

IUFM de l'ACADEMIE DE MONTPELLIER
Site de Montpellier

BEJI Sami

CLIO ET SES LETTRES
Les « affinités électives »,
ou des perspectives communes
en Histoire et en Français
au collège

PLC2 Histoire-Géographie
Sixième B et Cinquième C
Collège ZEP Eugène Vigne
BEAUCAIRE

Tuteur de mémoire : Madame Francine CABANE
Assesseur : Monsieur Michel FRATISSIER
Soutenance : Avril 2001

INTRODUCTION

La présentation des expériences menées au collège Eugène Vigne de Beaucaire en relation avec les professeurs de Français des classes de 6ème B et de 5ème C, Mademoiselle Isabelle Ansart et Madame Sophie Gachet, ne va pas sans la réaffirmation des principes pédagogiques qui commandent de telles actions, à savoir une pratique de l'interdisciplinarité, notamment entre l'Histoire-Géographie et le Français.

L'ouverture des disciplines, encore prise dans une réalité scolaire compartimentée, passe par une libération des savoirs à travers une pratique transversale des apprentissages fondamentaux. Si cette voie pédagogique a de la pertinence, elle aboutit à remanier considérablement l'esprit de l'enseignement à travers un certain nombre de déplacements qui sont autant de passages :

- Passage de la situation magisterielle à l'autonomie des élèves ;
- Passage de l'isolement du professeur dans sa classe au travail en commun dans une véritable équipe pédagogique ;
- Passage de l'accumulation des connaissances à la logique de construction des savoirs.

Il va sans dire que ces déplacements, ces décentrement, « l'élève au centre du système », a-t-on pu dire, ne sont pas seulement des déplacements dans l'ordre de la pensée, fruits d'une évolution interne de la pensée pédagogique aux prises avec elle-même, ces mouvements ne se situent pas dans le seul registre de la réflexion. Ces idées nouvelles induisent de nouvelles pratiques et dans le même temps s'instituent juges des pratiques anciennes à travers des relais institutionnels puissants comme le corps des inspecteurs pédagogiques et des formateurs d'IUFM. Ces prescriptions pédagogiques, de nature normative, mettent en avant ces expériences nouvelles dans les EPLE : ce sont d'une certaine manière des tentatives de mise en forme institutionnelle des innovations pédagogiques des dernières décennies.

En ce qui concerne l'objectif d'enseigner autrement à travers la mise en valeur des savoirs transversaux, nous disposons désormais d'un arsenal de pédagogies différenciées à visée individualisante. Cette exigence nouvelle se décline sous différentes espèces :

- Les parcours diversifiés en 5ème ;
- Les travaux croisés en 4ème ;
- Les TPE au lycée.

Ces dispositifs viennent en plus des initiatives pédagogiques plus classiques impliquant la coordination étroite de professeurs de disciplines différentes.

Les objectifs de ces innovations sont clairement affichés : changer l'esprit et les pratiques du corps enseignant en misant pour ce faire sur l'influence des autorités pédagogiques et sur le renouvellement des générations. L'effet conjugué devant permettre de bousculer le poids des traditions afin d'ouvrir l'Education Nationale.

Ces conceptions, ces pratiques ont historiquement vu le jour dans des pédagogies alternatives à fondement démocratique, dont il n'est pas question ici de faire l'histoire, mais bien plutôt d'en rappeler l'aspect anti-autoritaire. Indépendamment des discours idéologiques qui les accompagnaient, ces conceptions et pratiques ont investi le discours pédagogique officiel et l'enseignement de la didactique dans les IUFM. Il nous paraît nécessaire de nous interroger sur ce qui a pu changer dans ce transfert, car il est de plus lié à un changement de terrain : du primaire au collège et au lycée. Cela ne va pas sans quelques modifications du sens de ces pratiques. Nous verrons si nous pouvons en comprendre la nature exacte.

Avant toute réponse, un énoncé qui peut avoir valeur d'hypothèse : quelle peut être l'effet réel de l'introduction de ces pratiques nouvelles dans un système éducatif qui fonctionne encore sur des critères traditionnels, notamment dans l'opposition significative entre la logique du jugement et l'évaluation progressive ?

Il ne s'agit pas ici bien sûr d'être pour ou contre, mais de comprendre ce qui se passe.

Dans la conception et la mise en œuvre d'un travail en commun avec les professeurs de Français, ce sont ces dimensions théoriques qui réapparaissent sur le terrain des pratiques réelles:

- L'intérêt de la coordination des activités d'enseignement (I) ;
- Les difficultés de la mise en œuvre (II) ;
- Les bénéfices de la complémentarité comme remédiation (III).

I

LES AVANTAGES D'UNE COORDINATION DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT

Les avantages d'une coordination des activités d'enseignement sont nombreux et ce sur plusieurs plans :

- Du point de vue disciplinaire, par la coordination des enseignements ;
- Du point de vue des enseignants, par la transmission des compétences et des savoir-faire, gage d'un enrichissement du métier ;
- Du point de vue des élèves, par l'économie d'échelle obtenue grâce à l'efficacité pédagogique probable des connexions transversales.

A. La coordination des disciplines : enjeux et problèmes

La coordination des disciplines présente des avantages certains, mais qui sont à replacer dans la nature spécifique des dispositifs mis en place.

