

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2015-2016

27 MAI 2016

PROPOSITION DE RÉSOLUTION

VISANT LA MISE EN RÉSEAU DES CONNAISSANCES ET DES
COMPÉTENCES NOTAMMENT PAR DES DÉMARCHES INTER- ET
TRANSDISCIPLINAIRES

DÉPOSÉE PAR **MMES MATHILDE VANDORPE, ISABELLE STOMMEN ET
LATIFA GAHOUCI ET M. JEAN-MARC DUPONT.**

RÉSUMÉ

L'organisation de la formation, à tous les niveaux, en savoirs compartimentés pose des problèmes d'ordre éducatif, cognitif, culturel. Or, la complexité des situations, des problèmes et des objets naturels ou sociaux impose de relier les savoirs et d'équiper les élèves d'outils d'intelligibilité permettant d'aborder cette complexité. La présente résolution vise à renforcer la mise en réseau des connaissances et compétences au sein des disciplines et entre celles-ci, notamment par des démarches trans- et interdisciplinaires.

TABLE DES MATIÈRES

DÉVELOPPEMENTS	3
PROPOSITION DE RÉOLUTION VISANT LA MISE EN RÉSEAU DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES NOTAMMENT PAR DES DÉMARCHES INTER- ET TRANSDIS- CIPLINAIRES	6

DÉVELOPPEMENTS

Contexte

Les invitations à adopter une pensée systémique et à croiser les apports ou points de vue de différentes disciplines sont de plus en plus fréquentes dans le champ scolaire, au même titre que dans le monde de la recherche, dans divers domaines de la vie professionnelle ou privée, dans les prises de décisions politiques et dans l'exercice de la citoyenneté.

La complexité du monde naturel, qui se manifeste tant dans l'ordre de l'infiniment petit que dans l'ordre de l'infiniment grand, ainsi que celle des interactions et institutions politiques, économiques, sociales, culturelles... nécessitent l'adoption d'un mode de pensée, de décision et d'action adéquat à une réalité multidimensionnelle et capable de relever les défis d'un monde globalisé.

Or, l'esprit d'analyse typique de la rationalité occidentale depuis le XVII^e siècle a entraîné la spécialisation des recherches, l'atomisation des savoirs et la parcellisation des tâches, avec d'incontestables succès mais aussi avec des limites effectives. Pour appréhender la complexité des phénomènes ou des situations, l'esprit « moderne », forgé par le rationalisme cartésien, l'encyclopédisme des Lumières et la division du travail des révolutions industrielles, a eu tendance à diviser pour mieux maîtriser. C'est ainsi que l'on a assisté dès le XVIII^e siècle et singulièrement au cours du XIX^e siècle au compartimentage des savoirs en disciplines scientifiques institutionnalisées dans des cursus universitaires.

L'organisation atomisante du savoir dans ces lieux de construction et de diffusion des connaissances que sont les Universités a imposé une organisation disciplinaire à l'enseignement obligatoire et particulièrement à l'enseignement secondaire. Les savoirs scolaires résultent pour la plupart d'une traduction pédagogique ou transposition didactique de savoirs savants, construits et transmis au sein de départements universitaires spécialisés. L'emprise culturelle que l'Université exerce tout particulièrement sur l'enseignement secondaire découle du rôle prépondérant qu'elle joue, dans la plupart des pays de l'OCDE, en matière de formation initiale et continuée des enseignants, ainsi que du pouvoir qui lui est attribué pour la collation des diplômes donnant les titres requis à l'enseignement d'une discipline particulière. S'y ajoute le fait que les différents acteurs chargés de rédiger les curricula, les référentiels, les programmes, les instructions méthodologiques, les outils d'évaluation... et de veiller à leur mise en œuvre par les enseignants de terrain sont eux-mêmes issus du monde universitaire avec lequel ils gardent sou-

vent des liens structurels à différents degrés.

En outre, l'émergence relativement récente des didactiques spécifiques aux différentes disciplines a contribué à renforcer la spécialisation disciplinaire, les enseignants se définissant de moins en moins comme des généralistes (modèle humaniste) et de plus en plus comme des spécialistes (modèle technocratique). L'institution scolaire fonctionne donc fondamentalement selon le modèle du compartimentage disciplinaire. Des enseignants spécialisés et autonomes transmettent des tranches de savoirs, durant des tranches de temps de cinquante minutes, devant des groupes d'élèves successifs. Cette organisation participe de la structuration cellulaire des systèmes éducatifs évoquée par Vincent DUPRIEZ. Elle n'est guère favorable au travail collégial des enseignants.

