



Année universitaire 2015-2016

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

Second degré

**Interdisciplinarité et ouverture
culturelle dans l'enseignement.**

Présenté par Alizée Horard

Mémoire encadré par Samia Ounoughi

Sommaire

Titre

Sommaire

Introduction.....page 1

État de l'art.....page 2

Problématiquepage 15

Méthodepage 16

Discussionpage 22

Conclusionpage 25

Bibliographiepage 26

Sitographie.....page 27

Annexes.....page 28

Introduction

Le mémoire propose un travail de recherches, mené auprès d'élèves de seconde en cours d'anglais, lié à la place et à l'importance de l'interdisciplinarité et de l'ouverture culturelle des élèves dans l'enseignement d'aujourd'hui. En effet, l'enseignement d'aujourd'hui connaît des difficultés majeures souvent liées aux méthodes d'enseignement non adaptées et archaïques mais aussi liées au contexte socio-culturel que traverse la France. Ces difficultés peuvent être surmontées dès lors qu'une remise en question est possible chez les enseignants. Il faut être motivé à chercher des solutions pour répondre aux besoins des apprenants d'aujourd'hui. La partie théorique du mémoire présente comment les notions d'interdisciplinarité et d'ouverture culturelle sont apparues et en quoi ces notions sont essentielles actuellement. Il met aussi en lumière comment la communauté éducative intègre et met en pratique ces notions. Le mémoire met en relation les deux notions d'interdisciplinarité et d'ouverture culturelle et pose la question suivante: En quoi l'interdisciplinarité favorise-t-elle l'ouverture culturelle des élèves? L'importance de cette question ne peut pas être niée dans un contexte où l'on cherche des solutions efficaces dans l'enseignement des langues mais dans l'enseignement en générale. Les notions de cohésion de partage d'échange d'ouverture et de culture raisonnent dans un contexte post-attentat dans lequel même dans l'éducation nous nous devons être rassemblés. Le mémoire propose un travail de recherches théoriques, suivi d'une partie problématisation, elle-même débouchant sur une partie où la méthode employée sera décrite puis d'une partie discussion qui précédera une conclusion.

État de l'art

1. Définition des termes du sujet.

Dans un premier temps il convient de définir les termes principaux du mémoire. Ceux-ci sont complexes de par le fait qu'ils sont opposés à d'autres termes proches et que leur définition varie selon les contextes ainsi que les caractéristiques qui leur sont propres.

1.1 Interdisciplinarité

1.1.1 Confusion avec d'autres termes

Le terme d'interdisciplinarité est complexe. Lenoir et Sauvé (1998) parlent d'« encombrement conceptuel qui règne au regard de l'interdisciplinarité ». Ce terme est fréquemment associé à d'autres notions telles que la pluridisciplinarité, la transdisciplinarité, la monodisciplinarité ou encore l'intradisciplinarité. La pluridisciplinarité se différencie de la monodisciplinarité, qui ne traite que d'une discipline, car elle juxtapose deux ou plusieurs disciplines. Selon le pôle des ressources formateurs et la direction des ressources documentaires du Canopé de l'Académie de Grenoble la pluridisciplinarité se définit comme la « rencontre autour d'un thème commun entre chercheurs, enseignants de disciplines distinctes mais où chacun conserve la spécificité de ses concepts et méthodes. Il s'agit d'approches parallèles tendant à un but commun par addition des contributions spécifiques ». Les disciplines conservent donc leurs spécificités, seul le thème travaillé est commun. Elles sont juxtaposées au travers d'un travail sur un même sujet. » Contrairement à la pluridisciplinarité, qui juxtapose les matières, la transdisciplinarité ne prend pas en compte les frontières disciplinaires. Selon Lionel Dupuy la transdisciplinarité vise à « dégager des éléments transversaux à toutes les disciplines. La transdisciplinarité veut déborder les champs disciplinaires afin d'envisager l'objet d'étude dans sa complexité et surtout dans son caractère absolu (tel un système). La finalité de la transdisciplinarité ne reste pas inscrite dans la recherche disciplinaire proprement dite, à l'instar de l'interdisciplinarité qui va puiser autour d'elle pour enrichir son propre champ disciplinaire. Car, comme l'indique son préfixe « trans », la transdisciplinarité est cette posture scientifique, épistémologique et intellectuelle qui se situe à la fois entre, à travers et au-delà des disciplines (...) ». L'intradisciplinarité quant à elle consiste selon Yves Lenoir en « interrelations au sein d'une discipline (...) en fonction de sa logique interne ».

1.1.2 Les types d'interdisciplinarité

Selon Yves Lenoir (2003) l'interdisciplinarité scolaire est à différencier de l'interdisciplinarité scientifique. La première a pour objet les disciplines scolaires tandis que la deuxième a pour objet les matières scientifiques. L'interdisciplinarité scolaire implique la notion d'enseignement et de formation en ayant le sujet apprenant comme élément de référence. Tandis que l'interdisciplinarité scientifique implique la notion de recherche en ayant le savoir comme système de référence. L'interdisciplinarité scolaire conduit à l'établissement de liens de complémentarité entre les matières scolaires alors que l'interdisciplinarité scientifique amène à la production de nouvelles disciplines selon des processus divers. Enfin, l'interdisciplinarité scolaire a pour finalité la diffusion du savoir scientifique et la formation d'acteurs sociaux «par la mise en place des conditions les plus appropriées pour susciter et soutenir le développement des processus intégrateurs et l'appropriation des savoirs en tant que produits cognitifs chez les élèves, ce qui requiert un aménagement des savoirs scolaires sur les plans curriculaires, didactique et pédagogique». L'interdisciplinarité scientifique a pour finalité la production de nouveaux savoirs et la réponse à des besoins sociaux par «l'établissement de liens entre les branches de la science par hiérarchisation (organisation des disciplines scientifiques) par structuration épistémologique par la compréhension des différentes perspectives disciplinaires, en rétablissant des connections sur le plan communicationnel entre les discours disciplinaires (Schülert et Frank, 1994) . Il est nécessaire de distinguer les trois niveaux dans l'interdisciplinarité scolaire. Le premier niveau est l'interdisciplinarité curriculaire. Selon Yves Lenoir (2003): «C'est le préalable à toute interdisciplinarité didactique et pédagogique. Il faut y clarifier la place, la fonction et la spécificité de chaque discipline scolaire composant le curriculum et mettre en évidence les convergences et complémentarités entre les disciplines scolaires». Le deuxième niveau est celui de l'interdisciplinarité didactique qui nécessite une «prise en compte de la structure curriculaire et des liens potentiels entre les différentes disciplines ainsi qu'une conceptualisation de modèles didactiques interdisciplinaires à partir de plusieurs voies d'entrée: les objets d'enseignement, les démarches etc». L'interdisciplinarité didactique «se caractérise par ses dimensions conceptuelles, anticipatrices et réflexives, elle porte sur le rapport au savoir (fonction réflexive et critique) qui s'établit entre l'élève et ce savoir, entre les élèves à propos de ce savoir; entre l'enseignant et ce savoir; entre chaque élève et tous les élèves et l'enseignant intervenant sur le processus d'apprentissage, sur la planification et l'organisation de l'intervention éducative et sur son évaluation.» Enfin, Di Castri (1985) parle

d'interdisciplinarité unidirectionnelle dans le cas où: «une discipline domine et les autres n'ont qu'un rôle secondaire» et d'interdisciplinarité finalisée si: «le problème à étudier impose l'organisation des interactions entre les différentes disciplines».

1.1.3 Définition retenue

Le mémoire traite de l'interdisciplinarité scolaire. Celle-ci consiste à travailler sur un sujet ouvert à plusieurs disciplines tel que les habitudes alimentaires, les réseaux sociaux, le réchauffement climatique etc. L'apport des différentes matières enrichira le projet ou la production. Il s'agit d'un processus d'intégration des richesses disciplinaires, de coopération entre les matières. La définition de Antonio Valzan (2003) illustre les derniers propos. L'interdisciplinarité est: «un type d'organisation des activités pédagogiques ayant pour but l'adjonction de différentes matières sollicitées à partir d'un thème d'étude pour faire aboutir un projet». Contrairement à la transdisciplinarité, l'interdisciplinarité ne repousse par les particularités des disciplines concernées, elle s'en sert.

