

Le tissage interdisciplinaire dans l'agir professionnel des enseignants du français dans le cycle moyen. Entre prescriptions officielles et représentations et pratiques professionnelles

Interdisciplinary weaving in the professional action of French teachers in the middle cycle. Between official prescriptions and representations and professional practices

Boudina Youssouf¹

¹ Ecole Normale Supérieure Bouzaréah (Algérie), youcef.boudina@univ-jjfel.dz

Date de réception : 4/3/2024 Date d'acceptation : 26/6/2024 Date de publication : ../6/2024

Abstract:

This paper aims to explore some professional representations and practices of French teachers in middle school in the light of texts and guidelines issued by official bodies, including the "Commission Nationale des Programmes"(National Curriculum Commission). Mainly inspired by the founding texts of the Competency-Based Approach, the official prescriptions emphasize transdisciplinarity and transversality and recommend an interdisciplinary approach deemed essential for the implementation of the overall educational project. From a theoretical point of view, taking charge of these dimensions can be achieved by interdisciplinary weaving, which is crucial to the success of both the discipline-based educational project and the comprehensive educational project.

Keywords: professional practices, official prescriptions, interdisciplinary rapprochement, interdisciplinary weaving, comprehensive educational project

Résumé: *La présente contribution a pour objectif d'explorer certaines représentations et pratiques des enseignants de français dans le cycle moyen au regard des textes et des indications émanant des instances officielle dont la Commission Nationale des Programmes. Essentiellement élaborés depuis les textes fondateurs de l'Approche par compétences, les prescriptions officielles mettent en avant la transdisciplinarité et la transversalité et recommandent un rapprochement interdisciplinaire jugé essentiel pour la réalisation du projet pédagogique global. La prise en charge de ces dimensions peut s'actualiser, d'un point de vue théorique, par un tissage interdisciplinaire déterminant à la fois pour la réussite du projet pédagogique disciplinaire et du projet éducatif global.*

Mots clés: pratiques professionnelles, prescriptions officielles, rapprochement interdisciplinaire, tissage interdisciplinaire, projet éducatif global

1. Introduction :

La notion de tissage trouve son origine dans les travaux portant sur l'agir professionnel des enseignants (Bucheton et Soulé, 2008 ; Bucheton, 2009) Elle se présente comme l'une des préoccupations majeures de l'agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009 ; Budermann et Pélissier, 2008, Chabane et al. 2009, Merel et al. 2015, Pana-Martin, 2015). Défini aussi comme une forme spécifique d'étayage (Bucheton et Dezzuter, 2008), le tissage s'actualise par des gestes professionnels spécifiques dont le but est principalement d'assurer la continuité cognitive des tâches et en maintenir la cohérence (Bucheton, 2009). Du côté de l'apprenant, le tissage l'aide à appréhender les liens entre l'intérieur et l'extérieur de l'école ou entre l'avant et l'après d'une leçon. (Bucheton, 2009). Il renvoie aussi aux gestes spécifiques mis en œuvre pour donner sens aux apprentissages et en expliciter la pertinence (Bucheton et Dezzuter, 2008 ; Bucheton, 2009).

En l'occurrence, la continuité et la pertinence constituent des objectifs principaux dans l'Approche par compétence (désormais l'APC) actuellement en vigueur en Algérie. Celle-ci se veut, contrairement aux approches précédentes, un outil pour dépasser le cloisonnement et le morcellement irréflecti des apprentissages. Les indications officielles émanant de la Commission Nationales des Programmes, (désormais la CNP), principalement inspirées des principes fondateurs de l'APC, recommandent des situations d'enseignement-apprentissage soigneusement articulées, progressives, cohérentes et pertinentes en insistant, explicitement ou implicitement, sur la nécessité de mettre en relation, à des moments différents, les apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires.

