernant les domaines de formation et les compétences spécifiques.

Les domaines de formation sont au nombre de six :

- Réception,
- Production et interaction orales,
- Production et interaction écrites,
- Réflexion linguistique et stratégies,
- Caractéristiques socio-culturelles,
- Culture et compréhension culturelle.

Chacun de ces domaines de formation est subdivisé en domaines partiels dont les compétences spécifiques correspondantes sont décrites précisément dans les pages 24 à 27 du PEC MP⁵.

2.1.3 Cas particulier de l'orientation « Économie et services », type « économie »

L'orientation « Économie et services », type⁶ « économie » est dotée d'un nombre d'heures d'enseignement supérieur aux autres orientations. Ainsi, alors que le nombre total de périodes d'enseignement est de 1440 pour toutes les autres orientations, il est de 1840 pour le type « économie ». Hormis la première langue nationale et le TIP, toutes les branches ont donc un nombre de périodes d'enseignement supérieur, ce qui correspond pour le français à 240 périodes d'enseignement, soit le double. Par conséquent et « pour les compétences spécifiques, les descripteurs du niveau B2 du CECR s'appliquent » (PEC MP : 28).

⁵ Cf. annexe 1.

⁶ L'orientation « Économie et services » est subdivisée en deux types : type « économie » et type « services ».

Les domaines de formation, domaines partiels et compétences spécifiques sont identiques à ceux décrits pour les autres orientations : « les domaines de formation, les domaines partiels et les compétences spécifiques suivent en règle générale le modèle du groupe 1⁷, mais sont adaptés au niveau B2 du *CECRL* » (*Ibid.*). On notera tout de même un élargissement des compétences spécifiques pour le domaine partiel « Littérature et autres arts ».

2.2 Les différentes orientations de maturité au sein de l'établissement BWZ Uri

L'établissement Berufs- und Weiterbildungszentrum (BWZ) Uri offre un enseignement à la maturité professionnelle pour trois des cinq orientations existantes :

- Économie et services, type « économie »,
- Santé et social,
- Technique, architecture et sciences de la vie.

Notre mission concernera ces trois orientations.

2.2.1 L'orientation « Économie et service », type « économie »

L'orientation « Économie et services », type « économie » est proposée en voie intégrée. Cela signifie que les apprenants suivent pendant trois ans l'enseignement de MP parallèlement à la formation professionnelle initiale « Employé de commerce » menant au CFC. Il y a donc trois classes d'apprenants dans cette filière correspondant aux première, deuxième et troisième années de formation. Concrètement, leur formation scolaire est répartie sur deux jours de la semaine, les trois autres jours étant consacrés à la formation professionnelle en entreprise.

2.2.2 L'orientation « Santé et social »

L'orientation « Santé et social » est proposée en voie post-CFC à plein temps. Les apprenants ont donc, dans un premier temps, clôturé une formation professionnelle initiale menant au CFC. Dans un second temps, ils suivent l'enseignement menant à la MP « Santé et social » à plein temps, soit cinq jours par semaine. Toutefois, et ce afin de garantir une relative homogénéité des niveaux, les personnes titulaires d'un CFC et désirant suivre

⁷ L'appellation « groupe 1 » renvoie à tous les domaines d'études HES, à l'exception du domaine d'études HES « Économies et services », type « économie ».

l'enseignement de MP doivent passer un examen d'entrée constitué d'épreuves dans les quatre branches fondamentales.

2.2.3 L'orientation « Technique, architecture et sciences de la vie »

L'orientation « Technique, architecture et sciences de la vie » est également proposée en voie post-CFC à plein temps. Les conditions d'admission à l'enseignement et l'examen d'entrée sont les mêmes que pour l'orientation « Santé et social ».

2.3 Le stage

Comme mentionné précédemment, la maturité professionnelle fédérale a subi une révision totale et l'ordonnance du 24 juin 2009 a remplacé les quatre programmes d'études cadres existants par un seul plan d'études cadre, ceci afin de permettre une présentation de la maturité professionnelle plus cohérente, mais également de définir plus clairement l'ensemble des conditions scolaires d'accès HES.

2.3.1 La commande de stage

Dans le canton d'Uri, et donc dans l'école professionnelle où j'enseigne le français langue étrangère (FLE), ce nouveau plan d'études cadre vient tout juste d'être mis en place, en août 2015, pour la maturité professionnelle « Santé et sociale », la maturité professionnelle « Technique, architecture et sciences de la vie » et la maturité professionnelle « Économie et services », type « économie ». Ma mission a consisté à :

- faire partie de l'équipe pédagogique mise en place afin de définir les modalités d'organisation et de mise en place du travail interdisciplinaire pour la maturité professionnelle ;
- intégrer le FLE dans la mise en place du travail interdisciplinaire au sein de l'établissement BWZ Uri ;
- concevoir et mettre en place, en partenariat avec une autre discipline, le scénario pédagogique des séquences didactiques d'une unité du TIB et son évaluation sommative pour les apprenants de maturité professionnelle.

2.3.2 Le terrain de stage

L'établissement BWZ Uri est l'école professionnelle du canton d'Uri. Elle accueille environ 800 jeunes et près de 80 enseignants y travaillent. Comme toutes les écoles

professionnelles cantonales, la BWZ Uri est une école publique et les enseignants qui y exercent sont employés par le canton. L'établissement est divisé en trois départements : le département Agricole, le département des Métiers manuels et techniques et le département Vente et économie.

Au sein du département des Métiers manuels et techniques, les apprenants qui ont obtenu le CFC peuvent, s'ils le souhaitent, poursuivre avec la préparation à la maturité professionnelle. Comme indiqué précédemment, cette préparation est proposée dans notre établissement uniquement à plein temps et pour deux filières : « Santé et social » et « Technique, architecture et sciences de la vie ».

Le département Vente et économie s'occupe de la formation des apprentis vendeurs et employés de commerce, formation débouchant sur une attestation fédérale de formation professionnelle pour les vendeurs et sur un certificat fédéral de capacité pour les employés de commerce. Concernant ces derniers, ils ont également la possibilité de préparer, parallèlement à leur apprentissage de commerce, la maturité professionnelle orientation « Économie et services », type « économie ».

Mon stage a concerné, au niveau secondaire II, les trois cursus préparant à la maturité professionnelle proposés par l'établissement BWZ Uri.

Depuis le 1^{er} août 2015, le recteur de l'établissement BWZ Uri est David Schuler. Le responsable du département Vente et économie est Hugo Biasini. Il travaille au sein de l'établissement depuis de nombreuses années et enseigne également le français. Il a été chargé de mettre en place une équipe pédagogique afin de définir les modalités de mise en place du TIB et du TIP pour les deux départements concernés. Il est aussi responsable pédagogique de la section de la maturité professionnelle « Économie et services », type « économie » et mon responsable de stage. A cet effet, il a accompagné et suivi ma mission relative au travail interdisciplinaire.

Mes collègues enseignants au sein des départements Vente et économie et Métiers manuels et techniques travaillent pour la plupart à plein temps au sein de l'établissement, parfois dans plusieurs départements. Un enseignant est responsable de chaque discipline afin de coordonner le travail des différents enseignants de la discipline. Je suis moi-même responsable de la discipline français langue étrangère (FLE) enseignée par trois enseignants, moi y compris. Il n'existe pas de département des langues à proprement parler mais tous les enseignants d'allemand, d'anglais et de français se réunissent chaque

semestre afin de discuter de points particuliers à l'enseignement des langues au sein de l'établissement.

2.3.3 Spécificités des publics

- Orientation « Économie et services », type « économie »

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les apprenants de l'orientation « Économie et services », type « économie », suivent l'enseignement à la MP parallèlement à leur formation professionnelle initiale. Ce sont donc, en deuxième année, des jeunes âgés d'environ 16 ou 17 ans qui ont suivi les trois années d'enseignement au secondaire I soit au collège, soit à l'école secondaire au niveau A. Ils doivent pouvoir justifier d'un niveau minimum⁸ dans les branches fondamentales pour être exemptés d'examen d'entrée. Le niveau de compétence en français du public n'est cependant pas homogène. Les apprenants venant du collège suivaient une préparation menant au lycée et à la maturité gymnasiale et ont un niveau de compétence en français généralement plus élevé que les élèves de l'école secondaire I.

- Orientation Santé et social

Dans cette orientation, les apprenants étaient à l'origine au nombre de treize. Toutefois, après les résultats du premier semestre, une personne s'est vue contrainte d'abandonner l'enseignement, ses résultats n'atteignant pas le minimum nécessaire pour être reconduite.

Concernant les douze apprenants restants, ils avaient entre 18 et 20 ans lorsqu'ils ont commencé l'enseignement à la MP. Ce sont donc de jeunes adultes qui viennent de professions initiales diverses : sept d'entre eux sont employés de commerce, deux sont agents de propreté, un est mécanicien automobile, un est maçon et un est opticien.

Les employés de commerce ont suivi au cours de leur formation professionnelle un enseignement en français menant au niveau B1. Les autres n'ont plus eu de français depuis au moins trois ans. Leurs connaissances se limitent à ce qu'ils ont appris au niveau secondaire et selon le niveau suivi, A ou B. Il s'agit donc d'un public dont le niveau se situe entre A1 et B1+.

⁸ Ce sont les notes des 2^e et 3^e années de secondaire I qui sont prises en compte. La moyenne doit être au minimum de 5.2, sachant que la note maximale est de 6.

- Orientation Technique, architecture et sciences de la vie

En début d'année, les apprenants étaient au nombre de 22 et âgés de 18 à 27 ans. Abandons et non-reconductions ont réduit la classe à dix-neuf apprenants âgés de 19 à 24 ans. Certains ont donc travaillé un an ou plus après leur formation initiale et avant de commencer l'enseignement à la MP.

Les professions initiales sont également diverses : deux maçons, un constructeur métallique, cinq polymécaniciens, un logisticien, un menuisier, cinq électro-installateurs, un installateur de chauffage, deux constructeurs et un électricien.

Dans cette classe, les niveaux de compétence en français sont encore plus hétérogènes allant du faux débutant de niveau A1 à l'apprenant de niveau B1+. Trois apprenants ont un niveau B1/B1+ car ils ont fait un séjour linguistique de plusieurs semaines en milieu francophone en vue de se préparer à l'enseignement à la MP. Les autres ont les connaissances acquises il y a plusieurs années à l'école secondaire. Certains n'ont suivi un enseignement de français que pendant un an.

Partie 2

-

Champ théorique du projet interdisciplinaire

Chapitre 3 – Qu’entend-on par interdisciplinarité ?

Après avoir présenté l’environnement dans lequel j’ai été amenée à mettre en place le travail interdisciplinaire dans les branches, il convient de se pencher sur l’aspect plus théorique de l’interdisciplinarité. De nombreuses questions se sont posées à moi sur ce que recouvre le terme même d’interdisciplinarité et, afin de mieux le comprendre, je me suis efforcée de définir les notions clés de et autour de l’interdisciplinarité. Il ne s’agit donc pas ici de se pencher sur l’histoire du concept. Toutefois, il me semble pertinent de rappeler que, selon Lenoir (1995 : 233), « l’interdisciplinarité n’est pas une réalité qui a traversé les âges. [...] Elle ne peut vraiment émerger qu’avec le développement de la science et des disciplines scientifiques ».

3.1 Les notions clés

3.1.1 La discipline

Comme le fait remarquer Lenoir,

le terme vient du latin *disciplina* et véhicule, jusqu’au dix-neuvième siècle, une double signification, autre que celle qui prédomine aujourd’hui. La première signification est celle de l’activité artistique [...] et la seconde, celle du rapport au pouvoir (du savoir-pouvoir) qui instaure des techniques de contrôle – dont l’examen pour rendre les corps dociles, c’est-à-dire « enseignables » (Foucault, 1975) : « ainsi, la discipline militaire, la discipline carcérale, la discipline dans l’école » (Lenoir, 1995 : 231).

Au fil du temps, le sens même du terme a évolué. En voici la définition telle qu’elle apparaît dans *le Petit Larousse Illustré 2012* :

DISCIPLINE n.f. (lat. *disciplina*). **1.** Ensemble des règles, des obligations qui régissent certains corps ou collectivités ; règlement : *La discipline de la prison*. **2.** Soumission à des règles ou à un règlement : *Ce professeur fait régner la discipline*. **3.** Règle de conduite que l’on s’impose : *La danseuse s’astreint à une discipline très stricte*. **4.** Matière d’enseignement : *Disciplines littéraires, scientifiques*.

En ce qui me concerne, je retiendrai la quatrième définition du Petit Larousse, la discipline en tant que matière d’enseignement. Il nous paraît également opportun de signaler qu’en Suisse, dans les documents officiels comme le PEC MP, seul le terme *branche* est utilisé pour désigner une matière d’enseignement. C’est la raison pour laquelle nous utiliserons ici l’un ou l’autre de ces termes sans distinction de sens.

Pour que la discipline prenne forme et devienne autonome, il est nécessaire que ses frontières aient été délimitées, son langage et son lexique constitués, ses techniques et ses théories listées. Cependant, comme l’a souligné Morin lors du colloque

« Interdisciplinarité » organisé en 1990 par le CNRS⁹, « la frontière disciplinaire, son langage et ses concepts propres vont isoler la discipline par rapport aux autres et par rapport aux problèmes qui chevauchent les disciplines ».

3.1.2 L'interdisciplinarité

Dans un monde de plus en plus pluridisciplinaire, il est devenu impossible de n'aborder les problèmes ou les questions que du point de vue unique d'une discipline évoluant en vase-clos. Ce besoin s'est tout d'abord fait fortement ressentir dans les sciences et dans le domaine de la recherche.

Selon la définition du *Petit Larousse* (2012), est interdisciplinaire ce « qui établit des relations entre plusieurs sciences ou disciplines » (1100). Les sciences cognitives sont un bel exemple d'interdisciplinarité. Nées dans les années 1950, elles utilisent conjointement des données issues de la linguistique, de la psychologie, des neurosciences, de la philosophie, etc.

L'interdisciplinarité suppose donc d'aborder une problématique ou un sujet, de construire un projet en prenant en compte deux disciplines au minimum. C'est ainsi qu'en établissant des relations entre plusieurs disciplines et en confrontant différentes approches d'un même problème, elle va permettre de pallier à l'hyperspécialisation et à la perte du contexte de l'objet étudié.

Selon Valzan (2008 : 14), « L'interdisciplinarité pourrait se définir comme un type d'organisation des activités pédagogiques ayant pour but l'adjonction de différentes matières sollicitées à partir d'un thème d'étude pour faire aboutir un projet ».

3.2 Variations autour du concept d'interdisciplinarité

Le terme interdisciplinarité est couramment utilisé pour parler de projets impliquant plusieurs disciplines. Cependant, nous nous sommes rendue compte qu'il existait d'autres termes voisins pour évoquer des situations proches de l'interdisciplinarité mais qui pourtant s'en distinguent par une approche ou une finalité différente. De même, il existe, dans l'interdisciplinarité, différents degrés selon les conséquences qui en résultent pour chaque discipline. Ce sont ces différents notions et degrés que la partie suivante se propose de développer.

⁹ Consulté sur Internet le 22/05/2016, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>.

3.2.1 Les différents degrés de l'interdisciplinarité

D'après Basarab (1996), l'interdisciplinarité « concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre » (27). Toutefois, toujours selon Basarab (1996), il convient de distinguer différents degrés de l'interdisciplinarité :

- un degré d'application : les méthodes d'une science ou discipline sont transférées à une autre science ou discipline et génèrent une possibilité, un résultat jusque-là impossible, comme un nouveau traitement en médecine mis au point grâce à l'application de méthodes de la physique nucléaire ;
- un degré épistémologique : le transfert de méthodes générera ici de nouveaux points de vue, de nouvelles analyses au niveau épistémologique ;
- un degré d'engendrement de nouvelles disciplines : c'est le « big bang disciplinaire » de Basarab lorsque le transfert de méthodes donne naissance à une nouvelle discipline comme la physique mathématique, par exemple, née du transfert des méthodes de la mathématique dans le domaine de la physique.

3.2.2 La pluridisciplinarité

Bourguignon (1997 : n.p.) définissait la pluridisciplinarité comme « plusieurs disciplines [qui] s'associent pour étudier un objet commun dont aucune ne peut observer tous les aspects avec les seules techniques dont elle dispose ». Pour Basarab (1996), « la pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois » (26). Si l'on peut observer dans ces définitions une divergence sur la question de savoir si l'objet est commun aux différentes disciplines ou pas, les deux auteurs s'entendent toutefois sur le fait que la pluridisciplinarité concerne plusieurs disciplines qui étudient conjointement le même objet.

Prenons l'exemple de l'œuvre de Picasso intitulée Guernica. Cette peinture peut être abordée par le regard de l'histoire de l'art croisé avec celui de l'histoire de l'Espagne mais également de la chimie, de la physique. On comprend bien ici comment la compréhension de cette œuvre peut être enrichie par une approche pluridisciplinaire. Soulignons encore que la multidisciplinarité est, de manière générale, employée comme synonyme de pluridisciplinarité même si de rares auteurs préfèrent les différencier l'une de l'autre selon que les disciplines sont plus ou moins mises en relation. La finalité de la pluridisciplinarité, tout comme de l'interdisciplinarité d'ailleurs, demeure toutefois inscrite dans la seule

recherche disciplinaire. Il ne s'agit pas d'adopter dans l'étude d'un objet une posture philosophique comme nous allons le voir pour la transdisciplinarité.

3.2.3 La transdisciplinarité

La transdisciplinarité se distingue de l'interdisciplinarité et de la pluridisciplinarité car elle ne fait pas que dépasser les disciplines mais, et surtout, son but ne reste pas inscrit dans la recherche disciplinaire. Bourguignon (1997 : n.p.) parle « d'approfondir la compréhension du monde présent et de réfléchir à la place de l'Homme dans la Nature ». C'est Piaget qui, le premier, rêvera de transdisciplinarité :

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 réciprocités entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines (1973 : 8).

On parlera alors plutôt de posture scientifique et intellectuelle qui se situe entre, à travers mais aussi au-delà de toute discipline et qui a pour objectif la compréhension de la complexité du monde moderne. D'ailleurs, les participants au 1^{er} congrès mondial de Transdisciplinarité (Convento da Arrábida, Portugal, 2-7 novembre 1994) adopteront la charte de la Transdisciplinarité¹⁰ « comprise comme un ensemble de principes fondamentaux de la communauté des esprits transdisciplinaires, constituant un contrat moral que tout signataire de cette Charte fait avec soi-même, en dehors de toute contrainte juridique et institutionnelle » (Basarab, 1996 : 42).

