



HAL
open science

Interdisciplinarité et enseignement du français : comment utiliser cet outil pour aider les élèves à créer “ des liens ” ?

Marine Jonard-Dumontel

► To cite this version:

Marine Jonard-Dumontel. Interdisciplinarité et enseignement du français : comment utiliser cet outil pour aider les élèves à créer “ des liens ” ?. Education. 2017. dumas-01748633

HAL Id: dumas-01748633

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01748633>

Submitted on 29 Mar 2018

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.

Année universitaire 2016-2017

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

Interdisciplinarité et enseignement du français : comment utiliser cet outil pour aider les élèves à créer « des liens ».

Présenté par JONARD-DUMONTEL Marine

Première partie rédigée en collaboration avec BARBOSA Valentine

Mémoire de M2 encadré par ARFOUILLOUX Sébastien

Sommaire

Introduction : A quoi sert le français ?	p.1
État de l'art : Interdisciplinarité, transdisciplinarité etc.	p.2
1. Définition de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité	p.2
1.1 Histoire de la notion	
1.2 Une dimension européenne et internationale	
1.3 Une mise en place dans les programmes français	
2. Faire entrer l'interdisciplinarité dans l'école française	p.8
2.1 Retour de professeurs	
2.2 La réforme et l'EPI	
2.3 Littératie et dialogue des arts	
3. Problématique : comment repenser son enseignement ?	p. 15
Méthode : une séquence pour décoder <i>Alice au pays des Merveilles</i>	p.17
1. Participants	p.17
2. Matériel	p.18
2.1 La démarche	
2.2 Organisation de la séquence	
2.3 Les deux activités « phares » du projet	
2.4 Le projet final	
Résultats : construction d'une conscience interprétative	p.25
1. État des compétences des élèves en début de séquence	p.25
2. Résultats à la fin de la première activité « phare »	p.28
3. Étude des travaux sur la seconde activité « phare »	p.29
Discussion : le problème de l'interdisciplinarité ; le travail d'équipe	p.31
Bibliographie	p.36
Annexes	p.38

Introduction : A quoi sert le français ?

« Madame, à quoi ça sert tout ça ? », voilà une question que nous entendons souvent dans le cadre professionnel et que j'ai encore entendu il y a peu. Lors d'un travail de lecture, l'élève ne comprenait pas pourquoi il devait relever les indices du fantastique dans une nouvelle d'Edgar Allan Poe, et à la jeune fille d'ajouter : « de toute manière moi ça me servira pas, je veux être coiffeuse ».

Si l'argument est un peu rude pour nous autres, professeurs de lettres passionnés par notre matière, il n'en est pas moins légitime et porte en lui les interrogations de très nombreux élèves « non scolaires » pour lesquels l'école est déconnectée de toute réalité. Pour ma part j'ai souvent entendu cette question lorsqu'il s'agissait de travailler la lecture. En effet nos élèves voient plutôt bien l'utilité de la grammaire, de l'orthographe, de l'oral ou même de l'écrit, mais ils ne voient pas en quoi la connaissance d'un texte littéraire va servir dans leur vie future. Avec un peu de chance ils ajouteront aux premières réflexions l'ultime composante de la trinité existentielle : « de toute façon moi je lis pas alors bon, ça va pas changer ».

C'est pour éviter ce type de remarques que les nouveaux programmes tentent d'intégrer la notion « d'interdisciplinarité » dans nos pratiques habituelles. En cassant les barrières qui séparent les matières on peut montrer aux élèves qu'ils ont besoin de toutes les compétences disciplinaires pour pouvoir produire quelque chose. Pour voter, par exemple – puisque le sujet est d'actualité – il ne suffit pas de prendre un papier et de l'insérer dans une urne : il faut savoir lire les chiffres des sondages, comprendre les arguments des candidats, savoir observer leur manière de se tenir et de parler, connaître le passé d'une civilisation dont les candidats se font les représentants. Pour voter, pour vraiment voter, on a besoin de faire appel à un large nombre de capacités qui touchent quasiment toutes les disciplines.

Dans ce mémoire, j'ai voulu explorer des pistes permettant de donner du sens à mon enseignement. L'interdisciplinarité peut-être un outil puissant pour permettre aux élèves non seulement de redonner du sens et de l'intérêt à ce qu'ils font, mais aussi d'améliorer certaines capacités essentielles à leur vie d'adulte.

Dans la première partie nous commencerons par tenter de définir et de cerner les enjeux de l'interdisciplinarité. Cette notion peut prendre de très nombreuses formes et nous tâcherons de voir ce qui a déjà été fait dans ce domaine. Par la suite je présenterai une séquence, menée en classe, ayant pour but d'utiliser l'interdisciplinarité pour améliorer la capacité de lecture des élèves. Enfin je mettrai en avant les limites de mon expérience.

État de l'art : Interdisciplinarité, transdisciplinarité et pluridisciplinarité dans le système scolaire français

1. Définition de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité.

1.1 Histoire de la notion

Selon le sociologue et philosophe Edgar Morin dans une interview qu'il accorde aux Cahiers pédagogiques de mai 2015, cloisonner les disciplines renvoie à décontextualiser l'objet de la discipline. En effet les connaissances se retrouvent découpées et perdent le lien qu'elles avaient entre elles et qui formait un tout cohérent. Elles perdent ainsi de leur essence. Il souligne par ailleurs le potentiel danger de la connaissance théorique qui peut devenir dogmatique. C'est pourquoi de nombreuses tentatives autour du décroisement des disciplines ont été amorcées au cours du XXème siècle notamment en 1945 avec la mise en place de "l'étude du milieu" en sixième et en cinquième dont l'objectif était d'étudier un milieu naturel faisant partie du quotidien de l'enfant. Par la suite, d'autres dispositifs ont vu le jour comme le Projet d'Actions Éducatives (PAE) en 1981 puis les Travaux Personnels Encadrés (TPE) au lycée en 1998, les Itinéraires De Découverte (IDD) au collège en 2002 puis les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) en 2015 dont nous reparlerons dans cette étude.

De nombreuses réflexions ont été mises en œuvre pour parvenir à une définition de l'interdisciplinarité. Parmi ces réflexions, nous pouvons évoquer le Rapport général de l'Unesco au Conseil exécutif « L'Interdisciplinarité dans l'enseignement général » (mai 1986) : « Étude de Louis D'Hainaut à la suite d'un Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco au 1er au 5 juillet 1985 ». Ce rapport en donne la définition suivante : « Le concept d'interdisciplinarité se situant sur le plan épistémologique, on peut considérer qu'il se réfère à la coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs ». Ce même rapport souligne par ailleurs le problème de l'écart grandissant entre l'école et la vie ainsi que la démotivation de l'élève qui ne voit plus l'intérêt de travailler une discipline éloignée de la réalité d'où la nécessité de trouver « d'autres modes de représentations du savoir et d'organisation des connaissances qui s'affranchissent des limites et des cloisonnements imposés par les disciplines ».

Il existe différentes manières de croiser les disciplines. De nombreuses définitions ont été faites comme le montrent les travaux d'Evelyne Goupy. Tout d'abord, la notion d'interdisciplinarité met davantage en place un dialogue entre les disciplines qui aboutit à une fusion de la vision d'un objet d'étude. La transdisciplinarité, elle, consiste à réunir des disciplines autour d'activités variées pour travailler sur un projet précis. La pluridisciplinarité consiste à réunir les disciplines autour d'un objet commun mais abordé de manière différente selon la discipline. Enfin, l'histoire des arts appelle à un travail d'équipe qui croise différentes disciplines. Dans tous les cas, ces nombreuses appellations ont pour point commun de mobiliser différentes disciplines pour travailler en équipe autour d'un projet ou objet d'étude.

1.2 Une dimension européenne et internationale

En France, il est rare d'évoquer l'enseignement dans une dimension européenne voire internationale. Pourtant, l'interdisciplinarité est une des préoccupations majeures des réformes de systèmes scolaires européens et internationaux. Nous pouvons citer le cas de la Finlande qui depuis quelques années met en place un enseignement privilégiant le travail par petits groupes non plus autour d'une seule matière mais autour de thèmes permettant de mobiliser différentes disciplines. L'objectif à long terme est d'abandonner l'enseignement traditionnel autour de matières afin de s'adapter à une société en pleine mutation et de préparer plus efficacement les élèves à la vie active. Ainsi, le système éducatif français aurait beaucoup à gagner de ces expérimentations européennes autour du décloisonnement des disciplines et c'est d'ailleurs dans ce sens que vont les programmes du collège de 2015.

Beaucoup de projets interdisciplinaires européens et internationaux seraient possibles notamment à travers la collaboration avec un autre établissement étranger. Par exemple, Comenius est un partenariat lancé en 2002 et permet de réaliser des projets entre des établissements des 27 États membres de l'Union Européenne ainsi qu'avec la Norvège, la Turquie et l'Islande. Les élèves s'associent pour travailler autour d'un projet pendant deux ans qui donne lieu à un support comme un DVD, un spectacle ou un site internet. Par ailleurs, grâce à l'attribution de subventions, les élèves ont la possibilité de se rendre dans le pays partenaire et rencontrer leurs camarades avec qui ils travaillent ce qui constitue une véritable opportunité linguistique mais aussi d'ouverture au monde à travers la découverte d'une nouvelle culture.

Ensuite, une perspective européenne dans l'interdisciplinarité peut être envisagée à

travers l'association des langues vivantes. En effet, un travail de comparaison entre la langue d'origine d'un texte littéraire et sa traduction peut permettre une lecture plus approfondie ainsi qu'une étude plus réfléchie de la langue. Cela permettrait à l'élève de mobiliser des connaissances métatextuelles (manipulation de l'objet livre, l'illustration, recherche d'indices) et de le sensibiliser à des observations linguistiques (remarquer les différences écrites comme orales entre les langues). Par ailleurs, faire appel à des langues comme l'allemand, l'espagnol ou l'anglais pour effectuer un travail de comparaison autour d'une notion grammaticale (les adjectifs, les pronoms par exemple) peut s'avérer efficace. Enfin, depuis 2004, il est possible pour les enseignants de valider une certification complémentaire pour enseigner dans des sections européennes ce que nous appelons les Disciplines Non Linguistiques ou DNL. Il s'agit d'enseigner une matière comme l'histoire-géographie, les sciences ou les mathématiques dans une autre langue que le français. Ainsi, en plus d'acquérir des connaissances dans la discipline concernée, les élèves mobilisent des compétences linguistiques. Cela permet de créer des liens entre différentes matières traditionnellement cloisonnées.

1.3 Une mise en place dans les programmes français

Puisque l'interdisciplinarité semble être l'un des objectifs phares de l'éducation européenne et internationale, il convient désormais de voir s'il en est de même dans le système éducatif français. Ces dernières années notre École a connu deux grands bouleversements au niveau de l'école élémentaire et du collège : les réformes de 2008 et 2015. Même si les collègues nous intéressent davantage que l'école élémentaire ou le lycée, il nous paraît important d'étudier tous les aspects de notre système éducatif pour bien appréhender les tournants et aboutissants de la réforme de 2015.