Dans la présente contribution, nous nous interrogeons sur quelques représentations et pratiques professionnelles jugées à notre sens favorables ou non pour la mise en œuvre d'un tissage interdisciplinaire (Budermann & Pélissier, 2009). Selon leur présence ou non, les pratiques et les représentations recherchées traduisent une forme d'engagement professionnel des enseignants de français pour la concrétisation du rapprochement disciplinaire recommandé dans les instructions officielles (Cadre Général des Programmes : 2009).

Notre problématique est donc comment se représentent les enseignants du français l'enseignement de leur discipline et celui des autres disciplines scolaires à la lumière du cadre institutionnel qui recommande transversalité et transdisciplinarité? Leurs pratiques et représentations sont-elles favorables à la mise en œuvre d'un tissage interdisciplinaire indispensable pour la réalisation cohérente du profil global et significatif même dans les situations d'intégration proposées dans la discipline enseignée? Sont-ils conscients des rapprochements interdisciplinaires et des rapports implicites ou explicites pouvant exister entre leur discipline et le projet pédagogique global ?

Nous supposons tout d'abord que les représentations du rapprochement disciplinaire et donc du décloisonnement entre disciplines scolaires chez les enseignants du français pourront être insuffisantes. Cela pourrait être lié en

revanche à leur degré de connaissance du cadre institutionnel global qui régit les enseignements disciplinaires et qui cadre les pratiques professionnelles. La prise en charge de la transdisciplinarité, qui peut s'actualiser par un tissage interdisciplinaire (en veillant à ce qu'un enseignement disciplinaire soit à la fois utile et significatif pour une autre discipline ou en exploitant les différentes ressources et thématiques transversales et pluridisciplinaires) dépendrait, à notre sens d'une connaissance rigoureuse du projet éducatif global. Les pratiques et les représentations à explorer seraient à notre sens significatives et informatrices sur le degré d'engagement de l'enseignant du français dans la concrétisation dudit projet.

La mise en œuvre des gestes professionnels de tissage (interdisciplinaire) serait possible dès que les rapports entre disciplines, leurs recoupements et croisements, leurs continuités et complémentarités sont clairement saisies par les enseignants. Cette forme de tissage ne peut se réaliser si les disciplines (dont le français) sont représentées comme indépendantes ou si l'enseignant ignore comment et où les compétences et les contenus-ressources disciplinaires pourront être réciproquement pertinents et significatifs les uns pour les autres.

La nature des documents officiels couramment consultés par les enseignants de français pourrait également être déterminante pour la nature des représentations à l'égard de la transdisciplinarité et les pratiques destinées à sa prise en charge. Les documents d'accompagnement du français, à titre d'exemple, se contentent de quelques indications sommaires ou des instructions peu explicites sur la transdisciplinarité contrairement à d'autres textes (dont le Cadre Général des Programmes). Souvent des documents ignorés, d'autres documents contribuent à mieux expliciter l'intérêt d'inscrire l'enseignement disciplinaire dans une optique pluridisciplinaire en recommandant des indications plus riches sur ces dimensions.

Notre objectif est d'abord de mettre en relief quelques pratiques, postures et représentations professionnelles pouvant à notre sens, être informatrices sur le degré de l'implication de l'enseignant de français dans le projet pédagogique global en prenant en charge la transdisciplinarité. Il s'agit d'appréhender par la suite à quel point l'enseignant de français est conscient du projet pédagogique global dans lequel il est impliqué et dont la réalisation nécessite de saisir les rapports que sa discipline enseignée doit avoir les autres disciplines. Ces renseignements, en rapport avec les représentations professionnelles et le cadre institutionnel, constituent dans l'approche systémique, des organisateurs inhérents au travail de l'enseignant et l'analyse des logiques qui le cadrent.

2. Le cadre conceptuel

2.1 La notion de tissage dans l'agir professionnel:

La notion de tissage apparaît plus particulièrement dans les travaux portant sur l'agir professionnel des enseignants et les gestes professionnels ajustés (Bucheton et Dezzuter, 2008 ; Bucheton, 2009). Il est l'une des

quatre préoccupations dites interactionnelles (en plus du pilotage, de l'étayage et de l'atmosphère) qui s'actualisent à travers des gestes professionnels ajustés et s'articulent autour d'une préoccupation didactique centrale (la transmission des savoirs visés) (Bucheton, 2009 ; Merel et al. 2015).

