

La polyvalence vécue de l'intérieur, témoignages et perspectives

A la fin de la dernière année scolaire, des collègues ont accepté de répondre à un questionnaire relayé par l'AFEF, le CRAP-Cahiers pédagogiques, le GFEN et l'association Interlignes des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel de l'académie de Versailles. Bien entendu cet « échantillon » ne saurait être considéré comme représentatif, tout ce qui est analysé ci-dessous doit être lu en conservant cette réserve à l'esprit. Pour autant les réponses apportées par ces collègues ne manquent pas d'intérêt à l'heure où l'école fondamentale unit primaire (maternelle et élémentaire) et collège, où le cycle 3 unit ces deux pans de l'institution et où nous allons tous devoir apprendre à travailler en interdisciplinarité.

Quelques préjugés mis à mal

1/ Il y en a un qui sort intact de l'enquête : l'enseignement (du français mais pas seulement) reste une affaire de femmes puisque sur la trentaine de répondants on ne compte qu'un seul homme

2/ La spécialisation serait la marque d'un haut niveau d'études et son corollaire, la polyvalence serait gage de faiblesses universitaires. Que nenni ! Précisons d'abord que tous les répondants ont plus de 10 ans d'expérience (une seule collègue a 8 ans de carrière mais a exercé auparavant un autre métier). Ils sont donc entrés dans la carrière avant la maîtrise. Parmi les professeures des écoles seules deux collègues ne mentionnent que l'école normale, toutes les autres sont diplômées voire polydiplômées de l'enseignement supérieur. L'une a été auparavant journaliste et l'autre ingénieure, cette réorientation va-t-elle de pair avec la féminisation du corps ? C'est une autre histoire.

3/ L'enseignement professionnel serait une filière de relégation, on y enseignerait par défaut. Que nenni encore ! Les moins diplômés ne sont titulaires que d'une licence disciplinaire... Que dire de cette collègue qui a choisi l'enseignement agricole pour la bivalence lettres-philosophie et va passer « *l'agrégation de Lettres Modernes en interne, essentiellement pour revenir aux livres, à la culture, [s]e sortir une année de l'agro-écologie et des mammites chez les vaches laitières...* »¹. Plus qu'une hiérarchie de savoir, le choix de la polyvalence manifesterait une posture d'insatiable curiosité. Cette curiosité, cet appétit vont d'ailleurs très au-delà des disciplines officiellement inscrites au tableau d'honneur des collègues : le plus souvent choisie, la polyvalence est pour eux un moyen de révéler, pour eux-mêmes et pour leurs élèves, « *les éclairages mutuels que s'apportent les sciences « dures », les sciences humaines et les arts.* »

4/ Tout enseignant enseignerait la maîtrise de la langue. Potentiellement, sans doute... Mais. Seules trois enseignantes de discipline non estampillée français (maths, espagnol, technologie) se sont senties concernées par le questionnaire qui leur était destiné.

5/ Les enseignants seraient des spécimens de fonctionnaires courtelinesques accrochés à leurs routines comme les bernicles à leurs rochers. Les collègues qui ont répondu témoignent tous du contraire. Ils sont tous entrés dans des démarches de formation permanente, participant à des stages institutionnels quand il y en a mais comptant surtout sur les mouvements pédagogiques ou les associations professionnelles et leurs publications. Plusieurs ont d'ailleurs signalé que cela leur revenait fort cher : l'État ayant érigé la pingrerie en vertu citoyenne, les crédits alloués à la documentation sont peau de chagrin et bon nombre d'établissements ne font plus aucun achat à destination des enseignants. D'autres pistes sont explorées pour se former : devenir soi-même formateur, entrer dans une démarche universitaire ou de VAE (validation des acquis de l'expérience), se remettre sur le marché des concours pour une réorientation.

Polyvalence et/ou interdisciplinarité

La posture face aux apprenants (mot volontairement choisi puisque les réponses des collègues concernent des enfants de maternelle, des lycéens, des étudiants et eux-mêmes dans leurs

¹ Cette collègue nous invite à découvrir des situations de classe en lycée agricole en visitant La Chronique de la Fourmi, sur le site **EnVie Scolaire** (cliquer dans la colonne à gauche sur « fourmi »)

apprentissages) et la posture face aux savoirs semblent déterminer aussi des façons différentes de vivre la polyvalence et le sens de l'enseignement du français.