1.2 L'ouverture culturelle

L'ouverture culturelle est un objectif incontournable dans l'enseignement. Selon Ginette Poulet, professeur-documentaliste (2010): «L'institution scolaire dans ses objectifs, place toujours l'ouverture culturelle parmi ses préoccupations» L'école forme de futurs citoyens, elle apprend aux enfants et aux adolescents à se construire avec le monde qui les entoure. Elle inculque les valeurs républicaines «Liberté, égalité et fraternité» à travers des programmes culturels. Par exemple l'entrée culturelle au lycée au cycle terminal s'intitule «gestes fondateurs et mondes en mouvement» et les notions à traiter, par exemple l'idée de progrès, espace et échange, mythe et héros, lieux et formes du pouvoir font appel à des thématiques telles que la lutte pour les droits, l'égalité, la fraternité qui rappellent incontestablement les valeurs républicaines. Il est intéressant de constater que les termes clés du sujet, qui sont l'ouverture culturelle et l'interdisciplinarité, sont complémentaires. L'un participe à l'aboutissement de l'autre. L'interdisciplinarité permet l'ouverture culturelle et la réciproque est également vraie. En effet, selon Ginette Poulet (2010): «la construction d'une culture chez nos élèves ne peut se réaliser sans la mise en œuvre de pédagogies actives prenant en compte une pédagogie de projet qui dépasserait le simple cadre des enseignements disciplinaires pour mettre en évidence les liens entre les différents champs culturels. Cependant, cela ne saurait se poser en alternative aux apprentissages fondamentaux : les deux agissent en interaction.»

1. 2. 1 L'ouverture

Le terme d'ouverture sera associé dans le mémoire aux idées d'élargissement, de prise de conscience, d'ouverture d'esprit, de réflexion, d'acquisition de connaissances, d'acceptation d'autrui, de solidarité... Le terme ouverture vient du latin *opertura*, et du latin classique *apertura* qui signifie ouvrir. Dans le terme ouverture on trouve l'idée d'expansion, d'étendue mais aussi de construction Ginette Pouillet (2010) «la construction d'une culture» car nous ne pouvons considérer les élèves comme des êtres incultes. Ils ont une culture de base et à l'école, son processus de construction s'accélère. En langues vivantes, les programmes de ce qui avant constituaient les paliers un et deux du collège et qui actuellement se nomment cycle 3 pour la 6ème et cycle 4 pour la 5ème 4ème et 3ème proposent des axes pour le cycle 3 qui se veulent culturels «repères géographiques historiques et culturels» et des thèmes en cycle 4 tels que «voyages et migrations» et «rencontres avec d'autres cultures» sur lesquels les professeurs peuvent s'appuyer pour élargir la culture des apprenants.

1.2. 2 Culture

Il convient de s'interroger sur la sémantique du mot culture. La notion de culture est vaste, une pluralité de sens y est associée. Elle peut être de type culture médiatique, culture civilisationnelle d'un peuple, culture agricole, culture physique, culture d'entreprise... Étymologiquement le mot culture vient du latin *cultura* qui signifie l'agriculture. Le terme est dérivé du verbe *colere* qui veut dire cultiver, soigner. Ce sens de culture agricole demeure longtemps. En Français le terme culture devient en 1549 l'enrichissement de l'esprit, et en 1890 «l'ensemble complexe des représentations, des jugements idéologiques, des sentiments et des œuvres de l'esprit qui se transmettent à l'intérieur d'une communauté humaine». Dans le dictionnaire Le petit Robert édition 1998 la culture: « désigne le développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés». Selon Milan Kundera 1979 «La culture, c'est la mémoire du peuple, la conscience collective de la continuité historique, le mode de penser et de vivre. Les livres et les tableaux ne sont que le miroir où cette culture profonde se reflète, se concentre, se conserve.» La définition de l'auteur illustre parfaitement ce que nous entendons par le terme d'ouverture culturelle, c'est à dire s'ouvrir en ayant conscience du passé et du présent.

2. Fondements

2.1 Historique

2.1.1 Échelle internationale

La notion d'interdisciplinarité est internationalement évoquée dans les textes officiels. Selon Lenoir et Sauvé (1998): «Aux  tats-Unis, il n'est pas possible d'énumérer, tant elles sont nombreuses, les initiatives individuelles et locales qui vont dans le sens d'une formation interdisciplinaire.» Un rapport de l'Association of American Colleges (1990) constate qu'« un sentiment d'urgence quant au besoin de perspectives interdisciplinaires s'est développé au cours de ces dernières décades » (p. 11). En Grande-Bretagne, l'interdisciplinarité était également au cœur des préoccupations pédagogiques: «On ne peut par ailleurs oublier le cas de la Grande-Bretagne où, durant les années soixante-dix, l'interdisciplinarité est devenue une problématique des plus importantes pour la théorie sociale du curriculum qu'élaborait la « Nouvelle sociologie de l' ducation » (Young, 1971b). En effet, ce courant visait à substituer l'intégration à la compartimentation des matières (...) (Lenoir & Sauvé 1998). Si nos partenaires occidentaux ont soulevé la question de l'intégration de l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation des enseignants, ce fut aussi le cas de la France.

2.1.2  chelle nationale

La notion d'interdisciplinarité découle de la notion de discipline, et plus précisément de la discipline scolaire. Le terme discipline est étudié par André Chervel dans un ouvrage de 1988 dans lequel il explique qu'après la Première Guerre mondiale c'est «une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement». Avec ce terme, les «contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités propres à la classe». Le mot discipline est par conséquent synonyme de matière, terme générique qui se veut séparé d'une autre discipline. Perrenoud (2000) définit la discipline comme «un ensemble de savoirs, de compétences, de postures physiques ou intellectuelles, d'attitudes, de valeurs, de codes, de pratiques, de schèmes constitutifs d'un habitus offrant une certaine unité intellectuelle et didactique, une certaine clôture systémique». Cette définition plus récente illustre l'idée d'unité et de clôture. La naissance des disciplines scientifiques aux XVIII et XIX siècles semble être liée à la naissance de l'interdisciplinarité. En effet, selon Lenoir et Sauvé: «Morin (1994) rappelle précisément que « l'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais en même temps celle de ruptures des frontières

disciplinaires, d'empiétements d'un problème d'une discipline sur une autre (...). Par conséquent, l'interdisciplinarité est une notion datant du XX siècle, qui est étroitement liée à la notion de discipline et à l'émergence des disciplines scientifiques. «L'interdisciplinarité est un terme propre au XXe siècle. Il est assurément directement solidaire de la mise en ordre du savoir en disciplines scientifiques» (Lenoir et Sauvé 1998).

2.2 Créer du sens

L'interdisciplinarité arrive dans l'éducation à un moment de crise. Selon Lenoir et Sauvé (2015) l'enseignement est contesté: «pour son trop grand cloisonnement, pour sa conception cumulative et pour sa trop grande disciplinarisation dans un contexte de professionnalisation, mais aussi pour son maintien d'une rupture entre théorie et pratique.» Les conséquences de cette crise sont la démotivation, la passivité et l'ennui des apprenants qui se fait globalement ressentir. François Baluteau déclare dans *Carrefours de l'éducation* (2005) qu'un «discours récurrent sur l'enseignement secondaire consiste à dénoncer le cloisonnement des disciplines, l'intellectualisme des savoirs, l'ennui et la passivité des élèves et à promouvoir dans le même temps l'interdisciplinarité, le travail en équipe, l'activité personnelle et le parcours individualisé des élèves». La juxtaposition des matières ne fait plus sens. La segmentation des savoirs ne permet pas l'apprentissage. Cette juxtaposition est amplifiée par les espaces spécifiques, même si nécessaires, dédiés à chaque matière. Par exemple, l'éducation sportive se fait dans un gymnase. L'art plastique se fait dans une salle spéciale, ainsi que la technologie. Les langues sont regroupées à un étage. Les matières scientifiques sont situées dans d'autres bâtiments. Le matériel consacré à chaque discipline participe également du cloisonnement des matières entre elles. Par exemple, en mathématiques il y a des papiers spécifiques, des crayons de papier spéciaux, un compas, une calculatrice, un rapporteur, un manuel etc. La loi d'orientation de 1989 faite sous le ministre de l'éducation nationale Jospin place «l'élève au centre du système éducatif» alors que jusqu'à présent le savoir était au cœur du système éducatif. La loi d'orientation statue également qu'il doit y avoir des relations entre les disciplines et par conséquent le décroisonnement de celles-ci: «La mise à jour des contenus d'enseignement est conçue de manière à donner une place importante aux relations entre disciplines.» L'interdisciplinarité émerge afin de donner du sens aux apprentissages, des outils transversaux aux matières, de favoriser la mise en commun des connaissances pour l'élargir. Donner des apprentissages cohérents fait également partie de la nouvelle pensée dans l'enseignement. Le *Nouveau contrat pour l'école* de 1996 dit vouloir « rapprocher les disciplines pour proposer aux élèves des apprentissages cohérents ».