Les gestes de tissage sont mobilisés pour assurer la continuité cognitive des tâches, assurer leur cohérence d'ensemble et expliciter le sens et la pertinence des savoirs visés (Bucheton, 2009). Selon Bucheton D (2009), ces gestes sont déterminants pour l'élève dans la mesure où ils lui permettent non seulement d'établir les associations nécessaires entre ce qui se fait, ce qui se dit en classe et d'appréhender les rapports que peuvent entretenir les savoirs scolaires et le dehors de l'école mais aussi favorisent son engagement dans les tâches scolaires proposées.

2.2 Tisser pour donner sens aux apprentissages

Dans le contexte scolaire, il est important que l'élève comprenne le sens de ce qu'il fait, pourquoi est-il là, à quoi servent les différentes ressources accumulées dans et en dehors de l'école (Roegiers, 2000). Cela correspond à une construction de sens (Perrenoud, 1996) essentielle à l'école mais aussi dans les contextes extrascolaires de tous les jours. « Le sens peut d'abord découler de la découverte d'un usage possible des savoirs hors l'école : on est alors dans l'idée d'apprendre pour faire, et non seulement pour penser » (Dufays et al. 2016 :13). Le tissage consiste ainsi à donner sens aux apprentissages, expliciter leurs pertinences, leurs usages et leurs utilités les uns pour les autres ou pour d'autres contextes extérieurs à l'école.

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français, la construction de sens d'un apprentissage peut s'effectuer à de nombreux niveaux et dans des moments différents du processus d'enseignement-apprentissage. En classe, le sens à rechercher est celui d'un ensemble de tâches, d'activités, de ressources disciplinaires parfois de nature hétérogène et qui sont pourtant significatives et utiles les unes pour les autres.

Hormis la continuité inévitable entre tâches et compétences disciplinaires dont la mise en œuvre renvoie à un tissage disciplinaire (Budermann et Péliasser, 2009), elle peut également exister avec d'autres ressources et compétences non disciplinaires. Budermann et Péliasser (2009) distinguent deux autres formes de tissage : un tissage interdisciplinaire (celui qui se fait entre une discipline donnée et d'autres disciplinaires scolaires) et le tissage hors disciplinaire qui renvoie aux rapports que peuvent avoir les savoirs scolaires et le contexte externe de l'école. Ces formes de tissage, sans qu'elles soient explicites, constituent un objet d'intérêt de nombreuses indications officielles dont celles soulignant la nécessité de mettre en œuvre des pratiques cohérentes en les inscrivant dans une approche globale, interdisciplinaire et transdisciplinaire.

2.3. La mise en valeur du tissage interdisciplinaire dans les textes officiels

Nous revenons ici sur les indications officielles qui soulignent cette forme de tissage, entendue comme une mise en articulation de plusieurs disciplines scolaires (Bucheton, 2009 ; Budermann & Péliasser, 2009). Cette forme de

tissage devrait être nécessaire et indispensable pour la concrétisation du projet éducatif et pédagogique.

Il convient de signaler, tout d'abord, que dans ce sens, le Référentiel Général des Programmes (désormais le RGP) reconnaît quelques risques et inconvénients dus à l'organisation des enseignements dont celui du cloisonnement chez l'élève :

« L'élève apprend beaucoup de choses mais sans liens apparents ou même suggérés entre elles, il lui faut alors trouver, par lui-même, les catégories relationnelles qui confèrent au savoir son unité fondamentale, ce dont il est souvent incapable, en particulier dans le cycle de base » (le RGP : 38)