Il apparaît pourtant que l'organisation de la formation, à tous les niveaux, en savoirs compartimentés pose des problèmes d'ordre éducatif, cognitif, culturel. Par l'hyperspécialisation et le compartimentage des savoirs, on induit une vision réductrice de la complexité et on assiste à une perte de sens de la globalité. Au final, les élèves, les chercheurs, les décideurs, les citoyens... s'avèrent peu capables d'appréhender les problèmes fondamentaux et les problèmes globaux. Que reste-t-il par exemple de l'intégrité de l'être humain par rapport à des savoirs disciplinaires qui étudient séparément son cerveau, son psychisme, ses gènes, ses productions culturelles, ses orientations sexuelles, ses modes d'organisation sociale, ses comportements... ? Certes, ces différents domaines nécessitent des savoirs de pointe. Néanmoins, ces derniers ne prennent sens qu'en fonction d'hommes et de femmes considérés dans leur globalité, en relation avec leur environnement naturel et culturel.

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause la pertinence des savoirs et approches disciplinaires dans leur champ de validité. Il s'agit par contre de pointer le fait que la disciplinarisation exclusive des parcours d'apprentissage comporte des effets négatifs, tant pour les enseignants que pour les apprenants : isolement des uns, décontextualisation des apprentissages pour les autres et, parfois même, perte de sens pour l'Ecole.

Alors que tant les sciences naturelles que les sciences humaines tendent de plus en plus à concevoir le réel comme un ensemble de systèmes ouverts, complexes, interactifs, soumis à une circulation constante d'informations, le paradigme systémique est encore loin d'articuler les savoirs académiques ou scolaires et d'influencer la conception des curricula scolaires. Or, la complexité des situations, des problèmes et des objets naturels ou so-

ciaux impose de relier les savoirs et d'équiper les élèves d'outils d'intelligibilité permettant d'aborder cette complexité. L'organisation quasi tayloriste et fordienne de l'école, héritée d'un autre âge, ne permet pas de susciter la révolution culturelle qui s'impose à l'école du XXI^e siècle.

Rétroactes

Certes, depuis les années soixante du siècle dernier, la réflexion sur la mise en réseau des disciplines sous différents label (pluri-, multi-, trans-, inter-disciplinarité) a fait du chemin grâce aux travaux d'Edgar MORIN portant sur la connaissance de la connaissance, et des publications de différents chercheurs (Y. LENOIR, L. SAUVE, G. PALMADE, G. FOUREZ, J. FAZENDA, D. VINCK...) portant sur le décloisonnement des disciplines, la mise en réseau des savoirs entre les disciplines et à l'intérieur de celles-ci.

A partir des années septante du siècle dernier, des pratiques d'intégration des matières de différentes disciplines à partir de situations concrètes, porteuses de sens, ont vu le jour et se sont fait connaître en France, au Québec, en Suisse romande et en Communauté française de Belgique...

En dépit d'un colloque international sur l'interdisciplinarité organisé par l'Université de Liège en 1984, les expériences en matière de croisements ou transferts entre disciplines, sur le terrain scolaire, restent isolées et souvent sans lendemain.

En Communauté française, le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre instaure un espace-temps pour des démarches dites interdisciplinaires en son article 7 : « *Chaque établissement [...] peut regrouper le temps réservé à plusieurs disciplines pour des activités interdisciplinaires [...] la seule obligation de l'établissement [...] est d'indiquer comment les procédures [...] qu'il met en œuvre sont de nature à atteindre les objectifs [...] les compétences et savoirs* ».

Les démarches interdisciplinaires ont également été encouragées par le législateur en matière d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, l'article 14 du Décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française consolide l'espace-temps consacré à l'éducation à la citoyenneté :

« § 1. *Le chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française ou le Pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné veille à ce qu'il soit élaboré et mis*

en œuvre, au moins une fois durant chaque cycle du continuum pédagogique défini à l'article 13, § 1^{er}, du décret « Missions » et au moins une fois durant chaque degré des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques tel que définies aux chapitres IV et V du décret « Missions », une activité interdisciplinaire s'inscrivant dans la perspective d'une éducation pour une citoyenneté responsable et active.

Durant la troisième étape du continuum pédagogique, la possibilité d'adapter l'horaire tel que défini à l'article 7, § 2, du décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire peut être utilisée dans cette perspective.

En ce qui concerne les deuxième et troisième degrés des Humanités générales et technologiques ou des Humanités professionnelles et techniques, la possibilité d'adapter l'horaire tel que défini aux articles 30 et 34 du décret Missions peut être utilisée dans cette perspective.

§ 2. *Par activité interdisciplinaire s'inscrivant dans la perspective d'une éducation pour une citoyenneté responsable et active, il y a lieu d'entendre au sens du présent décret une activité requérant la mise en œuvre de compétences relevant d'au moins deux disciplines différentes et visant à promouvoir la compréhension de l'évolution et du fonctionnement des institutions démocratiques, le travail de mémoire, la responsabilité vis-à-vis des autres, de l'environnement et du patrimoine au niveau local ou à un niveau plus global.*

Outre les deux disciplines visées à l'alinéa précédent, l'élaboration et la mise en œuvre des activités visées peuvent rassembler les élèves inscrits à des cours philosophiques différents sous la tutelle des enseignants chargés de ces cours œuvrant en partenariat ».