1.3.1 En école élémentaire (cycle 2 et cycle 3) :

Ces dernières années trois grandes réformes ont touché le cycle 2 et le cycle 3 : celle de 2002, celle de 2008 et celle de 2015. A l'école élémentaire les changements fondamentaux portent surtout sur l'organisation horaire des enseignements et visent la simplification et la progression logique des apprentissages. C'est pour cette raison que l'on appelait, dans la réforme de 2008, ces deux cycles : cycle des apprentissages fondamentaux (qui pose les bases

des savoirs essentiels sur lesquels viendront se construire de nouveaux apprentissages) et cycle des approfondissements (qui complexifie les notions de base). La réforme de 2015 a légèrement changé cette organisation en déplaçant le cycle des approfondissements en collège et en faisant du cycle 3 une étape qui non seulement consolide les bases posées par le cycle 2, mais aussi offre une meilleure liaison entre école et collège, facilitant ainsi le passage de l'un à l'autre par les élèves. Il faut noter que c'est dans cette réforme de 2015 qu'apparaissent pour la première fois les termes « interactivité » et « transdisciplinarité » qui nous intéressent (BO du 26 novembre 2015).

Force est de constater que, avant cette date, les enseignements sont fortement cloisonnés avec un quota horaire très précis pour chaque discipline. Dans la réforme de 2002 seuls quelques éléments font ressortir un début d'interdisciplinarité : l'activité quotidienne de lecture et d'écriture (au minimum 2h30 de l'enseignement quotidien et qui peut se faire dans n'importe quelle discipline travaillée en classe) et la place dans le programme de « l'éducation littéraire et humaine » au sein duquel on retrouve aussi bien les langues (étrangères ou régionales) que le français, l'histoire et la vie collective (BO du 14 février 2002). On peut également remarquer la présence de deux domaines transversaux : la maîtrise de la langue française (exploitable dans tous les domaines) et l'éducation civique (parce que le « vivre ensemble » s'applique à tout moment). Ces domaines sont finalement transversaux par « essence » et forment des liens naturels entre les différents enseignements sans pour autant casser les barrières des disciplines.

Mais alors, la nouvelle réforme apporte-t-elle de nouveaux outils pour abattre l'enseignement cloisonné ? Oui, quelques ouvertures sont proposées non pas en 2008 mais en 2015. Beaucoup de choses évoluent dans l'enseignement élémentaire parmi lesquels la mise en place au cycle 2 et 3 du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », également présent au cycle 4, et qui regroupe cinq grands domaines. Ces cinq grands socles gommant légèrement les frontières opaques entre les disciplines et invitent à l'interdisciplinarité, puisque toutes les matières peuvent participer à la validation de ces connaissances et compétences. Ainsi dans les « langages pour penser et communiquer » peut-on aussi bien travailler le français que les mathématiques ou les langues (étrangères et régionales). A cette nouvelle organisation s'ajoute la mise en valeur de la compétence plutôt que de la connaissance.

1.3.2 Au collège (cycle 4) :

De la même manière que pour l'enseignement du primaire, celui du collège a réellement

connu une mutation à partir de la réforme de 2008. Avant cette date seuls deux éléments interdisciplinaires étaient à signaler : la mise en rapport du programme d'histoire et de français (qui permettait une relative entente entre les deux disciplines pour construire une progression cohérente) et les IDD (itinéraires de découverte). Ces fameux IDD avaient pour but de faire entrer l'interdisciplinarité à l'école en engageant les enseignants à mettre en place des projets communs sur un créneau horaire de deux heures par semaine. Cette pédagogie du projet avait rencontré de nombreux détracteurs mais n'en restait pas moins intéressante et formative en proposant aux élèves des parcours divers et variés au sein desquels prenaient place plusieurs disciplines qui cohabitaient. L'éducation nationale voulait replacer au collège l'interdisciplinarité qui existait déjà en primaire mais aussi au lycée, sous la forme des TPE.

La réforme de 2008 supprime cette idée mais transforme profondément le DNB en créant une discipline interdisciplinaire : l'histoire des arts, que les élèves doivent présenter à l'oral du brevet (BO d'août 2008). Chaque matière a en charge l'enseignement de cet élément afin de préparer les apprenants à la présentation d'une œuvre du domaine culturel.

En 2013, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet donne à l'école "la mission de conduire les élèves à la maîtrise du socle commun des connaissances, de compétences et de culture" (BO du 2 juillet 2015). Cette loi rappelle donc l'importance des compétences, parfois communes à plusieurs disciplines, et qui doivent former les élèves pour l'avenir.

Enfin la réforme de 2015 développe davantage ce socle commun en le re-précisant. Les compétences disciplinaires s'inscrivent à l'intérieur de compétences transversales : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine (BO du 26 novembre 2015).

1.3.3 L'accueil du lycée :

On entend beaucoup dire dans la presse spécialisée que la nouvelle réforme du collège emprunte des éléments au programme des lycées (Le café pédagogique, tout particulièrement, met en avant ces ressemblances). En un sens c'est vrai; l'Aide Personnalisée, par exemple, ou la mise en place d'un conseil de vie collégien, sont déjà instaurés au lycée et se retrouvent dans la nouvelle réforme. Pourtant, l'affirmation est peut-être un peu exagérée car, si l'AP est bien un

point commun, nous sommes encore loin d'une ressemblance flagrante du point de vue de l'interdisciplinarité. Dans la réforme de 2015, les cycles 1, 2, 3 et 4 ont été entièrement revus afin de former un parcours cohérent qui s'organise par le biais d'une progression spiralaire. Or, arrivé au lycée, cette logique progressive disparaît à la faveur d'un cloisonnement disciplinaire plus fort encore que celui du collège. Même si l'année de seconde est bien générale et invite tous les élèves à travailler les même compétences, cette homogénéité du programme disparaît dès la 1ère, lorsque les apprenants sont répartis dans des filières spécialisées. Il n'y a rien de plus carré et de plus restreignant que le lycée général. Chaque discipline est travaillée seule et même le français, qui devrait pourtant être une discipline transversale puisqu'elle travaille l'oral, l'écriture et la lecture (des compétences essentielles pour toutes les disciplines) est isolée. Le programme n'est même plus en adéquation avec celui d'histoire (comme c'était le cas au collège), ce qui diminue encore les possibilités de transversalité.

Même les TPE (travaux personnels encadrés) qui invitent les disciplines à dialoguer pour former un projet interdisciplinaire, empêchent un réel dialogue des arts en réduisant les échanges (les TPE des filières littéraires portent sur les domaines littéraires tandis que les TPE des domaines économiques et scientifiques portent sur les disciplines économiques et scientifiques). De plus les établissements limitent souvent les matières proposées aux élèves à deux ou trois par classes et imposent ces même matières (en fonction des professeurs disponibles pour l'encadrement). Il semble nécessaire de noter que les TPE ont été mis en place en 2000 et n'ont que très peu été remaniés depuis (quelques réajustement ont été fait en 2005, voir BO du 10 novembre 2005).

Que propose le gouvernement pour intégrer le lycée dans sa nouvelle volonté de progression spiralaire et d'ouverture à l'interdisciplinarité ? Les solutions proposées dans le BO du 14 avril 2016 (4 - Le lycée poursuit son évolution) ne concernent pas l'interdisciplinarité et fixent davantage des objectifs pour la filière professionnelle que pour la filière générale et technologique. La BO du 21 juillet 2016, par contre, fait état d'une discipline qui pourrait davantage nous intéresser : les enseignements d'exploration. Même si les enseignements d'exploration ont avant tout pour but d'aider les élèves de seconde à faciliter leur orientation, ils offrent également une réelle possibilité pour les enseignants de créer des projets interdisciplinaires sortant du cadre habituel de leurs matières. Tenons-nous là une piste à explorer pour homogénéiser les contenus des programmes de l'école élémentaire au lycée ?

L'interdisciplinarité entre donc de plus en plus dans les écoles françaises ou, tout du moins, l'éducation nationale le désire-t-elle. Cependant il faut mettre en avant le danger d'une école qui ne se réforme jamais en même temps sur tous les plans et qui tend à tenir le lycée à l'écart du projet global d'enseignement.

2. Les pistes déjà exploitées pour faire entrer l'interdisciplinarité dans l'école française.

2.1 Retour de professeurs ayant mis en place des projets interdisciplinaires

Plusieurs professeurs de différentes disciplines ont pu faire des retours sur la réaction des élèves face à une nouvelle manière de travailler et d'acquérir des connaissances disciplinaires. Parmi les projets réalisés, on peut citer par exemple le projet « Galilée » mené dans une classe de 4ème dans plusieurs collèges et présenté par les Cahiers pédagogiques de mai 2015 consacré à l'interdisciplinarité (n°521). Cet Enseignement Pratique Interdisciplinaire réunit les matières du français, de mathématiques, sciences physiques et italien. Il a pour objectif de concevoir un support scientifique en lien avec les travaux de Galilée qui ont bouleversé la vision du monde. En classe de français, les élèves ont travaillé le discours argumentatif de Galilée dans le téléfilm « Galilée ou l'amour de Dieu » (2006) et ont imaginé une scène théâtrale avec Galilée à partir de ce discours. Selon l'article de ce numéro du Cahier pédagogique, qui recueille les retours des professeurs à l'issue de ces projets, l'apport d'un projet interdisciplinaire dépend du type d'élèves concernés. Tout d'abord, les professeurs ont pu observer des apports positifs et même des progrès chez certains élèves dans l'acquisition de connaissances et compétences disciplinaires (écrit, oral, lecture, outils de la langue française) mais aussi transversales (respect des consignes, autonomie dans le travail etc.). Ces élèves ont su tirer parti du travail en groupe autour d'un projet et de la réalisation d'une production finale. Ils ont été motivés par le lien qu'ils ont pu faire entre savoirs théoriques et situations concrètes notamment ceux qui rencontrent des difficultés dans les matières concernées. Enfin, la perspective de travailler autrement (attrait de la nouveauté) et la présence de plusieurs enseignants sur un même projet ont renforcé leur intérêt.

Néanmoins, certains enseignants ont pu constater des apports qui se sont révélés négatifs pour d'autres élèves. En effet, certains se sont sentis déstabilisés par cette nouvelle façon de

travailler ou de les évaluer. D'autres ont refusé de suivre les consignes ou ont manifesté une certaine hostilité à travailler en groupe, prendre la parole en public. Ces élèves se sont sentis beaucoup trop bousculés dans leurs habitudes. Par ailleurs, certains s'éparpillent notamment au sein du travail en groupe et ne prennent pas au sérieux le projet qu'ils considèrent comme un moment de détente, de jeu. A l'inverse, certains élèves trop « scolaires » pour qui un travail non noté ne donne pas de résultats tangibles n'ont pas vu l'intérêt d'un tel projet dans leur scolarité.

Enfin, la motivation des élèves peut également dépendre du type de projet mené. Certains seront plus sensibles à une thématique ou à une autre et leur investissement ne sera pas le même.

Nous pouvons donc voir que l'apport d'un projet interdisciplinaire peut s'avérer différent selon le profil de chaque élève qui ne réagit pas de la même façon qu'un autre. Il sera intéressant de voir si l'expérimentation menée dans cette étude conduira aux mêmes résultats ou non.