3.3 L'interdisciplinarité dans l'enseignement

Si l'interdisciplinarité semble être devenue une évidence, qu'en est-il de son application dans le domaine de l'enseignement ? Nous nous pencherons ici sur ce que signifie l'interdisciplinarité en milieu scolaire ainsi que sur le cas particulier de l'enseignement bilingue. Enfin, nous aborderons les difficultés rencontrées quant à l'acceptation par tous les acteurs concernés et à la mise en place de l'interdisciplinarité dans l'enseignement.

3.3.1 L'interdisciplinarité en contexte scolaire

« Soyons clair immédiatement : il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité » nous rappelle Lenoir (2015) et « l'interdisciplinarité scolaire ne peut en aucun cas devenir une fin en elle-même » (1-8). Lenoir définit donc l'interdisciplinarité scolaire ainsi :

¹⁰ La charte de la Transdisciplinarité est consultable sur le site du Centre international de recherches et études transdisciplinaires, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>.

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

L'interdisciplinarité scolaire implique donc de mettre en relation deux ou plusieurs disciplines à trois niveaux :

- le niveau curriculaire : il s'agira de pratiquer une analyse systématique du curriculum à travers les matières scolaires qui le constituent, soit l'examen des plans d'études et des programmes scolaires de chaque discipline, afin d'en définir et clarifier la place et la fonction. La finalité étant de mettre en évidence les corrélations et les concordances des objets d'enseignement. C'est la première étape « préalable à toute interdisciplinarité didactique et pédagogique » (Lenoir et Sauvé, 1998a : 110) ;
- le niveau didactique : c'est le temps de l'anticipation et de la réflexion critique qui correspond à une phase « préactive » en permettant la conceptualisation de modèles didactiques interdisciplinaires à travers la prise en compte de la structure curriculaire et des liens potentiels entre les différentes disciplines préalablement identifiés. « Elle assure une fonction médiatrice entre les plans curriculaire et pédagogique » (*ibid.*) ;
- le niveau pédagogique : c'est la phase interactive et le temps de l'actualisation en classe de l'interdisciplinarité didactique. Les modèles didactiques interdisciplinaires vont être mis en pratique en tenant compte « d'un ensemble d'autres variables qui agissent et interagissent dans la dynamique d'une situation d'enseignement-apprentissage réelle » (Lenoir, 2003 : n.p.).

3.3.2 Cas particulier de l'enseignement bilingue

Qu'en est-il alors de l'enseignement bilingue qui « consiste à proposer une partie du cursus scolaire dans une autre langue au moins que la langue locale de référence » (Gajo, 2008 : 2) et met ainsi deux disciplines en relation ? L'enseignement bilingue « se caractérise d'abord par l'alternance des langues » (Braz, 2007 : 10). On parlera donc ici de dispositif d'intégration à distinguer d'un dispositif d'immersion dans lequel les cours sont proposés entièrement en langue seconde de scolarisation ou langue 2 (L2).

L'engouement pour l'enseignement bilingue se reflète dans la multiplication de « sigles européens définissant ce type d'enseignement, par exemple *CLIL* (*Content and language integrated learning*), *CLIC* (*Content and language integrated classrooms*), EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) » (Eurydice, 2006). À l'origine, ce type d'enseignement bilingue était proposé dans des régions présentant un profil linguistique particulier, région frontalière ou bilingue, ou pays plurilingue par exemple. Suite au développement de l'enseignement des langues étrangères dans les années 90, il s'est largement diffusé dans toute l'Europe. En français, c'est l'acronyme EMILE qui finira par s'imposer.

L'enseignement bilingue concerne les disciplines non linguistiques (DNL) et permet, pour la L2, « d'élargir la conception que l'on peut avoir de la compétence linguistique pour aller vers une compétence de communication » (*ibid.*). L'enseignement bilingue peut prendre de nombreuses formes selon l'utilisation plus ou moins exclusive que l'on fait de L2 et le temps qui lui est consacré. De la même manière, le degré d'intégration dépend du type de collaboration mis en place par le binôme professeurs de langue et de DNL : modules, projets interdisciplinaires ou curricula intégrés.

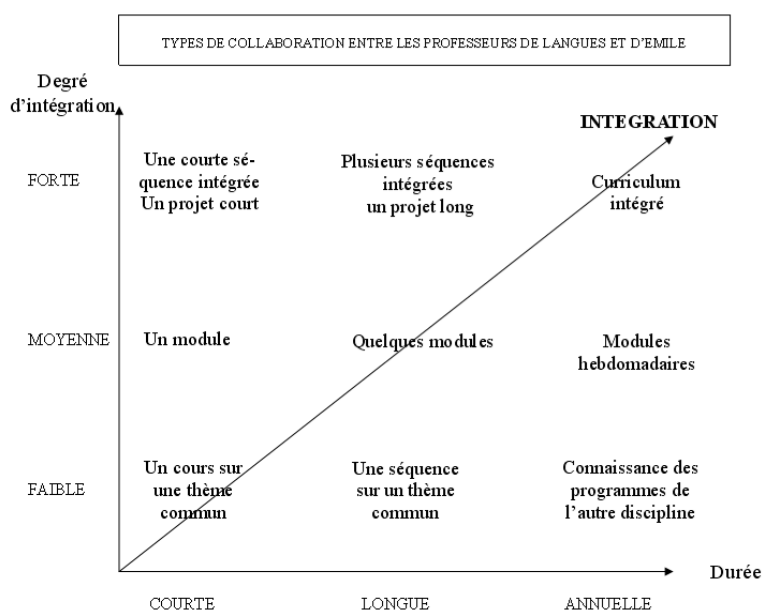


Figure 1 : Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre (Béliard, Gravé-Rousseau, 2009 : 5)

Les modules sont des unités didactiques qui établissent des liens entre les disciplines et rendent les enseignements plus cohérents. Le curriculum intégré, plus exigeant, « requiert

des enseignants, des coordinateurs, des formateurs de langue et d'EMILE qu'ils se rencontrent et qu'ils redéfinissent leur propre curriculum disciplinaire, en prenant compte ces liens entre la L1, L2 et l'EMILE (thèmes, types de discours...)» (Béliard, Gravé-Rousseau).

Dès lors que le rapport Eurydice précise que « la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il n'y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre », le rapprochement entre le concept d'intégration de l'enseignement bilingue et celui d'interdisciplinarité devient légitime. Mais c'est sans doute à travers « la pédagogie du projet, qui mène à la réalisation d'un produit à partir d'un cahier des charges établi dans le cadre des cours des disciplines impliquées, [et qui] est sans doute une des méthodologies les plus adaptées à l'enseignement EMILE » que les frontières entre enseignement bilingue et interdisciplinarité disparaissent complètement (*Eurydice*, 2006 :n.p.).

3.3.3 Les difficultés rencontrées par l'interdisciplinarité

Les notions autour de l'interdisciplinarité sont nombreuses et pas toujours évidentes à distinguer les unes des autres. « Un mot-valise, oui, et même une grande malle fourre-tout que l'on remplit de banalités peu pertinentes. Devant des problèmes difficiles, il permet une sorte d'invocation rituelle : “faisons travailler ensemble...” ». Voici ce que répond Lévy-Leblond, physicien, essayiste français et critique de science, lorsqu'on lui demande son avis sur l'interdisciplinarité aujourd'hui lors d'un entretien avec la revue *Hermès* intitulé *Éloge de la discipline* (2013 : 254). Cela démontre que, bien qu'elle soit partout présente, l'interdisciplinarité ne fait toujours pas ou pas encore l'unanimité. Ses détracteurs invoquent diverses raisons qui vont du « phénomène de mode » (Ghisla et Bausch, 2006 : 11) au risque d'instrumentalisation de l'enseignement dont la finalité deviendrait subordonnée à certaines exigences économiques et techniques.

L'interdisciplinarité rencontre également de nombreux problèmes dans sa mise en place en milieu scolaire. « La voie interdisciplinaire dans l'enseignement nécessite une organisation complexe et dynamique des compétences scientifiques, langagières, techniques, communicationnelles et éthiques » (Perrig-Chiello et Darbellay, 2002 : 25). Les formations des enseignants sont toujours basées sur la maîtrise d'une ou deux discipline(s) et le contenu des programmes scolaires de leurs collègues enseignants leur est bien souvent inconnu.

Regardez la liste des disciplines universitaires : elle découpe la nature en autant de chasses gardées soigneusement clôturées. Souvenez-vous de la formation de base que nous avons reçue à l'école :

français, mathématique, sciences, histoire et géographie, instruction civique ou langue vivante. Autant de petits mondes fragmentés, vestiges d'une connaissance éparpillée (De Rosnay, 1975 : 11).

De telle sorte que parler d'interdisciplinarité peut souvent paraître déroutant pour différentes raisons. On peut citer la peur de devoir rajouter du contenu à des programmes déjà bien chargés ou les difficultés à trouver des thèmes communs sur lesquels baser un projet interdisciplinaire. L'interdisciplinarité exige des enseignants une forte collaboration et un travail d'équipe conséquent pour des professionnels « qui ne sont que rarement appelés à collaborer. Il y a encore souvent la volonté d'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).

L'institution scolaire a un rôle primordial à jouer pour faciliter la mise en place de projets interdisciplinaires. C'est à elle qu'il incombe en effet de définir le plus clairement possible les modalités de mise en place du travail interdisciplinaire afin que les conditions matérielles et temporelles nécessaires soient réunies. « Dans ce contexte, la politique de l'institution doit [également] veiller à ne pas créer des liens de subordination entre les divers spécialistes, qui donneraient libre cours au jeu totalitaire et dogmatique des "lutes d'influence" » (Perrig-Chiello et Darbellay, 2002 : 25).

Chapitre 4 – Quid du projet ?

Dans la première partie de ce cadre théorique dédiée à l'interdisciplinarité, j'ai relevé l'importance du projet comme démarche pédagogique interdisciplinaire. Pour certains auteurs, l'aboutissement du projet représente même parfois la finalité du travail interdisciplinaire. Ainsi, selon Valzan (2003 : 13), « l'interdisciplinarité pourrait se définir comme un type d'organisation des activités pédagogiques ayant pour but l'adjonction de différentes matières sollicitées à partir d'un thème d'étude pour faire aboutir un projet ».

Au sein de l'établissement BWZ Uri, l'équipe pédagogique chargée de la mise en place du travail interdisciplinaire dans les branches ainsi que tous les enseignants concernés se sont mis d'accord pour mettre en place des *projets* interdisciplinaires, bien que d'autres formes possibles étaient définies par le PEC MP comme les séquences d'enseignement interdisciplinaire ou les excursions. Pour ces différentes raisons, il était devenu essentiel d'approfondir la notion de projet interdisciplinaire.

4.1 La pédagogie de projet

4.1.1 Données historiques

Il est assez difficile de dater clairement les débuts de la pédagogie de projet. En effet, et bien que cela ne soit pas clairement annoncé comme une démarche pédagogique, au XVIIIe siècle déjà, on constate la mise en place de travaux sur projets dans des écoles d'architecture en Europe. Il faudra attendre le XIXe siècle pour que le projet devienne réellement une méthode pédagogique reconnue en Europe. L'idée sera ensuite exportée aux Etats-Unis où elle y sera développée par John Dewey (1859-1952) qui fut, aux côtés de Charles Sanders Peirce (1839-1914) et de William James (1842-1910), l'un des fondateurs du pragmatisme. Ce courant philosophique américain s'attache à valoriser la réussite pratique et l'action. En 1896, Dewey fonde l'*University of Chicago laboratory schools*, une école expérimentale dont la méthode repose sur l'apprentissage par l'action, *learning by doing*. Cette méthode sera reprise et développée, en 1918, par William Heard Kilpatrick dans un article intitulé *The Project Method*, qui définira la pédagogie de projet comme une pédagogie active dont les apprentissages passent par la réalisation d'une production concrète. Parallèlement, en Europe, Decroly (1871-1932) et Freinet (1896-1966) proposent une nouvelle façon de penser l'enseignement, le premier mettant en avant l'affectivité de l'enfant et les situations concrètes de la vie quotidienne et le second valorisant une

pédagogie concrète et une démarche d'essais-erreurs. Avec Piaget et l'envol des sciences cognitives, la pédagogie de projet va gagner un corpus théorique qui deviendra le fondement de ce qui n'était alors qu'une conviction.

4.1.2 Qu'est-ce que la pédagogie de projet ?

La pédagogie du projet part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate. Ces contenus à apprendre ne sont plus hiérarchisés, atomisés, mais reliés entre eux par le problème à résoudre (Bordallo, Ginestet, 2006 :7).

Cette définition de Bordallo et Ginestet met en avant deux notions qui sont au cœur de la pédagogie de projet. La première notion correspond à l'action qui permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire ainsi que des compétences. « Mettre en œuvre une démarche de projet avec les élèves, c'est partir du principe qu'ils apprennent mieux en étant actifs » (Bordallo, Ginestet, 2006 :15). La deuxième notion est celle de problème qui, à travers sa résolution, va permettre à l'apprenant de connecter entre eux des contenus. La pédagogie de projet est donc une pédagogie active qui permet d'engendrer des apprentissages à travers l'analyse et le dénouement d'un problème concret.

Pour aller plus loin dans la compréhension de ce qui définit la pédagogie de projet, nous reprendrons la définition que donne Perrenoud (1999 : 3) de la démarche de projet :

Une démarche de projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet ; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Cette définition a le mérite d'apporter un éclairage supplémentaire, plus précis et plus détaillé et, bien que Perrenoud utilise le terme *démarche*, il n'existe aucune différence entre pédagogie de projet et démarche de projet car, toujours selon Perrenoud,

Parler de « démarches de projet » présente l'avantage de ne pas écarter d'emblée tous ceux pour lesquels travailler par projets n'est pas une orientation globale, mais une façon parmi d'autres de mettre les élèves au travail (*ibid.*).

En ce qui me concerne et étant donné que ma mission est articulée autour du projet interdisciplinaire, je continuerai à privilégier le terme de pédagogie de projet.

4.1.3 Le projet interdisciplinaire

Au fil des lectures autour du thème de l'interdisciplinarité, il est apparu que le terme « projet » revient à maintes reprises. Il semble donc que le projet soit également une notion clé de l'interdisciplinarité. Dans sa définition, Valzan (2008 : 14) souligne que le but de

l'interdisciplinarité est l'aboutissement d'un projet et qu'« en fonction du thème, l'enseignant détermine seul, en équipe pédagogique ou avec ses élèves, les activités dans les différentes disciplines qui serviront à concrétiser le projet ». De Keersmaecker (2014) présente, quant à elle, cinq exemples de projets interdisciplinaires autour de thèmes comme la mondialisation, l'urbanisation, le développement durable, les dépendances et l'apprentissage de la citoyenneté et impliquant différentes disciplines de sciences humaines.

Par projet interdisciplinaire, nous entendons donc un ensemble de programmations et de choix quant aux actions relatives à l'organisation pédagogique et aux enseignements qui permettront l'intégration des disciplines concernées, la collaboration entre enseignants de ces différentes disciplines et la construction chez l'apprenant d'un savoir intégré. L'intégration des disciplines concernées passe par le choix d'un thème mobilisateur qui ait le potentiel d'impliquer ces disciplines chacune à sa manière et qui permette d'associer leurs compétences en vue de réaliser le projet. Par définition, l'enseignement interdisciplinaire favorise le travail en équipe en rapprochant les enseignants autour de la préparation du projet. Il permet également, avec le temps, une meilleure connaissance des programmes des autres disciplines. « La pédagogie du projet est un concept largement répandu dans le discours pédagogique. Elle répond au souci de donner du sens aux activités proposées » (Valzan, 2008 : 11). Dans un article¹¹ publié sur Internet, Zimmerlich (2010) cite Michaud s'exprimant au cours d'une séance de coaching au lycée Liberté de Romainville sur le thème de l'interdisciplinarité et la collaboration pédagogique et selon lequel définir un projet interdisciplinaire en prenant en compte tous les acteurs peut permettre d'éviter de « tomber dans la pédagogie du vague et perdre de vue les objectifs pédagogiques du programme ».

¹¹ Consulté sur Internet le 28/05/2016, <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/coaching-de-prof-2-comment-mettre-en-oeuvre-un-projet-interdisciplinaire.html>.

4.2 Les différentes étapes du projet

Il existe plusieurs propositions quant aux différentes étapes à suivre pour réaliser un projet. Je présenterai ici celle proposée par Proulx (2008 : 106) et qui « s'inspire en partie d'un schéma déjà bâti par Guilbert et Ouellet (1997) ».

<i>Préparation</i>
<ul style="list-style-type: none">• Clarification et explication des intentions pédagogiques.<ul style="list-style-type: none">• Choix du projet.• Planification du projet.
<i>Mise en œuvre</i>
<ul style="list-style-type: none">• Formation des équipes.• Dégagement d'un fil conducteur.• Recherche d'information.• Coordination du projet.
<i>Évaluation</i>
<ul style="list-style-type: none">• Types d'évaluation.<ul style="list-style-type: none">• Principes relatifs à l'évaluation de projets.• Quelques formules d'évaluation de projets.
<i>Disposition</i>
<ul style="list-style-type: none">• Le projet présenté en classe.• Le projet diffusé publiquement.• Le projet comprenant une forme de tarification...• Le projet à relations interpersonnelles soutenues.

Figure 4: Démarche de réalisation d'un projet (Proulx, 2008 : 107)

Il est essentiel de préciser que cette proposition ne prend pas en considération le travail de conception effectué en amont par l'enseignant ou les enseignants mais commence avec le travail des apprenants. Ainsi, Proulx souligne bien

que les étapes suggérées commencent avec le travail des apprenants, laissant supposer qu'au préalable un travail de réflexion, de clarification d'objectifs et de conceptualisation aura été fait par l'enseignant (Proulx, 2008 : 106).

Concernant le travail de conception effectué en amont et s'agissant d'un projet interdisciplinaire, impliquant donc plusieurs disciplines et plusieurs enseignants, il faut tout de même souligner qu'« il est indispensable que les enseignants des différentes disciplines concernées soient présents dès cette étape » (Goldschmidt, 2002 : 80). Cela permet de « favoriser l'approche interdisciplinaire des problèmes » (79) et de définir « les compétences transversales, communes à toutes les disciplines et les compétences disciplinaires [...] qu'il s'agit de développer chez l'élève » (De Keersmaecker, 2002 : 13).