1/ Les professeurs des écoles témoignent d'une représentation très pragmatique, fonctionnelle et intégrative de cet enseignement : « *La maîtrise de la langue est présente tout le temps, même dans des remédiations à dominante mathématique* », « *J'enseigne le français en permanence : il y a bien sûr les heures officiellement dédiées, mais aussi tout le reste, dans la mesure où je corrige systématiquement l'oral, où l'on écrit et lit dans toutes les disciplines, où il y a toujours du vocabulaire à expliquer, et où je fais souvent le détour par l'étymologie, les familles de mots* », voire « *Certaines heures sont dédiées au français en tant que discipline mais le français ne se conçoit que transversalement, dans la transdisciplinarité* ».

Leur relation aux élèves est souvent très empathique comme le manifeste une collègue de SEGPA : « *Je leur apprend la « parole publique » puisque l'écrit les met en échec, ils doivent absolument pouvoir compenser par l'oral, la compréhension.* » Cette empathie nourrit leur recherche pédagogique. La même collègue écrit : « *Mes collègues jury de l'oral HDA (histoire des arts) se « plaignent » sans cesse que les 3^{ème} soient incapables de faire un oral correct en HDA... Mais qui les y prépare ? Qui prend le temps d'apprendre à ces élèves comment faire un oral ? Les parents qui savent, quelques enseignants...). Avec les 3^{ème} SEGPA, je les y prépare. L'HDA est un prétexte, même si j'aime enrichir leur culture (et eux aussi). L'HDA m'a permis de les faire progresser en langue française. Orale certes, mais pas seulement : préparation de fiches mémoires, cartes mentales... j'enseigne le français, l'histoire des arts, et l'histoire (j'ai démarré chacune des séquences d'Histoire par une œuvre afin de donner du sens à toutes mes séances (histoire, HDA, français). Et comme c'est agréable d'enseigner ainsi !* »

Dans cette optique, la littérature est un support d'enseignement comme un autre et pas un objet d'apprentissage : parmi les apprentissages figurent la « *lecture compréhension (à partir de phrases, de textes brefs, d'albums de littérature, de documentaires, d'écrits du quotidien)* » ou la « *découverte, lecture expressive et mémorisation de textes poétiques* ».

Il y a sans doute là un enjeu pour le futur cycle 3 et, de même que le tunnel sous la Manche a été creusé à partir des deux rives, de même la lutte contre le décrochage et l'échec scolaires passe entre autre par un tissage par les PE et les PLC, pour que les uns orientent progressivement vers une dimension plus littéraire et culturelle et que les autres explicitent ce fondamental disciplinaire en l'ancrant dans une maîtrise métadiscursive (raconter, décrire, argumenter en...) et métalinguistique (les disciplines ont leurs usages spécifiques du langage).

2/ Chez les professeurs bivalents du secondaire professionnalisant, les disciplines sont au contraire clairement identifiées : « *C'est donc un réel enrichissement personnel pour moi-même d'une part, et pour mes séquences en classe d'autre part (je peux « éclairer » une œuvre littéraire par l'Histoire et comprendre les faits historiques par le prisme de la littérature)* », « *La connaissance épistémologique de la discipline n'est pas simple à acquérir et on est peu formé sur cela. Par exemple, le statut du récit en histoire et en français, le traitement du document... Par contre, travailler sur des compétences communes était facilitant : mieux rédiger, la maîtrise de la langue, s'exprimer à l'oral sur ... appréhender et lire un document, prendre de la distance.* »

Il n'empêche que globalement cette bivalence est a minima assumée : « *Le fait d'avoir plusieurs disciplines m'a ouvert l'esprit et m'a permis de mieux comprendre les élèves* ».

Elle peut même nourrir des réorientations : « *Aujourd'hui, j'enseigne dans un microlycée (structure de retour à l'école) et on essaie de faire des cours transversaux avec d'autres enseignants. Par ex : la problématique « Comment argumenter en français et en sciences ? Le texte en philo et en lettres ? L'analyse d'un tableau en lettres et en arts plastiques... »²*

3/ Chez les professeurs de lettres classiques

² Voir l'article d'Ingrid Duplaquet dans le dossier « Tous compétents », *Lettre de l'AFEF* n° 50, juin 2015, <http://www.afef.org/blog/post-tous-compuntes-en-franus-p1528-c62.html>

Trois des quatre collègues qui ont répondu manifestent un malaise professionnel : « *Quant au latin, j'ai dû l'enseigner avec des quotas réduits, c'est épouvantable autant pour moi que pour les élèves. (4 h au lycée pour tous les niveaux rassemblés au lieu de 3 h par niveau !!!)* ». On retrouve les mêmes mots sous la plume de collègues enseignant des langues dites rares, ou plutôt dont l'enseignement est minoré : arabe, allemand, portugais...