Le même document affirme qu'il est essentiel, compte tenu du risque du cloisonnement, d'assurer une concertation interdisciplinaire en mettant en œuvre des stratégies conjointes de rapprochement. Cet aveu, à savoir l'incapacité des élèves à tisser, à construire le sens et élaborer les associations entre les éléments de savoir est confirmé par de nombreux autres recherches (Bucheton & Soulé, 2008 ; Bucheton, 2009 ; Badreddine, Buty et Régnier, 2012). Selon ces auteurs, l'élève a du mal à reconnaître le pourquoi d'un ordre de tâches, identifier leurs rapports et usages réciproques. Par ailleurs, il est demandé à l'enseignant d'exploiter non seulement les ressources disciplinaires mais aussi celles qui appartiennent à d'autres disciplines scolaires et qui peuvent avoir des liens avec les objectifs spécifiques de la discipline enseignée (Document d'Accompagnement du Programme dans le Cycle Moyen : 04) (désormais DAPCM). Il s'agit, proprement dit, d'un rapprochement interdisciplinaire(RGP) où les enseignements disciplinaires ne devront plus être entendus comme indépendants, cloisonnés et déconnectés de ce qui s'enseigne dans les autres disciplines. Le DAPCM (p41) propose même une série de thèmes dits transversaux (comme la citoyenneté, l'environnement, la santé, les droits de l'homme, etc.) que de nombreuses disciplines, dont le français, peuvent prendre en charge. Cela permet, selon le DAPCM, d'assurer la continuité horizontale entre disciplines, d'aborder la complémentarité des projets pluridisciplinaires. Cette complémentarité se veut aussi essentielle pour la concrétisation du principe de globalité et de cohérence selon le RGP (32). La transdisciplinarité et/ ou la pluridisciplinarité ne doivent être de simple slogans selon les auteurs du RGP

Enfin, en ce qui concerne le tissage interdisciplinaire, les documents officiels insistent aussi sur une autre forme d'articulation, celle des disciplines scolaires avec le projet et le profil global du cycle. Les disciplines scolaires, dont le français, contribuent à la réalisation d'un profil global en prenant en charge les valeurs institutionnellement prédéfinies (républicaines, démocratiques, identitaires et universelles) (CGP ,2016 ; DAF, 2016). Selon Le Projet de Programme de Français du cycle moyen, 2016) (désormais PPFM), Cette prise en charge peut se concrétiser par le

choix judicieux et contextualisé des supports et en proposant des situations d'enseignement en rapport avec les valeurs attendues.

Enseigner le français est ainsi pensé comme faisant partie d'un projet éducatif global qui requiert chez l'enseignant, des formes permanentes de contextualisations, de tissage et d'ajustement. Les instructions officielles, même si le caractère injonctif et prescriptif des textes est peu explicite, suggèrent des pratiques professionnelles cohérentes et insistent sur la configuration de situations d'enseignements disciplinaires connectées avec les autres projets disciplinaires et avec le projet global du cycle moyen et de l'école fondamentale.

2.4. Le contexte institutionnel et les pratiques enseignantes

L'intérêt d'appréhender et de comprendre les pratiques enseignantes a permis, depuis plus d'un demi-siècle de recherches, l'émergence de nombreux paradigmes et approches ayant pour objectif l'appréhension des pratiques enseignantes (Altet, 2002). Toutefois la notion de pratique enseignante demeure encore floue (Bressoux, 2001) voire polysémique et insaisissable (Altet, 2003 ; Tupin, 2003). Néanmoins, en dépit du foisonnement des modèles et d'approches mis en place pour analyser les pratiques professionnelles des enseignants, comprendre celles-ci demeure encore une tâche compliquée.

L'analyse des pratiques professionnelles des enseignants demeure toujours un terrain d'exploration encore vierge. Cela peut s'expliquer par la complexité de l'agir enseignant et la multitude de tâches professionnelles, formelles et informelles, qu'il recouvre (Altet, 2002 ; Marcel, 2001 ; Rogalski, 2007 ; Bru, 2001) mais aussi par la diversité des dimensions de la pratique, parfois sous-jacentes (Altet, 2003) et de ses principes organisateurs (Bru, 2001) notamment d'ordre environnemental.