4.2.1 La préparation du projet

La première phase de la préparation du projet consiste à clarifier et expliquer les intentions pédagogiques. Cette tâche revient à l'enseignant ou aux enseignants et s'adresse aux apprenants. « Dans cette optique, il est manifeste que l'enseignant a un rôle de “vendeur” à assumer » (Proulx, 2008 : 108). Le travail des apprenants consiste, à ce stade, à adopter une attitude d'écoute et de collaboration. « À cette étape de la clarification et de l'explication des intentions pédagogiques, il faut convaincre ; il faut alors se parler dans un langage qui nous est commun et familier » (109). La deuxième phase dans la préparation consiste, pour l'apprenant, à choisir le sujet sur lequel il va travailler. Selon Proulx (2008 : 95), cette phase est cruciale,

d'une part, parce que la richesse ou la pauvreté de contenu d'un thème exerce une influence certaine sur la qualité des apprentissages que l'on peut espérer d'un projet et, d'autre part, parce que le choix d'un projet doit se faire sous certaines conditions pour éviter des dérives majeures en cours de réalisation. Ces conditions sont :

- la pertinence du sujet de projet par rapport au programme de formation ;
- l'engagement de l'enseignant dans le choix du sujet ;
- l'intérêt des apprenants ;
- l'existence de ressources disponibles ;
- la faisabilité du projet dans le contexte de l'organisation scolaire.

Si dans la pédagogie de projet, le rôle de l'enseignant est un rôle de médiateur, il est toutefois important que ce rôle ne se limite pas à observer. Lors du choix du sujet, l'enseignant devrait s'assurer que le sujet choisi correspond bien aux conditions

mentionnées et, si nécessaire, « fournir aux apprenants une liste plus ou moins exhaustive de possibles sujets » (Proulx, 2008 : 97).

Lorsque l'apprenant a choisi le sujet sur lequel il désire travailler, il s'agira dans la phase suivante de planifier. Selon Goldschmidt (2002 : 80), « tout projet implique une organisation et une planification ». La planification ne se limite pas à établir un calendrier de travail mais, dans le cas d'un travail en équipes, elle doit permettre de définir et préciser les rôles de chaque participant. C'est ce que Goldschmidt appelle « le plan d'action » (2002 : 83).

Le plan d'action est la charnière entre la réflexion théorique et l'action proprement dite. Il est l'aboutissement des deux étapes précédentes et doit prévoir :

- Qui fait quoi (seul ou en groupe) ?
- Quand (et avec quels délais) ?
- Comment (avec quels moyens, quelle méthodologie, etc.) ?
- Où ?

4.2.2 La mise en œuvre du projet

Concernant la mise en œuvre du projet « où les apprenants sont ici en action » (Proulx, 2008 : 117), la formation des équipes a, en général, déjà eu lieu lors de la planification. Toutefois,

on peut très bien concevoir aussi que, dans une partie « réalisation de projet », on puisse procéder à la formation d'équipes qui, à partir d'un thème intégrateur, auront à préciser leur propre sujet de projet » (*Ibid.*).

Les avantages du travail en équipe sont nombreux. Cela permet une plus grande efficacité et une plus grande rapidité donc une économie d'énergie pour chacun des membres de l'équipe. Surtout, travailler en équipe implique « de rechercher un accord, de se justifier, d'écouter les autres, de discuter, de faire des compromis, d'accepter des délais, etc. » (Goldschmidt, 2002 : 84) et ainsi de permettre aux apprenants d'acquérir certaines compétences transdisciplinaires, plus particulièrement ici des compétences sociales et professionnelles.

La réalisation du projet se poursuivra avec l'identification d'un fil conducteur, c'est à dire « une idée maîtresse autour de laquelle graviteront les principales informations et actions relatives au contenu même du projet » (Proulx, 2008 :120) puis la recherche d'informations. S'il est évident pour tous qu'accéder à des informations ne constitue pas une grande difficulté, bibliothèques et internet offrant un puits inépuisable de ressources, l'enjeu consistera à faire un choix pertinent car « le vieil adage disant que “trop c'est comme pas assez” risque de s'appliquer ici » (Proulx, 2008 : 122). Durant toute la phase de

réalisation, il revient aux apprenants de faire un travail de coordination du projet. Pour cela, il leur sera nécessaire de désigner un responsable de l'évolution des tâches « qui solidarise les participants autour des tâches à accomplir en groupe et encourage chacun à maintenir bien active sa participation en vertu des tâches et des responsabilités individuelles qui lui ont été confiées » (Proulx, 2008 : 125). Coordonner un projet suppose également de se rencontrer régulièrement et, selon l'âge des apprenants, les rencontres pourront être planifiées pendant et/ou en dehors des horaires de cours. Cependant, « le choix “d’enseigner et d’apprendre” par projet demande à l’enseignant de laisser, à l’intérieur même de ses cours, une large place à la réalisation du projet » (Proulx, 2008 : 126). Cela permet également aux apprenants de consulter l’enseignant en cas de problèmes ou pour s’assurer de la bonne évolution du projet. Enfin, et cela afin de renforcer l’efficacité de la coordination, les apprenants devront effectuer un rapport sommaire des activités réalisées individuellement et à plusieurs. « C’est par la remise de tels rapports que l’équipe pourra suivre fidèlement le déroulement du projet et la contribution que chacun y apporte » (Proulx, 2008 : 127).

4.2.3 L'évaluation du projet

L'évaluation est une question fort complexe et au cœur de nombreux débats épistémologiques. D'aucuns pensent, comme Jacquard, que ni l'enseignant ni l'apprenant ne devraient évaluer. Pour d'autres, c'est l'apprenant lui-même qui devrait évaluer sa production et l'auto-évaluation, « jugement que l'on porte sur sa propre compétence » (CECRL : 144), prend de plus en plus de place dans les manuels de langue. En dehors de ce débat sur le bien-fondé de l'évaluation et dès lors qu'il s'agit d'évaluer un projet, il convient de s'interroger sur les critères de l'évaluation. Que va-t-on évaluer et comment ?

On peut considérer l'évaluation d'un projet selon trois aspects principaux : 1) l'évaluation *formelle*, qui porte sur le degré d'atteinte des compétences ou objectifs visés et définis ; 2) l'évaluation *pratique*, qui porte sur le déroulement du projet lui-même ; 3) l'évaluation *personnelle*, qui porte sur la contribution du projet à la formation de l'apprenant et sur la satisfaction que celui-ci en tire. Mentionnons tout de suite que ces trois types d'évaluation devraient être présents dans *tout* projet » (Proulx, 2008 : 130).

L'évaluation formelle fait référence aux objectifs ou compétences à atteindre à travers la réalisation du projet, objectifs ou compétences qui doivent être clairement définis et transparents et, « à partir du moment où l'enseignant et les apprenants associent à un projet des objectifs de formation bien clairs, ces derniers devraient être pris en compte dans l'évaluation » (Proulx, 2008 : 131). Ces objectifs peuvent être multiples et, toujours selon Proulx (2008 : 132), portés sur différents secteurs :

- cognitif : *p. ex.* l'apprenant a acquis de nouvelles connaissances et maîtrise de nouveaux procédés de recherche et de traitement de ces connaissances ;
- affectif : *p. ex.* l'apprenant a développé une conscience plus claire de ses forces et de ses faiblesses en tant que caractéristiques de personnalité ;
- interpersonnel : *p. ex.* l'apprenant a développé des habiletés à la coopération avec ses pairs et avec l'autorité ;
- communicationnel : *p. ex.* l'apprenant a appris à communiquer oralement et par écrit de façon claire et efficace ;
- méthodologique : *p. ex.* l'apprenant a appris à résumer un texte, à l'analyser, à le commenter, etc.

L'évaluation pratique concerne la réalisation des tâches liées au projet, autrement dit ce qui a été fait, par qui et comment. Quatre paramètres sont à prendre en considération :

- Ponctualité et assiduité : dans quelle mesure chaque apprenant a été présent et ponctuel pour les séances de travail portant sur le projet, et ce, à chacune de ses étapes.
- Acquiescement des tâches et des responsabilités : dans quelle mesure chaque apprenant s'est acquitté de toutes les tâches et responsabilités qui lui ont été confiées, et ce, selon l'échéancier prévu et à chacune des étapes du projet.
- Qualité des efforts fournis : dans quelle mesure chaque apprenant a accompli les tâches demandées et quels efforts ont été faits pour arriver à un résultat de qualité.
- Qualité du résultat final : quelles valeurs globales (quantitative et qualitative) accorder au projet dans son ensemble compte tenu de son contexte de réalisation et des habiletés des apprenants (Proulx, 2008 : 134).

Enfin, l'évaluation personnelle devrait permettre à l'apprenant de qualifier les apprentissages qu'il a réalisés et d'évaluer son degré de satisfaction. L'enseignant ne doit pas nécessairement en être exclu et peut, au contraire, fournir à chaque apprenant, en cours de projet et à la fin, une rétroaction qualitative du travail effectué. Il s'agira essentiellement d'une évaluation formative « qui parvient le mieux à qualifier les apprentissages réalisés, soulagée qu'elle est des contraintes normatives qu'implique l'évaluation sommative » (Proulx, 2008 : 135). Cette évaluation personnelle et formative ne doit pas être confondue avec une évaluation, éventuellement sommative, du rendement individuel de chacun des participants au projet. En effet, si l'apprentissage par projet invite au travail en équipe et suggère qu'une évaluation de ce travail d'équipe soit réalisée, il est également important, par respect de l'individualité, que la contribution individuelle de chacun soit prise en compte.

4.2.4 La disposition du projet

Traditionnellement, dans un contexte scolaire, les productions des apprenants sont remises à l'enseignant avant de revenir aux apprenants après avoir été corrigées. L'apprentissage par projet permet aux apprenants d'expérimenter des situations concrètes auxquelles ils pourront être confrontés dans leur vie professionnelle. Dans le monde du travail, si tous les

projets ne voient pas forcément le jour, ils ont été, au minimum, l'objet d'une présentation, d'une expérimentation, etc. Selon Proulx (2008 : 147),

Il y a, selon la nature des projets, de multiples façons de disposer d'un projet. Ainsi, on peut :

- jouer en public une pièce de théâtre qu'on a montée ;
- tenir une exposition d'œuvres ou d'objets divers qu'on a créés ou recensés ;
- tenir un kiosque d'information à l'intention du public ;
- présenter en classe ou ailleurs des résultats de recherche ou un travail réalisé ;
- publier un document (recueil, dépliant, rapport, guide) qu'on a élaboré, etc.

Si la disposition du projet peut dépasser le contexte scolaire, Proulx encourage vivement l'enseignant « à tenir compte, dans son évaluation d'un projet, au moins de la présentation ou de la communication qui en est faite » (*ibid.*).

Malgré les critiques et les difficultés rencontrées par l'interdisciplinarité, la volonté de nombreux acteurs de l'enseignement d'intégrer l'interdisciplinarité aux différents programmes justifie à elle seule qu'on se penche sur cette notion et cela afin de réfléchir aux modalités de mise en place de l'interdisciplinarité et de définir celles qui sont les plus appropriées au contexte d'enseignement dans lequel on se trouve. S'agissant du projet interdisciplinaire, je retiendrai la nécessité de permettre aux apprenants d'être actifs (Bordallo, Ginestet, 2006) autour de la réalisation d'une tâche impliquant une production concrète (Perrenoud, 1999) et organisée selon des étapes au préalable définies (Proulx, 2008), le projet devant permettre aux apprenants d'acquérir des compétences dans chaque discipline ainsi que des compétences transversales communes et dont l'évaluation portera sur trois aspects : formel, pratique et personnel (Proulx, 2008).

Partie 3

-

Projets interdisciplinaires : démarche, conception et mise en place

Chapitre 5 – Analyse ingénierique préalable

Avant de s'attacher à la conception des projets interdisciplinaires, il s'agit d'effectuer une analyse ingénierique de la mission afin de déterminer avec précision les besoins des différentes orientations de maturité professionnelle et les objectifs généraux et pédagogiques liés à chacun des projets.

5.1 La définition des besoins spécifiques

Le nouveau PEC MP¹² définit clairement les modalités de mise en place du travail interdisciplinaire, et plus précisément en ce qui concerne ma mission, du TIB¹³. Toutefois, selon qu'il s'agisse de la voie post-CFC¹⁴ ou de la voie intégrée, ces modalités diffèrent. Si pour ces deux voies, il est établi que 10% de l'enseignement doit être consacré au travail interdisciplinaire, la mise en place et l'évaluation sommative doivent être différemment planifiées. En effet, la voie post-CFC, telle qu'elle est proposée au sein de l'établissement BWZ Uri, soit à plein temps, a une durée de deux semestres alors que la voie intégrée s'étale, quant à elle, sur six semestres.

5.1.1 Pour la voie post-CFC à plein temps

Il convient de rappeler que cette voie concerne, au sein de l'établissement BWZ Uri, les orientations « Technique, architecture et sciences de la vie » et « Santé et social » pour lesquelles 120 périodes d'enseignement¹⁵ sont prévues pour le français. Cela reviendrait à consacrer 12 périodes d'enseignement pour le TIB. Toutefois, le nombre de périodes d'enseignement effectivement disponible est bien souvent inférieur à 120 car les jours fériés, les ponts ou journées sportives obligatoires ne sont pas pris en compte.

De plus, d'après le PEC MP, il s'agirait d'organiser à chaque semestre deux projets TIB auxquels s'ajoute, au second semestre, le TIP¹⁶ planifié sur une semaine entière. Cependant, pour la voie post-CFC à plein temps et compte tenu d'une durée de la formation relativement courte, il laisse la possibilité aux établissements de limiter à trois le nombre d'évaluations sommatives et donc de projets TIB. Au sein de l'établissement BWZ

¹² Pour rappel, le plan d'études cadre pour la maturité professionnelle.

¹³ Travail interdisciplinaire dans les branches.

¹⁴ Certificat fédéral de capacité.

¹⁵ En Suisse, une période d'enseignement équivaut à 45 minutes en présentiel.

¹⁶ Travail interdisciplinaire centré sur un projet.

Uri, il a donc été décidé d'organiser deux projets TIB au premier semestre, et un projet TIB ainsi que le TIP au second semestre.

5.1.2 Pour la voie intégrée

La voie intégrée concerne ici l'orientation « Économie et services », « type économie ». Comme indiqué précédemment dans la partie 2.1.3, le nombre de périodes d'enseignement est, pour cette orientation, supérieur à celui des autres orientations. En français, cela correspond à 240 périodes d'enseignement, soit 24 périodes d'enseignement devant être consacrées au travail interdisciplinaire. Les remarques faites dans la partie précédente au sujet de la réalité des périodes d'enseignement pour la voie post-CFC à plein temps sont valables également pour cette voie.

Pour la voie intégrée, les projets TIB et TIP doivent avoir lieu obligatoirement aux troisième et quatrième semestres de la formation, à raison de deux projets TIB par semestre auxquels s'ajoute le projet TIP au quatrième semestre. Le nouveau PEC MP étant mis en place à partir du 1^{er} janvier 2015, il s'applique aux formations débutant le 1^{er} août 2015 dont les troisième et quatrième semestres débiteront respectivement le 1^{er} août 2016 et le 1^{er} février 2017.

Dans le cadre de ma mission, j'ai été chargée d'organiser, pour cette voie, un projet TIB qui sera mis en place et fera l'objet d'une évaluation sommative au troisième semestre. Dans ce mémoire, je ne parlerai donc que de la conception de ce projet.

5.1.3 Besoins institutionnels

Je rappelle que l'enjeu est de taille pour l'établissement qui se doit de mettre en place le travail interdisciplinaire pour toutes les orientations afin d'assurer le renouvellement de l'autorisation à offrir des formations de maturité professionnelle. Bien que les projets TIB et TIP de l'orientation « Économie et services », « type économie » ne soient mis en place qu'à partir de la rentrée 2017, il est nécessaire que le travail interdisciplinaire soit planifié et fasse l'objet d'une description à l'adresse des éventuels inspecteurs.

5.2 Objectifs généraux et besoins pédagogiques de la mission

Concernant ma mission, on pourrait parler de mission « double » puisqu'elle concerne le TIB pour des voies de maturité professionnelle différentes, les unes post-CFC à plein temps, l'autre intégrée sur trois ans. Il s'agit donc de concevoir pour chacune de ces deux voies un projet interdisciplinaire respectant les délais et les modalités définis par le

nouveau PEC MP. Le projet interdisciplinaire de la voie post-CFC devra, en outre, être mis en place et faire l'objet d'une évaluation sommative au second semestre.

5.2.1 Les objectifs généraux

Dans un premier temps, il a été nécessaire de bien connaître le cadre légal du Travail interdisciplinaire dans les branches afin de déterminer les modalités possibles en termes de nombre de leçons, thèmes possibles du travail interdisciplinaire et agenda concernant la répartition sur l'année du TIB et TIP.

Dans cette optique, j'ai recueilli un maximum d'informations lors des cinq réunions de l'équipe pédagogique, informations fournies principalement par le responsable pédagogique de la section de la maturité professionnelle commerciale. D'autres informations complémentaires ont également été recueillies lors de recherches sur le web sur le site officiel de la Fédération suisse ainsi qu'auprès d'autres établissements qui ont déjà mis en place le travail interdisciplinaire.

Dans un second temps, il s'est agi de déterminer les branches les plus adaptées pour le travail interdisciplinaire avec le français. A cet effet, il a fallu prendre en considération, d'une part, les programmes et, d'autre part, la disposition de mes collègues enseignants à travailler en partenariat avec la branche Français.

Etant donné le contexte d'enseignement particulier et l'aspect interculturel touchant à l'enseignement du français dans le canton d'Uri, le premier objectif de ma mission a été d'intégrer la branche Français dans la mise en place du travail interdisciplinaire au sein de l'établissement BWZ Uri où j'enseigne. Jusqu'à présent, la branche Français avait été purement et simplement écartée des différentes formes qu'avait pu prendre l'interdisciplinarité. Dans cette optique, il a été nécessaire d'identifier le ou les enseignant(s) les plus disposés à travailler avec la branche Français dans chacun des deux départements concernés pour concevoir, mettre en place et finalement évaluer ces projets. Il convenait également d'identifier les thèmes communs aux différentes branches concernées permettant de concevoir des projets interdisciplinaires.

5.2.2 Les besoins pédagogiques

Les besoins pédagogiques étaient liés aux besoins spécifiques à chaque voie et orientation.

- Pour les orientations « Technique, architecture et sciences de la vie » et « Santé et sociale » en voie post-CFC, il s'agissait de concevoir, mettre en place et évaluer un

projet interdisciplinaire au second semestre. Vingt périodes d'enseignement pour chacune des deux orientations ont été consacrées à la mise en place et à l'évaluation du projet.

- Pour l'orientation « Économie et services », « type économie » en voie intégrée, le but était de concevoir un projet interdisciplinaire, projet qui sera mis en place et évalué après la fin de notre mission. Pour la mise en place et l'évaluation, il est prévu un total de 24 périodes d'enseignement.

Pour chacune des voies, il convenait d'adapter le scénario aux disciplines concernées ainsi qu'aux besoins spécifiques et au niveau des apprenants. D'après le PEC MP, le TIB prépare les apprenants au TIP et donc à travailler en totale autonomie. Il a donc été important de considérer cet aspect et de guider les apprenants vers un apprentissage autonome. Enfin, afin d'évaluer au mieux le travail interdisciplinaire, il a été nécessaire de concevoir une grille d'évaluation avec des critères précis et détaillés.

