

d'une pédagogie adaptée aux enfants issus de l'immigration, mais celle d'une éducation qui permet de gérer le pluralisme qu'impose la composition actuelle du tissu social et scolaire. Il s'agit d'apprendre à communiquer dans une société plurielle marquée par la multiplicité et l'hétérogénéité des références, la rapidité des mutations, la contingence de valeurs différentes et parfois contradictoires. Pour tous les enfants, y compris ceux qui ne vivent pas un processus de migration, socialisation et enculturation ne peuvent plus se situer dans un contexte monoréférencé, donc relativement monolithique, homogène et stable (au sens d'une évolution lente et douce). En conséquence, les enjeux éducatifs de l'École sont à définir par rapport à cette complexification et diversification du tissu social en évitant de sombrer dans une réponse de type additif dont la traduction institutionnelle serait la pluralité des Écoles, alors qu'il conviendrait de concevoir une École plurielle, ouverte à toutes les formes de diversité, y compris culturelle.

Martine Abdallah-Pretceille

B I B L I O G R A P H I E

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 3^e éd., 1996 (1^{re} éd., Publications de la Sorbonne/INRP, 1986).
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Quelle École pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette/CNDP, 1992.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L., *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, PUF, 1998.
- CAMILLERI C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, Unesco, Neufhâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- CAMILLERI C. & COHEN-EMERIQUE M. (sous la dir. de), *Chocs de culture, Concepts et enjeux de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- CLANET C., *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990.

PORCHER L., *L'Éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.

REY M., *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.

L'interculturel en éducation et en sciences humaines, Actes du colloque national, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, 2 vol., 1985.

V O I R A U S S I

Acculturation — Anthropologie de l'éducation — Culture générale — Établissement (Projet d') — Identité — Immigrés (Enfants d') — Zone d'éducation prioritaire (ZEP).

INTERDISCIPLINARITÉ

Interdisciplinarity

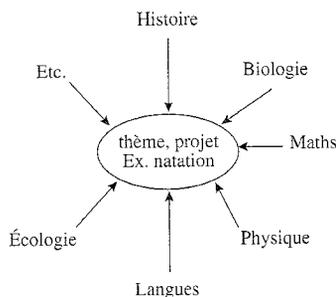
L'interdisciplinarité en éducation et en formation est née dans le sillage de la réflexion théorique générale sur l'interdisciplinarité. L'émiettement croissant des savoirs, l'évolution rapide des connaissances ont influencé son apparition. L'institution éducative et scolaire a découvert que le découpage des disciplines et leur contenu tels qu'ils étaient présentés aux élèves couraient trois risques : celui lié au découpage arbitraire de certaines disciplines ne correspondant plus à l'identité actuelle des nouveaux savoirs ; celui lié aux découvertes de l'épistémologie génétique et de l'apprentissage chez les individus qui ont mis l'accent sur l'obsolescence de certaines convictions sur les disciplines, sur leur structure et l'organisation de leurs concepts ; enfin, celui lié à l'évolution sociale et économique des pays occidentaux exigeant des compétences de l'ordre du « savoir apprendre à apprendre », de l'acquisition de processus intellectuels généraux plus que de contenus. Nous retrouvons là « la tête bien faite plutôt que bien pleine » de Montaigne.

L'interdisciplinarité en éducation n'est donc pas une discipline ou une matière nouvelle, mais c'est essentiellement une *modalité pédagogique*. Elle est sous-tendue par une approche militante de démythification du savoir, dans une perspective de sociologie des connaissances. Souvent vécue comme une action critique, elle est difficile à dissocier d'autres innovations portant sur les modes de communication pédagogique, de partage du pouvoir et de relation à la connaissance.

Pluri-, multi-, trans- et interdisciplinarité...

Généralement, l'interdisciplinarité, dans le domaine de l'éducation, couvre des

Interdisciplinarité centripète



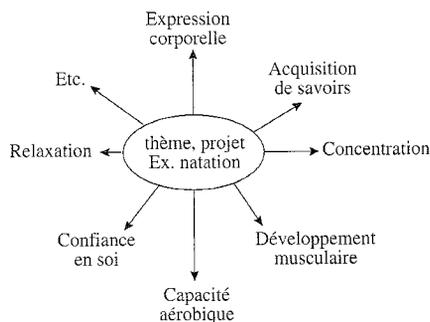
plusieurs disciplines sur un même sujet. Par exemple, les élèves étudient la mer : chaque discipline contribue, dans son domaine particulier, à cette étude, sans concertation avec les autres. Ce type d'activité est parfois qualifié d'*interdisciplinarité thématique*.