3. Interdisciplinarité et ouverture culturelle dans les textes officiels

3.1 Ministère de l'éducation nationale

En ce qui concerne l'interdisciplinarité, elle fait partie intégrante des directives du ministère de l'éducation nationale. Selon Legrand (1978) l'interdisciplinarité est introduite dans l'enseignement dans les années 1970 mais n'avait qu'un statut marginal. Sortir d'une pratique très ancrée telle que celle de la mono-disciplinarité était déstabilisant pour toutes les personnes concernées. Le bulletin officiel du 28 mai 2015 inclut le terme d'interdisciplinarité dans un texte portant sur le collège en 2016 «Chaque enseignement pratique interdisciplinaire porte sur l'une des thématiques interdisciplinaires suivantes: corps, santé, bien-être et sécurité, culture et création artistiques, transition écologique et développement durable, information, communication, citoyenneté (...)» . Grâce aux I.D.D et aux T.P.E, respectivement, les itinéraires de découverte et travaux personnels encadrés, l'interdisciplinarité dispose d'une certaine reconnaissance institutionnelle dans les collèges et les lycées. L'objectif de ces dispositifs est de promouvoir une démarche de décloisonnement des disciplines. Selon la circulaire n°60 du bulletin officiel de 2002, les I.D.D: «sont organisés à raison de deux heures hebdomadaires inscrites dans l'emploi du temps de la classe, en vue de permettre aux élèves de s'investir dans des projets interdisciplinaires et de travailler de façon autonome individuellement ou en groupe. Portant sur au moins deux disciplines, ils donnent lieu à la réalisation d'une production individuelle ou collective.» On peut donc dire que l'interdisciplinarité est aujourd'hui largement souhaitée par le ministère de l'éducation nationale et que plusieurs dispositifs dans le secondaire encouragent sa mise en œuvre.

En termes d'ouverture à la culture, les langues, comme d'autres disciplines, semblent avoir un rôle dominant. Lorsque les enseignants construisent une séquence, l'un des objectifs à atteindre est celui de la culture. S'entend par culture, des références à des artistes, à un long-métrage, une œuvre, à un roman, à une institution, à une époque de l'Histoire, aux spécificités d'un pays, à une génération particulière etc. Les professeurs s'efforcent de se référer à des entités culturelles et de transmettre leurs connaissances à leurs élèves. Les élèves sont également sollicités pour partager des connaissances culturelles. L'école est le lieu par excellence de transmission de la culture. C'est en cela que l'institution forme les citoyens d'aujourd'hui et ceux de demain. Un article du site du ministère intitulé «de la maternelle aux baccalauréat, l'éducation artistique et culturelle» souligne comment l'école favorise

l'ouverture culturelle des élèves. Tout d'abord c'est en développant les pratiques artistiques, à l'école, telles que l'éducation musicale et les arts visuels et en les encourageant en dehors de l'école que le lien vers la culture s'établit. Par exemple dans le lycée où j'exerce, l'établissement Alain Borne à Montélimar, un atelier théâtre est proposé aux élèves. Ensuite, c'est en rencontrant les artistes et en fréquentant les lieux culturels que le message d'ouverture se fait. Par exemple les sorties au cinéma, les visites de musées, les voyages scolaires, la sollicitation d'intervenants, d'assistants de langue participent à l'élargissement culturel et à l'épanouissement des individus. Par ailleurs, la pratique de la musique à l'école, que ce soit du chant en classe, des chorales ou des pratiques orchestrales encouragent également à la transmission de la culture. Enfin, l'enseignement généralisé d'histoire des arts et la formation des enseignants à l'éducation culturelle permettent aux élèves d'acquérir une connaissance plus vaste de la culture. En terme d'espace dédié à la transmission de la culture, la création en 1974 des C.D.I, centres de documentation et d'information dans tous les établissements du second degré, qui découle de la création en 1962 des S.D.I service de documentation et d'information, sont également à prendre en considération.

3.2 Projet d'établissement et mobilité internationale

Les termes du mémoire sont des notions incontournables dans l'enseignement. Elles sont abordées dans les textes officiels du ministère de l'éducation nationale mais également dans les projets d'établissement scolaires. Ces derniers formulent dans leurs contrats d'objectifs des vœux d'ouverture à la culture et de pédagogies de projets, ceux-ci convoquant donc l'interdisciplinarité. Par exemple, l'un des objectifs du lycée dans lequel j'exerce statue : «Objectif 2: Faire du lycée un lieu de vie culturelle, artistique et citoyenne: faire vivre le volet artistique et culturel aux travers des nombreuses actions engagées. Meilleure appropriation pour les lycéens des espaces de réflexion, de propositions et d'actions en améliorant l'articulation des instances et dispositifs en place (Conseil de vie lycéenne, Club citoyen....)». La démarche de projet est par ailleurs fortement conseillée et pratiquée dans mon établissement. Par exemple une collègue d'anglais qui est également ma tutrice cette année travaille actuellement sur un projet en interdisciplinarité avec le professeur de physique chimie. Les classes de première littéraire vont très régulièrement au café littéraire.

Les programmes d'échanges ou de mobilité internationale ont pour objectif l'ouverture culturelle. Par exemple quelques uns des objectifs du programme Calvados, qui est un programme de mobilité internationale sont: «Encourager la pratique des langues étrangères; Favoriser l'ouverture culturelle; Encourager le respect de l'autre; Encourager la

convivialité; Faciliter l'accès à l'emploi; Sensibiliser au développement durable». Par ailleurs, un article extrait du site Educsol et intitulé «Partenariats, échanges et mobilités» informe dans la partie «L'ouverture sur l'Europe et le monde: un gage d'excellence» que «Les partenariats scolaires internationaux sont des éléments fédérateurs: ils permettent à l'ensemble de la communauté éducative de se retrouver autour de projets spécifiques, durables et pluridisciplinaires». Par conséquent, les mots clés du mémoire, qui sont l'ouverture culturelle et l'interdisciplinarité sont inscrits dans la plupart des textes officiels qui régissent l'enseignement des langues.

4. Pratiques dans l'enseignement

4.1 Pourquoi inclure l'interdisciplinarité?

Rappelons que l'interdisciplinarité désigne d'après l'Académie Française, ce «qui concerne et met en relation plusieurs disciplines d'enseignement, de recherche, qui leur est commun». Bien que les disciplines aient un rôle primordial dans la construction des concepts, leur segmentation est néfaste pour les apprenants. Jack Lang qui a été le ministre de l'éducation nationale sous le président Chirac évoquait à ce sujet une «mosaïque de savoirs» ce qui souligne la connotation négative du cloisonnement des disciplines. Le décloisonnement des disciplines est indispensable d'une part, à cause des effets néfastes de l'enseignement monodisciplinaire et d'autre part pour affronter des problématiques complexes mondiales.

4. 2 Modes interdisciplinaires

Il y a plusieurs façons de pratiquer l'interdisciplinarité. Tout d'abord, on peut solliciter d'autres matières lorsque le sujet le requiert. Par exemple en biologie si l'on organise une sortie sur un plateau en montagne et que l'on va avoir besoin de s'orienter on peut parfaitement faire appel au professeur d'éducation sportive qui apprendra aux élèves à se servir d'une boussole. Ensuite on peut constituer un groupe de plusieurs disciplines pour travailler sur une thématique commune. Par exemple on peut décider en histoire géographie et en science économique de travailler sur la mondialisation et ses conséquences dans le monde. Enfin on peut choisir d'approcher un problème international tel que la famine dans le monde, puis de faire appel aux méthodologies disciplinaires. Par exemple la géographie nous permettra de faire un travail de cartographie, les mathématiques de faire un travail de statistiques etc.