1) Parcours diversifiés et travaux croisés au collège

Dans les deux cas, il s'agit d'apprendre différemment en centrant l'approche sur les centres d'intérêt des élèves. Parcours diversifiés et travaux croisés mettent en avant l'acquisition des savoirs transversaux qui peuvent être réinvestis dans d'autres disciplines. Avant de supposer ces connexions effectivement réalisées par les élèves, nous pouvons remarquer qu'ils se présentent souvent comme la combinaison d'éléments de disciplines différentes autour d'un projet commun. Le terrain idéal des parcours diversifiés et des travaux croisés au collège est celui du travail à thème qui peut

conjuguer, moins des approches méthodologiques, que des contenus provenant du travail des élèves sous la direction des professeurs. C'est la mise en avant de l'objet lui-même autour duquel est réorganisé l'ensemble des procédures de savoir. C'est l'apprentissage de la construction des savoirs par les élèves eux-mêmes, sur le terrain des connaissances accumulées par ces derniers, en attendant qu'ils pénètrent ultérieurement la logique méthodologique des disciplines elles-mêmes. Mais déjà à ce niveau, et à défaut d'une réelle problématique savante, on peut dire qu'il y a la possibilité d'une véritable «mise en scène» d'un savoir par les élèves eux-mêmes.

2) Les T.P.E. au lycée

A partir des observations des séances de TPE du Lycée Montaury, animées par Madame Nadine Picollier, et ce malgré leur aspect expérimental, selon le commentaire de la principale concernée, il apparaît que les TPE mettent en avant un apprentissage à l'autonomie des élèves par la pratique de l'enquête, de l'investigation directe et pas seulement par le recoupement d'informations prélevées dans des livres ou dans des réponses à des questionnaires produits par les professeurs dans le cadre de visites organisées. Cette pratique de l'enquête pouvant se révéler féconde, tant pour la recherche d'un futur emploi que dans la poursuite d'études supérieures.

Les TPE sont au croisement des problèmes dits de société (existence d'une abondante littérature secondaire à partir de la constitution de revues de presse) et des thèmes traités dans les programmes d'histoire et de sciences économiques et sociales, dans le respect des canons méthodologiques propres à chacune des disciplines considérées.

Les meilleurs « guides de recherche » tenus par les élèves de la 1ère ES 3 font état d'une combinaison harmonieuse entre une problématique rigoureuse et des éléments empiriques. La connaissance de l'objet n'est pas pur éclectisme, elle articule des

logiques disciplinaires différentes, c'est peut-être la principale différence entre les TPE et les travaux croisés.

3) La coordination des enseignants

Si les TPE mettent en avant l'intégration des savoirs, il ne faut pas pour autant oublier des moyens plus classiques, notamment la collaboration des enseignants. La coordination des disciplines peut passer par l'invention de nouveaux lieux et l'établissement de nouveaux créneaux horaires pour un travail spécifiques des élèves, avec un nouveau rôle dévolu au professeur. Mais il peut aussi prendre la forme plus traditionnelle d'une entente entre enseignants de disciplines différentes, selon des affinités disciplinaires ou personnelles. Le rapport entre l'Histoire et les Lettres, toutes deux des disciplines littéraires, peut être un bon exemple de ces affinités. Toutefois, il est souhaitable aussi d'avoir des « partenariats », même informels, avec des disciplines scientifiques, musicales ou sportives, pour rompre avec le partage institué des savoirs.

Ici, dans cette configuration, chacun des protagonistes reste dans sa logique propre, symbolisée par le respect du programme, mais tente des ouvertures à la marge avec des disciplines « amies ».

Coordination des enseignements, travaux croisés, TPE, représentent trois niveaux au moins d'intégration des disciplines dans un projet interdisciplinaire. Ces trois degrés, d'inégale *fusion*, doivent éviter l'écueil de la *confusion*. Il importe en effet que la mise en commun des savoirs ne se transforme pas en juxtaposition illogique de connaissances détachées avec les effets nocifs évidents que cela pourrait avoir sur la cohérence des enseignements. Ces trois niveaux d'intégration représentent d'une certaine manière des

paliers de progression qu'il faut franchir en tenant compte de l'hétérogénéité des disciplines et des niveaux.

B. L'intérêt pour les professeurs et les élèves

Quels peuvent être les intérêts d'un travail en commun, sous les modalités examinées plus haut, pour les deux termes de la relation pédagogique que sont les professeurs et les élèves ?

1) L'intérêt pour les professeurs

Les avantages résident dans l'intérêt évident qu'il y a pour les professeurs à rendre intéressante leur activité d'enseignement en cassant dans les routines professorales et l'ennui qui les accompagne. Nous voyons au moins deux moyens pour aboutir à ce résultat :

- l'enrichissement du métier, qui incite à un plus grand intérêt pour ce que l'on fait, et qui peut permettre d'éviter l'éternelle répétition du même.
- l'apprentissage d'une autre démarche intellectuelle. Il serait dangereux de penser qu'une fois consacré professeur certifié, il faille renoncer au goût d'apprendre et pas seulement par une mise à jour des connaissances pour les adapter aux informations des actualités ou aux nouveautés des programmes concoctés dans les Instructions Officielles.

L'enrichissement du métier par l'apprentissage d'une autre démarche intellectuelle permet seule l'ouverture d'esprit souhaitée, qui met le professeur dans la position de construire lui aussi ses savoirs, meilleure manière pour rompre avec la bonne conscience liée à la position de celui qui sait. De plus, c'est le seul chemin pour faire de l'interdisciplinarité autre chose qu'une formule incantatoire.