Une seule des collègues ayant répondu enseigne le grec, option qui est sans doute le vrai marqueur sociologique (combien d'établissements classés REP ou REP+ le proposent ?). L'une fait plutôt le choix de l'abandon de sa polyvalence : « *Je suis professeur de Lettres classiques depuis 35 ans. Certifiée. Pendant de longues années je n'ai enseigné que le français, par choix, ayant travaillé davantage la didactique de cette matière.* »

C'est parmi ces enseignants qu'a été exprimée une opposition virulente à l'idée même d'interdisciplinarité. Cette opposition semble reposer sur une représentation de l'enseignement du français fondée sur la transmission normative doublée d'une agressivité à l'égard des collègues : « *Je ne comprends pas comment des sixièmes incapables de construire une phrase syntaxiquement correcte et ponctuée simplement, écrivant dans un graphisme répugnant ou/et illisible parfois, ne évoque pas ici l'orthographe qui donne son sens à la phrase, puissent acquérir des moyennes remarquables en histoire-géographie ou en sciences naturelles.* » Les élèves-mêmes font les frais de cette exaspération : « *Tout n'est pas de la faute de l'école et pour certains cas, l'école ne peut rien.* ». Cela s'accompagne d'une posture qui ignore l'accompagnement : « *Les EPI proposés dans le projet de réforme 2016 me font penser aux TPE de 1^{ère} que j'ai suivis pendant quelques années. Il est déjà extrêmement difficile pour des élèves de 1^{ère} de faire le lien entre deux disciplines, alors comment espérer que des élèves de 5èmes y arrivent **spontanément**.* »

Ne jetons pas la pierre à la collègue, elle a subi de plein fouet la prolétarianisation de l'enseignement et évoque « *les pénibles années pendant lesquelles [elle a] dû enseigner sans formation le latin de la 5^{ème} à la terminale. Le poids de la matière et l'exigence des parents pesaient.* »

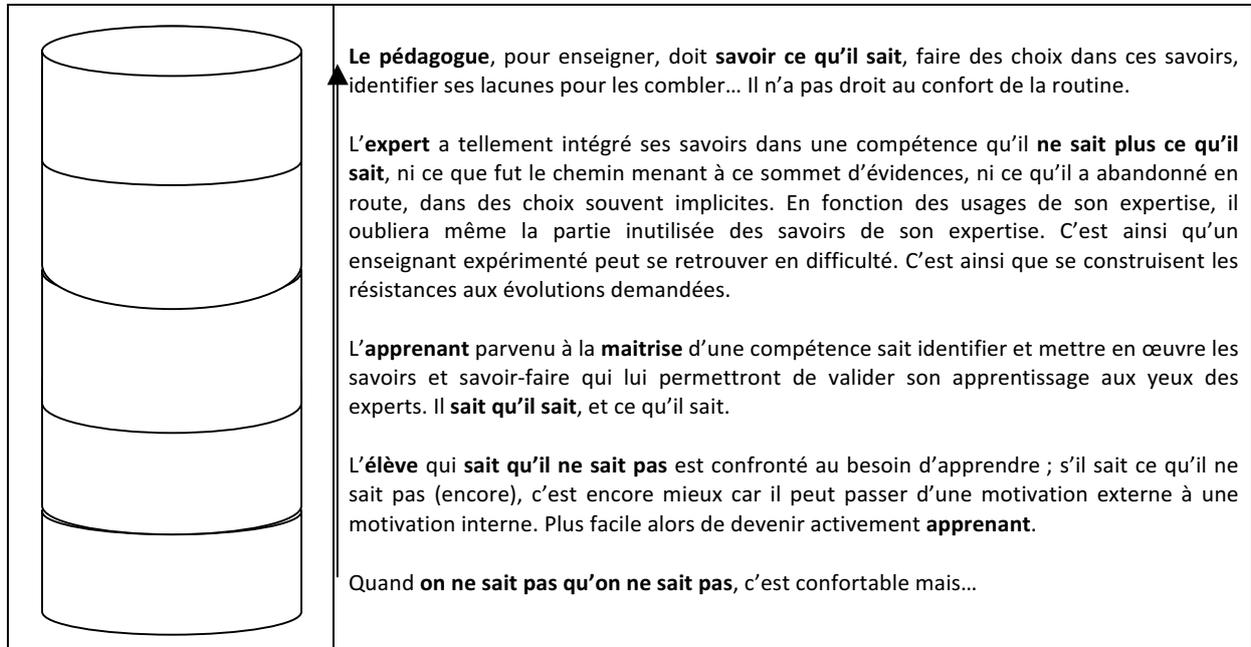
Une collègue, enseignante en REP+, exprime son bonheur à être bivalente : « *Très vite je me suis autorisée, du moins en latin, à sortir de la « posture » professorale, pour proposer des « angles » d'entrée dans le cours plus concrètes, plus ludiques, procédant davantage de l'observation et de l'expérimentation (fabrication/revêtement d'une toge ; cuisine : desserts romains ; initiation à la numismatique et collection...). Par ailleurs, enseignant dans un collège qui sera classé à la rentrée en REP, l'enseignement du latin m'a permis d'accompagner et d'approfondir les travaux menés en cours de Français (atelier « pratique de l'éloquence », sur un sujet de controverse antique).* »