4.3 Collège et lycée

La réforme du collège de 2016 propose les E.P.I pour les classes de 5ème, 4ème et 3ème. Il s'agit des enseignements pratiques interdisciplinaires. Ceux-ci forceront la mise en œuvre concrète des pratiques interdisciplinaires dans les collèges de France. Au lycée, selon le témoignage d'un professeur de lettres datant de février 2016, il semble que les pratiques interdisciplinaires soient moins mises en place, à part pour les T.P.E.: «Arrivé au lycée, je me suis rendu compte que les choses avaient évolué beaucoup moins vite : chaque enseignant a tendance à se replier sur sa discipline car il est mobilisé par les contenus et les échéances des examens». Cela peut être partiellement expliqué par les propos d'Aroq et Niclot: «Le collège est un lieu de transition entre l'école primaire et le lycée, aussi, logiquement les apprentissages transversaux sont privilégiés. En revanche, les programmes de lycée sont plus spécialisés, plus centrés sur les apprentissages disciplinaires, dans la mesure où ils sont censés préparer les élèves à l'enseignement supérieur.»

4.4 Réalités

Les résultats de pratiques interdisciplinaires nous permettent de dresser un bilan mitigé. Selon Catherine Reverdy (2015) les enseignants peinent à mettre en œuvre de réels projets interdisciplinaires: «Les recherches en éducation montrent que les enseignants éprouvent de manière générale des difficultés à mettre en œuvre une réelle interdisciplinarité dans leurs classes et les pratiques qui en découlent relèvent plus souvent d'une pluridisciplinarité, c'est-à-dire une juxtaposition de matières qui restent cloisonnées malgré un objectif commun». Il semble que les confusions conceptuelles enveniment les pratiques. Cela peut s'expliquer par une formation très disciplinaire et peu tournée vers ces travaux d'interdisciplinarité malgré les réformes du gouvernement qui les mettent en avant. Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2001) mentionne la difficulté de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité : « Les TPE incitent les professeurs de disciplines différentes à travailler ensemble, cela ne signifie pas que les pratiques interdisciplinaires soient acquises... La situation la plus fréquente est encore la juxtaposition de deux disciplines plutôt que l'interdisciplinarité, l'une des deux disciplines prenant souvent le pas sur l'autre ». Les quelques témoignages anonymes suivants, soulignent certaines limites au travail d'interdisciplinarité: « Associer deux disciplines scientifiques est une idée pédagogique intéressante, mais qui présente une difficulté pour gérer concrètement l'interdisciplinarité, en raison de la différence de langage. Difficulté de communication entre profs sur le contenu scientifique des sujets choisis par les élèves », « La plupart du temps, chacun s'en remet à son collègue pour tout ce qui n'est pas de sa matière. Il n'y a pas réellement de mise au

point transversale, mais une association des connaissances des deux disciplines », « J'échange avec le collègue, mais nous ne travaillons pas vraiment ensemble ». Si les pratiques ne sont pas totalement conventionnelles, les témoignages suivants d'élèves permettent de tirer des conclusions satisfaisantes des travaux interdisciplinaires. Les témoignages sont extraits de «fiches personnelles» d'élèves lycéens ciblant les objectifs des T.P.E que sont l'autonomie, l'investissement et l'interdisciplinarité: « « travailler autrement », « en toute liberté », « on travaille autrement, mais on apprend pas vraiment, on passe notre temps à chercher des infos ». Pour conclure nous constatons que le gouvernement met en avant l'interdisciplinarité dans les enseignements du secondaire mais que la mise en œuvre des travaux n'est pas aisée.

5. Limites de l'interdisciplinarité

5.1 Résistances au travail en équipe

L'interdisciplinarité peut se traduire par du travail individuel, en binôme ou en groupe de plus de deux élèves. Les projets interdisciplinaires impliquent fréquemment du travail en équipes. Celui-ci n'est pas toujours désiré.

5.1.1 Professeurs

La pratique interdisciplinaire rencontre des obstacles principalement dus aux personnes. Selon un sondage publié sur le site IFOP:«la mise en place des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) est fortement contestée (74% d'opinions défavorables)». Le travail en équipe ne plaît pas toujours. Les pratiques interdisciplinaires remettent en cause plusieurs habitudes du corps enseignant. De plus, bousculer les habitudes a tendance à déplaire aux collègues enseignants. En effet, travailler en interdisciplinarité suppose de dévoiler ses habitudes en termes de gestion de classe, de rythme de travail, de contact relationnel avec les apprenants, de gestion du temps. Il faut également trouver un terrain d'entente pour organiser les séances, la progression du travail etc. Cela suppose de faire des compromis, certainement des sacrifices et de travailler davantage. En outre, il est important de doser ses interventions de sorte qu'elles soient égales à celles des collègues. Par ailleurs il semble essentiel de savoir précisément ce que sa discipline peut apporter dans le projet. Il est également impératif de respecter les valeurs pédagogiques de ses collègues et une des résistances au travail en équipe est la non convergence des pratiques pédagogiques. Les enseignants doivent par ailleurs se pencher sur des problématiques actuelles incontournables telles que la gestion de

l'hétérogénéité dans un groupe, la place de l'autonomie, la formation des groupes, la gestion des élèves dans le refus de travailler, la gestion des interventions des professeurs eux-mêmes face à l'évolution du travail des élèves.

5.1.2 Élèves

Chez les élèves, les pratiques de groupes ne sont pas toujours appréciées. Malgré le fait qu'elles offrent de multiples avantages tels que la confrontation et l'échange des idées, développer des habiletés sociales comme l'écoute, le respect et la confiance en soi, la coopération, la complicité... les travaux en équipes sont critiqués par les élèves. Le volume sonore peut être un facteur de gêne et de renoncement au travail. Le fait de se retrouver mélangé, si les équipes ont été préalablement constituées par les enseignants, peut provoquer des réactions de refus ou de repli. Si le travail proposé l'y incite, l'effet de compétition peut également rapidement décourager certains groupes. Le fait de se sentir «pris en charge» par des élèves plus forts peut constituer un facteur d'abandon au travail. Le rythme auquel travaille le groupe peut aussi inciter à des réticences. Par exemple si une partie du groupe va trop vite l'autre risque de décrocher. La place des enjeux et de la tâche est donc primordiale.

5.2 Partenariats privilégiés

Rétrospectivement il est intéressant de constater que les programmes de certaines matières mentionnaient davantage le travail interdisciplinaire que d'autres. Selon Aroq et Niclot: «Entre 1986 et 1990, les programmes d'histoire et de géographie publiés ne comportaient aucune mention explicite à l'interdisciplinarité.(...) En SVT, cependant la situation était quelque peu différente. Dans les programmes de la sixième à la classe terminale en vigueur en 1990, on pouvait déjà relever 14 incitations à l'interdisciplinarité». Il semble que la mise en relation de certaines disciplines entre elles, dans une perspective de travail interdisciplinaire, soit plus encouragée que d'autres. Dans un premier temps il est nécessaire de rappeler que les disciplines sont regroupées par champ disciplinaire. Les sciences comportent la biologie, la physique et la chimie mais se rapprochent aussi de l'éducation sportive et des mathématiques. Les langues forment un bloc qui ont leur propres textes de référence au niveau européen: le C.E.C.R.L Cadre Européen Commun de Références pour les langues (2001). Les matières littéraires telles que le français, puis la littérature en terminale littéraire sont liées entre elles. L'histoire géographie se rapproche inévitablement de la science économique. Ces champs disciplinaires incitent les matières qui se ressemblent à former des partenariats dans