2) L'intérêt pour les élèves

Il importe de susciter la curiosité des élèves par ces procédures nouvelles à travers lesquelles ils deviennent acteurs de leur apprentissage. Sans préjuger des connexions réelles effectuées par les élèves, on peut raisonnablement supposer que la communication entre les disciplines puisse être un moyen pour réaliser des progrès rapides.

3) Former une « communauté éducative »

Selon le degré de coopération des professeurs (par le haut), et selon le niveau d'investissement des élèves dans des activités spécifiques (par le bas), on peut aboutir à des communautés d'esprit autour de projets communs, meilleure manière à notre sens d'aboutir à l'appropriation des savoirs par tous.

Avant d'aboutir à une complète autonomie des élèves qui suppose qu'ils soient maîtres des problématiques qu'ils construisent, projet qui reste à l'horizon de ces initiatives, ces nouvelles pratiques pédagogiques passent par le « haut » soit de façon institutionnelle, soit de façon informelle, mais dans tous les cas, ces pratiques fonctionnent plus ou moins dans les structures classiques du système éducatif. Cela renvoie à la différence entre la spontanéité des élèves et l'établissement de ces nouvelles pratiques pédagogiques, différences qui renvoient plus profondément à la distinction entre la logique de construction des savoirs et la logique d'exposition des connaissances.

II

LES DIFFICULTES DE LA MISE EN ŒUVRE

Les difficultés dans la mise en œuvre d'un travail en commun sont de plusieurs ordres. Elles sont tout aussi bien intellectuelles, la question épineuse de l'interdisciplinarité, pratiques, l'organisation concrète du travail, que matérielles, dans la nature des productions réalisées dans ces activités. Une question qu'il faudra avoir constamment à l'esprit est celle d'une articulation des démarches différentes, qui ne soit pas une juxtaposition incohérente d'un éclectisme mou ; nous l'avons déjà évoqué, tant ce problème est coextensif au projet lui-même. Il nous faut y revenir avec plus de détails, car il traverse les difficultés que nous avons isolées.

A. La question de l'interdisciplinarité

Nous abordons cette question du point de vue de la logique scientifique et du point de vue de la logique d'enseignement. S'il est nécessaire de les distinguer, le problème qui nous concerne les lie dans la pratique de façon constante.

1) L'interdisciplinarité du point de vue scientifique

Il est nécessaire de distinguer deux états de la science : la science « se faisant », ou logique de l'invention scientifique, et la science constituée, ou science « normale », selon l'épistémologie contemporaine.

Dans la première, l'interdisciplinarité est une nécessité, car la logique de l'invention scientifique reconfigure des limites disciplinaires que l'on croyait auparavant stable.

De façon rigoureuse, on pourrait dire à la limite qu'il n'y a pas inter-disciplinarité, au sens de communication de deux disciplines avec leur objet déjà construit, mais invention d'une nouvelle manière de problématiser un objet. C'est moins l'articulation de méthodes déjà existantes que la constitution de nouveaux objets scientifiques. L'invention scientifique déjoue le partage des savoirs déjà institués de la science normale.

Dans le deuxième cas, la communication scientifique entre deux disciplines constituées, la fameuse interdisciplinarité, peut aboutir dans le meilleur des cas au principe de complémentarité, cher à Georges Devereux, mais bien souvent, il dégénère trop vite en une sorte de concordisme diplomatique ou la juxtaposition des démarches laisse entière la construction de l'objet.

2) L'interdisciplinarité du point de vue de la logique d'enseignement

Il n'est pas possible que la logique d'enseignement, c'est-à-dire celle des savoirs enseignés, se conforme à la logique savante, il n'en reste pas moins vrai que le discours tenu doit pourtant être rigoureux. Ici, l'interdisciplinarité devrait porter de préférence sur l'apprentissage des méthodes propres à chaque discipline ou à tout le moins la fréquentation des démarches dont chacune fait preuve dans le traitement des mêmes matériaux. On pourra d'autant moins aborder de véritables problématiques, que, en tant que professeurs, nous sommes tenus par les définitions normatives des programmes officiels, ce qui met un cadre souvent rigide à l'exercice de l'invention. La créativité devra le plus souvent se réfugier sur le terrain de la mise en oeuvre des projets menés en commun, et surtout sur la maîtrise des méthodes de travail : recherches documentaires, organisation des informations, présentation des résultats. Nous avons affaire ici à une logique de l'exposition.

3) Note sur un problème spécifique : l'Histoire et le Français, entre Science et Fiction

Le rapport entre le Français et l'Histoire n'est pas un rapport qui se situe exactement sur le terrain de l'interdisciplinarité au sens scientifique du terme, même si des éléments de ce problème peuvent être réinvestis dans ce débat. Ce rapport se situe dans les relations encore plus complexes de la fiction et de réel, le domaine du Français étant celui de la fiction, (même si les règles de la grammaire sont de l'ordre d'une discipline des plus implacables), et le domaine de l'Histoire celui d'une discipline positive (même si les procédés narratifs sont au cœur de la démarche historique, comme Paul Veyne¹ l'a bien souligné).

L'articulation de l'Histoire au Français, c'est l'articulation entre les données vérifiées d'une science positive, et les créations de la littérature comme pouvoir de la fiction. Pour lier ces deux pôles antithétiques, il importe d'insister sur les communes références culturelles que les élèves doivent acquérir dans leur cursus scolaire. Pour mémoire, notons que de ce point de vue, la Bible, dans son unité propre, est tout à la fois un document historique et une création littéraire, mais au-delà de ces deux approches, elle est une référence culturelle commune constitutive de notre univers mental.