2.2 La réforme et l'EPI

La réforme du collège, entrée en application dans tous les établissements depuis septembre 2016, prône largement la mise en place « d'enseignements complémentaires » qui « contribuent à la diversification et à l'individualisation des pratiques pédagogiques » (circulaire n° 2015-106 du 30- 6-2015). C'est pourquoi les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) ont été créés. Selon la même circulaire, ils « permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective (qui peut prendre la forme d'une présentation orale ou écrite, de la constitution d'un livret ou d'un carnet, etc.). »

Selon le projet de programme pour le cycle 4 du 9 avril 2015 (Conseil Supérieur des Programmes), les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires « permettent de s'appuyer sur des connaissances issues des disciplines mais appliquées à des objets communs au sein d'un projet porté par des équipes ». Il s'agit dès lors de mettre en œuvre une nouvelle manière d'apprendre et d'enseigner ainsi que d'exploiter les programmes de chaque discipline tout en fondant ses objectifs sur le socle commun des compétences (ensemble de connaissances et de savoir-faire que l'élève doit pouvoir maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire qui a été redéfini par la loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013) mais aussi en

s'appuyant sur les parcours éducatifs en place depuis septembre 2015 : parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours avenir.

En plus d'impliquer plusieurs disciplines pour travailler ensemble sur un savoir-faire, une compétence, l'Enseignement Pratique Interdisciplinaire permet d'apporter un éclairage nouveau sur un thème ou sur la discipline elle-même. Les enseignants ont l'occasion de renouveler leurs pratiques pédagogiques, de trouver de nouvelle manière de mobiliser des savoirs disciplinaires, de collaborer avec d'autres disciplines qui peuvent se faire écho (français/histoire-géographie par exemple) ainsi que de créer une nouvelle relation avec leurs classes.

Par ailleurs, L'Enseignement Pratique Interdisciplinaire contribue à une démarche de projet ce qui veut dire que les élèves réalisent collectivement ou individuellement un travail faisant l'objet d'un support varié. Cette action s'oppose donc largement à une démarche théorique et abstraite ce qui peut renforcer l'investissement et la motivation des élèves qui peuvent travailler ensemble autour d'un objectif et aboutir à un résultat concret de leur projet. Réaliser un projet interdisciplinaire peut aider l'élève à retrouver du sens à son travail en lui montrant que l'on peut mettre en pratique de manière plus concrète un savoir disciplinaire dont il ne voit parfois pas l'intérêt et l'utilité lorsque ce savoir reste théorique et exclusivement réservé à la discipline concernée.

Enfin, l'Enseignement Pratique Interdisciplinaire peut permettre à l'élève une plus grande ouverture d'esprit sur le monde, différentes cultures, pratiques artistiques ou l'occasion de réfléchir sur la société dans laquelle il évolue. Cela peut également lui donner l'opportunité de s'investir, jouer un rôle en tant qu'élève dans un établissement et plus largement en tant que citoyen actif. Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires peuvent donc contribuer à la construction de l'adulte que deviendra l'élève.

Contrairement aux Itinéraires de Découverte, les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires sont très encadrés par les nouveaux programmes du collège et concernent l'ensemble du cycle 4 (5ème, 4ème, 3ème). Ils sont réalisés sur les heures consacrées aux disciplines impliquées dans le projet. Les élèves mènent chaque année au moins deux projets qui peuvent s'articuler autour de huit thématiques proposées :

- corps, santé, bien-être et sécurité
- culture et création artistiques

- transition écologique et développement durable
- information, communication, citoyenneté
- langues et cultures de l'Antiquité
- langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales
- monde économique et professionnel
- sciences, technologie et société

Ce travail fait l'objet d'une évaluation individuelle ou collective tenant compte de l'acquisition de connaissances et compétences pour chaque discipline mais aussi de l'acquisition de compétences transversales. En outre, les nouvelles modalités d'examen du Diplôme National du Brevet ont mis en place pour la session 2017 une épreuve terminale orale (s'ajoutant à deux épreuves terminales écrites) où l'élève présente un projet individuel ou collectif qu'il a mené dans le cadre d'un des parcours éducatifs ou d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire.

Nous pouvons donc constater que les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires s'inscrivent pleinement dans la définition donnée plus haut de l'interdisciplinarité et contribuent à sa réalisation.

2.3 Littératie et dialogue des arts

2.3.1 Un enjeu essentiel du système scolaire français : l'avènement de la littératie.

Nous venons de montrer que les nouveaux programmes faisaient la part belle à l'interdisciplinarité et cherchaient à replacer les enseignements au coeur de la vie des élèves en leur offrant des contenus disciplinaires, certes, mais aussi ré-exploitable dans leur avenir immédiat. Cette volonté fait écho à celle de l'OCDE (organisation de coopération et de développement économique) qui, dans son dernier test Pisa (programme for international student assessment), met en avant une notion peu travaillée dans les programmes antérieurs à 2008 : la littératie.

Mais qu'est-ce que la « littératie » ? Ce mot n'existe pas dans le dictionnaire. Il est issu d'un terme anglais, literacy, qui s'emploie originellement en mathématique pour parler de la capacité à lire, écrire et utiliser l'arithmétique. Cette notion a ensuite été reprise de manière plus

large pour qualifier les compétences acquises en langue, lettres, histoire, etc. L'OCDE s'en est emparé pour désigner « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (rapport du 14 juin 2000). La littératie ce n'est donc pas apprendre et « engranger » les connaissances, mais c'est plutôt s'approprier des compétences qui seront utiles dans la vie de tous les jours. On constate que cette notion a été largement prise en compte dans les dernières réformes de l'éducation nationale, qui ne se basent plus sur l'acquisition de connaissances (appries « par cœur ») mais plutôt sur la maîtrise de compétences (c'est à dire la capacité des élèves à s'approprier un « savoir faire »).

Le rapport de l'OCDE insiste sur la dimension écrite de la littératie : le français a donc un rôle essentiel à jouer dans la mise en place de la notion au sein des programmes. Pourtant il convient de distinguer littérisme (qui, selon le BO du 13 octobre 2005, est la « capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et communiquer une information écrite dans la vie courante ») et littératie, en mettant en avant la dimension quotidienne du terme. Le littérisme s'oppose à l'illettrisme et se situe dans le même type de contexte : on demande aux apprenants de pouvoir lire et expliquer le sens d'un texte pour démontrer son habileté à maîtriser la lecture et l'écriture. Il s'agit d'une compétence qui est utile pour elle-même : savoir lire pour savoir lire. La littératie, au contraire, demande aux élèves de déplacer les connaissances acquises au cours de la lecture pour les exploiter dans d'autres conditions et dans d'autres domaines. L'oral a aussi sa place dans la construction de la notion qui, même si elle part de l'écrit, s'étend de manière plus large en couvrant lecture, écriture et oralisation des connaissances. Plus que la capacité à lire, la littératie demande à l'élève de posséder la capacité à utiliser l'information acquise lors de la lecture. Il doit manipuler les informations sous toutes leurs formes (papier, numérique, orale, picturale) et parvenir à faire des liens entre eux. En résumé ce n'est pas avoir un comportement passif face à l'information mais au contraire s'activer en son cœur, encourager son esprit à tisser un réseau réflexif qui fait écho à la vie de tous les jours.

On peut remarquer que la mise en avant du concept accompagne l'évolution du monde qui nous entoure. « Les percées technologiques et la mondialisation de la société, par la migration, les voyages, le commerce et les arts, continuent d'accroître notre volonté et notre capacité de produire et d'échanger des textes, et représentent un enjeu grandissant pour qui cherche à être informé et à s'investir dans la collectivité mondiale » (rapport du ministère de l'éducation de l'Ontario, 2004). Aujourd'hui l'information est partout et prend diverses formes qu'il convient d'apprendre à trier (Raynal et Rieuner, 2007). La capacité à distinguer, organiser

et exploiter ces informations n'est pas innée et il est donc essentiel de l'apprendre aux élèves. L'enseignement ne peut plus s'envisager d'une manière cloisonnée et spécifique (comme ça a longtemps été le cas, et comme ça l'est toujours dans les études supérieures) mais elle doit au contraire faire éclater les barrières des disciplines pour permettre aux apprenants d'envisager l'école comme une école de la vie, une école de la réflexion, et non pas comme une école inutile, dénuée de tout intérêt concret.

De nombreux pays ont mené cette réflexion bien plus loin que la France et ont fait de la littératie le cœur de leur système éducatif. Tandis que notre pays tâtonne, d'autres comme la Finlande gomment encore un peu plus les limites de l'enseignement par matières pour mettre l'accent sur l'enseignement de sujets transversaux (communiqué du finnish national Board of Education, 2016). En France la nouvelle réforme s'engage aussi dans ce sens mais conserve l'intégralité des matières traditionnelles. Comment faire en ce cas pour concilier une volonté d'introduire la littératie dans notre système, et une organisation ancienne et immuable ? Les EPI sont un début de réponse apporté au problème, mais leur mise en place nécessite une cohésion au sein des équipes disciplinaires qui, pourtant, n'existe pas forcément dans les établissements. La mise en relation des différentes matières est parfois difficile et il peut s'avérer nécessaire de trouver un autre moyen de mettre la littératie au centre de nos préoccupations pédagogiques. En français, par exemple, d'autres solutions pourraient être envisagées pour introduire l'interdisciplinarité dans les pratiques. L'une d'elle est un élément déjà bien en place dans la classe de français et qui pourrait être encore un peu plus utilisé : il s'agit du « dialogue des arts »

2.3.2 La dialogue des arts : Faire du « langage » le centre d'un enseignement transdisciplinaire.

Le « dialogue des arts » est une vaste notion qui recoupe en son sein plusieurs concepts artistiques parmi lesquels celui d'intertextualité, définie par Roland Barthes comme étant un « texte tissu » dans lequel s'entrelaçaient plusieurs « fils textes » (1974); et d'intermédia : notion inventée par Dick Higgins pour définir une « ouverture de la pensée créatrice en dehors de toute restriction à un seul domaine de l'art » (1966). Le dialogue des arts s'affranchit des barrières artistique pour ouvrir une grande discussion entre plusieurs disciplines. Le but est de créer du lien, d'organiser un réseau culturel autour d'une œuvre, quelle qu'elle soit, pour la magnifier.

Ces notions se retrouvent au sein des préoccupations de l'éducation nationale dès la

réforme de 2008 avec l'enseignement de « L'histoire des arts ». Cette matière transdisciplinaire (prise en charge par plusieurs disciplines de manière coordonnée) avait pour but « d'offrir à tous les élèves des rencontres sensibles avec les œuvres d'art » (Duvin Parmentier, 2010) et de permettre une meilleure acquisition de compétences transversales, tout en encourageant des pratiques interdisciplinaires chez les enseignants. Cette matière a fait l'objet de nombreuses recherches en didactique parce qu'elle était au croisement de plusieurs questions majeures dans le domaine de l'éducation et, même si cet objet d'étude n'est plus au programme du DNB, elle s'est métamorphosée pour donner naissance à un parcours : le parcours d'éducation artistique et culturel. Le but de ce parcours est véritablement de s'inscrire dans un projet de formation culturelle des élèves par le biais du « langage » sous toutes ses formes. Le parcours est renforcé par les EPI et tous deux nécessitent une réelle coordination des interventions pour aborder des sujets complexes mais toujours liés entre eux par un élément essentiel, au cœur du programme de français : le langage.