l'interdisciplinarité: «C'est avec les sciences physiques (42 occurrences) que les SVT sont invitées à travailler. Ces fortes relations entre ces deux disciplines sont particulièrement nettes en première L où les programmes sont communs à ces deux disciplines.» (Aroq et Niclot). Dans un deuxième temps, l'importance des blocs disciplinaires dans le choix des partenariats interdisciplinaires se fait également ressentir de par les références approchées par les disciplines. Par exemple en histoire géographie, il y a beaucoup de références à des textes qui peuvent être étudiés en français: «les textes dits patrimoniaux, apparus dans les programmes d'histoire - géographie à partir de 1995, constituent les objets d'étude communs à cette matière et au français et sont nettement privilégiés. Ils sont cités 9 fois dans les textes d'histoire - géographie où ils sont explicitement nommés (l'Iliade et l'Odyssée, Le Bourgeois gentilhomme...) et 7 fois dans ceux de français.» (Aroq et Niclot). Les pratiques interdisciplinaires entre différents champs disciplinaires se font plus rares. Cela peut s'expliquer par les propos suivants: «En revanche, lorsqu'il s'agit de disciplines dont les liens sont plus exceptionnels, les objets communs d'étude portent sur des savoirs ou des méthodes dont l'intérêt est relativement secondaire au regard des disciplines dans la mesure où ils ne se situent pas au cœur des projets éducatifs disciplinaires» (Aroq et Niclot). Par conséquent, les pratiques interdisciplinaires démontrent que les motifs pour lesquelles les matières se regroupent ne sont pas toujours dans un esprit de réel interdisciplinarité et qu'il existe des partenariats privilégiés.

Problématique

En résumé, les éléments de l'état de l'art dévoilent que les notions du sujet sont présentes dans la littérature nationale et internationale du domaine éducatif depuis quelques temps mais que leur mise en place est parfois confrontée à des réticences de la part des principaux intéressés. L'état de l'art démontre la fin d'une période dans l'enseignement dans laquelle le cloisonnement des disciplines et le travail individuel ne sont pas valorisés. Il met en lumière la nécessité d'adaptation aux élèves et d'aujourd'hui, à leur sphère d'intérêt et à leurs besoins en tant qu'apprenants mais aussi en tant qu'individus. L'état de l'art démontre l'importance de la question du sens à donner à l'apprentissage. Il expose également les difficultés et les atouts qu'engendrent les travaux interdisciplinaires. L'état de l'art met en évidence les notions d'ouverture culturelle et d'interdisciplinarité et cela nous amène à nous questionner sur le lien entre ces deux termes. Par conséquent, le mémoire pose la question suivante: En quoi l'interdisciplinarité favorise-t-elle l'ouverture culturelle des élèves? Les hypothèses qui découlent de cette problématique sont les suivantes: le travail interdisciplinaire peut-il favoriser l'ouverture culturelle chez les apprenants? Dans quelles mesures? Pour quelles finalités? L'étude suppose que oui le travail interdisciplinaire permet l'ouverture culturelle des élèves et que cette ouverture culturelle est vecteur de motivation et par conséquent de plaisir dans l'apprentissage. L'étude va tenter de montrer que le travail interdisciplinaire permet un meilleur accès au sens et une mise en situation de communication plus pertinente.

Méthode

1. Participants.

1.1 Établissement.

L'étude a été menée au Lycée générale et technologique Alain Borne. L'établissement est situé à Montélimar, dans le sud de la Drôme. Il s'agit d'un établissement public, localisé en milieu urbain. La cité scolaire Alain Borne inclut le collège et le lycée, mais également des filières BTS. Il y a 1900 élèves dans la cité Alain Borne. L'équipe d'anglais du lycée comporte dix professeurs cette année. La population à Alain borne provient majoritairement d'un milieu socio-culturel aisé.

1.2 Classes.

Le projet a été réalisé auprès de plusieurs de mes classes, trois sur quatre. La classe de seconde 9 est composée de 21 élèves dont trois redoublants. Il y a 7 garçons et 14 filles en seconde 9. Les élèves ont actuellement entre 15 et 17 ans. La plupart proviennent d'un milieu aisé mais certains sont issus de milieux moins favorisés. Tous ne sont pas monolingues en français, certains parlent leur langue maternelle, maghrébine, dans leur environnement familial. La classe de seconde 5-6 est composée d'élèves provenant de la seconde cinq et de la seconde. Il y a 24 élèves dans ce groupe dont 11 proviennent de la seconde 5 et 13 de la seconde 6. Le groupe est mixte, il y a 12 filles et 12 garçons. Il y a deux élèves qui redoublent dans ce groupe. La grande majorité des élèves provient d'un milieu également aisé. La terminale scientifique 6 comporte 23 élèves dont 12 filles et 11 garçons. Tous font une première terminale mais certains se sont vus proposés le redoublement en fin de première scientifique.

1.3 Caractéristiques.

Certaines caractéristiques des classes avec lesquelles des projets relatifs au sujet ont été menés sont à exposer. Le tableau ci-dessous propose mon avis sur les élèves considérés comme autonomes dans leur rapport au travail en classe, ceux que je considère partiellement autonomes à savoir ceux qui ont parfois besoin du professeur ou d'une aide quelle qu'elle soit et ceux qui ne sont pas autonomes du tout.

	% d'élèves autonomes.	% d'élèves partiellement autonomes.	% d'élèves non autonomes.
Seconde 9	25,00%	50,00%	25,00%
Seconde 5-6	30,00%	45,00%	25,00%
Terminale 6	40,00%	55,00%	5,00%

Le tableau ci dessous présente mon point de vue au regard de leur culture générale. Il convient de définir le terme de culture générale. J'entends la compétence à avoir une connaissance quelle qu'elle soit- avoir entendu parlé de, reconnaître le nom de l'auteur, avoir déjà visité un lieu - vis à vis d'entités culturelles évoquées ou travaillées en classe. En cela, le point de vue proposé n'est pas entièrement représentatif car les chiffres pourraient être modifiés selon les sujets abordés. Le niveau de culture générale élevée est relatif à leur âge et leur niveau d'étude.

	Culture générale élevée	Culture générale moyenne	Culture générale faible
Seconde 9	10,00%	50,00%	40,00%
Seconde 5-6	10,00%	50,00%	40,00%
Terminale 6	20,00%	60,00%	20,00%

2. Matériel.

2. 1 Secondes.

Tout d'abord, en seconde 9 les élèves ont eu à créer par binôme un questionnaire au sujet des habitudes alimentaires - voir annexes. Ces questionnaires étaient destinés aux élèves italiens qui sont venus une semaine en France au cours du mois de mars. Lors d'un voyage aux États-Unis, un professeur d'histoire-géographie en charge de notre accueil au lycée de Case à Racine, a proposé un questionnaire type à ses élèves. Les élèves de seconde 9 ont pu lire les questionnaires remplis par les élèves américains et cela leur a permis de constater les différences plus importants qu'il peut y avoir entre un européen et un américain. En effet, peu de différences ont été observées lors de l'échange entre les italiens et les élèves de seconde 9. Cela peut être en partie dû aux questions en elles-mêmes. L'objectif de cet échange était lié à l'objectif culturel de la séquence c'est à dire apprendre sur les habitudes alimentaires d'adolescents dans le monde. La séquence était intitulée «Je mange donc je suis». Elle s'insérait dans la notion «vision d'avenir: créations et adaptation» du cycle de seconde. Les élèves ont ensuite résumer les résultats sous formes chiffrées – voire annexes.

Ensuite, dans la même classe, les élèves ont re-travailler en anglais, des documents qu'ils avaient étudiés en géographie, dans un chapitre intitulé 'Nourrir les hommes' – voir annexes. Il s'agissait de documents iconographiques qui traitaient essentiellement de la malnutrition et des inégalités mondiales concernant l'alimentation. Il s'agissait des inégalités liées à la quantité nutritive d'un repas par exemple. Les images étaient parlantes et adaptées à une sous partie de ma séquence qui traitait des inégalités au niveau international.

Enfin, en seconde 5-6, suite à la visite du musée contemporain de Montélimar, à l'occasion de l'exposition «les ateliers de la modernité», les élèves ont travaillé à la description d'œuvres choisies par eux-mêmes. Ils ont pu utiliser des connaissances à la fois historiques et artistiques pour parler de leurs œuvres, tout en utilisant la langue anglaise. Nous avons travaillé au préalable sur deux artistes qui s'avéraient être William Turner et Mark Rothko. La séquence s'insérait dans la notion «Vision d'avenir: création et adaptation» du cycle de seconde dont l'entrée culturelle s'intitule «L'art de vivre ensemble». Les problématiques sur lesquelles nous avons travaillé étaient: quel est le rôle de l'art? Qu'est ce que le mouvement impressionniste? L'art est-il fédérateur?