B. La question des pratiques

Ces problèmes pratiques sont de plusieurs ordres :

¹ Paul VEYNE? Comment on écrit l'histoire , suivi de Foucault révolutionne l'histoire, Seuil, Paris, 1971, rééd. aug. 1978.

1) L'harmonisation des programmes

Dans la mise en œuvre d'un travail commun, le but est d'arriver à une harmonisation relative des programmes autour d'objets qui peuvent fédérer des démarches différentes. Ces objets, comme nous l'avons vu, sont éminemment culturels, et par là même, sont trans-disciplinaires. Ce caractère autorise des traitements qui, en gardant chacun leur spécificité, enrichissent pourtant la vision commune.

On aboutit dès lors moins à deux démarches différentes qu'à deux variations autour d'un même objet.

2) Une commune progression

Une relative harmonisation des programmes suppose une maîtrise du calendrier. La progression dans le programme, qui est une obligation, devient une véritable obsession. Il faut non seulement progresser par rapport à son programme, mais aussi par rapport à celui de la discipline associée. Cela suppose qu'on maîtrise un tant soit peu les objectifs de programme de l'autre discipline. La lecture des programmes et de leurs accompagnements devient une nécessité. Si cela n'est pas possible, des entretiens suivis avec les professeurs de Français peuvent se substituer utilement à la lecture intensive des programmes. Cela permet de mettre plus de souplesse dans la mise en commun du travail, les choses se faisant au fur et à mesure, « work in progress », selon le mot des Anglo-saxons.

3) La question du cadre

Les questions pratiques renvoient aussi à la question du lieu d'exercice de ces activités. Soit dans le cadre des cours respectifs de chacun (la classe), soit dans un lieu commun (CDI, par exemple). Le dispositif pratique dépend du degré d'intégration des activités entre les deux enseignements.

C. Les types de production

Les productions sont un moyen pour les élèves de s'approprier la construction des savoirs, tant du point de vue des contenus que des méthodes.

1) Les supports matériels

Ces productions prennent l'aspect d'exposés sur de grandes affiches présentées à tous au CDI. Ces exposés sont individuels ou faits par petits groupes avec un partage des tâches. Les élèves reconstituent une sorte de puzzle, qui dévoile, une fois achevé, un contenu de savoirs.

2) La nature des productions

La nature des productions dépend là aussi du degré d'intégration des activités. Elles se présentent soit comme des productions communes, les élèves fonctionnant alors véritablement comme une sorte d'atelier autonome, soit comme des productions plus traditionnelles dont les finalités répondent à la logique du cours dans son orientation propre.

3) La question de l'évaluation

Les modes d'évaluation s'en trouvent eux aussi changés. On a ainsi le choix entre une évaluation spécifique ou des notes au sens classique du terme : l'une procédant d'une évaluation progressive, l'autre relevant d'une logique du jugement. S'il y a deux types d'évaluation, tout le problème sera d'articuler ces deux principes de valorisation différente du travail en aménageant pour cela les bulletins trimestriels, c'est-à-dire en prévoyant une place pour une note qui renvoie à une pédagogie différenciée et individualisante.

Interdisciplinarité, maîtrise de la pluralité des programmes dans une progression concertée, évaluation des productions de façon différenciée : ce ne sont pas là seulement des questions intellectuelles, c'est bien plutôt un complexe de questions pratiques et théoriques qui renvoient aux conditions institutionnelles de l'exercice de l'enseignement dans le cadre scolaire où règne encore la division des savoirs.

Malgré l'affirmation de l'interdisciplinarité et de la transversalité des savoirs, le poids de la séparation des disciplines reste puissant. S'il y a transversalité, elle est moins dans des problématiques forgées sur des contenus que dans l'apprentissage de méthodes ou de savoir-faire. Cela renvoie en somme à une démarche cognitiviste qui passe par le contrôle des procédures formelles par les élèves pour leur permettre d'appréhender des contenus de savoirs moins de façon substantielle que formelle. Les élèves retrouvent par l'exercice raisonné des contenus de savoirs déjà là, par des opérations logiques réitérées.

III

ELOGE DE LA COMPLEMENTARITE, ou EN GUISE DE REMEDIATION

Après l'examen sommaire des questions préalables, nous pouvons aborder notre expérience propre. Il peut paraître présomptueux d'afficher comme remédiation ce qui n'a été qu'une tentative qui par bien des aspects est à améliorer, mais nous avons cru bon de placer cette expérience dans les conditions d'exercice effectives dans lesquelles nous l'avons réalisée. Certains points abordés précédemment prendront ici tout leur relief, tant il est vrai que les questions théoriques sont entièrement impliquées dans la mise en oeuvre pratique d'un travail en commun entre disciplines différentes.

A. Une complémentarité très forte

Nous allons aborder les points qui peuvent être des lieux de rencontre féconds entre l'Histoire-Géographie et le Français. Ceux-ci renvoient tout à la fois aux questions relevantes de la maîtrise de la langue, à la maîtrise des démarches cognitives et à la nature de la problématique mise en oeuvre dans cette coopération des disciplines.

1) Le problème de la maîtrise de la langue

L'usage correct de la langue n'est pas seulement une obligation pour le professeur d'Histoire-Géographie, il est une nécessité dans l'apprentissage des élèves. Déjà en

1988, les inspecteurs pédagogiques régionaux de l'Académie de Lille, A. Ioos, A. Nolibos et J.-P. Witterman précisait :

"Les professeurs d'Histoire-Géographie, au même titre que leurs collègues des autres disciplines, sont garants d'un usage correct de la langue française. Dans les activités se rapportant à l'écrit comme à l'oral, ils veillent à aider l'élève à s'exprimer dans une langue claire et précise[...]. La formation de l'esprit dépend largement de la précision du vocabulaire. Qu'elle que soit la méthode utilisée, carnet de vocabulaire, recours au lexique du manuel, fichier collectif, [...] les élèves doivent être entraînés à utiliser le mot juste en le remplaçant toujours dans son contexte."