5.3 La problématique de la mission

Un certain nombre de questions se sont posées dès le début de ma mission et, au fur et à mesure de l'avancement de cette dernière, celles-ci se sont précisées, permettant ainsi de mieux cerner une problématique.

5.3.1 Emergence de questions

Une première série de questions s'est posée concernant le cadre légal imposé par le nouveau plan d'études cadre et les contraintes liées au programme et au nombre d'heures d'enseignement disponibles. En effet, comment intégrer le travail interdisciplinaire et quelle place lui accorder alors que les programmes sont extrêmement denses et le nombre d'heures d'enseignement limité ? Quels thèmes choisir pour permettre la conception et la mise en place d'un projet interdisciplinaire tout en progressant dans le cursus ? Comment procéder à une évaluation sommative exigée par le nouveau plan d'études cadre et quel calendrier respecter ?

Une deuxième série de questions portait sur les branches qui se prêteraient le mieux au travail interdisciplinaire avec le français sachant que la motivation de mes collègues enseignants est une donnée primordiale et que nombre d'entre eux ont une réticence clairement affichée à travailler en partenariat avec cette discipline. Quels sont les enseignants prêts à travailler en partenariat avec la branche Français ? Quels sont les

thèmes communs aux branches concernées qui serviraient de base au travail interdisciplinaire ?

Finalement, mes questions de recherche seront formulées ainsi :

- Comment intégrer le travail interdisciplinaire dans les branches (TIB) dans l'enseignement de maturité professionnelle alors que les programmes sont déjà très denses et le nombre d'heures d'enseignement limité ?
- Quelles branches se prêtent le mieux à la conception et à la mise en place de projets interdisciplinaires ?
- Comment procéder à une évaluation sommative du TIB qui prenne en compte les différentes disciplines ?

5.3.2 Un aspect interculturel

J'aimerais faire quelques commentaires sur le contexte particulier vis à vis du français dans lequel je travaille et qui a son importance pour une partie de notre problématique, à savoir les branches qui se prêtent le mieux au travail interdisciplinaire avec le français.

Le travail interdisciplinaire n'est pas réellement une nouveauté dans le plan d'études cadre. En effet, il existait déjà dans les anciens programmes d'études cadres sous différentes appellations telles que « Semaine de Projet » ou « Travail indépendant ». Cependant, sa place était moins importante et les modalités de mise en place différentes. Sous les diverses formes évoquées, il appartenait à l'apprenant lui-même de décider du thème de son projet et des branches concernées. J'ai été fort étonnée lorsque j'ai commencé à enseigner dans l'établissement BWZ Uri, il y a 4 ans, de constater que le français n'avait été choisi qu'une seule et unique fois depuis la mise en place des formations de maturité professionnelle fédérale dans le canton il y a une vingtaine d'années. D'après mon expérience, cela s'explique, en partie, par une perception du français comme une langue difficile que les apprenants se sentent obligés d'apprendre mais dont ils semblent ne retirer aucun plaisir et aucune utilité.

C'est consciemment que j'ai utilisé la locution adverbiale « en partie » car certaines expériences personnelles m'ont poussée à penser qu'il existe un autre facteur expliquant cette absence, presque insolite, du français dans le travail interdisciplinaire au sein de l'établissement BWZ Uri ces vingt dernières années. Suite à ma prise de fonction en tant qu'enseignante de français, j'ai proposé aux apprenants différents thèmes possibles de

travail interdisciplinaire afin de les motiver à choisir le français. Je me suis heurtée à une réticence clairement affichée vis à vis du français. Toutefois, alors que j'étais parvenue à faire émaner d'un groupe d'apprenants la volonté de travailler avec la branche Français, c'est de la part d'un de mes collègues enseignants que le refus est venu. En affirmant aux apprenants son opposition à coopérer sur un projet avec la branche Français, il a bien naturellement collaboré à évincer le français de ce projet. En plus de la défiance des apprenants, j'ai donc pris conscience que certains de mes collègues enseignants étaient eux-mêmes méfiants face à la perspective de travailler avec cette branche.

Il ne s'agit pas de faire de cet exemple une généralité, mais cela montre que la place du français dans l'enseignement dans le canton d'Uri reste complexe à bien des niveaux. Je reste malgré tout persuadée que de nombreux enseignants sont prêts à collaborer et échanger avec la branche Français et que le TIB est une chance à saisir pour redonner au Français la place qui lui revient en tant que discipline.

5.3.3 Commentaires sur le choix de notre problématique

Le travail interdisciplinaire est un thème véritablement fascinant. Nombre d'enseignants sont convaincus que l'enseignement ne peut plus se cantonner à des programmes cloisonnés mais se doit d'intégrer l'interdisciplinarité. L'interdisciplinarité implique coopération et échange, et cela dans l'optique d'un apprentissage qui prenne plus de sens aux yeux des apprenants mais également au profit d'une valorisation des différentes disciplines.

Malgré certaines réticences, les modifications de nombreux programmes scolaires le démontrent : partout et à tous les niveaux, on intègre l'interdisciplinarité sous différentes formes et projets. On peut donc affirmer sans crainte que l'interdisciplinarité a convaincu le monde de l'éducation. Le monde dans lequel nous évoluons est lui-même interdisciplinaire et, alors que les connaissances et les informations se multiplient, il est essentiel de donner à nos apprenants les moyens d'intégrer ces connaissances et ces informations de façon nouvelle et créative.

Toutefois, les programmes scolaires sont d'ores et déjà bien denses et les enseignants ont souvent bien du mal à arriver au bout de leurs objectifs. Il convient donc de mener une réflexion sur les modalités de mise en place du travail interdisciplinaire selon les situations.

Dans notre cas, le TIB doit être centré sur un thème approprié issu des domaines de formation de deux ou plusieurs branches, ce qui devrait permettre à chaque discipline de

poursuivre son propre programme mais au travers du travail interdisciplinaire.

L'obligation d'évaluer chaque unité de TIB ainsi que le TIP est également clairement indiquée dans le nouveau plan d'études cadre et les notes obtenues feront l'objet d'une moyenne comptant pour l'obtention du diplôme tout comme les autres disciplines.

Cela pousse à mener une réflexion très approfondie sur l'évaluation de chaque projet interdisciplinaire et à définir des critères d'évaluation clairement formulés et en adéquation avec les objectifs généraux et pédagogiques du projet.

Chapitre 6 – La démarche de collecte et d’analyse des données

Je m’attacherai dans ce chapitre à expliciter la manière dont j’ai collecté les données nécessaires à la réalisation de ma mission et je les analyserai.

6.1 La démarche de collecte des données

De par sa définition même de mise en place de projets interdisciplinaires, ma mission a impliqué un travail en équipe et donc, d’interroger mes collègues enseignants afin de déterminer lesquels d’entre eux étaient disposés à travailler sur ce type de projets avec la branche Français et sur quels thèmes.

Cette démarche était d’autant plus essentielle que je supposais que certains préféreraient éviter ce partenariat et qu’il me paraissait primordial, pour la réussite d’un tel projet, que les enseignants soient motivés à l’idée de collaborer ensemble.

6.1.1 Les raisons du choix d’un questionnaire

Lors des réunions de l’équipe pédagogique chargée de la mise en place des TIB, il a été décidé que les enseignants devraient se concerter en dehors de ces réunions afin de définir différents partenariats et thèmes possibles dans l’optique de faire des propositions concrètes à l’ensemble de l’équipe pédagogique.

De nombreuses discussions informelles et que l’on pourrait qualifier d’« entre deux portes » s’en sont suivies. En ce qui me concerne, j’ai fait le choix d’établir un questionnaire afin de collecter les données nécessaires dans le cadre de ma mission mais également d’interroger mes collègues enseignants qui travaillent dans d’autres établissements et ne sont pas toujours présents ou disponibles pour ce type de discussions.

Avec l’accord du chef de l’établissement et de mon responsable de stage, j’ai fait parvenir, début janvier 2015, un courriel à mes onze collègues du département Métiers manuels et techniques ainsi qu’à mes sept collègues du département Économie et vente. Je leur y expliquais brièvement ma démarche et que le questionnaire, en fichier joint, pouvait être directement complété sur ordinateur et renvoyé par courriel. Dix-neuf enseignants, moi incluse, sont donc concernés par les formations de maturité professionnelle auxquels il faut ajouter un professeur de sport pour l’orientation « Économie et services », « type économie ». Dans le cadre de cette mission, ce dernier ne sera pas interrogé car sa branche

ne donnant lieu à aucune évaluation sommative, il n'a pas été impliqué dans la mise en place du travail interdisciplinaire au sein de l'établissement.

6.2 Le questionnaire

Lors de l'établissement du questionnaire¹⁷, j'ai privilégié différents aspects afin de garantir un maximum de réponses de la part de mes collègues enseignants : la longueur ne devait pas être trop importante, les réponses devaient être simples et rapides et le questionnaire serait envoyé par courriel. Je me suis donc limitée à un total de dix questions dont une majorité sont des questions fermées.

La première série de questions porte sur une éventuelle expérience de l'interdisciplinarité, la deuxième interroge sur l'intérêt à mettre en place un tel projet avec la branche Français. Selon les réponses données, l'enseignant qui répond au questionnaire peut être amené à sauter plusieurs réponses, le minimum de réponses à donner étant de trois.

Les questions, telles qu'elles sont présentées ici, ont été traduites. En effet, pour des raisons évidentes, le questionnaire envoyé a été rédigé en allemand, langue officielle au sein de notre établissement.

- J'ai cherché à déterminer dès la première question si certains de mes collègues enseignants avaient déjà une expérience de l'interdisciplinarité. En effet, il était fort probable que certains d'entre eux aient été amenés à participer au travail interdisciplinaire au sein de notre établissement pendant la semaine de projet telle qu'elle existait avant le nouveau PEC MP ou au sein d'autres établissements.
- Dans le cas où l'enseignant a effectivement déjà fait l'expérience de l'interdisciplinarité, je me suis intéressée aux associations de branches principalement dans le but de déterminer si la branche Français avait été choisie. La question 2 est une question ouverte mais, le choix des branches étant limité, elle appelle une réponse assez rapide à donner.
- La question 3 est une question à choix multiples qui permet de guider l'enseignant dans sa réponse et assure une lecture plus rapide et efficace des résultats. Elle interroge sur les formes de travail interdisciplinaire déjà expérimentées. Dans les différents choix proposés, j'ai listé les formes de travail possibles d'après le

¹⁷ Annexe 2 : Questionnaire TIB – Befragung IDAF.

nouveau PEC MP en laissant la possibilité d'une autre réponse qui resterait à préciser. Il me paraît pertinent de savoir quelles formes de travail ont été jusqu'alors privilégiées. En effet, la forme de travail conditionne l'intervention plus ou moins nécessaire, et donc fréquente de l'enseignant ou des enseignants, et favorise ainsi une plus ou moins grande autonomie des apprenants. Le travail en autonomie des apprenants est une exigence du nouveau PEC MP, donc un aspect important dans ma mission.

- La question 4 est, tout comme la question 2, une question ouverte qui appelle une réponse courte. Nous avons voulu connaître le volume horaire du travail interdisciplinaire effectué afin de nous faire une idée plus concrète de son importance par rapport au programme des apprenants ainsi que de l'expérience ainsi accumulée par l'enseignant.
- La question 5 interroge sur les problèmes rencontrés, classifiés par types de problèmes afin de favoriser la possibilité de répondre rapidement ainsi que la rapidité et l'efficacité dans la lecture des réponses. Je n'ai pas proposé et n'attendais pas de réponses précises dont la liste serait bien trop longue et fastidieuse à traiter et, surtout, qui n'apporteraient pas d'informations plus intéressantes dans le cadre de cette mission. Il m'a semblé particulièrement pertinent de me pencher sur les types de problèmes rencontrés, ceci dans l'optique de porter une plus grande attention aux aspects les plus récurrents lors de la conception et de la mise en place de mon propre projet interdisciplinaire.
- La question 6 amorce la partie du questionnaire concernant le TIB avec la branche Français. La question porte sur la disponibilité de l'enseignant à travailler sur la conception et la mise en place d'un projet interdisciplinaire avec la branche Français, question d'importance pour moi puisqu'elle m'a permis de considérer les différentes branches possibles pour mener à bien ma mission. Dans le cas d'une réponse positive, l'enseignant peut passer directement à la question 8.
- Dans le cas où l'enseignant n'est pas disposé à un partenariat avec la branche Français, j'ai voulu en connaître la ou les raison(s) et plus précisément si cela pouvait avoir un rapport avec la maîtrise de la langue française. L'objectif de la question 7 était de pouvoir faire ou pas un rapprochement avec le contexte d'enseignement particulier dans lequel je me trouve. Cette question me semblait

pertinente à poser mais également délicate puisqu'elle touche à la motivation personnelle et donc m'obligeais à m'éloigner de la sphère professionnelle pour me rapprocher de la sphère privée. Je sais par expérience que mes collègues suisses ne sont pas forcément disposés à parler de ce qui touche à leur environnement privé mais j'espérais qu'en leur offrant un panel de réponses, cela permettrait de les encourager à répondre. Les options de réponse ont été choisies suite à des échanges avec certains de mes collègues enseignants et des remarques spontanées faites lors des réunions de l'équipe pédagogique.

- Pour la question 8, je me suis interrogée sur la connaissance qu'ont mes collègues enseignants du programme de la branche Français et, bien que ce programme puisse être consulté sur la page officielle de l'établissement, je n'étais pas certaine que tous aient fait la démarche, sans aucun doute chronophage, d'aller consulter les programmes des différentes branches.
- La question 9 est une question ouverte qui interroge sur d'éventuelles idées de thèmes communs et qui peut donc amener une grande diversité dans les réponses. En effet, selon la branche concernée, ces derniers peuvent être nombreux et divers. D'autre part, je sais de par mes recherches personnelles qu'il existe des thèmes communs à plus de deux branches ou des thèmes qui permettraient d'associer trois branches ou plus, et je supposais que certains de ces thèmes seraient proposés par plusieurs de mes collègues enseignants.
- La dernière question est une question ouverte qui interroge sur les éventuelles inquiétudes de mes collègues enseignants face à la mise en place du travail interdisciplinaire, tel qu'il est défini par le nouveau plan cadre, au sein de l'établissement. En effet, il me semblait intéressant de savoir quelles étaient ces inquiétudes et si elles concernaient plutôt la conception, la mise en place ou l'évaluation.

6.2 L'analyse des données

Je tiens tout d'abord à signaler que tous mes collègues ont répondu au questionnaire. Sur les dix-huit questionnaires envoyés, douze me sont revenus par courriel et six ont été imprimés et déposés dans mon casier à l'école. Malgré le nombre restreint d'enseignants interrogés, j'ai choisi de différencier les réponses selon les départements dans la mesure où

elles concernent deux projets distincts. Les résultats seront également présentés globalement pour les deux départements.

6.2.1 Présentation et commentaire des résultats

- Question 1 : Avez-vous déjà expérimenté l'interdisciplinarité ?

	Oui	Non
Métiers manuels et techniques	9	2
Économie et vente	7	0
Total	16	2

La grande majorité de mes collègues enseignants ont déjà fait l'expérience de l'interdisciplinarité. Dans le département Métiers manuels et techniques, deux enseignants ont répondu par la négative. Il s'agit de deux jeunes enseignants qui travaillent au sein de l'établissement BWZ Uri depuis la rentrée scolaire en août 2015.

Les deux enseignants qui ont répondu par la négative ont poursuivi le questionnaire à partir de la question 6. Seuls les seize enseignants ayant répondu « Oui » à la première question sont concernés par les questions 2 à 5.

- Question 2 : Avec quelles branches ?

Métiers manuels et techniques	Économie et vente
- Physique + Chimie / Biologie / Allemand / Anglais	- Économie et droit + Finances et comptabilité / Informatique et communication / Mathématiques / Allemand / Anglais / Histoire et Politique
- Chimie + Physique / Biologie / Allemand / Anglais	- Finances et comptabilité + Économie et droit / Mathématiques / Allemand / Anglais / Informatique et communication
- Biologie + Physique / Chimie / Allemand / Anglais / Sciences sociales	- Informatique et communication + Économie et droit / Finances et comptabilité / Anglais / Mathématiques / Histoire et politique
- Allemand + Physique / Chimie / Biologie / Économie et droit / Histoire et politique / Anglais	- Mathématiques + Économie et droit / Finances et comptabilité / Informatique et communication / Anglais
- Anglais + Physique / Chimie / Biologie / Mathématique / Allemand / Économie et droit / Histoire et politique / Sciences sociales	- Histoire et politique + Économie et droit / Informatique et communication / Allemand / Anglais
- Histoire et politique + Allemand / Anglais / Économie et droit	- Anglais + Économie et droit / Finances et comptabilité / Informatique et communication / Mathématiques / Allemand / Histoire et Politique
- Sciences sociales + Biologie / Anglais / Allemand / Français	- Allemand + Économie et droit / Finances et comptabilité / Informatique et communication / Mathématiques / Anglais / Histoire et Politique

Ce tableau permet de constater certaines récurrences quant aux associations de branches autour de projet. Ainsi, les disciplines scientifiques ont été fréquemment amenées à travailler ensemble de même que les disciplines finances et comptabilité, économie et droit

avec les mathématiques. L'anglais est également très souvent associé aux différents projets et cela, avec toutes les disciplines. Par contre, le français est la grande absente de ce tableau n'apparaissant qu'une seule fois associé aux sciences sociales.

- Question 3 : Sous quelle(s) forme(s) ?

	Métiers manuels et techniques	Économie et vente
Séquences interdisciplinaires	3	0
Mini-projets	3	0
Apprentissage auto-organisé	3	0
Autres	9	7

Dans le département Métiers manuels et techniques, trois enseignants ont choisi toutes les options signifiant ainsi qu'ils ont déjà mis en place des séquences interdisciplinaires, des mini-projets et des apprentissages interdisciplinaires auto-organisés. Ces trois enseignants ne travaillent qu'à temps partiel au sein de l'établissement BWZ Uri car ils sont également enseignants au lycée du canton où ils préparent leurs apprenants à la maturité gymnasiale. Il semble donc que l'interdisciplinarité soit présente dans les programmes de maturité gymnasiale au lycée cantonal sous des formes diverses, ce qui n'est pas le cas au sein de l'établissement BWZ Uri où l'on semble avoir privilégié le projet interdisciplinaire. Ainsi, tous les enseignants ont répondu « Autres » et ont précisé qu'il s'agissait des projets interdisciplinaires tels qu'ils étaient organisés jusqu'à présent pour les filières de maturité professionnelle.

- Question 4 : Combien de leçons y ont été consacrées ?