Comme le constate justement Jean Charles Chabanne en reprenant les paroles d'un participant sur un colloque international (2011) : « la forme artistique la plus constamment et intensément présente dans notre univers scolaire, la "littérature", est quasi absente des travaux [sur le sujet] » (Fraisie, 2008). La français aurait-il raté le « train » de l'interdisciplinarité et de l'éducation des arts ? Ce alors même qu'elle est essentielle dans la prise en charge du parcours de culture artistique et culturel ? Pourtant notre matière a une réelle chance, elle n'a pas forcément besoin de s'entendre avec les autres disciplines pour laisser entrer l'interdisciplinarité. C'est d'ailleurs ce que dit Chabanne en rappelant que la notion d'interdidactique va plus loin que la simple coopération interdisciplinaire parce qu'elle s'étend « à des apprentissages qui [pourrait se faire] dans une même activité d'enseignement », au cœur même d'une seule discipline (2011). Il met également en avant le fait que la double question de la réception et de la production d'une oeuvre est essentielle en classe de français, et qu'elle permet de travailler un vaste réseau de « langages ». De plus la littérature s'intéresse à la « parole de l'élève », qui peut s'exprimer en se confrontant à la « parole de l'art », créant ainsi un dialogue, mettant en place une véritable réflexion qui part de la compréhension et se transforme en production. Il peut exister un réel échange entre oeuvre et apprenant, et c'est le rôle du professeur de provoquer cette rencontre.

Le langage devrait donc être la chose la plus importante de la classe de français, pourtant Chabanne relève un paradoxe : il n'est souvent travaillé en classe que par le biais de ses dimensions linguistiques et techniques : orthographe, lexique, syntaxe, genre et registre des

textes (2011). Quid alors des autres types de langages qui sont mis en valeur dans les nouveaux programmes : les langages scientifiques, le langage corporel, et bien sur le dialogue des arts ? Car oui, l'échange bien vivant entre les arts (du texte à l'image, à la musique, à la danse ou à d'autres textes) est aussi une forme de langage.

Cette idée nous intéresse tout particulièrement car, force est de constater, que la mise en place d'enseignements interdisciplinaires n'est pas toujours facile. Le principe de « projets » n'est pas encore mis en place partout et certains professeurs sont parfois réticents à l'idée de travailler en équipe. Dans ce cas rien n'empêche alors, en français, de remettre les différents types de langage au centre du dispositif d'enseignement et ainsi de travailler la matière tout en se permettant des incursions dans d'autres disciplines (musique, arts plastiques, éducation physique, etc). De nombreuses possibilités s'offrent en partant d'un texte et en construisant un réseau culturel, en ouvrant un dialogue où pourront se mêler plus d'un langage. Le Français est une matière intrinsèquement pluridisciplinaire.

3. Problématique : comment repenser son enseignement disciplinaire ?

Cette première partie nous permet de constater une chose essentielle : l'interdisciplinarité est non seulement une obligation gouvernementale (imposée par les programmes) mais aussi, et surtout, une réelle nécessité pour perfectionner les enseignements. Ce décloisonnement des disciplines, en impliquant une démarche de projet, favorise la coopération entre les élèves (et entre les enseignants) tout en redonnant du sens aux apprentissages. La notion est déjà au cœur des réflexions pédagogiques et a fait l'objet de nombreuses expérimentations en Europe puis en France. Ces dernières années les différentes réformes mises en place (2008, 2015) cherchent à provoquer un renouvellement des pratiques, par exemple en instaurant les EPI qui encouragent la multiplication de projets pluridisciplinaires. Les lettres ont un rôle essentiel à jouer puisqu'il s'agit d'une science du « langage », que l'on peut travailler dans toutes les disciplines et qui peut se mettre à leur service. En outre l'interdisciplinarité, en invitant à voir un même sujet sous plusieurs angles, développe la capacité des élèves à ouvrir leur esprit et à faire des liens, une compétence qui sera utile dans leur vie future.

Mais ces démarches posent de nombreux problèmes : comment mettre en place des projets au sein d'une équipe pédagogique pas toujours motivée ? Comment recouper les enseignements pour leur redonner du sens, motiver les élèves et les faire progresser sans pour autant perdre l'intérêt disciplinaire d'une matière ? La seconde question nous intéresse tout

particulièrement car elle pointe du doigt une réelle difficulté : le bon équilibre entre interdisciplinarité et contenus disciplinaires.

Comment parvenir à allier interdisciplinarité et français ? Comment mettre les autres matières au service de notre discipline sans les dévaloriser et sans perdre de vue nos objectifs individuels ? Comme nous l'avons déjà supposé l'instauration d'un dialogisme artistique pourrait éviter les écueils d'une « détérioration » du français. Imaginer les matières comme des « langages » c'est ouvrir le champ des possibles et laisser la place à plus de liberté pédagogique.

Oui, mais quelle compétence travailler ? Car la démarche interdisciplinaire ne s'affranchit pas du désir de faire progresser les élèves. Dans le cadre du dialogue des arts la compétence la plus adéquate serait probablement la lecture : lecture d'images (mouvantes ou non), de graphiques, de musique. Mais dans quel but ? Lire pour lire ? Non, évidemment. Ce dialogisme, n'a d'intérêt en français que si il apporte quelque chose à la matière. On peut donc imaginer qu'il pourrait être utilisé dans le but d'aider la compréhension des élèves sur une œuvre intégrale. Notre interrogation dans ce travail sera donc la suivante : comment utiliser le « dialogue des arts » pour encourager les élèves à créer des liens culturels permettant de progresser en lecture ?

Méthode : une séquence pour décoder *Alice au pays des Merveilles*

1. Participants

L'expérimentation a été menée auprès d'une classe de 5ème sur des élèves âgés d'environ douze ans. L'établissement au sein duquel la recherche s'est déroulée est un établissement péri-urbain qui a la particularité de confronter des élèves d'origines sociales très diverses. En effet le collège accueille aussi bien des individus issus de barres d'immeubles (considérées comme appartenant à la banlieue défavorisée de la ville toute proche) que des adolescents originaires de bourgades environnantes (réputées pour la douceur de leur train de vie). Cette mixité est parfaitement sensible dans ma « classe test ».

Parmi un effectif total de vingt-deux élèves (dix garçons et douze filles) on constate d'importants écarts de niveau qui se remarquent non seulement dans les moyennes sur les deux premiers trimestres mais aussi, et surtout, au niveau de l'implication lors du travail à la maison (certains parents n'ayant pas les moyens d'aider leurs enfants). Au premier trimestre huit élèves avaient une moyenne supérieure à dix-huit en français et ces mêmes élèves possédaient tous des moyennes générales supérieures à seize. Au cours de ce même trimestre six élèves avaient une moyenne inférieure à douze en français (mais une seule sous la moyenne grâce aux devoirs de rattrapage proposés aux élèves en difficulté) et ils obtenaient une moyenne générale comprise entre six et douze. Au second semestre, le niveau de difficulté augmentant, ces écarts se sont encore un peu plus creusés malgré les dispositifs mis en place pour atténuer la différence de niveau. Sept élèves ont des moyennes supérieures à dix-sept (dont deux au dessus de dix-neuf), sept élèves ont des moyennes inférieures à douze (dont deux sous la moyenne et une inférieure à cinq), et le reste de la classe se maintient aux alentours de quatorze. Cette même tendance se retrouve dans la moyenne générale.

Mais, les notes n'étant pas le cœur de l'évaluation dans la nouvelle réforme, on peut se demander si ces différences se retrouvent du point de vue des compétences. La réponse est oui. En effet, les notes dans ma discipline ne sont que le résultat d'une conversion à partir d'une notation par compétences. Les savoirs-faire des élèves sont évalués à l'aide de critères spécifiques (validés ou non par un code couleur) avant que l'évaluation ne soit transformée en note (nécessaire pour le calcul des moyennes). J'ai pu remarquer deux choses lors des deux premiers trimestres. Tout d'abord les élèves en difficulté valident avec une certaine facilité les compétences liées à l'oral et à l'apprentissage de la langue française. Par contre j'ai pu constater

de très grandes difficultés à l'écrit (même si ces difficultés tendent à se réduire légèrement avec le temps) et surtout à la lecture.

Il me semble utile de préciser que, dans cette classe, deux élèves sont en très grande difficulté : l'un à cause d'un milieu familial défavorable (mère célibataire analphabète, qui travaille beaucoup pour essayer de maintenir la famille à flots) et d'absences à répétitions ; l'autre à cause de difficultés liées à des troubles neurologiques (l'enfant a été testé pour entrer en SEGPA mais la famille refuse de le sortir d'un système qu'elle considère « normal »). D'un autre côté on trouve trois élèves aux facilités déconcertantes (dont un élève à profil particulier et un autre diagnostiqué précoce).

Dans cette classe la question qui se pose est la suivante : comment parvenir à aider les élèves en difficulté sans pour autant léser les élèves performants, qui risqueraient de s'ennuyer ? C'est en réfléchissant à cela que j'ai mis en place mon expérimentation. La lecture étant la compétence la plus difficile à maîtriser, chez mes élèves de « faible niveau », il me fallait trouver un outil capable de les intéresser suffisamment pour les encourager à travailler, mais qui me permettrait aussi de les faire progresser, sans pour autant provoquer l'ennui et le désintérêt chez le reste de la classe.

2. Matériel

2.1 La démarche :

Pour régler mon problème j'ai déjà commencé à mettre en place un dispositif qui me semblait intéressant : celui de l'îlot bonifié, dont Marie Rivoire explique parfaitement la mise en place dans son livre *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous* (2012). Il me paraissait avantageux d'allier l'idée des îlots et celle du « dialogue des arts », car l'utilisation constante d'un matériel artistique (en parallèle à l'étude d'un texte littéraire) donnait l'occasion de mettre en place des ateliers de groupe formateurs, et j'espérais que le mélange entre les élèves performants et les élèves en difficulté stimulerait les premiers tout en aidant les seconds. Le principe est simple : les élèves forment d'abord des binômes selon leur convenance puis le professeur crée trois groupes de quatre et deux groupes de cinq. Une fiche explicative est distribuée sur laquelle apparaît également un tableau des points à gagner. Chaque élève inscrit son prénom dans une colonne et un secrétaire aura la charge de placer un point vert pour toute réponse correcte donnée par l'élève et un point rouge pour tout problème d'ordre comportemental (ces points

pénalisent les infractions faites lorsqu'un élève : oublie son matériel, ne fait pas ses devoirs, bavarde, se déplace sans demander, etc.). Le premier élève arrivé à vingt points vert arrête automatiquement la session, les fiches sont ramassées et le professeur transforme les points en note (on compte les points verts puis on soustrait le nombre de points rouges). Ce dispositif a été mis en place non seulement pour aider les élèves mais aussi pour forger une cohésion de groupe qui jouera un rôle essentiel lors de la tâche finale demandée aux élèves. Le but est de tester et d'observer le fonctionnement des groupes afin de pouvoir recalibrer au moment de réaliser le projet de fin de séquence. Nous verrons en fin d'expérimentation si ce dispositif apporte réellement quelque chose ou non.

L'ensemble de la séquence fonctionnera donc sur ce modèle, mais que fera-t-on durant toute cette période ? Je rappelle que cette séquence a deux objectifs bien précis : d'abord permettre aux élèves de comprendre les liens qui unissent plusieurs œuvres d'arts (dialogue des arts), ensuite de les aider à se perfectionner en lecture. Dans la compétence « Lire » on trouve une sous-compétence qui a particulièrement attiré mon attention lors de la création de mon expérimentation : « élaborer une interprétation de textes littéraires ». Cette sous-compétence est essentielle, puisque c'est sur elle que se base un exercice majeur du baccalauréat : le commentaire littéraire. Ayant déjà travaillé en lycée (classes de seconde et première) j'ai eu l'occasion de constater à quel point la mise en place d'une méthode de réalisation du commentaire était compliquée en seconde. Pourquoi ? Tout simplement parce que les élèves ne savaient pas comment interpréter un texte. Bien sûr ils en comprenaient (majoritairement) le sens, mais ils ne parvenaient pas à aller creuser dans le texte, à en extraire de la substance pour former une pensée et proposer une interprétation personnelle qui partirait d'un relevé littéraire. En bref ils ne comprenaient tout simplement pas l'intérêt de l'exercice. Peut-on leur en vouloir ? Non. A quel moment le leur a-t-on expliqué ?