Il y a là une forte complémentarité à établir entre les professeurs d'Histoire et de Français. En effet, ceux-ci doivent répondre aux difficultés rencontrées par les élèves, tant à l'écrit qu'à l'oral; celles-ci concernent aussi bien des erreurs ou fautes courantes que l'orthographe et plus généralement l'insuffisance du lexique, qui renforcent, notamment chez les élèves les plus faibles, l'incapacité à gérer la mise en texte. Il faut lutter dans tous les cas contre les effets ravageurs de l'écriture phonétique et inculquer aux élèves des habitudes mentales concernant le mode d'exposition du cours. Pour reprendre les travaux précédemment cités, nous pouvons voir que selon ses auteurs :

"Les enseignants s'accordent en général pour reconnaître les difficultés qu'éprouvent les jeunes collégiens à l'écrit. Habités qu'ils sont à raconter plutôt qu'à expliquer, à adopter une logique d'exposition chronologique, à aller du concret à l'abstrait, à avancer pas à pas dans la rédaction, les élèves se retrouvent relativement

*démunis en effet quand il leur faut, dans la plupart des disciplines,
passer à un autre mode d'exposition."*

En plus de la correction de la langue (écrit/oral), il y a la difficulté pour les élèves à se hisser donc à un niveau d'élaboration relativement abstrait. Ici, l'incapacité à gérer des problèmes de mise en texte risque de bloquer l'appropriation des savoirs. Elle aboutit quelquefois, pour les élèves les plus faibles, à un cercle vicieux où le manque de maîtrise à l'écrit engendre des difficultés à apprendre, qui renforcent à leur tour les problèmes liés à la maîtrise de la langue. On décrit ici une des logiques de l'échec que l'on rencontre souvent dans les Zones d'Education Prioritaires, et auxquelles l'ensemble de l'équipe pédagogique est confronté. Effectivement, l'apprentissage de connaissances positives présuppose la maîtrise de la langue. C'est dans ce rapport que réside l'interconnexion entre l'Histoire et le Français.

Sur cette question de la maîtrise de la langue se greffe une autre question : le passage du sens vécu des élèves, c'est-à-dire de leur représentation, au sens intelligible, construit par les disciplines. Tout le problème est dans le passage de l'image mentale, ou du mot comme image mentale, au mot comme notion, lieu d'une véritable problématique. Il est important d'établir d'une certaine manière un dictionnaire commun entre les professeurs et les élèves. Les cours d'Histoire en 6ème/5ème et dans tout le cursus du collège, restent bien souvent dans les limites d'une acquisition d'une terminologie spécifique à chaque discipline; l'Histoire-Géographie ne fait pas exception à cette règle. Nous avons donc à construire le sens des mots en Histoire, à la fois vis-à-vis des représentations vécues des élèves, souvent influencées par les médias, et vis-à-vis de la maîtrise de la langue, qui relève traditionnellement de la compétence du professeur de Français. Le professeur d'Histoire doit constamment naviguer entre image mentale et correction de la langue pour construire une terminologie qui lui est spécifique.

On peut prendre comme exemple le sens du mot «corvée», qui en Histoire médiévale n'a pas le même sens, ne recouvre pas la même réalité que le sens courant du terme.

De même, le nom commun «franc» est le lieu d'une confusion chez les élèves entre le nom d'un peuple, les Francs, et la qualité morale de franchise. En plus des mots qui sont communs au Français et à l'Histoire, il y a le vocabulaire spécifique à des périodes historiques déterminées; pour reprendre des exemples de la période médiévale, les notions de suzerain, vassal, fief, hommage, investiture, vocabulaire de la féodalité, sont particulièrement difficiles à saisir pour des élèves de collège.

En effet, comme le précise M. Laparra :

"L'élève comprend mal qu'un même objet ne puisse être toujours désigné par le même terme. A plus forte raison, quand ce même objet est pris dans des réseaux de relations différents. Il conçoit aisément qu'un homme du Moyen Age soit seigneur ou serf, qu'un chevalier soit riche ou pauvre, il résiste à l'idée que le même seigneur puisse être à la fois vassal de quelqu'un et suzerain de quelqu'un d'autre, et qu'il soit possible d'être à la fois roi et suzerain, et même roi et vassal à la fois. L'idée est contradictoire car il a tendance à construire des réseaux d'équivalence (roi-suzerain-riche, d'un côté, sujet-vassal-pauvre, de l'autre) sur la base de l'opposition fort/faible, qui est pour lui la plus évidente."

Autre problème que l'on rencontre dans l'appropriation des documents : la disparition, par exemple, du champ lexical de l'agriculture dans une société moderne, qui rend difficile l'examen de documents iconographique ou de textes présentant les travaux agricoles.