A l'heure où nous sommes clairement invités par le socle commun et les programmes à favoriser l'entrée par les tâches, il convient d'interroger la relation ludique/pratique. Quels savoirs se construisent ? Comment faire pour qu'ils se construisent ? Comment être sûrs qu'ils sont construits ? Comment les tisser avec ceux qui sont déjà là et ceux qui se construisent ailleurs ? Vraies questions pour les futurs EPI.

J'avoue qu'en lançant ce questionnaire en juin, je n'étais sans doute pas au clair sur la distinction entre polyvalence et interdisciplinarité. Ex-PLP lettres-histoire & législation du travail moi-même, je gardais un bon souvenir de cette expérience au plan didactique et pédagogique : j'en ai gardé un goût prononcé pour les préparations de cours, une certaine capacité à gérer avec honnêteté mes zones d'incompétence (Ah ! le jet-stream et les alizées !!) et à demander l'aide de plus compétents. Lorsque je suis devenue PLC j'ai pu mesurer par contraste le confort que la bivalence apporte au professeur de lettres. Comme l'a écrit une collègue de lettres classiques : « *La polyvalence a été pour moi un enrichissement permanent et matériellement une respiration face à la charge des corrections en français. J'ai constaté que je corrigeais en général avec plus d'attention les copies (relevé des corrections des travaux des élèves, nouvelle notation en fonction des progrès, notamment ; ce que je n'aurais pu faire si j'avais 4 – ou plus – classes de français).* »

L'analyse des questionnaires m'amène à faire l'hypothèse que polyvalence et interdisciplinarité ne sont pas synonymes. Les professeurs des écoles seraient en amont de l'inter/transdisciplinarité. Ils permettraient aux élèves d'être au monde, d'agir dans lui, d'agir avec et sur les autres. La

connaissance-compréhension du monde, avec ce qu'elle implique de modélisation et de conceptualisation à travers des disciplines commencerait ultérieurement. Si cette hypothèse est exacte, ceux qui craignent que le développement de l'interdisciplinarité signifie la négation des disciplines joueraient à se faire peur : l'interdisciplinarité nécessite un degré supérieur de maturation disciplinaire pour savoir ce qu'on veut tisser et faire tisser des savoirs et savoir faire de sa discipline avec ceux des autres. L'interdisciplinarité peut conduire à une polyvalence (choisie, voilà une question qui devrait concerner nos syndicats) mais ce n'est pas une nécessité, loin de là.



L'expertise ne suffit pas à faire le pédagogue

Pourquoi l'interdisciplinarité ?

Dans l'enseignement primaire, le français est souvent réduit par les collègues qui ont répondu à la maîtrise de la langue vécue comme une sorte de compétence transdisciplinaire. Selon les niveaux, l'accent est mis sur l'oral, l'apprentissage du code ou de la compréhension. Les nouveaux programmes qui ancrent l'apprentissage de l'oral et de la compréhension à tous les niveaux et en balisent le parcours d'apprentissage ainsi que celui du code, devraient fonder une nouvelle cohérence pour l'enseignement-apprentissage du français. La conscientisation des apports de la littérature à la formation de la personne, de sa vision du monde, de ses valeurs semble être un chantier à (ré)ouvrir.

A la dimension linguistique, les collègues de l'enseignement secondaire professionnalisant ajoutent « *la synthèse, l'argumentation* » mais aussi « *la curiosité ! Lire un texte, faire des hypothèses de lecture, avoir envie de découvrir la suite puis la fin, se demander qui est ce personnage... Bref, entrer dans un cours comme dans un livre* » ou l'histoire littéraire : « *certaines périodes du programme de français aussi : l'Humanisme, les Lumières...* » et en termes de compétences : « *Les capacités [...] d'analyse, de synthèse, d'argumentation, [...] le discours adapté à l'interlocuteur, [...], la culture générale, l'idée de faire des liens, l'approche de concepts, l'élaboration d'une réflexion construite, le développement de la créativité et de l'imagination, la recherche des enjeux d'un discours et des objectifs explicites ou implicites d'un discours, l'esprit critique...* ».