J'ai voulu faire de cette séquence un moment important, un moment clef, dont le but serait d'initier les élèves à l'interprétation. Il s'agit là d'un enseignement difficile et le dialogisme artistique peut être un outil infiniment précieux.

2.2 Organisation de la séquence :

J'ai décidé de découper cette période d'expérimentation en deux séquences : la première (celle qui nous intéresse plus particulièrement) est une séquence de lecture interprétative à partir de l'œuvre intégrale *Alice au Pays des Merveilles* de Lewis Carroll. La seconde est dévolue à la

réalisation d'un projet final mobilisant des compétences de recherche, de compréhension et d'écriture. Il s'agit là d'une réalisation interdisciplinaire dont je reparlerai un peu plus loin.

Le choix de l'œuvre intégrale étudiée n'est pas un hasard. *Alice au Pays des Merveilles* (et les contes en général) est une véritable mine d'or si l'on veut travailler les notions d'implicite et d'explicite. De plus le texte a connu de très nombreuses interprétations, il est un terrain fertile de productions artistiques (musique, film, ballet, romans, etc), le choix idéal pour faire comprendre le texte à l'aide du dialogue des arts.

Le principe de la séquence est très simple, facilement applicable en classe. Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'un seul texte peut être interprété de manières très différentes selon la personne qui s'empare du texte. Pour cela on choisit des extraits de texte que l'on travaille en classe (cours dialogué pendant une trentaine de minutes, qui donneront lieu à une synthèse) puis on montre une image, un extrait de film, ou de musique, et on demande aux élèves d'observer les différences et les ressemblances entre ce qu'ils ont lu et l'adaptation qui leur est proposée.

Voici le tableau récapitulatif des éléments proposés à ma classe de 5ème :

Texte d'<i>Alice au Pays des Merveilles</i>	Oeuvre mise en relation	Vision du créateur
<p><u>Incipit + élément perturbateur.</u> Alice s'ennuie avec sa soeur puis voit passer le lapin blanc. Alice présente tous les traits de caractère typiques de l'enfance. Deux éléments perturbateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le lapin : qui attire l'attention d'Alice. • « L'ennui » qui encourage Alice à suivre ce lapin pour fuir le quotidien (et l'instant présent) 	<p>Comédie musicale <i>Alice au Pays des Merveilles</i>, de Julien Goetz avec mise en scène de Marina Pangos. https://www.youtube.com/watch?v=QJ8TurXFi0 2:28 à 6:20</p>	<p>On observe rapidement la scène d'exposition + travail sur le texte de la chanson. Le but est de faire repérer aux élèves la chose suivante : le parolier a transformé l'ennui du personnage en lassitude de l'enfance. Alice veut grandir afin de pouvoir voyager. Carroll veut au contraire lui montrer que l'enfance est un moment important. Il va lui raconter une histoire afin de lui faire comprendre qu'on ne doit pas grandir trop vite. Choix d'ajout du personnage de Carroll Lewis.</p>
<p><u>Adjuvants et adversaires :</u> on ne travaille pas sur un texte précis, ce sont les élèves qui effectuent un relevé sous forme de tableau (cf activité</p>	<p><i>Alice's adventures in wonderland</i>, ballet in two acts, ballet du Royal opéra House, Chorégraphie de Christopher Wheeldon et musique que</p>	<p>On observe la manière dont le ballet met en mouvement ces deux personnages emblématiques. Usage de la marionnette pour le chat, mise</p>

<p>dans le c.). Le rôle des personnages est ambigu : chacun peut aussi bien être adversaire qu'adjuvant (même si certains personnages ont un rôle plus clair).</p>	<p>Joby Talbot. Scènes du Chat de Cheshire et de la Chenille.</p>	<p>en avant de sa volonté de perdre Alice, caractéristiques du chat, jeu du « chat et de la souris » entre la danseuse et la marionnette. Pour la chenille : on l'imagine comme un danseur entouré de son harem, le tout ensemble forme la chenille. La chenille est séductrice, fortement imprégnée par une esthétique orientale.</p>
<p>« A la poursuite du temps ». Travail sur plusieurs extraits mettant en avant les problèmes liés au « temps » dans <i>Alice</i> (lapin + mad tea party).</p>	<p><i>Alice au pays des Merveilles 2 : De l'autre côté du miroir</i>, James Bobin, Walt Disney company, 2016. Scène du maître du temps : 25:14 à 31.</p>	<p>Question centrale dans le film : forteresse en forme d'horloge, maître du temps avec un cœur en horloge, palais merveilleux qui rythme la vie des habitants, etc... Le réalisateur a créé un nouveau monde à partir du thème temporel de <i>Alice</i>.</p>
<p>« La perte d'identité ». Passage de la rencontre avec le pigeon, dans l'arbre : étrangeté du corps, perte d'identité (« Je... je suis une petite fille », dit Alice , d'un ton plutôt hésitant...)</p>	<p><i>L'épouvantable peur d'Epiphanie Frayeur</i>, Gauthier et Lefèvre + <i>Le rêve du papillon</i>, Marazano et Luo Yin + <i>Clochette au pays des Merveilles</i>, Crisse et Pena + <i>Alice au Pays des Merveilles</i>, version illustrée par Benjamin Lacombe.</p>	<p>Les élèves travaillent à partir d'une ou deux planches de la bande dessinée (ou du texte illustré) et essayent de mettre en rapport le texte et l'image. La problématique est la suivante : « comment se traduit la perte de repère des personnages dans ces images ? »</p>

Des allers-retours fréquents sont donc faits entre textes et images et l'on tente de montrer aux élèves les choses les plus variées possibles, des interprétations parfois fidèles, parfois très éloignées. Le but de cette lecture est double : faire comprendre la place du « je » dans l'interprétation et la ré-interprétation d'une œuvre, et les encourager à interpréter subjectivement ce qu'ils voient. Évidemment cette séquence ne place pas seulement les élèves en posture d'observateur. Il faut également les inviter à former leur propre interprétation.

2.3 Les deux activités « phares » du projet :

En début de séquence un questionnaire a été distribué aux élèves afin d'observer leur connaissance et leur compréhension de l'œuvre (qu'ils avaient dû lire avant le début de la séquence, cela va de soi). J'ai pu constater, en découvrant ces documents, que les élèves n'avaient compris que la trame principale (et encore, pas tous) soit : Alice voit un lapin, le suit, tombe dans un trou et arrive au pays de Merveilles. Certains étaient également capables de me parler de la chenille, du chat ou parfois de la *mad tea party*, mais je sentais bien dans leur réponse l'influence des films de Disney, que presque tous les élèves avaient vus¹. L'explicit était globalement compris mais l'implicite leur était resté étranger et avait même rebuté certains élèves (l'œuvre était trop « bizarre » pour eux). J'avais donc besoin de deux choses pour leur permettre d'évoluer : leur faire comprendre qu'un univers complètement fou avait bien un sens compréhensible, mais caché ; et les encourager à tenter l'interprétation. J'ai donc mis en place deux activités que je vais détailler ici.

La première a été présentée lors de la séance introductive. La problématique proposée aux élèves était la suivante : peut-on donner du sens à ce qui semble ne pas en avoir ? Pour les aider à comprendre l'intérêt d'interpréter je leur ai proposé un clip musical, celui du titre « Shot », du groupe Imagine Dragon, extrait de l'album *Smoke and Mirrors*². Ce clip est étrange et propose un univers désarmant, proche de celui d'*Alice*. Ce qui est intéressant c'est que le groupe a créé son clip en hommage à un peintre moderne, héritier des surréalistes (et grand amateur de Magritte) : Tim Cantor. La vidéo est une succession de tableaux animés, repris et adaptés des œuvres du peintre. J'ai donc commencé par montrer, dans un premier temps, le clip. J'ai laissé les élèves réagir puis je leur ai passé, en diaporama, des photographies des peintures de Tim Cantor. La consigne était la suivante : « levez la main dès que vous avez vu, dans le clip, une des œuvres que vous venez d'observer. Vous devrez ensuite me montrer les différences et les ressemblances entre l'œuvre et sa reproduction dans la vidéo. Chaque bonne réponse permettra de gagner un point vert ». Au fur et à mesure les élèves devaient également indiquer le nombre d'œuvres qu'ils étaient arrivés à retrouver durant l'exercice. J'ai relevé le résultat (cf partie résultats). Ensuite nous nous sommes attardés sur une image en particulier³ et je leur ai demandé ce que voulait dire cette image, d'après eux. J'avais en partie dans l'idée de leur faire comprendre qu'il s'agissait là d'une guitare (trou au milieu du personnage, fils sur les cotés, oiseaux sortant

1. Les résultats chiffrés de ce questionnaire seront étudiés avec plus de précision dans la partie "résultats".

2. Lien pour visionnage : <https://www.youtube.com/watch?v=qQrgto184Tk>

3. CF Annexe 1 pour les images.

du personnage comme des notes de musique, etc.) afin de leur faire ensuite visionner une dernière fois le clip et repérer tous les éléments appartenant au lexique de la musique (et il y en a beaucoup...). Il y a donc bien un sens derrière cet univers étrange.

Une fois le pré-requis mis en place (besoin de proposer une interprétation plus profonde pour comprendre le sens), il me fallait trouver un moyen de les pousser à interpréter. La séance sur les adjuvants et adversaires m'a offert cette possibilité. Lors d'une première activité nous avons d'abord relevé tous les personnages, réfléchi à leur rôle auprès d'Alice, etc. Par la suite je leur ai demandé de choisir un personnage chacun (en précisant que les membres d'un même îlot ne pouvaient pas avoir deux fois le même personnage). L'exercice s'organise ensuite en trois temps :

- 1) Les élèves réalisent un brouillon à l'aide d'une fiche d'aide distribuée par le professeur⁴
- 2) Le brouillon est retravaillé par l'ensemble de l'îlot. Tout le monde se concentre cinq minutes sur le personnage d'un des membres du groupe et propose son interprétation, donne des conseils, etc. On tourne ainsi jusqu'à ce que tout le monde ait bénéficié d'une aide (et que chacun ait pu réfléchir non seulement à son personnage mais aussi à celui des autres).
- 3) Chacun recopie son travail au propre en ajoutant, ou non, les propositions des camarades.

Le travail ramassé est noté sur dix. Seuls les travaux valorisant la moyenne seront pris en compte (afin d'encourager les élèves à oser l'interprétation : quoiqu'ils fassent, si jamais ils se trompent, ça n'aura pas d'incidence). Non seulement les apprenants sont invités à proposer leur vision d'un personnage mais en plus ils peuvent confronter la leur à celles de leurs camarades. Le but est qu'ils s'entraînent mais aussi qu'ils se rendent compte du côté très subjectif de l'interprétation. Et aucune interprétation n'est fautive, si on s'appuie sur des citations du texte.