Tout cela renvoie à une difficulté plus profonde : celle-ci réside dans une contradiction que l'on peut présenter de la manière suivante. Atteindre les objectifs dans les meilleurs délais, d'une part, et permettre à chaque élève d'effectuer les démarches cognitives attendues, de l'autre; c'est-à-dire tenir le programme dans ses

contenus de savoirs, et transmettre les démarches intellectuelles. Ces deux exigences, qui se présupposent mutuellement, peuvent entrer en contradiction dans le cas des élèves les plus faibles. La maîtrise de la langue le disputant comme objectif à l'acquisition des savoirs. La collaboration de l'Histoire et du Français est ici fondamentale, car on ne peut pas construire une cumulation de connaissances, une maîtrise des démarches logiques fondamentales (classer, comparer, repérer, etc...) sans la maîtrise de la langue. Pour les élèves les plus faibles, l'image concrète d'un terme abstrait est souvent mal interprétée; or l'enseignement de l'Histoire au collège passe plus par la transmission d'images mentales que par l'acquisition de problématiques réelles.

Dans les Zones d'Education Prioritaire, la maîtrise de la langue française pour des élèves souvent plurilingues, ou souvent victimes de diglossie¹, n'est pas simplement un enjeu intellectuel, mais aussi un enjeu d'intégration.

2) La maîtrise des démarches cognitives

La lecture d'un document, la mise en mots d'un document iconographique, impliquent des opérations intellectuelles qu'un élève doit obligatoirement effectuer, mais qu'il ne maîtrise pas souvent. Toujours au lycée, nous avons pu observer que les élèves de 1ère ES ne sont pas familiers des règles logiques de construction d'un discours. Sans la maîtrise minimum de certaines règles de rhétorique, le document historique devient un document mort, au lieu d'être restitué à travers son contexte comme une prise de position avec des enjeux spécifiques. Faire revivre le document dans ses enjeux vivants au lieu de le traiter comme document mort, c'est tout l'enjeu d'une maîtrise des règles de construction du discours, qui passe par une sensibilisation aux figures, aux tropes, qui sont du ressort du professeur de français. Ce qui est vrai pour le lycée est encore plus vrai pour le collège.

De plus, il peut y avoir entre les deux disciplines un échange de bons procédés. Les littéraires ont besoin du contexte culturel pour apprécier les figures du discours, et les historiens ont besoin de ces mêmes figures de discours pour rendre vivant ce fond culturel commun. Cette mise en commun peut se faire par exemple en mettant en avant le vocabulaire de la chevalerie et des châteaux en 5ème, et cela par deux entrées : les romans de chevalerie du Moyen Age, abordés dans le cadre des cours de Français, et l'étude de la société médiévale abordée dans le cours d'Histoire.

Ici, maîtrise des données historiques et pouvoir de la fiction concourent, on peut l'espérer, à un enrichissement des élèves. Dans toutes ces opérations intellectuelles, la capacité à définir des notions est essentielle, tant il est vrai que dans l'ordre de la pensée, tout passe par des distinctions bien fondées, l'opération de distinction étant l'instrument logique de la pensée.

3) Quelle est la nature de la problématique ?

De ce qui est dit plus haut, et étant dans une phase d'apprentissage au collège, la problématique n'est souvent qu'une question rhétorique, voire oratoire, qui ne fait que reprendre sous forme interrogative, le thème de la séance. Il y a là, de fait, une confusion entre la problématique et le thème. Du fait de l'absence d'une réelle problématique, le plus important pour le professeur est de trouver des opérations pratiques qui mènent l'élève à retrouver par lui-même les contenus de savoirs. L'exercice de ces compétences cognitives s'exercera avec profit sur des documents patrimoniaux des historiens, qui sont souvent les récits fondateurs du programme de français.

La coopération entre les disciplines ne doit pas mettre une discipline dans la situation d'auxiliaire de l'autre, une situation "ancillaire", où l'Histoire serait la servante du Français, mais il est vrai que parfois, en pratique, on peut se retrouver dans cette

situation, tant la maîtrise de la langue est déficiente chez certains élèves, surtout quand ils sont des primo-arrivants, qu'on "jette" dans le cursus normal. Pour eux, comme pour beaucoup d'autres, l'autonomie peut être contre-productive, car ces élèves n'ont pas les outils minimums qui permettent l'exercice d'une liberté. Pour reprendre le mot célèbre de Lacordaire : *"Entre le fort et le faible, c'est la liberté qui opprime, et la loi qui libère"* Pour les élèves les plus faibles, un enseignement plus directif semble s'imposer. La coopération entre disciplines peut toutefois faire acquérir à l'ensemble des élèves, même aux plus faibles, des références culturelles communes, des images mentales communes, autour de noms, évènements, auteurs ou monuments, même si cela ne préjuge en rien des connexions réelles qu'ils peuvent effectuer entre ces images mentales.

B. L'organisation des visites et des exposés

La production des résultats est inséparable de leur mise en forme à fins de communication. Différentes méthodes ont été adoptées en 6ème et en 5ème, indépendamment des niveaux scolaires des uns et des autres.

1) Les expériences menées en 6ème B

Au moins trois expériences communes ont été menées avec le professeur stagiaire de français, Mademoiselle Isabelle Ansart, ce sont moins des intégrations totales des savoirs qu'une collaboration étroite des professeurs par un partage consensuel des tâches.

- Les Egyptiens, en Français : lecture du roman Les Pilleurs de sarcophages, d'Odile Weulersse, en relation avec le cours d'Histoire sur les Egyptiens; ce qui a permis l'acquisition de références communes sur la civilisation égyptienne (le pays du Nil, le pouvoir de Pharaon, les pratiques d'embaumement, les dieux égyptiens,...)
- Les Hébreux, en Français : des épisodes de la Bible, analysés du point de vue narratif, pour sensibiliser les élèves à la différence des genres littéraires, et introduire plus avant aux méthodes du récit, en rapport avec le cours d'Histoire sur les Hébreux comme peuple de la Bible, afin de donner aux élèves les références culturelles issues du monothéisme;
- Les Grecs, en Français : la lecture de l'Odyssée en édition Classiques Abrégés, en rapport avec le cours sur la civilisation des Grecs. Homère étant vu sous les deux angles historique et littéraire.