2.2 Terminale

A la fin d'une séquence sur les Noirs aux États Unis qui s'inscrivait dans la notion 'Mythes et Héros' et dont les problématiques de la séquence étaient: quelle est l'histoire des Noirs aux États Unis? Quels sont les héros de la cause noire aux États Unis? Quelle est la place des conflits raciaux dans la société américain actuelle? j'ai emmené les élèves de terminales au cinéma voir le film *The Butler* (2013) Lee Daniels. Je souhaitais mettre en avant des faits historiques, des événements civiques, des révolutions culturelles pour pouvoir par la suite analyser des cas de discrimination récents aux États Unis comme la mort de Michael Brown. Suite à un imprévu, nous sommes finalement allés voir *Selma* (2015) de Ava DuVernay. Le changement était relativement favorable puisque nous avons étudié la Renaissance d'Harlem et que nous allions passer à la deuxième moitié du XXème siècle et ainsi aborder la lutte pour les droits civiques. Le film a permis d'anticiper le travail à venir. Suite à cette sortie culturelle j'ai mis en place une séance d'échange et de discussion sur le film et j'avais apporté de quoi faire un teatime avec mes élèves de terminale. Cette séance a permis aux élèves de communiquer en anglais en donnant leur opinion, tout cela dans une ambiance très confortable et accueillante. La séance a également été bénéfique d'un point de vue interdisciplinaire car le long-métrage offre plusieurs angles d'études: historique, social et culturel.

3. Procédure.

3.1 Ordre et déroulement des tâches.

En ce qui concerne la séquence art en classe de seconde, les élèves ont découvert le sujet au travers de deux extraits du film de James Bond *Skyfall* (2012) dans lesquels apparaissent deux œuvres de William Turner. L'objectif était de repérer quel était le point commun entre les deux

scènes et de découvrir l'objet d'étude de la séquence. Le film étant connu du grand public, démarrer par ces deux visionnages constituait également un point d'accroche pour ce début de séquence. Ensuite nous avons travaillé sur William Turner, le mouvement impressionniste et d'autres points intéressants au sujet de ce peintre. Par exemple, les contrastes de lumière et les parallèles avec le contexte historique. Le choix porté sur l'artiste William Turner s'est fait en partie parce que je voulais travailler sur la peinture impressionniste et que j'avais en tête la scène à la National Gallery tirée du film *Skyfall* dans laquelle on voit une peinture de l'artiste en question. Cet artiste est également célèbre dans la peinture du monde anglophone. Lors de l'étude du tableau *Rain, Steam and Speed* (1844) les élèves ont constaté que le tableau représentait un train et nous avons étudié que l'Angleterre du XIX^{ème} siècle avait vécu une révolution industrielle. Nous avons poursuivi avec une courte étude de la peinture de la peinture de Mark Rothko puis nous avons terminé avec l'analyse d'œuvres d'Andy Warhol afin d'étudier le message de l'artiste sur la société de consommation, entre autre. La progression de Turner à Warhol était volontaire puisque je voulais que mes élèves soient exposés à différents genres picturaux ainsi qu'à des périodes variées et à des méthodes artistiques différenciées avant de voir l'exposition 'les ateliers de la modernité'. L'exposition proposait en effet des œuvres d'artistes modernes tels que Chagall, Rebeval, Bury et Monory. J'ai travaillé en collaboration avec le professeur d'arts plastiques qui m'a appris considérablement sur Mark Rothko. Ces connaissances, j'ai pu par la suite les apporter à mes élèves. Lors de la visite au musée, les élèves regroupés par deux ou trois devaient sélectionner trois œuvres et chercher ce qui leur rappelait la peinture de Turner ou de Rothko. Ils devaient également décrire les œuvres, donner leurs sentiments, apporter des connaissances, une interprétation du tableau. En classe, les groupes ont poursuivi ce travail de description. En parallèle à la maison, ils faisaient des recherches sur le contexte du tableau et la technique employée par les artistes. Il s'agissait majoritairement de la lithographie. En tâches finales les élèves ont présenté par groupe une œuvre, en s'appuyant sur le travail fait durant la séquence. Enfin, ils ont voté pour l'œuvre qui leur a le plus plu. En ce qui concerne les modes pédagogiques utilisés dans les tâches évoquées ci-dessus, les élèves ont souvent travaillé d'abord individuellement puis en binôme pour compléter leurs réponses et échanger et enfin en mise en commun collégiale.

Lors de ma séquence sur les habitudes alimentaires, les élèves ont deviné le sujet grâce à des citations cocasses sur l'alimentation dont les mots étaient dans le désordre – voir annexes. Ils devaient dans un premier temps individuellement remettre les mots dans l'ordre et reconstituer

le sens de la citation et dans un deuxième temps échanger avec leur camarade de table. Ensuite ils ont visionné un extrait de la saison une de *Desperate Housewives* (2004) dans laquelle la traditionnelle famille Van de Kamp dîne. Le support a permis d'introduire la thématique de l'alimentation et des habitudes alimentaires de façon ludique puisqu'il s'agit d'une série connue et qui met en scène des adolescents. Après avoir écouté en compréhension orale notre assistant américain Samuel parler de ses habitudes alimentaires aux États Unis et des différences qu'il a remarquées entre les Français et les Américains, les élèves de seconde ont créé par deux un questionnaire et ils ont ensuite posé leurs questions à des élèves italiens, lors de leur venue au lycée au cours du mois de février. Ce premier échange leur a permis de se rendre compte des différences culturelles liées à l'alimentation mais également des similarités. Ils ont également pu vivre une réelle situation de communication avec un américain et des élèves italiens de leurs âges. Lors de la séquence nous avons abordé plusieurs thématiques dont : la nourriture biologique, les producteurs locaux, les végétariens et les végétaliens, la présence de distributeurs de nourriture dans les établissements scolaire, la restauration rapide, les recettes familiales et les inégalités liées à l'alimentation dans le monde. Tous les sujets ont fait l'objet d'un travail d'ouverture culturelle. Néanmoins tous les thèmes n'ont pas été travaillé en interdisciplinarité. C'est principalement lors du travail sur les inégalités liées à l'alimentation dans le monde qu'un travail d'interdisciplinarité a été mené. Le professeur d'histoire-géographie de la classe m'a confirmé qu'ils avaient traité un chapitre en géographie sur le défi de nourrir tous les hommes au XXIème siècle. Ils ont notamment analysé des documents iconographiques dont le contenu était intéressant pour ma classe. À la rentrée des vacances de février le professeur d'histoire-géographie est venu une petite demie heure dans ma classe et nous avons travaillé à nouveau sur ces documents iconographiques en anglais. Les élèves étaient par groupe de trois et le professeur d'histoire-géographie, également professeur principal de cette classe, et moi même circulions dans la classe pour superviser le travail d'analyse. Ensuite chaque groupe a présenté son document en anglais.

3.2 Fréquence de l'expérimentation.

Au cours des deux séquences développées ci-dessus, l'expérimentation n'a pas été constante mais ponctuelle. Les tâches données aux élèves ne comportaient pas toujours les mêmes objectifs. Cependant sur les deux séquences, les travaux interdisciplinaires ont été productifs et sujets à une ouverture culturelle considérable.

4. Analyse des résultats.

Le travail interdisciplinaire effectué lors de la séquence art en seconde a été vecteur d'une réelle ouverture culturelle. Les élèves se sont ouverts à un monde éloigné de leur sphère d'intérêt, celui de l'art et des musées. Avant de commencer la séquence j'avais fait circuler un questionnaire afin de réaliser un sondage auprès des élèves de cette classe et de savoir d'où je nous partions en termes d'élargissement culturel. J'ai donc cherché à savoir par exemple quelle était la proportion qui n'était jamais allée dans un musée, celle qui n'y allait pas souvent et celle qui avait l'habitude de s'y rendre – voir annexes. Les résultats sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Fréquentation de musées et biennales.