2.4 Le projet final :

Dans la première séquence les élèves ont eu l'occasion de réfléchir à ce que voulait dire « réinterpréter » et ils ont été invités à proposer leur interprétation personnelle d'un personnage. Mais cette séquence de lecture a-t-elle permis de les aider à « faire des liens », à comprendre

4. CF Annexe 2.

qu'un texte pouvait-être le centre d'un véritable réseau d'œuvres ? Pour en être sûrs nous avons décidé de monter un projet interdisciplinaire alliant le français, les arts-plastiques et la documentation. L'objectif final est de faire créer aux îlots un jeu de société de type « trivial poursuit » ou « jeu de l'oie », mêlant questions de culture et activités ludiques. A partir d'un conte de leur choix les élèves devront construire un plateau (art plastique), une fiche histoire (français) et des fiches questions/réponses (français/documentation). La fiche histoire et les fiches questions/réponses seront d'abord observées en français (en partant d'exemples faits par le professeur à partir d'*Alice au Pays des Merveilles*) puis réalisées lors de cours en présence des professeures documentalistes/français. Le plateau, lui, sera réalisé lors d'un cours conjoint français/arts plastiques.

Pour réussir ce travail les élèves devront être capables de :

- Lire et comprendre un conte traditionnel.
- Proposer une réinterprétation du conte (pour l'écriture de la fiche histoire)
- Mener des recherches et récupérer les informations les plus intéressantes afin de créer des fiches questions/réponses.
- Rédiger les fiches (histoire et questions/réponses) en respectant les codes traditionnels des jeux de société.
- Être autonome et capables de travailler en groupe en s'adaptant au niveau de chacun.

Le résultat final me permettra de voir si l'ensemble du travail est parvenu au résultat escompté, ou si l'expérience est un échec.

Résultats : construction d'une conscience interprétative

Dans cette partie nous aurons à cœur de présenter les résultats obtenus lors des deux activités principales proposées dans la partie « méthode ». Dans un premier temps nous observerons l'état des compétences des élèves au début de la séquence (évalué à l'aide d'un questionnaire), puis nous analyserons leur niveau de réussite lors de l'activité de repérage (dans le clip d'Imagine Dragons), avant de conclure sur une étude des travaux ramassés à la fin de l'activité d'interprétation.

1. État des compétences des élèves en début de séquence.

Avant même de commencer la séquence j'avais besoin de connaître la manière dont les élèves lisaient un livre : se renseignaient-ils, avaient-ils des connaissances avant de débiter la lecture, quel était leur attitude de lecteur et leur niveau de compréhension ? Voici les questions qui leur ont été posées ainsi que leurs réponses présentées sous forme de pourcentage. La classe possède habituellement un effectif de 22 élèves mais il y avait un absent le jour du questionnaire. Par conséquent : 21 = 100%

Tableau 1 :

Aviez-vous déjà lu Alice au Pays des Merveilles avant aujourd'hui ?	Oui	Non
	29,00%	67,00%
Même sans l'avoir lu, connaissiez-vous tout de même l'histoire ?	81,00%	14,00%
Quand vous avez lu le livre, avez-vous eu la curiosité d'aller chercher des informations (internet, parents, livres, etc.) ?	5,00%	95,00%

Dans l'ensemble les élèves connaissaient déjà l'histoire d'*Alice au pays des Merveilles* alors même que la majorité d'entre eux n'avait jamais lu le livre. Un seul membre de la classe a eu l'idée de mener des recherches pour étoffer sa lecture tandis que tous les autres se sont contentés de lire l'œuvre comme on le leur avait demandé. Tous partaient donc avec une attitude de lecteur bien précise : retrouver les éléments qu'ils connaissaient.

Tableau 2 :

Si vous connaissiez déjà l'histoire, grâce à quoi ?	Film (71%)	
	Disney	Tim Burton
	47,00%	53,00%
	Raconté par les parents (17%)	
	Ne se souviennent pas (12%)	

Dans ce second tableau nous pouvons observer les éléments qui ont fondé les attentes des élèves. La plupart d'entre eux connaissaient l'histoire par le biais de deux films : *Alice au pays des Merveilles* (film d'animation de Walt Disney) et *Alice au pays des Merveilles* de Tim Burton, sorti en 2010. Certains avaient également eu accès à l'œuvre par le biais de leurs parents et n'avaient que de vagues souvenirs de l'histoire. A partir de là il est facile de s'imaginer l'écart existant entre le récit mené par les films et celui présent dans l'œuvre d'origine. En effet la version de Disney mélange allégrement *Alice in wonderland* et *Through the looking glass*, et la version de Burton ne fait que reprendre quelques éléments pour entièrement réinventer l'histoire. Les élèves seront forcément déçus dans leur lecture car ils ne retrouveront pas certains éléments connus (Tweedle Dee et Tweedle Dum, par exemple, ou encore la Reine Blanche) et en découvrirons d'autres, passablement étranges (la tortue façon tête de veau, la Duchesse et le bébé cochon). Ces critères peuvent avoir un impact sur leur plaisir de lecture et même sur la compréhension du texte. Ils ne partent pas vierges de toute représentation.

Tableau 3 :

Qu'avez-vous compris du livre ? Que raconte-t-il ?	Eléments retenus				
	Début du récit (suit le lapin) : 95%	Alice grandit et rétrécit sans cesse : 69%	Alice tombe dans un trou : 39 %	Alice court après un lapin : 24 %	Fin du récit (réveil) : 88%

Dans le tableau ci-dessus on peut observer les différentes réponses données par les élèves sur leur niveau de compréhension de la trame narrative. Quasiment tous les apprenants se souviennent de la situation initiale ainsi que de l'élément perturbateur (lapin). Sans surprise on constate également qu'ils ont mémorisé la situation finale (sortie du monde des Merveilles).

Pour le reste les élèves ont repéré des passages « clefs » qui les ont marqués soit grâce à

leur particularité répétitive (le fait de grandir ou rétrécir sans cesse), soit parce qu'ils retrouvent des éléments connus, déjà vus dans les films de référence (le lapin, la chute dans le trou). On supposait que le souvenir des films allait avoir un impact sur la compréhension, et la mémorisation de l'œuvre, et cela semble bien être le cas. Peut-être leur connaissance des films leur sert-elle de « béquille » pour progresser dans l'univers dense d'Alice.

Tableau 4 :

	Aimé	Pas aimé
Qu'avez-vous aimé ou détesté dans ce récit ?	Merveilleux, éléments étranges : 38%	Merveilleux, éléments étranges : 38%
	Action/suspens : 5%	N'a pas tout compris : 38%
	Souvenir d'enfance : 5%	Ennuyeux : 14%

Le tableau 4 permet d'observer l'avis subjectif des élèves en se fixant sur ce qu'ils ont ressenti lors de la lecture. Le premier item est intéressant dans la mesure où il révèle que ce qui a plu à une partie de la classe est justement ce qui a déplu à l'autre partie. Majoritairement les élèves qui n'ont pas apprécié l'œuvre ont simplement été arrêtés par la difficulté d'en comprendre le sens, ce qui est normal, étant donné la résistance du texte. Les 38% d'élèves qui pointent le merveilleux comme étant un défaut sont souvent les mêmes 38% qui n'ont pas compris le texte. Ces chiffres font ressortir un problème : les élèves qui sont capables d'aller plus loin que les mots et de se prêter à l'interprétation parviennent à saisir le sens et à apprécier l'œuvre, alors que ceux qui ne savent pas comment s'y prendre passent à côté.

En mettant en relation les tableaux 2, 3 et 4 nous pouvons supposer la chose suivante : les élèves ayant connaissance des films basés sur Alice ont peut-être pu s'aider de leur trame narrative pour mieux comprendre le livre, du moins pour ceux qui ont pensé à faire le lien. Tout l'enjeu de la séquence se situe donc là : il faut apprendre à tous comment exploiter d'autres ressources artistiques mais aussi leur montrer l'intérêt de tenter l'interprétation, d'aller plus loin que le sens premier.

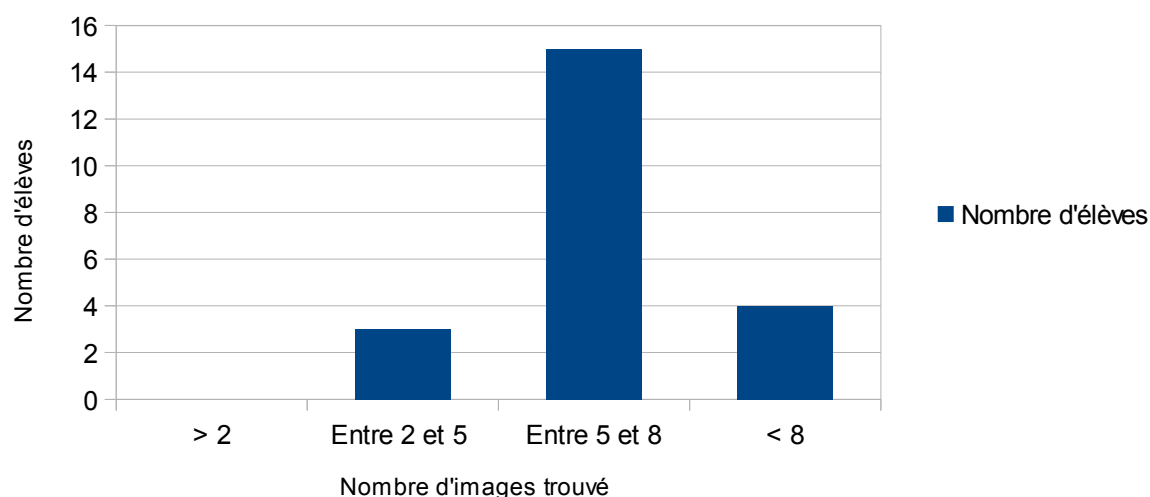
2. Résultats à la fin de la première activité « phare ».

Cette première activité avait pour but de développer la conscience du dialogue des arts. Afin de pouvoir créer des liens entre un texte et ses réinterprétations artistiques il fallait déjà permettre aux élèves de comprendre que ces liens existaient bel et bien, et que rien n'était fait au hasard.

Dans la figure 1 vous pouvez voir le résultat de l'activité développée dans la partie « méthode ».

Figure 1 :

Niveaux de réussite des élèves sur l'activité de repérage.



Durant l'activité seuls trois élèves ne sont pas parvenus à observer pleinement le rapport entre les œuvres d'arts présentées en classe et leur apparition dans le clip. 15 élèves ont repéré entre 5 et 8 images sur une totalité de 11 images. Le résultat est donc plutôt concluant.

Figure 2 :

A votre avis pourquoi retrouve-t-on ces tableaux dans le clip ? Qu'a voulu faire le groupe ?	Réponses données			
	Rendre hommage au peintre : 95%	Utiliser quelque chose qui leur paraissait joli, qui leur ressemblait aussi : 31 %	Voulu dire quelque chose grâce aux tableaux : 56%	Je ne sais pas : 5%

Comme nous pouvons le constater dans la Figure 2, seul un élève n'a pas été capable d'avancer une réponse. Presque tous les autres sont tombés d'accord sur le fait que le groupe de musique désirait rendre hommage au peintre. Même s'ils n'ont pas tous été capable de dire ce que voulait dire le clip, ils ont tous compris qu'il y avait un sens caché derrière les images et que les musiciens voulaient nous dire quelque chose, faire passer un message. Le côté esthétique de la chose ressort également ainsi que l'idée « d'écho » : les musiciens se sont reconnus dans l'univers du peintre et ont voulu l'exploiter.

3. Étude des travaux sur la seconde activité « phare ».