Au vu des éléments précédents, les réponses à cette question sont sans surprise. Tous les enseignants ont répondu par quarante leçons, ce qui était le nombre de leçons officiellement dédié à la Semaine de projet, l'ancienne appellation du TIP. Mes collègues enseignant également au lycée cantonal ont toutefois répondu de deux à quarante leçons, signifiant que les autres formes de travail interdisciplinaire étaient conçues et mises en place sur un minimum de deux leçons.

- Question 5 : Quels types de problèmes avez-vous rencontrés ?

	Métiers manuels et techniques	Économie et vente
Aucun problème	1	0
D'ordre organisationnel	6	6
D'ordre humain	2	2
Liés à la conception	1	0
Autres	2	1

L'enseignant qui a coché « des problèmes liés à la conception du projet (thème, forme, finalité, objectifs, etc.) » a précisé sous sa réponse qu' « il est parfois frustrant d'avoir si peu d'influence sur le thème choisi par les apprenants¹⁸ » soulignant par là même ce que nous avons relevé précédemment, à savoir que c'est à l'apprenant que revenait la conception et la mise en place du projet. Les choses n'ont d'ailleurs pas changé concernant la nouvelle forme de la semaine de projet, soit le TIP, puisqu'il en est toujours ainsi de la conception et de la mise en place du projet ainsi que du rôle de l'enseignant.

- Question 6 : Seriez-vous prêts à mettre en place un projet TIB avec la branche Français ?

	Oui	Non
Métiers manuels et techniques	7	4
Économie et vente	6	1
Total	13	5

Dans le département Métiers manuels et techniques, plus d'un tiers des enseignants ont répondu par la négative quant à leur disposition à former un binôme avec la branche Français dans le cadre du TIB. Ce nombre paraît relativement élevé mais reflète

¹⁸ Traduit de l'allemand : "Es ist manchmal frustrierend so wenig Einfluss auf das von den Lernenden ausgewählte Thema zu haben".

l'honnêteté avec laquelle mes collègues ont répondu. Il s'agit principalement des enseignants des disciplines scientifiques soit la Physique, la Chimie, la Biologie auxquels s'ajoute l'enseignant de la branche Économie et droit. Dans le département Économie et vente, un seul enseignant a répondu non. Cette opinion avait d'ailleurs clairement été exprimée lors d'une des réunions de l'équipe pédagogique chargée de la mise en place du travail interdisciplinaire.

Tous les enseignants qui ont répondu par « Oui » pouvaient passer directement à la question 8, la question 7 ne concernant que les cinq enseignants qui ont répondu par la négative.

- Question 7 : Comment expliqueriez-vous votre réponse négative ?

Trois des enseignants du département Métiers manuels et techniques ont répondu qu'ils ne maîtrisaient pas ou pas suffisamment le français. L'enseignant de la branche Physique a ajouté qu'il n'était pas motivé à travailler avec la branche Français et qu'il n'en voyait pas l'intérêt pour les apprenants. L'enseignante de la branche Biologie a précisé qu'elle ne voyait pas de thème commun sur lequel pourrait se baser un projet interdisciplinaire. Enfin, l'enseignant de la branche Économie et droit a coché « autre raison » mais sans apporter de précision. Dans le département Vente et économie, l'enseignant de la branche Finances et comptabilité a justifié sa réponse négative en cochant toutes les possibilités et en précisant que « les apprenants de notre canton sont trop éloignés de la France ou de la Romandie pour qu'une telle coopération prenne sens à leurs yeux et aux miens¹⁹ ».

Aux questions 8 à 10 ont répondu les 13 enseignants disposés à mettre en place un projet interdisciplinaire avec la branche Français.

¹⁹ Traduit de l'allemand : *“Die Lernenden unserer Kanton sind zu weit von Frankreich oder die Westschweiz so dass eine solche Zusammenarbeit sinnlos ist für sie und für mich”*.

- Question 8 : Comment qualifieriez-vous votre connaissance du cursus de la branche Français ?

	Métiers manuels et techniques	Économie et vente
Aucune connaissance du cursus	4	2
Connaissance partielle	3	4
Bonne connaissance	0	0

Environ la moitié des enseignants, dont les deux tiers du département Métiers manuels et techniques, déclare n'avoir aucune connaissance du cursus de la branche Français tandis que l'autre moitié affirme en avoir une connaissance partielle.

- Question 9 : Quelles idées de thèmes auriez-vous pour un projet interdisciplinaire avec la branche Français ?

Voici les différents thèmes proposés par les enseignants du département Métiers manuels et techniques :

- Histoire et politique : la Révolution française, personnalités françaises ;
- Sciences sociales : les banlieues en France, le bilinguisme ;
- Anglais : Lectures d'articles de journaux en français et en anglais et discussions autour de thèmes d'actualité comme le Brexit ;
- Allemand : Apport du français dans le dialecte suisse ;
- Mathématiques : Résolution de petits problèmes rédigés en français ;

Les enseignants du département Économie et vente ont proposé les thèmes suivants :

- Économie et droit : Statuts juridiques des sociétés France/Suisse ;
- Informatique et communication : Utilisation de la plateforme Moodle en français ;
- Anglais : Les îlots de formation 3 ou 4²⁰ ;

²⁰ Le thème des îlots de formation ayant été retenu, la notion est explicitée dans la partie 7.2.1.

- Allemand : Lectures et comparaisons d’auteurs contemporains allemands et français ;
- Histoire et politique : L’environnement, la Révolution française ;
- Mathématiques : Fractions et pourcentages appliqués aux fiches de salaire.
- Question 10 : Quelles sont vos inquiétudes concernant la conception, la mise en place et l’évaluation d’un projet interdisciplinaire ?

Les inquiétudes exprimées peuvent être classifiées en deux catégories. La première catégorie comprend tous les problèmes liés au facteur temps, qu’il s’agisse du temps nécessaire pour la conception du projet ou du temps que nécessite le projet pour être mis en place et évalué. L’enseignante de la branche Histoire et politique regrette qu’ « on nous demande toujours plus à faire et à préparer sans nous donner plus de temps ou nous rémunérer plus ». Cette remarque rejoint celle exprimée par l’enseignant de la branche Mathématiques qui souligne que

l’idée de mettre en place un enseignement interdisciplinaire a du sens mais comment faire quand nous sommes déjà obligés de travailler le soir et le week-end pour concevoir des projets réellement interdisciplinaires ?²¹

L’enseignante de la branche Anglais se demande s’il n’aurait pas été plus judicieux de « prévoir dans l’emploi du temps deux leçons par semaine pour le travail interdisciplinaire »²².

La deuxième catégorie d’inquiétudes concerne les thèmes du travail interdisciplinaire et la crainte de ne pas parvenir à achever le cursus de sa discipline (problème lié également au temps) ou de « sacrifier » sa discipline pour le travail interdisciplinaire. L’enseignante de la branche Sciences sociales fait remarquer qu’

il aurait été nécessaire de préparer la mise en place du travail interdisciplinaire dans les branches l’année précédente pour permettre aux enseignants de créer une liste de thèmes dans laquelle il suffirait de piocher à chaque rentrée.²³

²¹ Traduit de l’allemand : “Die Idee, einen interdisziplinären Unterricht einzurichten, macht Sinn aber wie, wenn wir am Abend und das Wochenende schon verpflichtet sind zu arbeiten, wirkliche interdisziplinäre Projekte konzipieren”.

²² Traduit de l’allemand : “ Im Stundenplan zwei Lektionen pro Woche für die interdisziplinäre Arbeit vorsehen”.

²³ Traduit de l’allemand : “ Es wäre notwendig gewesen, die Bereitstellung der Interdisziplinären Arbeit in den Zweigen das Vorjahr vorzubereiten, um den Lehrern zu erlauben, eine Liste von Themen zu schaffen, in der es genügte, in jeder Rückkehr zu hacken”.

L'enseignante de la branche Allemand se demande « comment choisir des thèmes communs à plusieurs branches lorsqu'on ne connaît pas vraiment le programme de ses collègues ». Enfin, l'enseignante de la branche Anglais aimerait « qu'on nous laisse un peu travailler tranquillement sur nos programmes au lieu de nous obliger régulièrement à y intégrer de nouvelles activités »²⁴, exprimant ainsi assez clairement la crainte précédemment évoquée de devoir « *sacrifier* » sa discipline.

6.2.2 Analyse des résultats

Mis à part deux collègues enseignants qui viennent d'intégrer l'établissement BWZ Uri, tous les autres ont déjà une plus ou moins grande expérience de l'interdisciplinarité. Cela s'explique notamment par le fait que l'interdisciplinarité était déjà présente dans les anciens programmes d'études cadres et que la quasi-totalité des enseignants y était impliquée. Ils y font d'ailleurs souvent référence à travers la Semaine de projet.

Dans le département Métiers manuels et techniques, il est intéressant de constater la forte propension des disciplines scientifiques à coopérer sur des projets interdisciplinaires. Comme Lenoir (1995) le souligne, l'interdisciplinarité apparaît et se développe tout d'abord avec le développement des disciplines scientifiques, ce qui peut expliquer que, pour les enseignants de ces disciplines, travailler dans l'interdisciplinarité scientifique soit devenu naturel. Et il semble que cela soit également le cas pour les apprenants car les projets interdisciplinaires dont il est question ici sont les anciennes formes du TIP pour lesquelles il revenait aux apprenants eux-mêmes de choisir les branches de leur projet. Dans les deux départements, l'anglais et l'allemand sont fortement associés dans le travail interdisciplinaire. S'agissant de l'allemand, même s'il s'agit de la langue officielle de l'établissement, cela reste pour les apprenants une langue étrangère, leur langue maternelle étant le *Schwyzertütsch*. C'est toutefois une langue qu'ils pratiquent au quotidien depuis leur entrée dans le système scolaire. L'anglais est autant cité que l'allemand, ce qui laisse à penser que les apprenants, mais également les enseignants, se sentent suffisamment à l'aise dans cette langue étrangère pour l'associer à un projet interdisciplinaire.

La majorité des problèmes rencontrés sont d'ordre organisationnel et les répondants soulignent l'importance d'une bonne coordination des enseignants et de l'établissement afin que le matériel et les salles nécessaires soient disponibles et prêts à être utilisés. En ce

²⁴ Traduit de l'allemand : “ *Dass man uns ruhig über unsere Programme ein wenig bearbeiten lässt, anstatt uns regelmäßig zu verpflichten, neue Tätigkeiten zu integrieren* ”.

qui concerne les problèmes rencontrés liés au temps, je ne peux malheureusement que supposer qu'il puisse s'agir du temps disponible pour concevoir, mettre en place et évaluer un projet, temps perçu comme trop restreint. Cet aspect sera d'ailleurs évoqué dans les inquiétudes ressenties qui reflètent peut-être des problèmes déjà rencontrés par le passé et le sentiment sous-jacent d'être sous pression. Je me suis dans un premier temps étonnée qu'un seul enseignant ait souligné les problèmes liés à la conception. Il s'avère que les enseignants ont été jusqu'à présent peu investis dans la conception même du projet qui revenait aux apprenants. En effet, et puisque les réponses concernent principalement les expériences faites les années précédentes lors de la Semaine de projet, les apprenants définissaient eux-mêmes leur thème et leur problématique, la tâche des enseignants consistant à valider la problématique et le projet, et à guider les apprenants selon un protocole précis pour finalement procéder à l'évaluation sommative du projet.

Concernant la disponibilité à travailler avec la branche Français, les résultats confirment que tous mes collègues enseignants ne sont pas disposés à coopérer avec cette branche. Cela concerne principalement les enseignants des branches scientifiques du département Métiers manuels et techniques. Les raisons évoquées mettent en avant une maîtrise insuffisante de la langue, une partie des enseignants considérant qu'il est nécessaire de maîtriser la langue étrangère, dans ce cas le français, pour l'intégrer à un projet interdisciplinaire, mais aussi le fait que le français n'est pas jugé essentiel pour la future vie professionnelle des apprenants. Toutefois, si l'on consulte les derniers chiffres de l'Office fédéral de la statistique sur les langues parlées habituellement au travail²⁵, on constate que le français arrive en troisième position sur le marché du travail, après le suisse-allemand et l'allemand et avant l'anglais.

Comme je l'avais souligné dans la partie concernant le nouveau PEC MP, la grande nouveauté réside dans le TIB qui demande de la part des enseignants une toute autre approche de l'interdisciplinarité. Dans ce contexte, la connaissance par les enseignants des différents cursus ou tout au moins un échange autour des thèmes abordables dans le cadre de l'interdisciplinarité me semble être une condition à la conception d'un projet interdisciplinaire. En effet, comment mettre en place un projet interdisciplinaire qui prenne tout son sens pour les enseignants et les apprenants sans une connaissance minimale des

²⁵ Consulté sur Internet le 04/06/2016 :

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>

cursus des autres branches ? Et comment faire en sorte que cette connaissance soit acquise sans impliquer une charge supplémentaire de travail qui serait jugée insoutenable par les enseignants ? Dans le département Économie et vente, où les enseignants disposent d'une année pour préparer la mise en place du TIB, cet échange sur les cursus a été rendu possible lors des réunions de l'équipe pédagogique. Dans le département Métiers manuels et techniques, où les enseignants ont été contraints de mettre en place le TIB sans réelle concertation et préparation préalables, les enseignants s'inquiètent plus fortement de parvenir à terminer le cursus de leur discipline. Le fait que l'on puisse poursuivre son programme à travers un projet interdisciplinaire ne semble pas évident sans un réel échange autour des cursus.

Chapitre 7 – Conception et mise en place de projets interdisciplinaires

Suite aux propositions de thème faites par les répondants, toutes intéressantes et exploitables dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, le besoin d'effectuer un choix est devenu incontournable. Dans le département Métiers manuels et techniques, le choix de la branche avec laquelle concevoir et mettre en place un projet interdisciplinaire aura été guidé par la réelle disponibilité de mes collègues. En effet, certains d'entre eux ont déjà mis en place un projet interdisciplinaire au premier semestre avec une autre discipline. D'autre part, j'ai privilégié les branches communes aux deux orientations afin de ne pas être contrainte de concevoir deux projets différents au sein du même département, ce qui était également le souhait de notre direction et de nos collègues pour la première année de mise en place. Ainsi, la branche Sciences sociales ne peut être choisie car elle ne concerne que l'orientation « Santé et social ». Finalement, ayant toute latitude pour choisir, j'ai orienté mon choix vers le thème qui me semblait le plus intégré à mon cursus et dont les objectifs linguistiques et socio-culturels me paraissaient en accord avec le niveau des apprenants. Après une brève concertation avec l'enseignante de la branche Histoire et politique, nous nous sommes mises d'accord sur le thème des personnalités françaises.

Dans le département Vente et économie, j'ai jugé la proposition de l'enseignante de la branche Anglais la plus pertinente. D'une part, je suis très intéressée par le fait de travailler en partenariat avec la branche Anglais, branche souvent mise en comparaison avec la branche Français, et je pense que cela peut-être également très profitable pour les apprenants. D'autre part, mettre en place un projet interdisciplinaire sur le thème des îlots de formation²⁶ me paraît être, pour nos deux branches, la meilleure opportunité pour conjuguer cursus et projet interdisciplinaire.

Après m'être mise d'accord avec mes collègues des branches Histoire et politique, et Anglais sur les thèmes des projets interdisciplinaires, la priorité a été mise sur le projet concernant les apprenants de la voie post-CFC pour lesquels le projet devait être conçu, mis en place et évalué. Concernant les apprenants de la voie intégrée pour lesquels le projet ne sera mis en place et évalué qu'au semestre suivant, ce mémoire en présente les principes

²⁶ Les îlots de formation sont au nombre de six sur l'ensemble de la formation, soit deux par semestre. Les thèmes sont prédéfinis et identiques pour les branches Anglais et Français. Ils sont orientés vers la pratique et permettent aux apprenants d'intégrer certains contenus de la langue commerciale. La notion est explicitée en détail dans la partie 7.2.1.

qui ont guidé sa conception. Ces critères ont été définis par l'analyse ingénierique et des possibles, en appui sur des données collectées dans cette optique.

7.1 Pour les orientations « Santé et social » et « Technique, architecture et sciences de la vie »

7.1.1 Mise en relation des disciplines

Comme je l'ai remarqué dans le cadre théorique, l'interdisciplinarité suppose de mettre en relation les disciplines concernées à différents niveaux. Le premier est le niveau curriculaire pour lequel il s'agit de s'interroger sur d'éventuelles concordances des objets d'enseignement. En me penchant sur le cursus de ma collègue de la branche Histoire, j'y ai constaté la présence du thème de la Révolution française sur lequel nous aurions pu nous appuyer en demandant aux apprenants de présenter une des personnalités clés de cette période. Toutefois, ce thème avait déjà été traité au premier semestre et ma collègue préférait « passer à autre chose ». Le programme d'histoire retraçant les différentes périodes du 18^e siècle à nos jours, avec par exemple l'impérialisme, l'industrialisation, etc., nous sommes tombées d'accord sur l'idée de demander aux apprenants de présenter une personnalité française, dans le domaine historique, politique, artistique ou littéraire, ayant vécu au cours de l'une de ces périodes. Comme le conseille Proulx (2008), nous leur avons fourni une liste²⁷ non exhaustive de possibles sujets à traiter.

Au niveau didactique et pour la branche histoire, situer chaque personnalité dans son contexte géographique et politique permettrait aux apprenants d'explicitier brièvement la période concernée en adoptant un point de vue différent. Pour la branche Français, et en plus de l'aspect culturel du projet qui permettra aux apprenants de découvrir différentes personnalités françaises, les apprenants pourront réinvestir dans un projet concret des contenus grammaticaux, lexicaux ainsi que pragmatiques acquis depuis le début de l'année.

²⁷ cf. : Annexe 3.

	Programme de français
Compétences linguistiques (niveau B1 du <i>CECRL</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Lexique : les évènements bibliographiques : mort, naissance, mariage, etc. ; - Contenus grammaticaux : les temps du passé, les prépositions et adverbess de temps et de lieu, les articulateurs du discours ; -Phonétique : prononciation claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles ; - Actes de parole : décrire une personne, situer des évènements dans le temps, décrire un fait de société.
Compétences sociolinguistiques (niveau B1 du <i>CECRL</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Salutations appropriées ; - Registre de langue standard.
Compétences pragmatiques (niveau B1 du <i>CECRL</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Peut présenter de manière simple et directe un sujet ; - Peut faire un exposé simple et direct, sur un sujet préparé, qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.

La personnalité française retenue fera l'objet d'une part, d'une présentation orale franco-allemande appuyée d'un Power Point qui permettra de la situer dans le contexte historique de son époque. Les modalités d'articulation entre le français et l'allemand sont précisées dans le document de présentation du projet destiné aux apprenants. Il s'agira pour chacun d'entre eux d'intervenir 2 minutes en français sur un total de trois minutes. D'autre part, chaque groupe devra créer et fournir une brochure en allemand concernant cette même personnalité. La brochure devra être de format A4, pliée au centre et pouvoir être distribuée dans un musée ou une bibliothèque à destination d'un public germanophone.