La transdisciplinarité, à l'opposé, s'intéresse aux objectifs éducatifs généraux, non spécifiquement disciplinaires, appartenant au domaine affectif, psychologique, relationnel ou de motivation. Dans le même esprit, certains auteurs distin-

guent une interdisciplinarité centripète (appelée aussi « pédagogie de l'éponge ») et une interdisciplinarité centrifuge. La première désigne l'interdisciplinarité thématique, alors que la seconde fait référence à la transdisciplinarité.

guent une interdisciplinarité centripète (appelée aussi « pédagogie de l'éponge ») et une interdisciplinarité centrifuge. La première désigne l'interdisciplinarité thématique, alors que la seconde fait référence à la transdisciplinarité.

Interdisciplinarité centrifuge



guent une interdisciplinarité centripète (appelée aussi « pédagogie de l'éponge ») et une interdisciplinarité centrifuge. La première désigne l'interdisciplinarité thématique, alors que la seconde fait référence à la transdisciplinarité.

Les compétences requises par les enseignants dans les deux cas sont différentes. Pour la première interdisciplinarité, l'enseignant sera le transmetteur d'un savoir disciplinaire qu'il est censé maîtriser ; pour la seconde, le rôle de l'enseignant est de répondre aux

demandes des élèves et d'adapter ses apports, y compris non disciplinaires, dans une démarche de projet où l'élève construit le savoir à travers une structuration progressive des apports variés.

L'interdisciplinarité peut aussi être appréhendée comme une fertilisation mutuelle de plusieurs disciplines. Elle s'appuie fortement sur les disciplines et, loin de les nier, tente de les enrichir dans trois directions : par un travail sur des notions communes, par un travail de méthodologie commune ou par des objectifs cognitifs communs.

Dans la pratique de la classe

Cette distinction est souvent difficile à faire en classe. Une étude menée dans les collèges expérimentaux de 1978 à 1980 a montré que les enseignants s'associaient préférentiellement, dans un premier temps, en tandem bidisciplinaire.

Quatre types de relations entre disciplines se dégagent alors : une *collaboration des disciplines* en vue d'un objectif qui n'appartient en propre ni à l'une ni à l'autre de ces disciplines (acquérir une méthode de travail et de raisonnement, par exemple, par la prise de note, le résumé, etc.) ; une *relation d'équivalence* entre les disciplines qui apportent toutes deux un savoir ou savoir-faire relevant de leur domaine propre (c'est l'interdisciplinarité thématique évoquée plus haut) ; une *relation de dépendance* entre les disciplines où l'intervention d'une discipline précède nécessairement l'intervention des autres parce qu'elles apportent un savoir ou un savoir-faire qui va être réutilisé par les suivantes ; une *relation de prédominance* d'une des disciplines, c'est-à-dire qu'une seule discipline fonctionne en réalité. Les autres disciplines peuvent servir soit de déclencheurs, soit profiter de l'occasion pour organiser une activité qui leur

est propre. Par exemple, les arts plastiques peuvent intervenir à l'occasion de la construction d'une montgolfière par les élèves, en la décorant...

Selon les indications de Louis Legrand, il apparaît que l'interdisciplinarité pédagogique constitue une réponse aussi bien à des besoins disciplinaires qu'à des besoins éducatifs généraux et de l'apprentissage ; elle comporte aussi une prise en compte de la croissance mentale et de la réduction des obstacles épistémologiques comme des intérêts spontanés et des choix personnels.

À côté de l'interdisciplinarité scolaire, une deuxième direction que suivrait l'interdisciplinarité serait directement reliée aux nécessités présentes de formation socio-professionnelle en ce qu'elle s'inscrirait sur le plan des savoirs pratiques et des relations entre théorie et pratique qui constituent un enjeu central dans la formation professionnelle. Yves Lenoir rappelle que la formation des enseignants, comme celle des autres professions, allierait obligatoirement différents types de savoirs : savoirs théoriques, savoirs pratiques dont ceux d'expérience, techniques ou procédurales. Cette interdisciplinarité des savoirs professionnels, de type transdisciplinaire, vise le développement des actes professionnels.