Pour ne pas surcharger cette partie nous avons fait le choix de sélectionner un personnage parmi tous ceux étudiés par les élèves, afin d'observer la manière dont ils avaient choisi de le traiter. Plusieurs apprenants ayant travaillé sur « la chenille », nous allons nous attarder sur leurs écrits.

Les fautes de grammaire et d'orthographe ont été corrigées, mais la syntaxe est telle que l'ont produite les élèves.

Élève 1 (élève de niveau normal) : La chenille est une péripétie dans l'histoire d'Alice au pays des Merveilles. C'est un peu la psychologue d'Alice car elle se confie à elle alors qu'elle ne la connaît même pas (« je ne sais pas trop, du moins je sais qui j'étais [...] » p.51).

La chenille est caractérisée par une chicha et croise toujours les bras. Il y a un rapport avec es ghettos dans les grandes villes.

Je pense que la chenille est un peu le professeur d'Alice (« répondez : vous êtes vieux, père Guillaume, dit la chenille. Alice joignit les mains et commença » p.53).

Élève 2 (élève performant) : La chenille est un guide pour Alice autant dans son chemin dans le pays des Merveilles que dans son chemin dans la vie (qui est-elle ?). Elle l'aide car elle lui offre la possibilité de grandir ou de rapetisser quand elle le veut (« un côté vous fera grandir et l'autre vous fera rapetisser » p.56).

Il [l'élève s'est trompé de pronom pour identifier la chenille] est représenté sur un champignon et fume le narghilé. Je pense que le champignon sur lequel il est montre qu'il est supérieur à Alice. Il parle de façon énigmatique et en crachant de temps en temps de la fumée, formant des lettres, des formes, des images.

La chenille est représentée supérieure à Alice en connaissance et en savoir. On peut donc penser qu'Alice est en train de parler ou d'essayer de récupérer son savoir, celui des livres, celui qui la fait grandir et de plus la chenille lui fait réciter une poésie, qu'Alice n'arrive pas à réciter.

Pour moi la chenille représente la connaissance du pays des Merveilles et Alice veut comprendre ce monde « fou » mais en vain.

Élève 3 (élève en difficulté) : Je pense que Lewis Carroll a mis cette chenille pour rappeler le côté farfelu d'Alice car la chenille fume, pose des questions bizarres (« vous êtes qui vous ? » p.51) et est très insolente (« c'était faux du début jusqu'à la fin » p.55).

Il a mis la chenille car nous commençons à nous attacher à Alice mais lui [l'auteur] a voulu ressortir le nouveau côté d'Alice. Elle essaye de cacher sa colère (« elle tourna les talons », p.52).

Élève 4 (élève de niveau normal) : La chenille apparaît dès la fin du chapitre 4 mais surtout dans le chapitre 5 comme l'indique le titre « conseil d'une chenille ».

C'est le seul personnage qui se soucie d'Alice, elle lui demande de réciter un poème. C'est alors qu'Alice se rend compte que sa mémoire est défaillante. Lors de sa rencontre avec Alice la chenille fume le « narghilé » d'une façon très calme et très posée ; elle apparaît alors comme un personnage sage et instruit, ce qui lui donne une double facette.

La chenille a un rôle stratégique dans les rencontres d'Alice car sans elle, Alice n'aurait pu retrouver sa taille. Contrairement aux autres elle n'est pas surexcitée comme la plupart des personnages dans ce pays merveilleux, elle parle peu, de façon sobre mais peut parfois être froide et hautaine.

La chenille va permettre à Alice de réaliser un de ses objectifs sous forme d'énigme : « un côté vous fera grandir et l'autre vous fera rapetisser ».

Lewis Carroll veut nous montrer qu'à travers ce monde enfantin la chenille représente la raison.

On constate trois grandes tendances qui différencient ces travaux : il y a ceux qui justifient leurs choix en s'appuyant sur le texte source (élèves 1, 2 et 3), ceux qui s'appuient sur des caractéristiques remarquables (élèves 1, 2, 3) et enfin ceux qui organisent bien leur réflexion pas à pas dans une démonstration précise (élèves 2 et 4). Ces quatre élèves ont tous comme point commun de réaliser un véritable effort interprétatif en utilisant leur point de vue, dans le but de donner du sens à ce qui semble ne pas en avoir. Chacun joue le jeu même si les éléments proposés semblent parfois un peu étranges (rapport aux ghettos de l'élève 1 ou encore théorie de l'attachement chez l'élève 3). Pour ces quatre élèves le but principal semble atteint, même si la méthode n'est pas encore bien fixée et qu'ils ont tendance à ne pas assez expliquer les citations relevées. Tous ont fait l'effort de proposer une théorie et de réfléchir au sens du personnage en s'appuyant sur des indices présents dans le texte. Ils semblent avoir compris un autre lien supplémentaire : celui qui régit le symbole. Chaque caractéristique peut être attribuée à un message sous-jacent, révélateur.

Discussion : le problème de l'interdisciplinarité ; le travail d'équipe

L'objectif de cette étude était d'utiliser le principe de dialogisme artistique, évoqué par Chabanne (entre autre), pour aider les élèves à prendre conscience de deux choses : les liens qui existent entre différentes œuvres d'arts (idée que l'art s'utilise en réseau) et la nécessité de tenter l'interprétation afin de comprendre certains textes résistants. L'hypothèse de départ était la suivante : la mise en relation d'une œuvre littéraire de base avec ses réinterprétations, dans le cadre d'une séquence de lecture, peut aider les élèves à améliorer leur conscience du texte. Pour valider ce postulat de départ nous avons monté une séquence au cours de laquelle on sélectionnait des thèmes à travailler qui trouvaient un écho dans des œuvres postérieures (film, ballet, chanson, BD, etc.).

Les éléments observés dans les résultats montrent plusieurs choses : d'abord il y avait un réel besoin de travailler l'interprétation et la conscience de l'œuvre avec les élèves. En effet le premier questionnaire révèle l'existence, chez les enfants, d'une attente de lecture pré-existante (dans le cas des œuvres canoniques, souvent reprises) qui peut soit les aider dans la recherche de sens, soit compliquer leur lecture en décevant leurs attentes. Mais que faire de ces bases ? Leurs connaissances d'origine sont souvent trop fragiles et ils ne prennent surtout pas conscience qu'ils peuvent les exploiter pour les ré-interroger. On a pu également remarquer que les apprenants n'avaient pas (et c'est bien normal en 5ème) le réflexe d'aller rechercher des informations en dehors du texte (biographie, adaptation, résumés pour s'aider dans la lecture, etc.). La séquence mise en place devait donc aider à développer certains réflexes. La première activité phare avait pour objectif d'encourager les élèves à faire des liens, à comprendre que des œuvres peuvent dialoguer, s'entraider pour construire un nouvel univers. Les réponses données par les élèves, ainsi que le taux de réussite lors de l'exercice de repérage, prouvent que l'activité a été bénéfique. Ce bénéfice tend à se confirmer dans la seconde activité, qui allait encore plus loin dans le jeu de l'interprétation. En effet il fallait travailler un second type de lien : le lien symbolique. En faisant comprendre aux élèves que le livre est un code qu'il faut parvenir à décrypter à partir d'indices, un peu comme une énigme, on les encourage à proposer des pistes, à tenter l'interprétation et à comprendre que cette dernière est très personnelle. On constate dans le résultat que certaines choses sont encore à travailler : certains élèves vont trop loin dans leur étude, d'autres ne vont pas assez, et la plupart n'ont pas l'automatisme d'étayer leur théorie en s'appuyant directement sur le texte, afin que cette dernière ne puisse être contestée.

Que nous indiquent ces résultats ? Probablement qu'il est tout à fait possible d'exploiter l'interdisciplinarité au sein de la classe de français, même en dehors d'un EPI. Au cours de notre expérience nous avons surtout utilisé les domaines de l'art : arts-plastiques, français, art musical ; mais il est parfaitement envisageable d'exploiter d'autres éléments comme la physique/chimie, la SVT ou même l'histoire géographie. Pourquoi ne pas développer les liens entre littérature et littérature scientifique, par exemple, en faisant comparer les particularités des deux disciplines ? Un livre comme *Alice au pays des Merveilles* ouvre de splendides portes vers l'interdisciplinarité que ce soit au sein d'un EPI ou non. Après tout il y est question d'eau (SVT), d'apesanteur (physique), et son auteur est un professeur de mathématique : voilà du grain à moudre à tous les niveaux. Mais quid de la littératie ? En développant la capacité des élèves à créer du lien, on les aide à former une compétence utile à tous les stades de leur vie. Un travailleur du monde professionnel ne doit pas être monotâche et il doit savoir rapidement faire des liens entre plusieurs éléments afin d'être efficace. Ainsi, même si notre expérience visait principalement la lecture, la compétence travaillée aide également à former un citoyen capable de réfléchir, de construire sa pensée, et d'interpréter les choses de la vie courante en apprenant à se baser sur des faits concrets. On développe également les notions d'altérité et de subjectivité, ce qui permet de faire comprendre que tous les avis peuvent être acceptés du moment qu'ils sont correctement défendus et qu'ils s'appuient sur une base démonstrative solide. On ne doit donc pas réfuter le point de vue des autres, car il est aussi potentiellement valable que le notre.

Il y a cependant une partie de cette expérience qui constitue un véritable échec. Deux, en réalité. Le premier est lié à la manière de construire la séquence : s'il est vrai que, globalement, les élèves semblent avoir compris ce qu'on attendait d'eux, et sont parvenus à prendre conscience des choses attendues, certains ont été laissés en arrière et n'ont pas évolué au même rythme que les autres, malgré l'effet bénéfique du travail de groupe. Oui, l'expérience est une réussite pour le plus grand nombre, mais que faire de ces élèves en difficulté ? Il est d'ailleurs intéressant de constater que ces fameux élèves ne sont pas forcément ceux qui sont « habituellement » sous la moyenne. Au contraire ces expériences semblent plutôt poser problème à des élèves scolaires, qui ne font pas parti des élèves les plus performants mais qui ont l'habitude de faire leur travail d'élève en apprenant leurs leçons et en les restituant. Le type d'activité proposé durant l'exercice les désarçonne car il requiert du savoir-faire plutôt que du savoir tout court. L'expérience n'a pas pu leur donner de repère et, même en s'appuyant sur les documents de méthode distribués par le professeur, ils n'ont pas su ouvrir l'horizon réflexif qu'on leur proposait. Cet « échec » a été d'autant plus difficile à vivre pour eux qu'ils ont vu des

camarades, habituellement considérés comme étant en difficulté, obtenir de meilleurs résultats et être plus à l'aise dans l'exercice. Ce constat a une conséquence terrible sur la motivation de l'élève et il faudrait réfléchir à un moyen d'équilibrer la séquence pour aider ces élèves, maintenir leur motivation, et les aider à progresser dans le domaine de la réflexion.