Chacun des professeurs faisait son cours dans sa logique propre, mais en sachant par des entretiens informels mais réguliers, où en était l'autre. Le résultat est le suivant : une plus grande réactivité des élèves à l'ensemble de ces séquences.

Cela a abouti à des exposés et des panneaux affichés au CDI, ou au traitement de documents de travail communs aux deux disciplines.

2) Les expériences menées en 5ème C

Ici, deux types d'expérience ont pu être menées : la mise en parallèles de certaines parties du programme, et l'organisation d'une sortie.

- La mise en parallèle concerne la question du monde arabe musulman, à travers le rapport entre les Contes des Mille et une nuits (le genre du conte) avec le cours d'Histoire consacré à l'Islam. Cela a permis l'accès pour les élèves au vocabulaire propre à cette ère de civilisation : mosquées, prophètes, etc...

- L'organisation d'une visite au château de Tarascon, commentée par un guide, qui débouche sur des exposés en Histoire, et par la rédaction d'une fiction en Français, intégrant les éléments de description du monument visité. A travers cette visite, il s'agit de réhabiliter la notion de proximité, par l'investissement imaginaire et la compréhension réelle de l'histoire locale. Les parcours diversifiés en 5ème peuvent être le lieu privilégié de la rencontre des disciplines en abordant l'histoire locale.

3) D'autres possibilités

On pourrait envisager en plus de ces moyens traditionnels la projection de films, mais surtout la mise à disposition pour les professeurs d'unités horaires, à l'exemple des TPE, pour le travail des élèves sur des projets ciblés. On ouvrirait la voie à une véritable pédagogie différenciée.

CONCLUSION

De la pédagogie comme art des étapes : de la coordination des professeurs à l'autonomie des élèves.

Nous pouvons retirer de ces expériences menées en commun les leçons suivantes.

1) La pédagogie peut être définie comme l'art des étapes; en un sens, comme toute pragmatique, la pédagogie est un art du lieu et du moment opportun, qui renvoie à la notion grecque de *kairos*. Il est nécessaire d'un point de vue prescriptif, d'aller vers l'autonomie des élèves, c'est-à-dire de la construction des élèves comme sujets libres. On rencontre toujours ici le vieux problème auquel furent confrontés les Révolutionnaires de 1789 : comment instituer la liberté à travers des méthodes d'inculcation, voire de dressage (ici, en l'occurrence, acquérir des habitudes mentales, des démarches et des savoir-faire réglés) ? Si on examine de près le chemin parcouru, on passe de l'animation culturelle ou socio-éducative, où le professeur encadre les efforts des élèves, à l'objectif d'une construction des savoirs par les élèves eux-mêmes sur une logique de connaissance. Entre ces deux pôles, animation et connaissance, le curseur se positionne selon différents critères : l'âge, le niveau des élèves, etc...

2) De l'informel à l'institutionnel : les enjeux possibles d'une métamorphose.

La manière dont nous avons vécu ces expériences est en grande partie informelle. Tout est passé par des entretiens informels pour établir des ponts entre les différents programmes. Tout dépend ici de la bonne volonté des professeurs concernés, car cela représente un surcroît de travail. Avec l'institutionnalisation de ces initiatives, nous avons un changement de sens de ces pratiques, dans la mesure où elles sont

«programmées», au sens fort du terme, par des directives ministérielles. Cela pose tout de suite le problème de l'organisation pratique de ces nouvelles activités, à travers notamment la dotation en heures. Par cette institutionnalisation, nous sortons du domaine du bénévolat, c'est-à-dire de la bonne volonté morale des contractants, pour aller vers une sorte d'obligation de service contre paiement.

3) Nous aboutissons alors à un paradoxe, dont on ne sait sur quoi il pourrait déboucher, sans tomber dans un prophétisme déplacé : toutes ces innovations pédagogiques supposent des manières nouvelles de travailler, qui impliquent de nouveaux rapports aux élèves, et l'utilisation de supports repensés, en vue de nouveaux objectifs. En clair, cela vise à constituer une réelle communauté pédagogique à fondement démocratique, qui intègre les professeurs, dans leur dimension d'éducateurs, et les élèves, dans leur autonomie.

4) Toutefois, l'institution scolaire est encore pour une bonne part hiérarchique, elle garde sa logique de sélection, même si elle insiste moins désormais sur une logique de connaissances que sur l'appropriation de démarches cognitives. Ces deux logiques se trouvent croisées désormais : de leur combinaison dépend en grande partie la physionomie que prendront les pratiques pédagogiques dans les établissements scolaires.

Il va de soi qu'à travers la question des affinités électives de la Histoire et de Français, nous avons voulu poser le problème plus général du croisement des disciplines, et de l'avenir probable des nouvelles pratiques pédagogiques. Il s'agissait pour nous moins d'être pour ou contre que d'analyser et de comprendre.

BIBLIOGRAPHIE

I. Autour des programmes officiels et des recommandations du Ministère

- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, « Le collège des années 2000, textes d'orientation, présentation des mesures », suppl. B.O. n°23 du 10 juin 1999.
- CNDP 1996 Accompagnement des programmes de Sixième
- G. SALINERO, P. FRANCOIS, A. THILLAY, Histoire-Géographie au collège, Belin, 1996.