En conclusion, l'interdisciplinarité ne se traduit pas par la négation des disciplines, bien au contraire. Le travail d'équipe des enseignants, nécessaire à sa mise en œuvre, entraîne chaque professeur à découvrir les autres disciplines avec leurs objectifs, leurs exigences et leurs méthodes propres. Ce travail d'équipe conduit bien souvent à mieux cerner les besoins et les intérêts de chaque élève et donc à l'élaboration pertinente d'un contrat éducatif dans une pédagogie différenciée. Là, nous ne sommes pas loin de la pédagogie du projet...

Françoise Cros

B I B L I O G R A P H I E

- AUDISIO G., *Interdisciplinarité: une expérience*, Paris, Cedic, 1980.
- BARRE-DE-MINIAC C., CROS F., *Les Activités interdisciplinaires: aspects organisationnels et psychopédagogiques*, Paris, INRP, coll. «Rapports de recherches», n° 7, 1984.
- BEST F., «L'interdisciplinarité» in LEGRAND L., *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française, 1982, pp. 32-34.
- BOISOT M., «Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire», *Revue française de pédagogie*, n° 17, 1971, pp. 32-38.
- CROS F., *Groupements différenciés d'élèves. L'interdisciplinarité: un moyen de différencier la pédagogie*, Paris, INRP, 1983. —, «Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité», *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 11, 1987, pp. 35-47.
- GUSDORF G., «L'interdisciplinarité», *Encyclopaedia Universalis*, 1984, pp. 1261-1266.
- LEGRAND L., *L'École unique: à quelles conditions?*, Paris, Scarabée, CEMEA, 1981.
- LENOIR Y., «L'Interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse du concept», *Cahiers de la recherche en éducation*, Montréal, Québec, 2(1), 1995, pp. 1-39.
- PALMADE G., *Interdisciplinarité et idéologies*, Paris, Anthropos, 1977.
- OCDE, *L'Interdisciplinarité, problème d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, CERI, 1972.
- RESWEBER J.-P., *La Méthode interdisciplinaire*, Paris, PUF, 1981.

V O I R A U S S I

Épistémologie — Innovation — Pédagogie différenciée — Projet — Rapport au savoir — Transfert de connaissances.

INTÉRÊT

Orientation positive plus ou moins marquée de l'individu vers une classe d'objets ou d'activités.

Les intérêts sont une des manifestations des forces motivationnelles et ils peuvent être considérés comme des traits de personnalité. Par leur nature ils déterminent les buts de l'individu et par leur intensité l'énergie qu'il est suscep-

tible de mettre en œuvre pour les atteindre. Les individus ayant des intérêts pour des objets particuliers affirmeront des préférences pour ces objets, rechercheront des situations où ils pourront se les approprier et agiront pour les conserver.

Les pédagogies actives prennent appui sur les intérêts des élèves. Lorsqu'elle est sous-tendue par des intérêts, l'activité d'apprentissage est plus soutenue et mobilise davantage les ressources cognitives du sujet. Les intérêts sont donc un facteur de l'acquisition des connaissances et, plus généralement, de l'efficacité cognitive. Leur rôle est cependant moins important que celui des aptitudes.

Les intérêts peuvent être appréhendés à partir du témoignage des sujets librement exprimé ou recueilli au moyen de questionnaires. Ils peuvent être aussi inférés à partir des activités spontanées (activités de loisirs par exemple) ou des connaissances (on considère alors que les intérêts pour un domaine sont d'autant plus marqués que les connaissances pour ce domaine sont plus étendues). Il existe aussi des modalités plus sophistiquées d'évaluation des intérêts. Par exemple, l'intérêt pour un objet représenté sur une photographie sera fonction du temps consacré à l'observation de cette photographie.

On s'est particulièrement intéressé aux intérêts scolaires et aux intérêts professionnels. Les intérêts professionnels deviennent relativement stables vers la fin de l'adolescence. Il existe de nombreux questionnaires d'intérêts professionnels qui sont très largement utilisés en orientation scolaire et professionnelle. Ces questionnaires permettent de comparer les intérêts d'un individu à ceux des personnes exerçant une même profession, ou de mesurer directement le degré d'attrait pour des professions ou pour des activités pouvant s'exercer dans un cadre