C'est plus particulièrement dans le paradigme dit écologique puis dans l'approche systémique (que l'intérêt pour comprendre une pratique dans sa globalité est ressenti indispensable (Bru, 1991 dans Altet 2003). La situation puis le contexte de l'enseignement deviennent ainsi des facteurs déterminants voire contraignants des pratiques enseignantes.

Le paradigme écologique, issu de la réflexion développée par Bronfenbrenner (1986 cité dans Papalia, Olds et Feldman, 2010) a permis de comprendre comment certains facteurs d'ordre familial, géographique mais aussi politique, économique et culturel sur les pratiques humaines (Papalia, Olds & Feldman, 2010) et l'influence de l'environnement et du milieu sur l'action de sujet (El-Hage, 2014).

Cette réflexion est maintenue dans l'approche systémique qui promeut l'idée d'une analyse globale des pratiques enseignantes (Bru, 1991 ; Altet, 2002). L'acte d'enseigner est ainsi perçu comme un système complexe dont l'appréhension nécessite de comprendre la nature des interactions entre ses éléments composants et les relations qu'ils entretiennent (German, 2018). L'approche systémique a ainsi mis en avant le principe de causalité

circulaire (Marcel, 2002) qui s'oppose radicalement à celui de la causalité linéaire, largement critiqué et hérité du paradigme processus-produits.

Le modèle des interactions en contexte (Bru, 1991) met en valeur les interactions qui peuvent exister dans une pratique enseignantes et sa relation avec l'environnement (Bru & Talbot, 2001). Le contexte institutionnel s'impose dans cette approche comme une composante indispensable. Tout comme d'autres contextes (spatio-temporel de la classe et de l'école, social et matériel) (Lefevre, 2005), le contexte institutionnel, qui correspond à l'ensemble des prescriptions, des directives ministérielles, au projet pédagogique de l'école, aux règlements et aux prescriptions (Lefevre, 2005) a une influence non négligeable sur les pratiques d'enseignement.

Les règles institutionnelles sont un élément inhérent de l'environnement scolaire et constituent un arrière-plan inévitable pour l'action des acteurs de l'école et un organisateur du travail de l'enseignant (Durpriez & Zachary, 1998 ; Amingues, 2009 ; Pizon & Jourdan, 2009) et pour comprendre certaines logiques d'action professionnelle. Cette réflexion est aussi celle de Goigoux R (2007) qui considère que l'Institution et les caractéristiques de l'École sont un déterminant inhérent du travail professionnel de l'enseignant.

Au plan des pratiques professionnelles, l'enseignant est amené à s'adapter en permanence au contexte dans lequel il agit. De nombreux exemples dont ceux des réformes et des politiques éducatives illustrent comment le contexte institutionnel peut affecter, faire évoluer voire transformer les pratiques. En classe, agir consiste à s'adapter aux variables contextuels, aux instructions officielles émanant des instances organisatrices, à s'adapter aux évolutions politiques économiques et sociales, internes et externes. La mise en vigueur de l'APC a également conduit à une reconfiguration quasi-radical de la manière d'enseigner.

3. Méthodologie

Dans la présente contribution, seront exploitées des données élémentaires d'une enquête exploratoire portant sur l'agir professionnel des enseignants de français. Le questionnaire intégral, dont le lien se trouve dans les annexes, a été administré à 64 enseignants évoluant dans 16 établissements d'enseignement moyen dans la wilaya de Jijel. Il comprend au total 52 questions réparties en quatre grandes parties.

Les données retenues dans cette contribution ont été collectées dans la deuxième partie du questionnaire. Celle-ci contient 15 questions dont l'objectif est d'explorer les connaissances des enseignants du français du cadre institutionnel et professionnel régissant leurs pratiques. Ces connaissances ne peuvent être exclusivement d'ordre disciplinaire (c'est-à-dire en rapport avec la configuration de la discipline) mais aussi en rapport avec les savoirs non disciplinaires, les valeurs du système éducatif, des compétences pluridisciplinaires et interdisciplinaires, etc. Ces connaissances sont essentielles pour penser des situations d'enseignement-apprentissage cohérentes avec les objectifs et les attentes intentionnellement prédéfinis.