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
75,00%	21,00%	3,00%	1,00%

En fin de séquence, un deuxième questionnaire a été distribué aux élèves de cette classe. Ce dernier dévoile les souhaits suivants des élèves :

Souhaits de s'intéresser davantage à l'art :

Non catégorique	Pourquoi pas	Oui
1,00%	10,00%	90,00%

Dans le même questionnaire j'avais également demandé aux élèves de renseigner sur une échelle de 1 à 10 leur intérêt pour la séquence art et le gain en culture générale. En ce qui concerne leur intérêt pour la séquence 99,9% des élèves ont répondu entre 9 et 10 sur 10. 100% des apprenants ont renseigné un 10 sur 10 en termes d'acquisition de connaissances culturelles.

Au terme de la séquence sur les habitudes alimentaires en classe de seconde, j'avais réalisé un sondage auprès des élèves sous forme également de questionnaire en langue française. Une des questions était: «Avez-vous apprécié la séance de travail sur les inégalités dans le monde en partenariat avec l'histoire géographie? Justifier». 20 réponses sur 21 ont répondu oui et voici une justification anonyme d'élève: «J'ai particulièrement aimé avoir deux professeurs au lieu d'un parce que l'on peut mieux les solliciter. En plus, je connaissais parfaitement le document, si nous ne l'avions pas étudié au préalable je ne sais pas si j'aurais pu le présenter en anglais.» A la question suivante «Que vous a apporté l'échange avec les élèves italiens?» les élèves ont répondu « C'était trop bien, j'ai appris plein de choses des habitudes alimentaires des italiens. Ils n'ont pas les mêmes droits que nous mais ce n'est pas grave.» « J'ai pu parler anglais sans gêne car c'était des italiens et qu'ils avaient le même niveau que moi. ».

la question suivante «Que retenez vous de la lecture des enquêtes menées auprès des lycéens américains?» les élèves ont répondu: «C'était hyper drôle de voir qu'ils ne mangent pas comme nous» «J'ai appris sur les américains» «Les pauvres» «On a de la chance d'être en France» «Je comprends mieux les problèmes auxquels ils sont confrontés» etc.

Discussion.

1. Re-contextualisation.

Dans un premier temps il convient de résumer les objectifs de l'étude. Le sujet met en perspective deux éléments incontournables dans l'éducation: l'ouverture culturelle et l'interdisciplinarité scolaire. L'étude traite de ces deux éléments associés dans une relation de complémentarité. En quoi l'interdisciplinarité favorise-t-elle l'ouverture culturelle des élèves? Dans un deuxième temps il est nécessaire de rappeler les hypothèses formulées: le travail interdisciplinaire peut-il favoriser l'ouverture culturelle chez les apprenants? Dans quelles mesures? Pour quelles finalités? Enfin, il semble essentiel de rappeler ce qui a été fait et comment. La mise en place d'activités interdisciplinaires ponctuelles en classe de seconde au travers d'une séquence sur l'art et d'une autre sur les habitudes alimentaires dans la quête d'une ouverture culturelle chez les élèves a été réussie. Les élèves ont travaillé en interdisciplinarité avec l'histoire-géographie et l'art. Ils ont également participé activement à des échanges culturels avec des élèves étrangers.

2. Mise en lien avec les recherches antérieures.

2.1 Première hypothèse.

Selon la première hypothèse le travail interdisciplinaire donnait du sens à l'apprentissage de part la richesse de l'apport des disciplines. L'interdisciplinarité favorise l'ouverture culturelle des élèves car elle donne du sens à l'apprentissage. Le travail ainsi que les réponses des élèves de seconde qui ont travaillé sur la séquence des habitudes alimentaires valident la première hypothèse. En effet, leur permettre d'échanger en situation de communication avec des élèves italiens a très largement participé à donner du sens au travail effectué lors de la séquence. Cet échange a rendu concrétiser une action de départ qui était la rédaction d'un questionnaire. De même, pouvoir lire et analyser les réponses des lycéens américains a également donné du sens à l'apprentissage.

2.2 Deuxième hypothèse.

L'hypothèse selon laquelle les travaux interdisciplinaires consolident l'ouverture culturelle des élèves se vérifie également au vu du travail des apprenants lors de la séquence art en classe de seconde. Sans le travail de collaboration avec le professeur d'art plastique, le contenu de la séquence aurait été moins pertinent, moins parlant et moins intéressant. En effet, le professeur concerné m'a beaucoup renseignée et j'ai pu à partir de ces informations construire une séquence logique dans laquelle les sujets d'études seraient reliés entre eux. Elle était également présente lors des tâches finales, à ma demande parce que j'estimais qu'il fallait jouer la contextualisation de la tâche finale jusqu'au bout et ainsi avoir dans le jury final un spécialiste des arts. Sa présence et son soutien ont consolidé le travail de cette séquence et ont donné envie aux élèves d'oser s'intéresser à l'art.

3. Limites, perspectives et bilan.

3.1 Limites.

Malgré des hypothèses confirmées l'étude a montré quelques limites. Tout d'abord on peut se demander si la réflexion menée lors de la séquence sur les habitudes alimentaires a amené à des modifications de l'hygiène alimentaire chez les élèves. Car, si les thématiques étudiées ont pour finalité de faire grandir l'apprenant, le faire réfléchir, lui faire prendre conscience de son rôle en tant que citoyen, elles peuvent également avoir pour vocation ultime une concrétisation de la nouvelle pensée. Par exemple après tout le travail fait sur la restauration rapide, les élèves vont-ils continuer à consommer dans ces restaurants aussi souvent ou vont-ils adapter ne serait-ce que pour un temps la fréquentation de ces centres de restauration rapides. Ensuite, les travaux en interdisciplinarité ont eu tendance à étiqueter les disciplines. Le travail proposé avec le professeur d'histoire-géographie a semblé être résumé par l'idée que l'histoire géographique était nécessaire pour le fond et l'anglais pour la forme. Par ailleurs, les échanges en interdisciplinarité avec les italiens et les américains ont montré qu'il était difficile de ne pas rentrer dans la critique négative pour les élèves. Ceci constitue donc un point contraire à l'idée d'ouverture culturelle. Dès lors qu'il s'agit de comparer, de contraster les élèves ont une tendance à critiquer de façon négative et non constructive. Là était toute la difficulté. Par conséquent ces limites me permettent d'établir des perspectives.

3.2 Perspectives.

Des modifications seraient nécessaires dans le travail mené afin de l'améliorer et d'aller plus loin dans l'ouverture culturelle. Dans un premier temps je pense qu'il faudrait proposer des

situations de communication avec des pays plus lointains comme en Asie ou en Afrique afin qu'il y ait une réelle circularité dans le travail fait. Nous avons travaillé sur les inégalités alimentaires dans le monde et les élèves ont échangé avec des Italiens et on lu des questionnaires d'Américains. Il aurait été intéressant d'avoir le retour d'élèves ou d'enfants d'Afrique ou d'Asie. Ensuite je pense que le travail interdisciplinaire devrait être plus constant dans la séquence, cela aiderait à ne pas étiqueter le rôle de chaque discipline et cela aurait plus en ce qui concerne la question du sens dans l'apprentissage. Par exemple j'aurais aimé que le professeur de sciences et vie de la terre accepte de mettre en place des activités en commun car tout ce que nous avons traité sur l'alimentation de la restauration rapide et ses effets sur la santé aurait pu s'y prêter. Il aurait également été pertinent de mettre en place une activité avec le professeur de mathématiques pour créer des statistiques ou travailler sur la proportionnalité par exemple.

3.3 Bilan.

Cette étude m'a permis de consolider des idées que j'avais sur l'enseignement avant d'enseigner et lors de cette première année scolaire. Je pensais qu'il était essentiel de travailler en équipes c'est à dire au sein d'une équipe disciplinaire mais également avec les autres disciplines et les partenaires comme l'infirmière, la documentaliste, etc. J'avais également comme représentation que c'est en entrant dans la sphère d'intérêt des élèves que l'on obtient leur motivation et que les projets de fin de séquence sont réussis. Les tâches finales de la séquence art et sur les habitudes alimentaires ont été les plus créatives et les plus appréciées. C'est également dû au fait d'un allègement des directives qui a laissé plus de place à la créativité. Je pense que les élèves apprécient de travailler dans des projets interdisciplinaires avec plusieurs de leurs professeurs. J'ai eu l'impression qu'il y avait une réelle envie de faire bien parce que les professeurs montraient un intérêt pour la classe supplémentaire et s'allier pour les aider au service d'un projet commun.