Le TIB devant préparer au TIP, nous avons décidé de garder la même forme sociale d'organisation en petits groupes, cette décision rejoignant également le choix qui avait été fait par nos collègues enseignants pour les TIB du premier semestre. Pour les mêmes raisons, les apprenants seront amenés à travailler de manière indépendante, dans un esprit de recherche, les enseignants n'étant présents que pour les guider dans leur démarche et répondre à d'éventuels questionnements. Cela implique de fournir aux apprenants toutes

les informations nécessaires sur la tâche qu'ils auront à réaliser. A cet effet, un document²⁸ rédigé dans la langue maternelle des apprenants et qui explique la situation initiale, la définition et les modalités d'exécution de la tâche ainsi que les modalités d'organisation du projet leur sera fourni en présentiel afin de leur donner également toutes les explications nécessaires et anticiper les questions.

7.1.2 Les compétences transdisciplinaires

Le PEC MP définit les compétences transdisciplinaires à encourager, d'une part, dans le cadre de l'enseignement de la deuxième langue nationale et, d'autre part, dans le cadre du TIB²⁹.

La réalisation de ce projet permettra aux apprenants d'acquérir, de perfectionner et/ou de mobiliser une grande majorité de ces compétences transdisciplinaires. En effet, choisir un sujet, organiser de manière autonome la progression de leur travail et faire appel à leurs connaissances leur demandera de canaliser les compétences « approches méthodologiques » et « planification et organisation de projets ». De la même manière, le travail en équipe mobilisera les « compétences sociales » ainsi que le « comportement en situation d'apprentissage et de travail » et la « capacité de penser axée sur la durabilité » puisque les apprenants seront amenés, dans un même groupe, à répartir le travail et à gérer les avis de chacun. La préparation de la présentation exigera une « recherche d'informations » et l'« utilisation des technologies de l'information et de la communication » avec des ressources disponibles surtout sur Internet. Les compétences « communication et présentation » et « compétence linguistique » serviront également à la présentation alors que la création de la brochure fera appel à la compétence « activités créatrices ».

²⁸ Annexe 4.

²⁹ Cf : tableau sur les compétences transdisciplinaires page 72.

Compétences transdisciplinaires	
Dans le cadre de l'enseignement de la 2 ^e langue nationale (PEC MP : 23)	Dans le cadre du TIB (PEC MP : 134)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Capacité de réflexion</i> : évaluer ses propres connaissances linguistiques, en tirer des conclusions et planifier des étapes d'apprentissage - <i>Compétence sociale</i> : appréhender de manière constructive l'avis d'autrui ainsi que les oppositions et les conflits - <i>Compétence linguistique</i> : 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 - <i>Compétence interculturelle</i> : 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 - <i>Comportement en situation d'apprentissage et de travail</i> : développer des stratégies de travail et d'apprentissage efficaces, les appliquer et les exploiter de manière autonome et coopérative - <i>Utilisation des technologies de l'information et de la communication (compétences TIC)</i> : 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 tels que les dictionnaires, les programmes d'apprentissage autonome, les plateformes de communication et de publication basées sur le web. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Approche méthodologique</i> : Se familiariser avec un thème ; formuler une problématique, une hypothèse ou esquisser la structure ; appliquer ses connaissances et ses aptitudes disciplinaires pour traiter le sujet ; utiliser ou développer une approche méthodologique appropriée pour l'évaluation et la structure. - <i>Planification et organisation de projets</i> : Réfléchir de manière conceptuelle ; esquisser un projet dans les grandes lignes ; structurer le travail selon un calendrier ; travailler de manière autonome et persévérante ; analyser de manière critique le processus de travail et en particulier la méthodologie appliquée. - <i>Compétence sociale</i> : Définir les responsabilités de chacun en cas de travail en équipe, collaborer de manière professionnelle, apporter ses points forts et gérer les oppositions et les conflits ; collaborer de manière constructive avec les enseignants chargés du suivi, respecter les accords passés avec ceux-ci et leur demander de l'aide si nécessaire. - <i>Recherche d'informations</i> : Utiliser et évaluer diverses sources d'informations ; interroger les informateurs fiables ; consigner le résultat des recherches dans le média approprié ; citer les sources correctement. - <i>Capacité de penser axée sur la durabilité</i> : Evaluer de manière critique ses propres valeurs et son comportement ainsi que ceux des autres ; composer avec l'incertitude caractéristique des situations non résolues ; aborder concrètement les sociétés sociétales et écologiques ; établir des scénarios prospectifs communs. - <i>Activités créatrices</i> : faire preuve au quotidien d'aptitudes manuelles, de créativité et de talent artistique. - <i>Communication et présentation</i> : Structurer les résultats et les consigner sous la forme appropriée ; présenter et commenter devant un public les résultats et leur élaboration.

7.1.3 Mise en place et évaluation

Ma collègue enseignante de la branche Histoire et politique et moi-même avons planifié la mise en place du projet sur trois demi-journées précédées de deux leçons d'introduction au projet et d'explication de la démarche à suivre et suivies de deux à trois leçons pour les présentations orales et l'évaluation. Durant ces trois demi-journées, les apprenants devront constituer les groupes, choisir la personnalité à présenter, rechercher les informations

nécessaires, préparer la présentation orale ainsi que la brochure. Ces leçons en présentiel dédiées au projet peuvent être complétées, selon les besoins, par des séances de travail de groupe ou individuel afin de respecter les délais. L'ensemble du projet, de l'introduction au projet aux évaluations, s'étale sur 4 semaines. Il nous semblait plus judicieux et efficace de mettre en place le projet sur une courte période, afin de ne pas risquer de voir la motivation des apprenants fléchir au fil du temps, mais également de pouvoir laisser un peu de temps pour la réflexion et le travail en dehors de l'établissement. Cela nous a conduites à monopoliser les leçons de quelques-uns de nos collègues enseignants. Je tiens à préciser que cela est pratique courante au sein de l'établissement BWZ Uri concernant ce type de projets pour lesquels on estime que chaque branche doit « sacrifier » une partie de ces leçons. Ainsi, le TIP a toujours été planifié sur une semaine entière durant laquelle toutes les branches voient leurs leçons annulées, qu'elles soient ou non concernées par un des nombreux projets. Cela nous semblait également logique dans la mesure où, s'il est évident que toutes les branches ne peuvent pas être impliquées chaque année dans les TIB, les périodes d'enseignement à y consacrer sont calculées sur la base de l'ensemble des périodes d'enseignement pour toutes les branches. Si cette décision a été acceptée et comprise par une grande majorité des enseignants, quelques-uns de nos collègues s'en sont toutefois plaints. La conception de notre projet ayant été validée par le recteur de l'établissement, la mise en place a donc pu se faire comme planifiée. Cette problématique a toutefois été mise à l'ordre du jour de la réunion qui aura lieu en fin d'année afin de tirer un bilan de cette première année de mise en place du travail interdisciplinaire dans les branches.

La grille d'évaluation³⁰ de la brochure et de la présentation orale comprend quatre parties. Les trois premières donnent lieu à une évaluation de groupe alors que la dernière est évaluée individuellement, ce qui, selon Proulx (2008), permet le respect de l'individualité.

- Brochure

Chaque groupe doit concevoir une brochure³¹ qui reprend les principales informations concernant la personnalité française choisie et qui pourrait être distribuée dans un musée ou une bibliothèque à destination d'un public germanophone. Cette partie du travail relève de l'aspect professionnel. C'est la raison pour laquelle les critères d'évaluation prennent en

³⁰ cf. : Annexe 5.

³¹ Quelques exemples des brochures élaborées par les apprenants peuvent être consultées en annexe 6.

compte le contenu et l'articulation des informations autour d'un fil rouge mais également la forme avec le choix de la police, des couleurs ainsi que la mise en page des textes et des photos.

- La présentation orale

La présentation orale se fait en groupe mais chaque apprenant doit intervenir et s'exprimer au minimum deux minutes en français sur un total de trois minutes au minimum. Cette partie de la grille d'évaluation concerne les compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques et fait l'objet d'une dotation de points pour le groupe. La présentation et le développement du sujet ainsi que la forme de la présentation Power Point seront évalués.

L'évaluation de la brochure et de la présentation orale constitue « l'évaluation formelle » définie par Proulx (2008) qui porte sur le degré d'atteinte des compétences transdisciplinaires visées.

- La langue

Cette partie de l'évaluation rend compte de la partie orale en français et est donc évaluée individuellement. Elle concerne plus précisément les compétences langagières de chaque apprenant : étendue et maîtrise du lexique, morphosyntaxe et maîtrise du système phonologique, etc. évaluées au niveau B1 du *CECRL*.

- Planification et documentation

Cette dernière partie évalue le travail réalisé par le groupe d'apprenants en vue de préparer la brochure et la présentation orale. Il leur a été demandé de rédiger un journal de bord en allemand dans lequel ils doivent décrire et expliquer leur démarche, organisation ainsi que les éventuels problèmes rencontrés et les solutions mises en place pour y remédier. Le journal doit être détaillé, précis, logique et articulé autour de la thématique. L'évaluation du journal de bord permettra de faire ce que Proulx (2008) désigne sous le terme d'« évaluation pratique » et qui porte sur le déroulement du projet lui-même, ce qui a été fait, par qui et comment.

7.2 Pour l'orientation « Economie et services », type « économie »

Il me semble important de rappeler que, selon le PEC MP, ce projet doit être mis en place et évalué au cours de la deuxième année d'apprentissage pour les cursus en voie intégrée³². L'établissement BWZ Uri ayant mis en place le nouveau PEC MP en 2015, ce projet concerne les apprentis qui, au moment de l'écriture de ce mémoire, viennent de commencer leur deuxième année. Il sera donc mis en place et évalué au cours de l'automne 2016.

7.2.1 La thématique commune des îlots de formation

Les îlots de formation (IF) ont été intégrés au plan d'Études cantonal il y a quatre ans et leur mise en place ainsi que leur évaluation sont obligatoires. Ils doivent permettre aux apprenants d'intégrer des contenus orientés vers la pratique ainsi que d'intégrer la langue commerciale à l'apprentissage des langues secondes, soit le français et l'anglais dans l'établissement BWZ Uri. Les thèmes et les compétences à acquérir pour chaque IF sont les mêmes en français comme en anglais mais chacun d'eux a lieu dans chaque discipline de manière totalement indépendante. Deux IF d'une durée minimale de quatre leçons sont organisés par année d'apprentissage et peuvent être regroupés si l'enseignant le désire. C'est également l'enseignant d'anglais ou de français qui décide des modalités de mise en place et d'évaluation (travail en autonomie, en équipes ou individuel, etc.). Le calendrier ainsi que les thèmes ont été définis comme suit par le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) :

- 1^{er} semestre : Téléphoner et remplir des notes téléphoniques ; comprendre et composer des courriels et des communications simples ;
- 2^e semestre : Accueillir les clients et les visiteurs de manière appropriée ;
- 3^e semestre : Présenter l'entreprise, les produits et/ou les services de l'entreprise ;
- 4^e semestre : Lire, comprendre et commenter des graphiques et des tableaux ;
- 5^e semestre : Écrire des lettres commerciales (demandes, commandes, réclamations, etc.) ;
- 6^e semestre : Établir un dossier de candidature et un CV.

³² La voie intégrée implique la préparation de la maturité professionnelle parallèlement à l'apprentissage.

Au niveau curriculaire, la concordance des cursus des branches Anglais et Français à travers les îlots de formation permet la conception d'un projet interdisciplinaire autour des deux thèmes définis pour la deuxième année d'apprentissage soit les semestres 3 et 4. De plus, cela permet de concevoir un projet véritablement orienté vers la pratique professionnelle.

Ainsi, la tâche³³ consistera, pour les apprenants, à préparer, en binôme, une présentation bilingue de l'entreprise dans laquelle ils travaillent sous la forme d'un Power Point, présentation qui devra inclure deux graphiques concernant un produit ou service de l'entreprise et qui devront être commentés. Le Power Point sera présenté oralement aux autres apprenants, hypothétiquement partenaires potentiels de l'entreprise choisie. L'évaluation prendra en considération, d'une part, le Power Point et, d'autre part, la présentation orale. Cette dernière devra durer environ 10 minutes, également réparties entre le français et l'anglais.

7.2.2 Les apports d'un travail en commun des branches Français et Anglais

Ce projet interdisciplinaire, qui sera mis en place à l'automne 2016, va permettre aux apprenants de développer les compétences transdisciplinaires définies par le PEC MP concernant plus particulièrement les langues seconde et étrangère et notamment :

- *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
- *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 tels que les dictionnaires, les programmes d'apprentissage autonome, les plateformes de communication et de publication basées sur le web (PEC MP : 23).

Ainsi, le travail en binôme permettra d'« appréhender de manière constructive l'avis d'autrui ainsi que les oppositions et les conflits » et de développer ainsi la compétence sociale. La compétence linguistique sera, quant à elle, développée par l'application de « stratégies d'interprétation, de communication et de présentation » et par la perception de « la langue en tant que moyen fondamental de communication, de découverte du monde et de développement identitaire ». Travailler de manière autonome aura pour conséquence

³³ Pour plus de détails, on peut consulter le document IDAF 2 destiné aux apprenants en annexe 7.

d'amener les apprenants à « développer des stratégies de travail et d'apprentissage efficaces, les appliquer et les exploiter de manière autonome et coopérative ». Enfin, la présentation Power Point les conduira à « utiliser les TIC de manière consciente afin de récolter et de transmettre des informations (recherches, traitement de texte, présentations) » (*ibid.*).

Ce projet interdisciplinaire, en amenant les apprenants à travailler simultanément sur les mêmes tâches mais dans deux langues étrangères différentes, permettra également, à travers le processus d'intercompréhension développé par Gajo (2006), de faire profiter des acquisitions faites dans l'une des langues à l'autre langue.

Le gain est évident pour le curriculum où 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) (Gajo, 2006 : 3).

Gajo décrit également l'intercompréhension comme étant « au service de tâches communicatives et/ou sociales » ou « tâches "à contenu" ». C'est pourquoi ma collègue et moi-même pensons que l'articulation du projet autour des îlots de formation représente une bonne opportunité pour exploiter ce processus qui implique, comme le souligne Gajo (2006 : n.p.) dans son article, « au niveau micro (tâches discursives) l'exploitation de ressources linguistiques conjointes, et au niveau macro (cursus), une programmation articulée au sein du curriculum (didactique coordonnée) ».

Conclusion

La mise en place du nouveau plan d'études cadre au sein de l'établissement BWZ Uri a exigé de la part des enseignants ainsi que de la direction de l'établissement de nombreux efforts. En effet, l'introduction du travail interdisciplinaire dans les branches, dans des délais relativement courts, a nécessité de la part de tous un fort engagement afin de permettre aux apprenants de travailler sur des projets interdisciplinaires favorisant l'acquisition de compétences spécifiques à chaque discipline mais également de compétences transdisciplinaires telles que définies par le plan d'études cadre. L'engouement suscité par l'interdisciplinarité qui, en créant des liens entre les disciplines, apporte une nouvelle dimension à l'enseignement, aura permis de mobiliser chez tous les acteurs concernés l'énergie nécessaire pour effectuer cette mise en place. Toutefois, et bien qu'acceptée et reconnue comme faisant partie intégrante de l'enseignement moderne, l'interdisciplinarité continue de susciter des craintes et de bousculer les habitudes chez les enseignants.

Chargée d'intégrer le français au travail interdisciplinaire dans les branches, j'ai conçu, en partenariat avec deux de mes collègues enseignants, deux projets qui se veulent interdisciplinaires. Selon les recommandations du nouveau plan d'études cadre, ces projets doivent permettre aux apprenants, outre les compétences relatives à chaque discipline, d'acquérir des compétences transdisciplinaires communes à toutes les disciplines. Ils doivent être articulés autour d'une tâche à réaliser en rapport avec le monde professionnel. L'un de ces projets a d'ores et déjà été mis en place et évalué, l'autre le sera dans les mois à venir. Mais surtout, de nombreux autres projets devront être conçus, mis en place et évalués dans les années futures. C'est pourquoi il me semble pertinent et fondamental de porter dès à présent un regard critique sur le travail qui a été réalisé et cela dans le but d'améliorer ce qui devra encore être fait.

Je tiens tout d'abord à souligner la grande motivation avec laquelle les apprenants ont travaillé sur le projet interdisciplinaire mis en place. Avoir une tâche concrète à réaliser, pour laquelle il aura été nécessaire de mobiliser les connaissances linguistiques acquises en français jusque là, a permis de donner plus de sens à leurs apprentissages et les commentaires positifs ont été très nombreux. Cependant, il convient de remarquer que les personnalités proposées et choisies n'avaient pas forcément de lien direct avec le cursus d'histoire et les apprenants ont très souvent omis de replacer les personnalités dans leur

contexte historique. Cela souligne la difficulté de mettre en relation les disciplines au niveau curriculaire évoqué par Lenoir (2015). D'autre part, et bien que les brochures créées par les apprenants étaient d'une grande qualité, il convient de se demander si cette tâche correspond bien à une situation professionnelle concrète à laquelle les apprenants pourraient se trouver confrontés. Comme nous l'avons remarqué, le public de maturité professionnelle à plein temps vient d'horizons très divers et se destine à différentes voies d'études telles que dans les hautes écoles pédagogiques ou techniques, universités de médecine ou de droit, etc. Dans ce contexte, il semble impossible de définir une tâche qui concernera chaque apprenant de la même manière.

Pour ce qui est du projet devant être mis en place à partir de novembre 2016, la corrélation au niveau curriculaire est bien respectée puisqu'il s'agit de travailler sur les îlots de formation, présents dans les deux cursus de langue et dont les thèmes sont également communs. La nature de la tâche semble également respecter les exigences de tâche professionnelle à laquelle les différents apprenants pourraient être confrontés, le public étant bien plus homogène. Cependant, il semble que la difficulté soit d'un tout autre aspect ici et relève plus de la mise en relation des disciplines au niveau didactique, le danger étant de travailler en parallèle sur le même thème sans réellement créer de lien didactique entre les disciplines. Le projet, tel qu'il est présenté dans ce mémoire, n'est pas un projet interdisciplinaire abouti. D'une part, les activités qui sont présentées ne concernent que la branche Français, les activités planifiées pour la branche Anglais n'étant pas encore connues. D'autre part, aucun lien didactique n'a réellement été fait et l'on se trouve en présence d'un projet qui, au moment de rédiger la conclusion de ce mémoire, ne possède pas les caractéristiques d'un projet interdisciplinaire. Pour que cela le devienne, il serait impératif de mettre en relation les disciplines au niveau didactique en proposant, par exemple, des activités autour des similitudes lexicales entre le français et l'anglais concernant le thème retenu et/ou des activités autour de structures morphosyntaxiques qui pourraient être utilisées dans cette situation professionnelle telles que l'hypothèse certaine et incertaine et le discours indirect au présent.