Questions	Aspect/ dimension à explorer
Connaissez-vous les valeurs et les compétences que l'élève doit s'approprier et développer à l'Ecole (tous cycles confondus) ?	Cadre institutionnel prescriptif et organisateur des pratiques ; Degré d'engagement et de conscience de complémentarité entre projets disciplinaires et projet pédagogique global
Avez-vous déjà consulté les documents suivants : - le document d'accompagnement de français ; - le guide pédagogique ; - le référentiel des programmes ; - le cadre général des programmes du cycle moyen.	Connaissance des sources pouvant renseigner sur le cadre institutionnel organisateur des pratiques
Avez-vous l'habitude de survoler/ consulter le programme des autres disciplines ?	Représentations sur le rapprochement disciplinaire et la contribution au projet éducatif et pédagogique du cycle
Connaissez-vous les compétences que l'élève doit développer dans les autres disciplines au cycle moyen ?	La prise en charge de la transdisciplinarité et la transversalité
Connaissez-vous les compétences et les thématiques transversales potentiellement utiles dans toutes les disciplines ?	
En préparant mes cours, je pense à intégrer : - des connaissances disciplinaires antérieures ; - des ressources transversales et extra disciplinaire ; - des expériences individuelles	
Etes-vous suffisamment informé (e) sur les compétences de français que l'élève doit s'approprier dans le cycle moyen ?	Représentations de l'enseignement de français, Formes d'engagement dans le projet disciplinaire et pluridisciplinaire

Tableau n°1 : représentations et pratiques professionnelles jugées favorables pour la mise en œuvre de tissage interdisciplinaire

4. Discussion des résultats

4.1. Connaissances relatives au cadre institutionnel et aux objectifs et valeurs de l'école

Excepté un seul enseignant qui n'a pas fourni de réponse, la majorité écrasante des enseignants interrogés (69, 8 %) affirme avoir une idée sur les finalités et les valeurs que l'on espère inculquer à l'école dont des descriptifs détaillés sont fournis dans les textes officiels émanant de la CNP dont le Cadre général du Curricula de cycle moyen (désormais CGC) (2016) et les documents d'accompagnement des disciplines. Pour ce qui est du

français, en plus des savoirs disciplinaires portant sur les typologies textuelles, les contenus à proposer doivent aussi consolider les valeurs de l'universel et celles de l'identité nationale. Le CGC (2016) souligne dans ce sens que l'enseignement de français doit favoriser l'appropriation des valeurs intellectuelles, identitaires, nationales, esthétiques et celles de l'universel. L'enseignement des langues étrangères dont le français ne peut donc pas être éloigné de ces finalités institutionnellement prédéfinies et vise à contribuer à un profil global comme toutes les autres disciplines.

En revanche, 12,7 % de nos enquêtés estiment qu'ils se préoccupent de leur discipline et donc des compétences disciplinaires tandis que 19 % reconnaissent qu'ils n'ont pas de connaissances à l'égard de ces valeurs comme il apparaît dans le tableau ci-dessous

Connaissez-vous les valeurs et les compétences que l'élève doit s'approprier et développer à l'Ecole (tous cycles confondus)?			
Nombre de réponse : 63			
Oui	Non	Pas tellement (connaissance rudimentaires)	Je me préoccupe uniquement de ma discipline
69.8%	00 %	19%	12.7%

Tableau n°2 : Connaissances et représentations des valeurs et des compétences de l'Ecole

Dans l'ensemble, il s'agit d'un intéressant signe d'engagement à notre sens. Les enseignants sont majoritairement conscients que la connaissance des objectifs globaux de l'Ecole est indissociable de celle des objectifs propres à la discipline. Cette attitude que nous jugeons *a priori* favorable permet à l'enseignant de français de pouvoir réguler ses pratiques de façon à ce qu'elles soient en rapport avec les dites valeurs et d'être donc conscient des tissages à opérer en rendant sa discipline pertinente pour le profil global attendu.