Du côté des collègues des autres disciplines, soit ils enseignent une langue-culture et sont sensibles à la construction de compétences linguistiques et littéraires, soit ils enseignent une discipline « moins linguistique » et sont sensibles aux enjeux en matière de compréhension d'énoncé, d'argumentation et d'écrits de travail.

Du côté des apprentissages développés à travers les autres disciplines et utiles pour le français, on cite l'acquisition de repères spatio-temporels, des catégorisations, de la démarche scientifique, du

statut de la preuve pour l'argumentation, on insiste fortement sur le vocabulaire, la diversité des écrits à lire ou produire. Les autres matières sont parfois présentées comme un vaste champ de découverte et d'expérimentation linguistique. Les professeurs de langues anciennes sont quant à eux sensibles en plus à la dimension culturelle des apports de leur discipline pour le français : « *la connaissance des mythes, leur poésie, leur actualité ; rapprochement d'imaginaires ; [...] ; apports entre ces cultures et la nôtre (théâtre et autres genres littéraires)* » et restent attachés à un enseignement de la langue française ancrée dans ses racines antiques : « *rigueur des constructions latines qui demandent un sens logique, analytique et un sens de la langue française pour l'exercice de traduction ; enfin les racines , l'étymologie ; [...] le renforcement grammatical ,tant en conjugaison qu'en grammaire de la langue* ».

Les axes d'interdisciplinarité pointés par les collègues forment un ensemble trop disparate pour supporter la réflexion didactique et l'action pédagogique. C'est pourquoi l'AFEF propose une structuration à travers les discours et langages disciplinaires.

A quelles conditions l'interdisciplinarité est-elle une chance ?

1/ « *Si on laisse le temps aux professeurs de créer des projets qui entremêlent réellement, et habilement, les objectifs d'apprentissage. Si on accorde les moyens humains et matériels suffisants. Si les conditions pour susciter cette créativité sont réunies : confiance des personnels les uns envers les autres, confiance de la direction, accompagnement investi de la direction, sans jugement. Prise en compte de la fatigue professionnelle.* »

2/ « **Clarifier les objectifs** communs et les objectifs de chaque discipline, se demander sur quel « ressort » on compte pour susciter la motivation, se demander si nos choix d'objets interdisciplinaires sont pertinents, accepter les résistances imprévues de certains élèves, envisager des **modalités d'évaluation pertinentes...** »

3/ « Préparation si ce n'est commune, au moins **coordonnée**, objectifs clairement définis, modalités d'intervention variées et variables en cours de projet, **concertation** régulière pour **adaptations** selon évolution, évaluation sur compétences dépassant le disciplinaire strict... » ; « un projet commun ».

4/ « L'interdisciplinarité ne doit **pas être artificielle**, parachutée... » « Que le **projet** soit pensé et construit ensemble... » ; « une interaction des champs disciplinaires » ; « que le **projet laisse de la marge aux élèves** pour qu'ils se l'approprient et puissent profiter des apprentissages au lieu de les subir. »

5/ « Qu'elle soit **explicite** et compréhensible par les élèves ». Expliciter les **liens entre les savoirs** : « l'intelligence, étymologiquement, inter-legere, c'est la capacité à faire des liens. Comment pourront-ils faire des liens entre les différents savoirs et savoir-faire qu'ils apprennent si nous, nous n'en faisons pas ? »

6/ « Avoir des **connaissances sérieuses dans toutes les disciplines** enseignées et n'en favoriser aucune. Une bonne **formation**, une auto-formation constante. »

7/ « **Accepter aussi le regard** de l'autre dans le travail d'équipe. **Se décentrer** par rapport à sa discipline mais ne pas oublier la **maitrise de la discipline** elle-même ».

8/ « Qu'il y ait un vrai défi à relever sans qu'il soit insurmontable, avec **des problèmes à résoudre** et des **tâches ayant suffisamment de sens.** »

9/ « Que les savoirs associés soient clairement identifiés. »

11/ « Que les **normes** cessent d'être un pallier que ne franchissent que les privilégiés. Cela signifie que leur existence ne doit pas être minimisée, qu'elles doivent être enseignées de façon explicite, assumée collectivement, et leur sens (disciplinaire, pragmatique ou social) également explicité. »

10/ Puisque l'invitation est faite que les tâches à réaliser soient (par exemple) des productions orales ou écrites, veiller à ce qu'elles **ne pêchent pas par artificialité.**