II. Sur l'épistémologie des sciences et de l'histoire

- Georges DEVEUREUX, De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement, Fayard.
- Karl POPPER, La logique de la découverte scientifique, Payot.
- Paul VEYNE, Comment on écrit l'histoire, suivi de Foucault révolutionne l'histoire, Seuil, 1971, rééd. aug. 1978.

III. Sur la maîtrise de la langue

- M. BAUDRY, D. BESSANA, M. LAPARRAT, F. JOURIGNY, La maîtrise de la langue au collège, CNDP, collection « Collège Savoir Livre » 1997.
- Lire, Ecrire dans toutes les disciplines, CRDP de Toulouse, Mafpen Toulouse, collection « Traverses », Toulouse, 1993.
- Rapport de l'IGEN, Lire et écrire au collège, La documentation française, 1994.
- A. TROUVE, Enseigner l'expression écrite et orale au collège – Sixième-Cinquième, Nathan, Paris, 1990.

IV. Sur la question des sorties scolaires

- G. SALINERO, P. FRANCOIS, A. THILLAY, « « Hors de classe », sorties et voyages » in Histoire-Géographie au collège, Belin, Paris, 1996. – pages 170-176.
- M. KOBİK, « Pour les classes « hors les murs » » L'enjeu symbolique, Cahiers pédagogiques, n°202, mars 1982. – pages 32-33.

V. Mémoires

- Davis VIRIT, Le problème de maîtrise de la langue en cours d'Histoire-Géographie, ss dir. Marc MOOS, IUFM Montpellier, 1988/1989.
- David TENDIL, Les sorties pédagogiques locales (le bonheur est dans le pré ?), ss dir. F. GABAY., IUFM Montpellier, 1998/1999.

VI. Matériel pédagogique utilisé

- Catherine DE CREMIER, Fabienne SAUVE, Français-Histoire Sixième, Travaux dirigés, Hatier 1998.
- Catherine DE CREMIER, Fabienne SAUVE, Français-Histoire Cinquième, Travaux dirigés, Hatier 1999.

Résumé bilingue

La question des rapports entre Histoire-Géographie et Français est importante du point de vue de l'interdisciplinarité et donc de la réussite scolaire des élèves. Les relations entre ces deux exercices de la pensée constituent un point d'appui important pour la formation de l'esprit, et par conséquent pour la construction de l'autonomie des élèves. Nous avons essayé de comprendre les difficultés propres à l'interdisciplinarité à travers la mise en œuvre d'expériences communes entre Français et Histoire.

La questione degli rapporti tra la storia geografica e il francese è importante dal punto della interdisciplinarità, e dunque della riuscita scolare degli studenti. La relazione tra le due modo di pensare costituisce un punto importante per la formazione dello spirito e dunque per la costruzione de l'autonomia degli studenti.

Abbiamo bisogno di capire la difficoltà del interdisciplinarità a traverso la fabbricazione di commune esperienza tra il francese e la storia.

Mots-clefs

Interdisciplinarité – Logique scientifique – Pédagogie – Savoirs enseignés

SOMMAIRE

Introduction

I. Les avantages d'une coordination des activités d'enseignement

A. La coordination des disciplines

- 1) Parcours diversifiés et travaux croisés au collège
- 2) Les TPE au lycée
- 3) La coordination des enseignants

B. L'intérêt pour les professeurs et les élèves

- 1) L'intérêt pour les professeurs
- 2) L'intérêt pour les élèves
- 3) Former une communauté éducative

II. Difficultés dans la mise en oeuvre

A. La question de l'interdisciplinarité

- 1) L'interdisciplinarité du point de vue scientifique
- 2) L'interdisciplinarité du point de vue de la logique d'enseignement
- 3) Note sur un problème spécifique : l'histoire et le français, entre science et fiction

B. La question des pratiques

- 1) L'harmonisation des programmes
- 2) Une commune progression
- 3) La question du cadre

C. Les types de productions

- 1) Les supports matériels
- 2) La nature des productions
- 3) La question de l'évaluation

III. Eloge de la complémentarité, ou en guise de remédiation

A. Une complémentarité très forte

- 1) Le problème de la maîtrise de la langue
- 2) La maîtrise des démarches cognitives
- 3) La nature de la problématique au collège

B. L'organisation des visites et des exposés

- 1) Les expériences communes menées en 6ème B
- 2) Les expériences communes menées en 5ème C
- 3) Pour aller plus loin

Conclusion

ANNEXES :

I : Français-Histoire 6^{ème} – Travaux dirigés, « Les Pilleurs de sarcophages »,

II : Français-Histoire 6^{ème} – Travaux dirigés, « Le combat de David et Goliath »

III : Français-Histoire 5^{ème} – Travaux dirigés, « La civilisation arabo-musulmane (1) : histoire d'Ali Cogia (Les Mille et une nuits) »

IV : Français-Histoire 5^{ème} – Travaux dirigés, « La narration dans Les Mille et une nuits »

V : Plan du château de Tarascon, extrait de Tarascon, C. de Mérindol.

VI : Exposé d'élèves : « Description du château de Tarascon : Les douves, vues extérieures, vues intérieures »

BIBLIOGRAPHIE

¹ [*socioling.*] qui désigne la situation d'un locuteur pris entre deux codes linguistiques d'une même langue, situation courante au Maghreb avec le côtoiement de l'arabe et de différentes espèces de dialectals.