Le tissage consiste dans ce contexte d'action à élaborer des liens entre ces enseignements et des finalités globales que l'élève ne peut nécessairement saisir. Il peut s'effectuer, comme le suggère même le RGP par le choix des supports pédagogiques adéquats et la contextualisation des contenus pour qu'ils soient en liaison avec les valeurs attendues. Pour un élève, la signification d'une thématique donnée (comme celle de l'environnement) peut être claire car son rapport avec le contexte d'usage est plus prenable. En revanche, il lui est plus difficile d'accéder à une autre forme de signification (le rapport avec le profil global en tant que savoir essentiel pour la construction de la dimension citoyenne et de l'élève). Celle-ci ne peut être élaborée sans un étayage de l'enseignant consistant à expliciter les rapports implicites avec la compétence globale du cycle.

4.2. Appréhender les situations de tissage dans les recommandations officielles

La question 15 (Q15) de la deuxième partie porte sur un aspect important qui relève de la culture institutionnelle de l'enseignant. Le cadre général institutionnel est jugé inhérent et incontournable dans un agir professionnel. Les recommandations officielles ne contraignent certes pas les pratiques d'enseignement et ne prescrivent aucune méthode préconçue mais visent notamment à les encadrer et les organiser. Ainsi, pour ce qui est du français, son enseignement ainsi que les situations (d'apprentissage et d'intégration) à proposer doivent correspondre à un ensemble de finalités, de valeurs et d'objectifs institutionnellement prédéfinis.

Nous avons donc interrogé les enseignants s'ils ont l'habitude de consulter les documents officiels qui émanent de l'Institution (la CNP entre autres) et dont certains (comme les documents d'accompagnement) servent à encadrer les enseignements disciplinaires, expliciter les situations de complémentarité possibles entre compétences (globales, terminales, transversales), entre cycles d'enseignement, entre ressources disciplinaires et pluridisciplinaires.

Au plan des pratiques (déclarées bien entendu), tous les enseignants affirment qu'ils consultent le document d'accompagnement de français et le guide pédagogique mis à leur disposition. Ces deux documents portent directement sur la discipline et fournissent également des clarifications, pas nécessairement exhaustives, quant aux liens de l'enseignement de français avec les autres disciplines et avec le profil global du cycle moyen. Néanmoins, nous jugeons important d'accéder plus régulièrement aux autres documents (dont la loi de l'Orientation, le CGC, etc) pour consolider sa culture professionnelle et institutionnelle et concevoir un enseignement disciplinaire plus cohérent avec ce qui est attendu dans le profil global et dans les autres disciplines. L'intérêt des enseignants pour les autres documents est jugé insuffisant comme il apparaît dans le tableau suivant :

Avez-vous déjà consulté les documents suivants ?	
Nombre de réponses : 64	
Le cadre général des programmes du cycle moyen	53.1%
Le référentiel général des programmes	43.8%
Le document d'accompagnement de français	100%
Le guide pédagogique de français	75%

Tableau n°3 : Les principaux documents officiels consultés par les enseignants de français

Les documents les plus consultés sont ceux qui portent directement sur la discipline enseignée (le français). Tous les enseignants interrogés (100%, soit donc 64 enseignants) ont déjà consulté le Document

d'Accompagnement du français dans le cycle moyen tandis que 90.6 % (58 enseignant) ont déjà parcouru le guide pédagogique du français. En revanche, les deux autres documents n'ont pas été parcourus par tous les enseignants (53.1% pour le Cadre général du programme du cycle moyen tandis que seulement 43.8% d'enseignants ont déjà eu accès au RGP).