Le second échec est dû à un problème, récurrent lorsqu'on aborde la question de l'interdisciplinarité, qui est celui de la gestion du temps. Nous avons présenté dans la partie « méthode » le projet final qui devait être la clé de voûte de la séquence : ce projet n'a pour l'instant pas pu aboutir. Il s'agit d'un travail conjoint entre professeur de français, professeur documentaliste et professeur d'arts plastiques, qui devrait désormais débiter au mois de juin alors qu'il était initialement prévu courant avril. Comment expliquer ce retard ? Il y a-t-il un responsable ? Non, pas vraiment. Et c'est bien là que se trouve le problème. Un professeur doit jongler entre son programme disciplinaire, les attendus de l'établissement (mis en place par le contrat d'objectif) et le programme de ses partenaires de travail. Pour ma part un EPI a été imposé pour le mois d'avril, au moment où je devais débiter la première partie de mon expérience. Cette dernière a donc été décalée ce qui a quelque peu chamboulé la progression annuelle initialement mise en place. Ma collègue d'arts-plastique devait également mettre en branle la partie physique de la tâche finale (un jeu de société) fin avril mais elle a, elle aussi, subi les conséquences de la mise en place de cet EPI (qui dépendait de mon propre travail en classe de français). Notre projet personnel a donc été repoussé et il faut désormais tout réorganiser (puisque nous avions prévu de donner certains cours en binôme, et que les emplois du temps ne nous le permettent pas ou peu). Nous avons également peu de temps de concertation ce qui rend la mise en place du projet presque impossible. Nous le réaliserons, mais pas avant un certain moment.

Cette expérience personnelle m'a fait prendre conscience de la difficulté de réaliser une tâche interdisciplinaire. Même si ce type de travail est encouragé par les nouveaux programmes, force est de constater que sa mise en place est encore très difficile. Je pense que le retard du projet est en grande partie dû à mon inexpérience mais aussi au manque de communication au sein de l'établissement. Si j'avais su plus tôt que l'EPI était prévu en Avril j'aurais pu avancer la séquence expérimentale, afin de ne pas être pris de cours. Je n'ai pas suffisamment cherché l'information et j'ai découvert à mes dépens que le rôle du professeur n'est pas seulement de maîtriser sa discipline et de se (ré)former sans cesse, mais aussi d'être toujours à la recherche de renseignements, de se tenir au courant des décisions des responsables de l'établissement, et de réellement fonctionner en équipe. Je pense que là se trouve la condition de réussite des projets

interdisciplinaires : dans les années à venir il va devenir essentiel de savoir marcher en équipe. La posture du professeur solitaire ne peut plus être une posture valable si nous voulons parvenir à aider les élèves et à développer l'intérêt de nos matières. Ma recherche rencontre donc une limite intrinsèque (le fait que tous les élèves ne réussissent pas), mais aussi une limite plus institutionnelle, plus globale, qui prend sa source dans le comportement des professeurs (moi la première).

Que devrait-on modifier en ce cas ? Pour ce qui est du problème globale je ne peux rien proposer de concret. Je peux, par contre, essayer de voir ce qui est à améliorer dans mon expérience. Tout d'abord je pense qu'il faudra donner davantage de grain à moudre aux élèves en posture scolaire non réflexive, qui se retrouvent en difficulté face à l'ampleur de la tâche demandée. Peut-être cette séquence ne devrait-elle pas se reposer entièrement sur des savoirs-faire mais pourrait-elle proposer des éléments plus proches de l'histoire littéraire, sur lesquels les élèves scolaires pourraient s'appuyer. Il faut à tout prix empêcher la perte de motivation chez ces éléments afin de leur permettre de progresser. Je dois placer davantage de repères, surtout dans une classe de 5ème. On peut également supposer que cette séquence n'est pas adaptée pour le niveau, peut-être les compétences développées seraient plus à la portée d'une classe de 4ème, par exemple. On peut aussi se demander si les activités proposées fonctionneraient dans une classe de type ZEP, avec une majorité d'élèves en difficulté. Ce qui fait en partie la réussite du projet c'est le système en îlot, qui permet aux élèves en difficulté de côtoyer les élèves performants capables de les aider. Le système fonctionnerait-il dans une classe où il y a peu (voire aucun) de ces élèves ? Et que faire dans le cas d'élèves refusant le travail de groupe ? La séquence fonctionnerait-elle sans le système des îlots ? Il faudrait tenter l'expérience pour avoir la réponse.

J'aimerais conclure non pas avec des réflexions d'élèves, cette fois-ci, mais avec des remarques produites par des collègues. Il y a peu, alors que j'expliquais mon projet au reste de l'équipe de français, j'ai eu le droit à la réflexion suivante : « mais ce que tu fais ce n'est pas du français ». Je lui ai demandé d'expliquer en quoi ce n'était pas du français, ce à quoi elle m'a répondu : « pour moi nous devons apprendre aux élèves à comprendre des textes et à manipuler des notions, pas les amuser en construisant des jeux de société ou en leur montrant des vidéos ». Mon travail sur *Alice au pays des Merveilles* n'appartenait donc pas au champ du français, de son point de vue. Je comprends sa vision des choses et je pense qu'elle rend compte d'une idée très importante : tous les professeurs, de français ou non, doivent repenser leur manière

d'appréhender leur discipline. L'enseignement, comme tous les métiers, est un art en constante évolution, qui doit savoir s'adapter aux élèves et aux mutations de notre société. Il est évident qu'un professeur de français ne doit pas oublier qu'il est là pour développer la maîtrise d'une langue : une langue qui sert à parler, une langue qui sert à comprendre, une langue qui sert à écrire et, enfin, une langue que l'on retrouve partout, pas seulement dans les récits d'auteur. L'enseignement du français est un tout. Nous enseignons une langue vivante, en constante évolution, et notre didactique doit évoluer avec elle.

Bibliographie

- Blanquart, F & Walkowial, C. Dossier : Croiser des disciplines, partager des savoirs, *Cahiers pédagogiques*, 521
- Chabanne, J-Ch & Dufays, J-L. Parler et écrire sur les oeuvres littéraires et artistiques : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels, *Repères*, 43, 7-29
- Doladille, E. (2015). La Finlande veut mettre fin à l'enseignement par matières.
Repéré à www.vousnousils.fr/2015/03/24/la-finlande-veut-mettre-fin-a-lenseignement-par-matieres-565719
- Duvin-Parmentier, B. (2010). Pour enseigner l'histoire des arts - *Regards interdisciplinaires*.
- Eduscol (2016). Le collège 2016: questions/réponses sur la nouvelle organisation du collège/
Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid87584/le-college-2016-questions-reponses.html>
- Eduscol. (2016). Glossaire.
Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid48031/glossaire.html>
- Goupy, E.(2007) Croiser les disciplines, croiser les arts.
Repéré à http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/hda_135.pdf
- D'Hainaut, L. (1986). Etude suite au colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la maison de l'Unesco, 1-28.
Repéré à www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf
- Hamel, J. (2002). La pédagogie comme pivot de l'interdisciplinarité, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, 143-151.
Repéré à <http://ries.revues.org/1969>
- Higgins, D. (1966). *Statement of Intermedia*.
- Marolleau, A. (2015). Les réformes du système scolaire en Europe.
Repéré à <http://www.ecoreseau.fr/panorama/2015/09/04/les-reformes-du-systeme-scolaire-en-europe/>
- Masson, O & Zakhartchouk, J-M. Dossier : Education à l'Europe, *Cahiers pédagogiques*, 442
- Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4ème à la 6ème année sur l'éducation de la province de l'Ontario (2004). La littératie au service de l'apprentissage.
Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>
- Rapport OCDE (14 juin 2000). La littératie à l'ère de l'information (rapport final de l'enquête internationale sur la littérature des adultes).

Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>

- Raynal & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. ESF

- Resweber, J-P. (2011). Les enjeux de l'interdisciplinarité. 171-200

Repéré à <https://questionsdecommunication.revues.org/2661>

- Zakhartchouk, J-M. Dossier : Mettre en oeuvre un EPI, *Cahiers pédagogiques*, 528

Annexes

Annexe 1



Annexe 2

Document d'aide (rendez-le avec votre copie si vous l'avez utilisé)

1) Je relis la première apparition de mon personnage et je repère les endroits où il intervient dans le livre. Ensuite je réponds à la question suivante : à quoi sert le personnage dans le livre ? Quel est son rapport à Alice ?

Exemple : *Le lapin blanc est l'élément perturbateur, il apparaît dès la première page puis on le recroise à plusieurs reprises. Il est le but d'Alice, qui lui court après sans pouvoir le rattraper. A un moment il lui donne même des ordres parce qu'il la prend pour sa servante (« Mais qu'est-ce que vous fabriquez ici Marie-Anne ? Courez à la maison [...] Rapportez-moi mes gants » p. 41).*

2) Je me demande ensuite : qu'est-ce qui caractérise ce personnage ? A-t-il un objet ? Une caractéristique physique ? Une obsession ? Cette particularité peut-elle me donner une indication sur le rôle que l'auteur a voulu lui donner ?

Exemple : *Le lapin blanc est caractérisé par une montre à gousset et dit toujours qu'il est en retard. Il a donc un rapport avec le temps qui passe (puisque'il court, en parlant du temps)*

3) Ensuite j'essaye de voir si cette caractéristique n'a pas un sens caché. Pourquoi l'auteur a-t-il choisi cette caractéristique pour ce personnage ? Pourquoi est-elle importante dans le voyage d'Alice ? N'oubliez pas que Lewis Carroll ne fait rien au hasard... il essaye de vous dire quelque chose, même si vous ne le voyez pas au premier coup d'oeil !

Exemple : *Alice court après le lapin blanc qui semble représenter le temps. Un temps qui court très vite et qu'elle veut rattraper. Si on repense à la chanson de la comédie musicale, on peut se dire que le lapin blanc représente le temps qui passe et que Alice veut faire avancer plus vite pour devenir adulte. Mais le lapin donne parfois des ordres à Alice, on peut donc se dire que le temps dicte ses ordres et pas l'inverse : Alice ne pourra jamais le dominer.*

Année universitaire 2016-2017

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Second degré
Parcours : *Lettres Modernes*

Titre du mémoire : Interdisciplinarité et enseignement du français : comment utiliser cet outil pour aider les élèves à créer « des liens ».

Auteur : JONARD-DUMONTEL Marine

Résumé : L'interdisciplinarité, fer de lance de l'OCDE depuis plusieurs années, est au cœur de la dernière réforme de l'éducation nationale française et commence à se faire une place dans nos pratiques d'enseignement. Cette notion, qui nous encourage à faire tomber les barrières disciplinaires pour s'inscrire dans une démarche de projet, permet de mettre en place des activités nouvelles, plus dynamiques, qui redonnent du sens à nos enseignements.

Dans cet article j'ai tenté de mettre à l'épreuve cette interdisciplinarité en faisant la part belle au « dialogisme artistique », cette discussion fantastique des arts qui pourrait-être un outil de choix pour appréhender la compétence « lecture ». Je tente d'y démontrer que lire ce n'est pas simplement comprendre un texte mais c'est aussi, et surtout, savoir créer des liens, comprendre qu'un texte peut donner naissance à un incroyable réseau artistique dont la clé de voûte est un élément essentiel : la capacité interprétative.

Mots-clefs : Enseignement du français, cycle 4, 5ème, interdisciplinarité, littératie, compétence lecture, interprétation.

Abstract : Interdisciplinarity, which has been a spearhead of the OECD for several years, is at the heart of the latest French national education reform and is beginning to take its place among our teaching practices. This notion, which encourages us to break down the disciplinary barriers in order to fall within a project approach, allows us to set up new, more dynamic activities that give meaning to our teachings.

In this article I try to put this interdisciplinarity to test by giving prominence to "artistic dialogism", this fantastic discussion of the arts, which could be an excellent tool to comprehend the "reading" competence. I try to demonstrate that reading is not simply understanding a text but also, and above all, knowing how to create links and understanding that a text can give rise to an incredible artistic network whose keystone is an essential element: the interpretative capacity.

Key words : French teaching, cycle 4, 5ème, interdisciplinarity, literacy, reading competence, interpretation.