De manière générale, il semble que, dans la mise en place de ces projets interdisciplinaires, l'accent aura été mis sur l'organisation du projet en lui-même plus que sur l'interdisciplinarité qui exige de la part des enseignants un investissement en temps supplémentaire ainsi qu'une collaboration réelle.

Bibliographie

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

Basarab, N. (1996), *La transdisciplinarité*. Paris : Éditions du Rocher.

Bordallo, I. & Ginestet, J.-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette éducation.

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

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

Darbellay, F. & Perrig-Chiello, P. (2002). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement*. Sion : Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB).

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

De Keersmaecker, M.-L., Detry, A. & Dufays, J.-L. (2014). *Interdisciplinarité en sciences humaines : huit disciplines, cinq projets pédagogiques*. Belgique : Éditions De Boeck éducation.

De Rosnay, J. (1975). *Le microscope : vers une vision globale*. Paris : Seuil.

EDK, Erziehungsdirektorenkonferenz (1994). *Rahmenlehrplan Für die Maturitätsschulen. Mit Handreichungen zur Umsetzung*. Bern : EDK.

Elmiger, D. & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues : histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel : IRDP.

EURYDICE (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Analyse comparative*. Bruxelles, Commission européenne.

Fontolliet, P.-G.(2002). *Interdisciplinarité et nouvelle maturité*. In Darbellay, F. & Perrig-Chiello, P. (2002). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp.71-88). Sion : Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB).

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

Goldschmidt, M.-L. (2002). *Se préparer au travail interdisciplinaire*. In Darbellay, F. & Perrig-Chiello, P. (2002). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp.71-88). Sion : Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB).

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 interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement, revue française de pédagogie, 125, 109-146.

Nicolescu, B. (1996), *La transdisciplinarité*, Paris :  ditions du Rocher.

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

Proulx, J. (2008). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.

Rege Colet, N. (2002), *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : un cadre pour analyser*, Belgique :  ditions De Boeck Université.

Valzan, A. (2008), *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*, Paris : Hachette  ducation.

Sitographie

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*.  cole européenne de Luxembourg. Consulté en ligne en mai 2016 :
<http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2009-4beliard-grave.pdf>

Bourguignon, A. (1997). *De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité*. Congrès de Locarno. Centre International de Recherche et études Transdisciplinaires. Consulté en ligne en juillet 2016 :
<http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c1.php>

Braz, A. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthodologies, repères, exemples*. Santander : Consejería de Educación de Cantabria. Consulté en ligne en août 2016 :
http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/recursos/frances_abraz.pdf

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. Genève. Consulté en ligne en mai 2016 :
http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf

Gajo, L. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Fonds national suisse. Programme national de recherche PNR 56. Consulté en ligne en avril 2016 :
www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects

Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept*,  rudit, Nouveaux c hiers de la recherche en éducation, vol.2, n 2, 227-265. Consulté en ligne en mai 2016 :

<https://www.erudit.org/revue/ncre/1995/v2/n2/1018204ar.pdf>

Lenoir, Y. (17/11/2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*. Ministère de l'éducation. Consulté en ligne en avril 2016 :

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

Lenoir, Y. (07/2015). *Quelle interdisciplinarité à l'école ?* Les Cahiers Pédagogiques. Consulté en ligne en mai 2016 :

http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/quelle_interdisciplinarite_a_l_ecole_-_yves_le noir_-_version_integrale.pdf

Lévy-Leblond, J.-M. (2013). *Interdisciplinarité : entre disciplines et indiscipline*. Hermès La Revue, n°67, CNRS Editions. Consulté en ligne en avril 2016 :

<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-p-202.htm>

Morin, E. (1994). *Sur l'interdisciplinarité*. Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique *Interdisciplinarité*. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n°2. Consulté en ligne en juin 2016 :

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

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Consulté en ligne en juin 2016 :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Table des annexes

Annexe 1 Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle pp.24-27	84
Annexe 2 Questionnaire TIB – Befragung IDAF	88
Annexe 3 Liste de sujets possibles à traiter.....	91
Annexe 4 IDAF 2 – Maturité professionnelle à plein temps.....	92
Annexe 5 Grille d'évaluation IDAF 2 – MP à plein temps.....	94
Annexe 6 Exemples de brochures créées	96
Annexe 7 IDAF 2 – Économie et services	100

Annexe 1

Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle pp.24-27

6.2.4 Domaines de formation et compétences spécifiques

6.2.4.1 Groupe 1

Domaines d'études HES apparentés à la profession CFC : tous, à l'exception du domaine d'études HES « Economie et services » (type « économie »)

Pour les compétences spécifiques, les descripteurs du niveau B1 du CECR s'appliquent.

Domaines de formation	Compétences spécifiques
et domaines partiels	
1. Réception (25 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
1.1. Compréhension orale et compréhension visuelle et orale	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> identifier le message principal et les différents éléments d'informations spécialisées relatives à des thèmes professionnels ou à la vie quotidienne (p.ex. comprendre le mode d'emploi pour des appareils ou repérer les principaux points présentés lors des informations à la radio) • <input type="checkbox"/> comprendre des discours ou des discussions provenant majoritairement de leur propre domaine pour autant que l'interlocuteur parle distinctement et dans la langue standard
1.2. Compréhension écrite	<input type="checkbox"/> explorer des textes connus à la recherche des informations souhaitées afin de résoudre une tâche donnée
2. Production et interaction orales (30 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
2.1. Production orale	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> veiller à une expression compréhensible et utiliser correctement les principales règles phonétiques • <input type="checkbox"/> se débrouiller dans des situations au quotidien, à l'aide du vocabulaire à disposition avec quelques hésitations ou à l'aide de paraphrases • <input type="checkbox"/> présenter des thèmes relevant de leur intérêt personnel ou des domaines spéciaux du champ professionnel et répondre aux questions
2.2. Interaction orale	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> utiliser une large gamme de moyens linguistiques simples (vocabulaire, idiomes, structures) de manière correcte et flexible afin de permettre aux personnes en formation de s'exprimer de manière adaptée sans pauses dérangeantes pour la situation et l'interlocuteur • <input type="checkbox"/> participer à des entretiens et à des discussions professionnelles concernant des thèmes connus, exprimer leur opinion personnelle et échanger des informations • <input type="checkbox"/> coopérer de manière ciblée, participer à des entretiens de service (terminologie selon le CECR) en justifiant et en ex-

	<ul style="list-style-type: none"> • pliquant leur propre opinion <ul style="list-style-type: none"> □ conduire des interviews en récoltant des informations détaillées et en résumant des déclarations
--	--

24 / Domaine fondamental, Deuxième langue nationale

Domaines de formation

et domaines partiels

Compétences spécifiques

□ maîtriser également des situations un peu moins habituelles (p.ex. expliquer une situation problématique ou formuler une réclamation)

2.3. Traduction/médiation (terminologie selon le CECR) : oralement, dans sa propre langue ou dans la langue cible

□ reproduire, à l'aide de formulations simples ou de paraphrases des déclarations importantes relatives à des thèmes personnels ou intéressants pour d'autres personnes (p. ex. le bulletin météorologique ou des instructions techniques) en fonction de la situation dans la propre langue ou dans la langue cible.

3. Production et interaction

écrites

(30 périodes d'enseignement)

Les personnes en formation sont en mesure de :

3.1. Production écrite

- □ appliquer les règles d'orthographe et de mise en page de sorte à ce que les textes soient compréhensibles
- □ rédiger des textes simples et ayant trait à des thèmes connus
- □ rédiger de brefs rapports dans un format standard usuel afin de transmettre des informations spécialisées et de justifier des actions

3.2. Interaction écrite

- □ échanger des informations simples de portée immédiate dans des lettres et des communiqués
- □ rédiger des notes avec des informations simples

3.3. Traduction/médiation (terminologie selon le CECR) : par écrit dans sa propre langue ou dans la langue cible

□ noter avec des formulations simples ou à l'aide d'un dictionnaire, les contenus principaux de textes oraux et écrits connus, à l'intention d'autres personnes, selon la situation, dans la langue commune ou dans leur propre langue

4. Réflexion linguistique et stratégies

(10 périodes d'enseignement)

Les personnes en formation sont en mesure de :

4.1. Auto-évaluation

- évaluer leur apprentissage des langues à l'aide de listes de contrôle et de commentaires dans le dossier de leur portfolio des langues
- formuler des objectifs personnels concernant leurs propres compétences linguistiques à l'aide du portfolio des langues et avec le soutien de l'enseignant et planifier les étapes d'apprentissage
- réfléchir à l'apprentissage de différentes langues

4.2. Stratégies de réception

- appliquer une série de stratégies de compréhension (p.ex. identifier des mots clés lors des activités d'écoute et de lecture ou déduire la signification d'un mot à partir du contexte)
- appliquer des stratégies de lecture ciblée telles que la lecture rapide, la lecture sélective, la lecture en diagonale, la construction de suppositions ou d'hypothèses intelligentes concernant la suite du texte

PEC MP, Plans d'études cadres spécifiques aux branches / 25

Domaines de formation et domaines partiels	Compétences spécifiques
	<input type="checkbox"/> utiliser les dictionnaires et les médias électroniques de manière adéquate comme outils d'aide à l'apprentissage
4.3. Stratégies de production	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> utiliser de manière créative le matériel linguistique disponible afin de découvrir d'autres moyens d'expression • <input type="checkbox"/> planifier le processus d'écriture (c'est-à-dire appliquer des stratégies de production écrite telles que le brainstorming, la structuration des idées, l'élaboration et le remaniement d'une première version)
4.4. Stratégies d'interaction	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> conduire des entretiens simples sur des thèmes connus ou qui présentent un intérêt personnel • <input type="checkbox"/> répéter une partie de ce qui a été dit • <input type="checkbox"/> demander à autrui d'expliquer ce qui a été dit • <input type="checkbox"/> appliquer des stratégies paralinguistiques à dessein telles que la mimique, la gestuelle et le langage du corps
5. Caractéristiques socio-culturelles (5 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
5.1. Différences socio-culturelles et conventions de politesse	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> identifier les principales différences socio-culturelles (coutumes, manières de penser, attitudes) entre la communauté linguistique étrangère et la leur et agir de manière appropriée • <input type="checkbox"/> appliquer les principales règles de politesse (p. ex. les formules de politesse pour saluer et remercier)
6. Culture et compréhension culturelle (20 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure de :
6.1. Environnement	<input type="checkbox"/> comparer des expériences faites dans leur environnement habituel

personnel et professionnel	avec des rapports sur des événements ou des situations semblables issues de cultures étrangères
6.2. Actualité et médias	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> identifier les caractéristiques des rapports sur les questions d'actualité les médias de la langue cible et les comparer avec la perception des faits dans leur propre culture • <input type="checkbox"/> comprendre les grandes lignes du paysage médiatique dans la langue cible
6.3. Economie et société	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> comparer des formes d'organisation connues grâce à leur propre expérience en économie et société avec des phénomènes correspondant dans la langue cible. • <input type="checkbox"/> présenter à des profanes les grandes lignes des aspects de la Suisse en tant que pays multilingue avec ses diverses spécificités culturelles et économiques
6.4. Droit et Etat	<input type="checkbox"/> comparer les grandes lignes de l'organisation étatique et du système législatif de la Suisse avec des éléments semblables dans les pays de la langue cible

26 / Domaine fondamental, Deuxième langue nationale

Domaines de formation et domaines partiels	Compétences spécifiques
6.5. Science, environnement et culture	<input type="checkbox"/> identifier des analogies et des différences dans les rapports des médias concernant les questions scientifiques, environnementales et culturelles
6.6. Littérature et autres arts	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> lire et décrire des textes littéraire courts, des bandes-dessinées et des chansons et formuler leurs propres réactions. • <input type="checkbox"/> décrire selon des instructions des exemples des arts visuels et de la cinématographie et formuler des observations et des impressions • <input type="checkbox"/> classer des œuvres dans le contexte sociétal et historique
6.7. Documentations expériences interculturelles	<input type="checkbox"/> documenter, par exemple à l'aide du portfolio européen des langues (PEL), des expériences interculturelles personnelles ou professionnelles

PEC MP, Plans d'études cadres spécifiques aux branches / 27

Annexe 2
Questionnaire TIB – Befragung IDAF

Questionnaire TIB – Befragung IDAF

1. Haben Sie schon einmal eine Erfahrung gemacht mit Interdisziplinarität?

- ja
- nein

⇒ Wer nein antwortet hat kann beim Frage 6 weitermachen !

2. Mit welche Fächern?

.....
.....

3. Und welche Formen?

- interdisziplinäre Sequenzen
- Mini-Projekt
- selbstorganisiertes Lernen

4. Wie viel Lektionen wurden gewidmet?

.....

5. Welche Probleme haben Sie angetroffen?

- kein Problem
- organisatorisch
- menschlich
- mit der Konzipierung
- Anderes :

6. Wären Sie bereit, ein IDAF Projekt mit dem französischen Fach einzurichten?

- ja
- nein

⇒ Wer ja antwortet hat kann beim Frage 8 weitermachen !

7. Wie erklären Sie ihre negative Antwort?

- französisch
- spricht nicht oder nicht genug
 - kein Motivation
 - keine Ideen
 - anderes :

8. Wir würden Sie ihre Kenntnisse in französisch Lehrplan bewerten?

- keine Vorkenntnisse
- Teilwissen
- Gutes Wissen

9. Welche Themen haben Sie für ein interdisziplinäres Projekt mit dem Fach Französisch?

.....
.....
.....
.....
.....

10. Welches sind Ihre Bedenken hinsichtlich der Konzeption, Durchführung und Auswertung eines interdisziplinären Projektes?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 3

Liste de sujets possibles à traiter

- Voltaire
- Rousseau
- Montesquieu
- Albert Camus
- Victor Hugo
- René Descartes
- Michel Foucault
- Simone Veil

- Simone de Beauvoir
- Jean-Paul Sartre

- Gauguin
- Manet
- Monet
- Renoir
- Toulouse-Lautrec

- Antoine de Saint-Exupéry
- Jules Verne
- Emile Zola
- Françoise Sagan
- Molière

Annexe 4 IDAF 2 – Maturité professionnelle à plein temps

IDAF 2 2015/2016

**Französische Persönlichkeiten aus Geschichte, Politik, Malerei, Literatur
Präsentation und Flyer**

1. Ausgangslage

10% des Berufsmaturitätsunterrichts und der Lernstunden sind dem interdisziplinären Arbeiten gewidmet. Es umfasst das Interdisziplinäre Arbeiten in den Fächern aller Unterrichtsbereiche (IDAF) und die Interdisziplinäre Projektarbeit (IDPA).

Die vorliegende IDAF 2 umfasst die Fächer Französisch und Geschichte. Die Arbeit soll die Präsentation einer französischen Persönlichkeit aus Geschichte, Politik, Malerei oder Literatur sowie die Gestaltung eines Flyers beinhalten. Die Arbeit wird in Gruppen erledigt.

2. Aufgabenstellung

Sie befassen sich mit einer französischen Persönlichkeit aus Geschichte, Politik, Malerei oder Literatur. Sie erläutern Leben und Werk der gewählten Person in einer Präsentation, und zwar mit entsprechenden IT-Mitteln und teilweise auf Französisch, teilweise auf Deutsch.

Sie erstellen einen Flyer, der in einem Museum oder einer Bibliothek aufgelegt werden könnte.

3. Durchführung

- sich mit der gewählten französischen Persönlichkeit befassen
- die ausgewählte französische Persönlichkeit in einem Referat präsentieren
- einen ansprechenden Flyer kreieren

4. Projektorganisation

Beteiligte Fächer Französisch und Geschichte

**Klassenarbeit
(Unterrichtszeit)** Einführung in das Projekt
Gruppeneinteilung
Wahl der französischen Persönlichkeit

**Gruppenarbeit
(Lernzeit und
Unterrichtszeit)** Projektskizzierung
Beschaffung der Unterlagen
Erstellen des Flyers
Vorbereitung des Referats

**Einzelarbeit
(Lernzeit)** Eigenanteil an Gruppenprodukten
Projektjournal
Reflektion IDAF

Gruppengrösse 3 – 4 Lernende

Dauer 4 Halbtage im zweiten Semester

3. Februar	09.10 – 09.55 Uhr: Einführung IDAF
10. Februar	Morgen: Arbeiten an IDAF
12. Februar	Morgen: Arbeiten an IDAF
17. Februar	Nachmittag: Arbeiten an IDAF
26. Februar	08.30-10.05 Uhr: Referate

5. Bewertung

Produkte Flyer (A4-Blatt gefaltet, beidseitig)
Präsentation (drei Minuten je Person, 2 Minuten davon
französisch)
 Projektdokumentation (Planung, Journal, Reflexion)

Bewertungskriterien

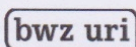
- Flyer 30 Punkte** (Gestaltung, Gliederung, Eigenständigkeit, sprachlicher Ausdruck)
- Präsentation 40 Punkte** (Inhalt, Aufbau, Sprache, etc.)
- Form/Sprache 30 Punkte** (Materialien, Hinwendung zum Publikum, Kompetenz)
- Planung und Dokumentation 20 Punkte** (Planung, Journal, Reflexion)

Altdorf, im November 2015

Béatrice Campos und Annalise Russi

Annexe 5

Grille d'évaluation IDAF 2 – MP à plein temps



Bewertung IDAF 1 Eine französische Persönlichkeit vorstellen

Berufsmaturität Technik, Architektur, L

BEWERTUNG Referat und Flyer 120 Punkte

Name

Thema

Team

Legende

- 4 sehr gut
- 3 gut
- 2 genügend
- 1 ungenügend

Bewertungskriterien Total 120 Punkte

Flyer 30 Punkte (Gruppe)		Bewertung			
		Maximum	Erreicht	Gewicht	Punkte
1. Allgemein	Inhalt, Einheit, sachliche Richtigkeit, Informationsgehalt	4	4	2	8
2. Gestaltung/Visualis.	Aussagekraft, Schriftart, Schriftgrösse, Bilder, Farbe, Originalität	4	4	2	8
3. Gliederung	Logischer Aufbau, innerer Zusammenhang, roter Faden	4	4	1.5	6
4. sprachlicher Ausdruck	Satzbau, Verständlichkeit, Wortschatz, klare Aussagen	4	4	2	8
Zwischentotal					

Präsentation 40 Punkte (Gruppe)		Bewertung			
		Maximum	Erreicht	Gewicht	Punkte
1. Allgemein/Vermittlung	Begrüssung, Ziele, Inhalt logisch und systematisch, verständlich	4	4	3	12
2. Gestaltung/Visual.	Aussagekraft, Information/Folie, Bilder, Schrift, Farbe	4	4	2	8
3. Gliederung	logischer Aufbau, innerer Zusammenhang, roter Faden	4	4	2	8
4. Abschluss	Überzeugender Abschluss, Fragerunde, Dank	4	4	3	12
Zwischentotal					