Conclusion

En conclusion, le mémoire répond à la problématique suivante: en quoi l'interdisciplinarité favorise t-elle l'ouverture culturelle des élèves? Il propose un travail de recherches sur les termes clés du sujet, une lecture de la mise en place de pratiques interdisciplinaires et de leurs impact sur l'ouverture culturelle d'élèves de secondes. Il met en perspective l'importance des travaux collaboratifs entre professeurs d'une et de plusieurs disciplines mais aussi l'importance des travaux en groupes d'élèves. Il met en lumière l'importance de donner du sens à l'apprentissage et par conséquent de créer des situations de communication au travers d'échanges réels. Il souligne les résultats prometteurs des travaux interdisciplinaires et leur impact sur la motivation de l'élève. Il met également en relief les résistances du travail en équipe de la part des collègues enseignants et le temps réel qu'il est nécessaire de prendre pour monter un projet interdisciplinaire.

Bibliographie

BALUTEAU F. (2005). Carrefours de l'éducation page 77-92 Édition Armand Colin

CHERVEL A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. Pages 59-119

DI CASTRI F. (1985). Quelques considérations sur l'organisation de la recherche interdisciplinaire sur l'environnement. Actes du Colloque « Recherches sur l'environnement rural – Bilan et perspectives. », Paris, PIREN du CNRS.

LEGRAND L. (1978). L'interdisciplinarité en pédagogie : essai de clarification – Vers l'interdisciplinarité. Paris : INRP.

LENOIR Y. & SAUVE L. (1998). Note de synthèse - De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. 1 - Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique. P. 121 à 153. Revue française de pédagogie.

MEN (1996) Nouveau contrat pour l'école CNDP.

Association off American Colleges (1990). - SVHE Task force report on interdisciplinary studies. The American Association of Colleges project on liberal education, study in depth, and the arts and sciences major. Issues in Integrative Studies, 8, 9-33.

MORIN E. (1994). - Sur l'interdisciplinarité. Bulletin du Ciret, 2 (<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>).

YOUNG M.F.D. (dir.). (1971b). - Knowledge and control. New directions for the sociology of education. London : Colher-Macmillan.

Sitographie

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/31/default.htm>

<http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>

<http://web.univ->

pau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/La%20confusion%20des%20genres.pdf

<https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/c/culture>

http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=3053

<http://www.calvados.fr/cms/accueil-calvados/le-calvados-demain/calvados-durable/objectif3-offrir-aux-jeunes-et-aux-familles-les-conditions-de-la-reussite/defi-8-renforcer-l-identite-du-territoire-du-calvados-et-l-ouverture-sur-le-monde/renforcer-la-promotion-de-la-mobilite-internationale-de-l-ouverture-sur-le-monde;jsessionid=5F8E11C3C40D20037E583276BA7438CE>

<http://eduscol.education.fr/cid47430/partenariats-echanges-mobilites.html>

<http://web.univ->

pau.fr/RECHERCHE/CIEH/documents/La%20confusion%20des%20genres.pdf

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/15022016Article635911166062117961.aspx>

<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/84.pdf> (Aroq et Niclot).

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Interdisciplinarite-il-y-a-matiere-a-eduquer>

http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/L_ouverture_culturelle_dans_le_cursus_des_eleves_un_enjeu_pour_une_ecole_democratique_Ginette_Poulet_-_Cahier_E_D_No9_-_Octobre_2010.pdf

http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8844/ASTER_2004_39_61.pdf?sequence=1

Annexes

Annexe 1: exemples de questions posées lors des questionnaires aux élèves italiens.

"At what time do you have dinner?"

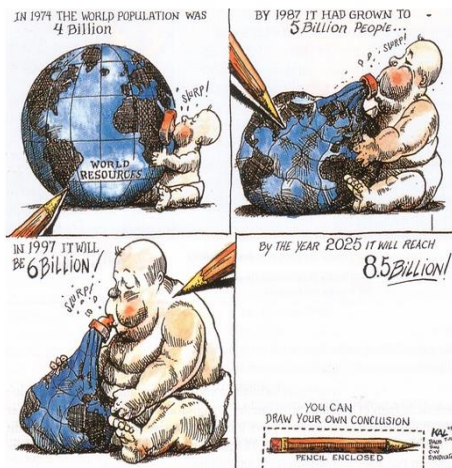
Can you eat in the class?

How often do you eat in a fast food restaurant?"

Annexe 2: exemple de résultats des questionnaires aux américains.

Sur une classe de 18 élèves américains qui étudient le français, 16 ne prennent pas de petit déjeuner le matin car ils pensent ne pas avoir le temps. Sur la même classe 18 prennent un goûter dans la matinée et déjeunent une fois rentrés chez eux aux alentours de 2h38, à la fin des cours. Dans une autre classe d'élèves américains en dernière année au lycée et qui étudient aussi le français au lycée de Walden III à Racine, sur 16 élèves la totalité déclare boire du lait et / ou plusieurs boissons sucrées en plus de l'eau dans la journée.

Annexe 3: exemples de documents iconographiques utilisés avec le professeur d'histoire-géographie.



Kal, The Baltimore Sun, 1996



Plantu, Le Monde, 2002



Annexe 4: exemples de réponses d'élèves de seconde 9- questionnaire fréquentation de musées.

«Visiter des musées me détend j'aime imaginer des histoires derrière les images.»

«Cela permet de renforcer la liberté d'expression»

«L'art permet de connaître le ressenti de chacun»

«Je n'aime pas le musée je n'y vais jamais»

«Je suis allé une fois dans un musée à Paris»

Annexe 6: citations dont les mots étaient dans le désordre. Séquence sur les habitudes alimentaires.

"I enjoy long romantic walks to the fridge"

Résumé en français.

Le mémoire traite des notions d'interdisciplinarité et d'ouverture culturelle chez les élèves de seconde en classe d'anglais. Il met en relation ces deux notions incontournables dans l'enseignement d'aujourd'hui. Le contenu théorique dans lequel s'insère l'étude présente plusieurs aspects. Tout d'abord il présente un travail de définition pour ensuite traiter des fondements des notions phares du sujet que sont l'interdisciplinarité et l'ouverture culturelle.

L'état de l'art expose également les documents officiels dans lesquels ces termes apparaissent et propose des faits sur les pratiques liées à l'interdisciplinarité et à l'action d'ouvrir les élèves à la culture dans l'enseignement. Enfin il introduit les limites relatives à ces pratiques. Le mémoire vous expose la mise en place d'activités interdisciplinaire dont la finalité est l'ouverture culturelle des apprenants et ses résultats. Ces activités se sont insérées dans principalement deux séquences. L'une traite des habitudes alimentaires et l'autre de l'art. Les résultats démontrent un accès au sens aisé de par notamment la mise en place de situations de communications réelles ainsi qu'une motivation amplifiée de la part des élèves. Ils montrent également le plaisir et la motivation des apprenants à travailler en groupe et sur des projets

rassemblant les disciplines.

Résumé en anglais.

The thesis deals with the notions of interdisciplinarity and cultural openness. The research has been done with students from the 10th grade in class of english. It puts through those two major notions in today's education. The theory part introduces various aspects. First of all it presents a work of definition. Then it deals with the history of the essential notions of the subject which are interdisciplinarity and cultural openness. It also exposes the different official documents in which those terms appear. The research also exposes some facts regarding the practices linked to interdisciplinarity and to the act of giving the students cultural knowledge. Finally it exposes the limits of those practices. The thesis offers the reading of the setting up of interdisciplinary activities. The objectives of this interdisciplinary work was the cultural openness of the students. These activities took place during two main sequences. One of them deal with eating habits and the other with art. The results show that the access to the meaning of the documents was quicker and easier thanks to the setting up of real situations of communication as well as an important motivation from the students ? They also show that they take pleasure. in learning and that they enjoy working in groups on projects gathering disciplines.

Mots-clés: Enseignement de l'anglais au cycle de seconde – échange – sens – dynamisme - relations.