Plus récemment, les recommandations relatives à l'éducation au respect de l'environnement et au développement durable, émanant du Service de l'Inspection interrégionaux ont mis l'accent sur la pensée systémique et l'approche interdisciplinaire : « *A l'école, dans les classes, l'ErE crée les conditions favorables à une éducation participative, à la mise en place d'activités en interdisciplinarité, à l'organisation de projets [...] Elle décloisonne les disciplines et développe la pensée systémique* » (1).

Et pourtant, en dépit des enjeux cognitifs, culturels et sociétaux maintes fois invoqués, les avancées pédagogiques restent timides et ponctuelles. Des freins de divers ordres apparaissent. Certains de ces freins sont d'ordre institutionnel : si la nécessité d'une formation aux pratiques qui visent à relier les savoirs, notamment sous les formes de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, paraît évidente au niveau des principes, elle

(1) L'éducation au respect de l'environnement et au développement durable dans le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles, Quelques portes d'entrée dans les référentiels interrégionaux, p.7

n'est pas pour autant formalisée et activée dans les formations d'enseignants et dans les programmes de l'école obligatoire. Mais un des freins les plus importants réside dans le fait que les enseignants qui « tentent l'aventure » sont pour la plupart dépourvus de toute méthodologie.

Ainsi, dans son rapport d'évaluation des pratiques d'éducation relative à l'Environnement et au Développement Durable dans les établissements scolaires de l'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécialisé, le Service général de l'inspection recommande de professionnaliser les pratiques d'ErE-DD au sein des équipes enseignantes, particulièrement en favorisant un travail collégial et interdisciplinaire autour d'activités et de projets d'ErE-DD.

En définitive, une formation initiale et continue des maîtres « à », « par » et « pour » l'inter/trans-disciplinarité constitue la condition première du décroisement des pratiques pédagogiques, tant dans l'enseignement obligatoire que supérieur. Pour permettre à l'interdisciplinarité ou à la transdisciplinarité d'être pratiquées efficacement et enseignées judicieusement, il faut en définir les concepts, en standardiser les méthodologies, en didactiser les pratiques. Il faut donc proposer aux enseignants bien davantage que des recueils de « bonnes pratiques ». Il faut leur apporter une formation professionnelle adéquate faisant de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité des objets d'apprentissage, reposant sur des démarches modélisables et transférables.

En d'autres termes, tant les enseignants que les apprenants doivent acquérir les compétences stimulant les transferts à bon escient de notions, concepts, théories, procédures... au sein d'une même discipline (transfert intradisciplinaire), mais aussi d'une discipline à l'autre (transfert transdisciplinaire ou transdisciplinarité) et les compétences permettant de construire une représentation d'une situation ou d'une problématique en croisant les apports de plusieurs disciplines (interdisciplinarité au sens strict).

Il ne s'agit pas ici de susciter un effet de mode pédagogique autour de la transdisciplinarité et de l'interdisciplinarité, mais de donner un statut scolaire à ces démarches dans la mesure où elles participent à la construction de stratégies mobilisables face à la complexité du réel.

PROPOSITION DE RÉSOLUTION

VISANT LA MISE EN RÉSEAU DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES NOTAMMENT PAR DES DÉMARCHES INTER- ET TRANSDISCIPLINAIRES

Le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

Considérant les défis qui ont trait à une réforme de la connaissance et de la pensée et par là du système éducatif ;

Considérant la nécessité de franchir les frontières disciplinaires et d'instaurer un nouveau rapport aux savoirs ;

Considérant les multiples études qui ont démontré l'importance de décloisonner les disciplines ;

Demande au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

- de mettre en place une recherche susceptible d'interroger les différentes modalités de mise en réseau des connaissances, des compétences, des disciplines dans les pratiques scolaires, et de questionner la valeur ajoutée de l'inter/transdisciplinarité dans les différents niveaux et profils de formation ;

- d'instaurer des modules de formation aux pratiques de mise en réseau des connaissances et compétences au sein des disciplines et entre celles-ci, notamment par des démarches trans- et interdisciplinaires, dès la formation initiale de tous les futurs enseignants, tant dans les départements pédagogiques des Hautes Ecoles que dans les masters à finalités didactiques et formations habilitant à enseigner organisés par les Universités, en mettant l'accent sur une didactisation de ces pratiques ;

- de renforcer la formation continuée des différents acteurs du monde scolaire en matière de mise en réseau des connaissances, des compétences, des disciplines et notamment de démarches trans-/ interdisciplinaires ;

- de mettre en place, via le service du pilotage de l'enseignement et le site www.enseignement.be une plate-forme d'échanges de pratiques de mise en réseau des connaissances, des compétences, des disciplines et notamment de pratiques trans- et interdisciplinaires sur le modèle des communautés apprenantes.

Mathilde VANDORPE

Isabelle STOMMEN

Latifa GAHOUCI

Jean-Marc DUPONT