Form / Sprache der Präsentation 30 Punkte (einzeln)		Bewertung			
		Maximum	Erreicht	Gewicht	Punkte
1. Turn	Kontakt zum Publikum, freie Rede	2	2	2	4
2. Wortschatz	Anwendungsbereich Beherrschung	5	5	2	10
3. Grammatik	Ausstrahlung, Körperhaltung, Gestik, Mimik	5	5	2	10
4. Kompetenz	Wirkt sicher, kann Fragen kompetent beantworten	4	4	1.5	6
Zwischentotal					

Planung und Dokumentation 20 Punkte (einzeln)		Bewertung			
		Maximum	Erreicht	Gewicht	Punkte
1. Konzepterarbeitung	Umfang, Informationsgehalt	4	4	1.5	6
2. Journal	Detailliert, zielgerichtet, vorausschauend, umfassend	4	4	1.5	6
3. Reflexion	Aussagekräftig, in verlangtem Umfang, nachvollziehbar, präzise, umfassend, lückenlos / Erfahrungen, Probleme, Ursachen, evtl. Korrekturen bzw. Massnahmen	4	4	2	8
Zwischentotal					

Zusätzliche Abzüge	Bewertung	
Zeit - deutliches Nichteinhalten der Vorgaben (-5)		0
individueller Abzug aus diversen Gründen möglich (-5)		0
Zwischentotal		

Total Gruppenbewertung Punkte

Total Einzelbewertung (inkl. Reflexion und Journal) Punkte

Total Abzüge Punkte

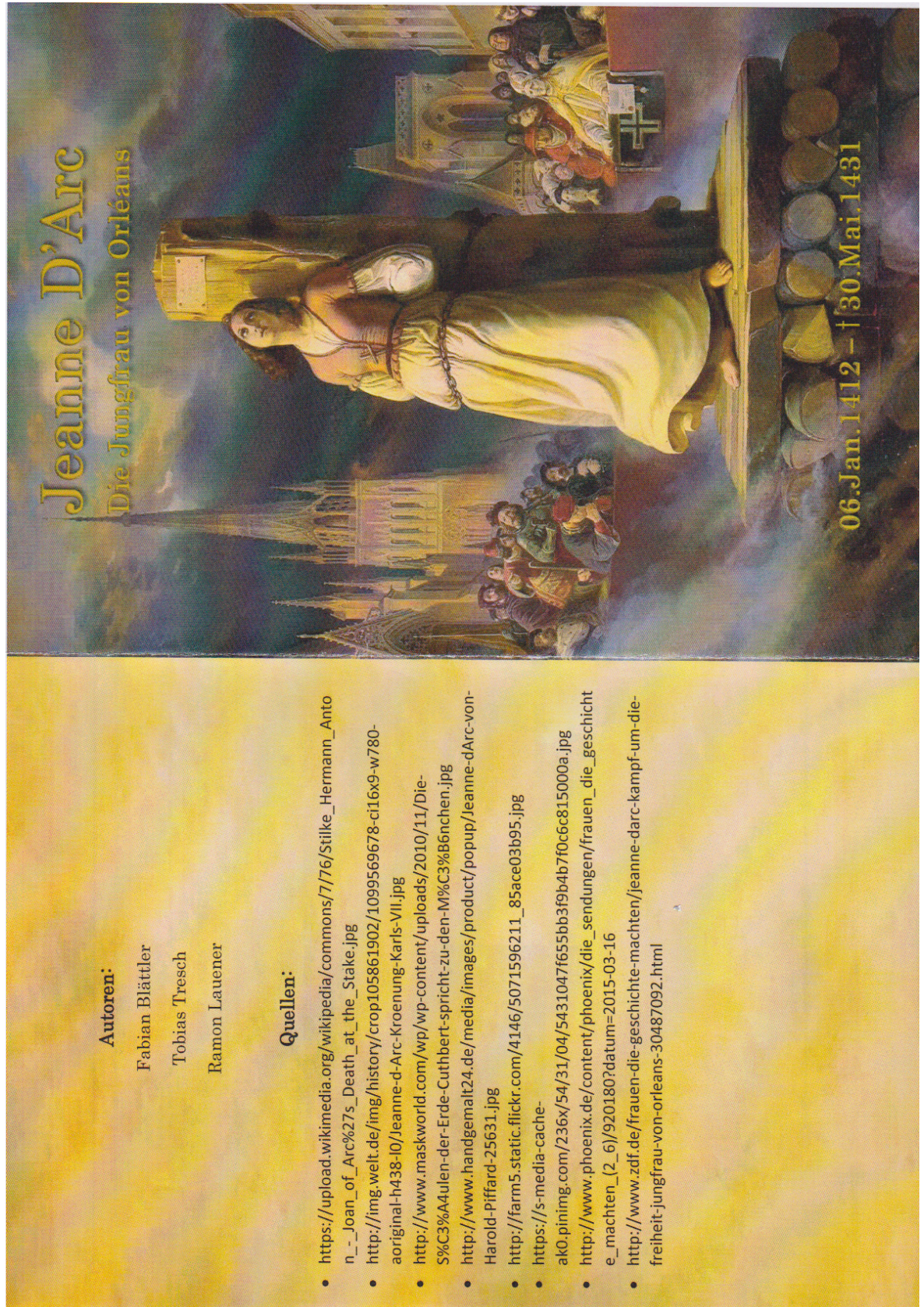
Total IDAF 1

Note

Ort Altdorf
Datum vendredi, 26 août 16
Expertinnen

Annexe 6

Exemples de brochures créées par les étudiants de maturité professionnelle, orientation technique, architecture et sciences de la vie, année 2015-2016





Seit 90 Jahren kämpfen die Franzosen im eigenen Land gegen die mächtige Armee der Engländer. Dieser wird als der «100 jährige Krieg» in die Geschichte eingehen. Die Herrschaft um die Krone ist für den französischen Thronfolger Karl VII zu dieser Zeit schon fast verloren.



Da tauchte im Februar 1429 das 17-jährige Bauernmädchen Jeanne d'Arc auf und führte Frankreich in wenigen Monaten die Wende herbei.

Mit 13 Jahren hatte sie die ersten Visionen und hörte Stimmen von Engel und Heiligen, die ihr befahlen, für Frankreich in den Krieg zu ziehen. Denn eine Prophezeiung besagt, dass eine Jungfrau in eiserner Rüstung kommen und Frankreich aus seinem Elend befreien wird.



Mit der Rückeroberung der strategisch wichtigen Stadt Orléans stellte sie 3 Monate nach der ersten Begegnung des Königs ihren göttlichen Auftrag für alle sichtbar unter Beweis. So bekam sie den Namen «die Jungfrau von Orléans». Ein weißes Banner mit der Aufschrift «Jesus Maria» wie auch das Schwert werden ihre Symbole.



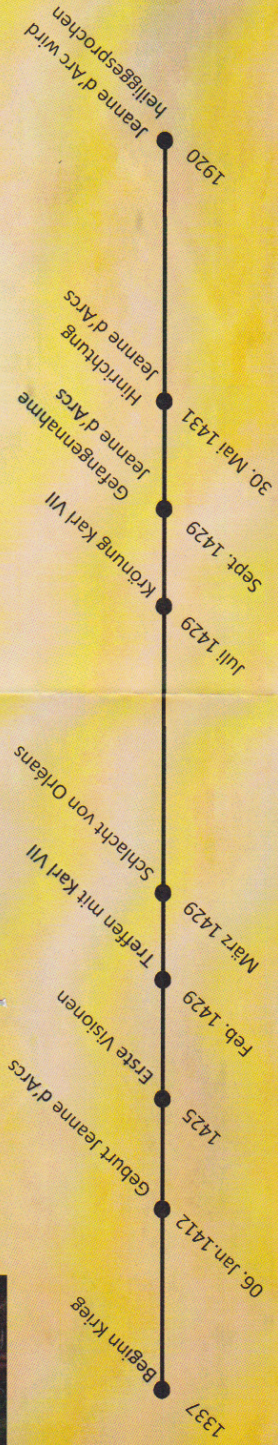
Am 17. Juli 1429 ist für Karl VII der Weg zur Krone frei. Für den König war es ein politischer Meilenstein, für Jeanne d'Arc jedoch der Höhepunkt ihrer Karriere. Trotz ihres Triumphs dachte Jeanne d'Arc, dass ihre Mission noch nicht zu Ende sei.

Gegen alle Warnungen stößt sie weiter im Land vor und drängt auf kriegerische Auseinandersetzungen und scheidet schlussendlich bei Paris.

Sie geriet in Gefangenschaft der Engländer. Ein Jahr lang verbringt sie auf dem Schlachtfeld, ein Jahr sitzt sie im Englischen Gefängnis. Die Englische Kirche machte ihr den Prozess wegen Ketzerei. Nach langem hin und her gestand sie die Ketzerei, umso dem Tod auf dem Scheiterhaufen zu entgehen. Stattdessen wurde sie zu lebenslanger Gefangenschaft verurteilt. Im Gefängnis wurde sie mehrfach Vergewaltigt.



Am 30. Mai 1431 wiederruft sie ihr Geständnis, daraufhin wird sie der Ketzerei für schuldig befunden und bei lebendigem Leib auf dem Scheiterhaufen hingerichtet.



Napoleon Bonaparte

Autoren:

Silvan Gislser
Elias Arnold
Cyril Keller
Marc Häusler

Quellen:

<http://fineartamerica.com/featured/napoleon-bonaparte-on-horseback-war-is-hell-store.html>

http://www.kinderzeitmaschine.de/neuzeit/lucys-wissensbox/kategorie/napoleon-vom-aufstieg-und-fall-eines-kleinen-mannes.html?no_cache=1&ht=6&ut1=119

http://www.wissen-digital.de/Napoleon_I._Bonaparte

https://de.wikipedia.org/wiki/Napoleon_Bonaparte



15. August 1769 - 5. Mai 1821

Familie

Geboren wurde Napoleon Bonaparte am 15. August 1769 in der Stadt Ajaccio auf der Insel Korsika. Seine Eltern hießen Carlo und Laetitia, welche von niederem Adel waren. Er hatte sieben Geschwister.



Ausbildung

Mit 9 Jahren verliess Napoleon seine Familie um im Internat in Autun und später an der Militärschule in Brienne ausgebildet zu werden. Napoleon war ein sehr guter Schüler und bestand die Prüfungen jeweils ohne Probleme. Mit 15 Jahren erhielt er ein Stipendium für die königliche Militärschule in Paris, wo er innerhalb eines, anstatt den wie sonst üblichen zwei Jahren, promovierte. Mit 16 Jahren hatte er den Grad eines Offiziers und begann seine militärische Karriere im Regiment in Valence.

Napoleon in der Revolution



Entscheidend an und wurde wieder in der Armee angestellt. Danach legte er einen rasanten Aufstieg in der Armee zurück. In Toulon kämpfte er 1793 mit der Armee mit. Er entwarf den entscheidenden Plan zur Rückeroberung von Toulon. Durch seine Siege lernte er den hohen Machthaber Paul des Barras kennen.

Napoleon Bonaparte dient in der Revolution in der französische Armee. In den Revolutionsjahren war Napoleon in Korsika politisch tätig. Nach diesen zwei Jahren kehrte er nach Frankreich in sein altes Regiment zurück. Er trat den Jakobinern bei und bekennt sich somit zu den Republikanern. Nach kurzer Zeit aber kehrte er wieder nach Korsika zurück und wurde dort zum Führer der Nationalgarde. 1792 wurde er wegen Verhandlungen aus der französischen Armee entlassen. Er focht diesen

Napoleons Aufstieg und Herrschaft

Nach Beendigung der Revolution holte Paul de Barras Napoleon an seine Seite und machte Napoleon zum Oberbefehlshaber der Armee des Inneren. Er sollte der Mann sein der Frankreich rettet.

Mit dem Staatsstreich vom 9. 11.1799 übernahm Napoleon die Macht. Er wurde zum Konsul ernannt. Napoleon liess eine neue Verfassung ausarbeiten und führte den Code Civil ein. Er verringerte aber auch Frankreichs Staatsschulden, baute Verkehrswege aus und zentralisierte die Verwaltung.

1802 konnte Napoleon den Zweiten Koalitionskrieg erfolgreich beenden. Im gleichen Jahr erklärte sich Napoleon zum "Konsul auf Lebenszeit". In den folgenden Jahren brachte er einen großen Teil Europas unter seine Kontrolle. Im Dritten Koalitionskrieg von 1805 reüssierte Frankreich ebenfalls. Mit der Kontinentalsperre wollte Napoleon Grossbritannien in die Knie zwingen. Napoleon war ab 1807 auf dem Höhepunkt seiner Macht.



Untergang und Exil von Napoleon Bonaparte

Nach und nach wuchs der Widerstand gegen Frankreich in ganz Europa. 1812 war das Jahr der Wende von Napoleons Schicksal. Napoleon marschierte in Russland ein, wo er sich nach schweren Kämpfen zurückziehen musste. Da das französische Volk nicht mehr hinter Napoleon stand und er nun auch sieglos aus dem Krieg zurückkam, rief das die europäischen Herrscher auf den Plan. Als Erste verbündeten sich Preussen und Russland. Österreich, England, Schweden und Bayern schlossen sich an. Dieser Übermacht erlag Napoleon schliesslich trotz heftiger Gegenwehr in der Völkerschlacht bei Leipzig im Oktober 1813.

Anfang 1814 zogen die Verbündeten in Paris ein. Am 6. April 1814 dankte Napoleon ab.

Er erhielt die Mittelmeerinsel Elba als souveränen Besitz und durfte seinen Kaiserthron behalten. Napoleon kehrte im März 1815 noch einmal zurück, für die „Herrschaft der Hundert Tage“. In der Schlacht von Waterloo vom 18. Juni 1815 unterlag Napoleon den preussisch englischen Streitkräften. Napoleon wurde auf die winzige englische Insel Sankt Helena im Südatlantik verbannt, wo er am 5. Mai 1821 an Magenkrebs starb.



Annexe 7

IDAF 2 – Économie et services

1 Situation

Votre entreprise cherche à développer ses activités avec des partenaires français et anglais. A cet effet, elle a invité des partenaires potentiels dans ses locaux.

2 Tâche

Vous êtes chargé de préparer une présentation bilingue de votre entreprise sous la forme d'un PowerPoint en français et en anglais.

Vous devrez également présenter et commenter au moins deux graphiques concernant un produit ou service de votre entreprise, toujours en français et en anglais.

Cette présentation se fera à l'oral et durera environ 10 minutes. Votre présentation devra être sauvegardée sur une clé USB pour que votre professeur puisse en faire une copie.

3 Organisation

- a) Semaine 48 : Introduction IDAF 2 et début de la tâche ;
Semaines 49 et 50 : Travail en autonomie à l'aide des activités pendant les leçons de français et anglais ;
Semaine 51 : Préparation du PowerPoint et entraînement à la présentation orale pendant les leçons de français et anglais ;
Semaine 02 : Présentation orale ;
Semaine 03 : Notes pour le 3^{ème} semestre ;
- b) Pendant IDAF 2, toutes les leçons de français et d'anglais sont consacrées à la tâche, soit 18 leçons au total :
- | | |
|--|------------------------|
| -semaine 48 : 4 leçons | -semaine 50 : 4 leçons |
| -semaine 49 : 4 leçons | -semaine 51 : 4 leçons |
| -semaine 02 : 2 leçons pour l'évaluation | |

4 Les critères d'évaluation

Présentation :

- | | |
|--|----|
| • Capacité à présenter des informations du domaine professionnel de manière compréhensible et structurée | 12 |
| • Capacité à lire et interpréter des tableaux, graphiques | 12 |
| • Capacité à utiliser les TIC pour faire une présentation | 6 |

Langue 1 :

- | | |
|---|----|
| • Utilisation d'un vocabulaire varié et adapté à la situation professionnelle | 10 |
| • Respect des structures et règles de grammaire fondamentales, niveau B1 du CECRL | 10 |
| • Expression compréhensible et utilisation des principales règles phonétiques | 5 |

Langue 2 :

- | | |
|---|----|
| • Utilisation d'un vocabulaire varié et adapté à la situation professionnelle | 10 |
| • Respect des structures et règles de grammaire fondamentales, niveau B1 du CECRL | 10 |
| • Expression compréhensible et utilisation des principales règles phonétiques | 5 |

Sigles et abréviations utilisés

BWZ :	Berufs- und Weiterbildungszentrum
CDIP :	Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CECRL :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CFC :	Certificat fédéral de capacité
DNL :	Discipline non linguistique
EMILE :	Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
FLE :	Français langue étrangère
HES :	Haute école spécialisée
IF :	Ilots de formation
L2 :	Langue seconde de scolarisation ou langue 2
MP :	Maturité professionnelle
OMPr :	Ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale
PEC MP :	Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle
SEFRI :	Secrétariat d'études à la formation, à la recherche et à l'innovation
TIB :	Travail interdisciplinaire dans les branches de tous les domaines d'enseignement
TIP :	Travail interdisciplinaire centré sur un projet

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour sujet la mise en place du travail interdisciplinaire dans les branches dans une école professionnelle en Suisse alémanique qui intervient suite au nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle émis par le Secrétariat d'Etat à la formation suisse en décembre 2012. Dans ce contexte, il s'agit de concevoir, mettre en place et évaluer des projets interdisciplinaires dans trois classes de maturité professionnelle dans les orientations « Technique, architecture et sciences de la vie », « Santé et social » et « Économie et services », type « économie ». Ce travail se fait en partenariat avec au moins une autre discipline. Le choix s'est porté dans ce cas précis sur l'histoire et l'anglais. L'analyse du nouveau plan d'études cadre ainsi que des recherches théoriques sur l'interdisciplinarité, d'une part, et la pédagogie de projet, d'autre part, ont permis la conception de projets interdisciplinaires adaptés aux différentes orientations de maturité professionnelle.

MOTS-CLÉS

Didactique du français langue étrangère (FLE) ; interdisciplinarité ; projet interdisciplinaire ; maturité professionnelle ; Suisse

ABSTRACT

This report has for topic the implementation of the interdisciplinary work in subjects in a professional school in German-speaking Switzerland, which intervenes further to the new plan of studies for the professional maturity emitted by the State Secretariat of the Swiss Formation in December 2012. In this context, it is a question of conceiving, of setting up and of estimating interdisciplinary projects in three classes of professional maturity in the orientations " Technique, architecture and life sciences ", " Health and social " and " Economy and services", type "economy". This work is made in partnership with at least one other discipline. The choice concerned in this case History and English. The analysis of the new plan of studies suits as well as theoretical researches.

KEYWORDS

Didactics of French as foreign language (FLE); interdisciplinarity; interdisciplinary project; professional maturity; Switzerland