Nous jugeons que les documents officiels ne fournissent ni la même quantité ni la même qualité d'informations en rapport avec l'interdisciplinarité et les moyens permettant sa prise en charge dans les pratiques. Les deux premiers fournissent essentiellement des instructions en rapport avec la configuration et l'organisation des enseignements disciplinaires. Ils misent essentiellement sur le tissage disciplinaire et les formes de liaisons pouvant exister entre les composantes des compétences disciplinaires. Les deux autres documents sont plus explicites quant aux rapports interdisciplinaires et formes de la contribution au profil global. A notre sens, cela affecte de manière conséquente aussi bien les représentations que les pratiques prenant en charge la pluridisciplinarité.

4.3. Connaissances relatives au fonctionnement du cycle moyen

Cette question nous paraît importante dans la mesure où elle nous permet de situer le degré d'engagement et d'implication des enseignants de français dans la réalisation du projet global du cycle moyen. Pour ce faire, les représentations manifestées par les enseignants sur le fonctionnement du cycle (les compétences globales du cycle et des disciplines) en seront à notre sens indicatrices.

Connaissez-vous les compétences que l'élève doit développer dans les autres disciplines ?			
Nombre de réponse : 63			
Oui	Non	Pas tellement (connaissance rudimentaires)	Je me préoccupe uniquement de ma discipline
42.9%	14.3%	39.7%	3.2%

Tableau n°4 : connaissances et représentation du fonctionnement du cycle moyen chez les enseignants de français

Comme la montre le tableau ci-dessus, la tendance est de se préoccuper seulement de la discipline enseignée. Au total, 36 enseignants interrogés (soit 57,2 %) ont peu ou aucune idée sur les savoirs, les thématiques et les ressources des autres discipline enseignées dans le même cycle (14.3% ne connaissent pas les compétences des autres disciplines, 39.7% n'en ont pas de connaissances suffisantes tandis que 3.2% ne s'y intéressent pas). En revanche, 42, 9 % des enseignants connaissent ce qui s'enseigne dans les autres disciplines.

Il s'agit d'une réflexion réductrice sur le projet éducatif et une pratique défavorable pour la prise en charge de la transdisciplinarité chez la

communauté enseignante interrogée. Nous jugeons qu'il s'agit d'un indice du cloisonnement ou, du moins, d'un manque d'intérêt pour penser l'enseignement de la discipline au regard des croisements qu'elle peut avoir avec les autres disciplines. Cela va à l'encontre des recommandations officielles introduites dans la loi de l'Orientation (la globalité et la cohérence (interne et externe)). Il ne s'agit pas pour l'enseignant de français d'avoir des connaissances approfondies de ces compétences non disciplinaires mais d'avoir une idée sur l'organisation des autres apprentissages (des autres disciplines) afin de pouvoir exploiter autant que possible les ressources interdisciplinaires dans les situations d'intégration propres à sa discipline.

Cette approche peu extravertie sur la transdisciplinarité chez les enseignants interrogés, nous semble-t-il, est encore perceptible dans les réponses suivantes :

Avez-vous l'habitude de survoler/consulter le programme des autres disciplines ?			
Nombre de réponses fournies : 64			
Oui	Non	rarement	Jamais. Je me préoccupe de ma discipline
34.4%	31.3 %	29.7%	4.3 %

Tableau n° 5 : connaissance des compétences transversales utiles pour l'enseignement de français

C'est encore plus affirmatif en apprenant qu'au total, seulement 22 enseignants (soit 34.4 %) ont l'habitude de consulter ou de survoler les programmes des autres disciplines scolaires. 29.7 % le font rarement alors que 4.3 % s'occupent uniquement de leur matière (le français).

4.4.L'intégration des ressources transversales dans les situations d'enseignement-apprentissage

Cette forme d'assurer le tissage interdisciplinaire peut s'effectuer avant ou pendant un déroulement. La dimension à explorer ici relève de la phase dite pré-active (la préparation de l'action) (Altet & Vinatier, 2008) qui consiste à envisager, prévoir ou scénariser un déroulement attendu et pré-organiser les ressources (disciplinaires et non disciplinaires) qui peuvent le rendre à la fois opérationnel et significatif. Les résultats ci-dessous montrent que les ressources de nature non disciplinaire sont moins sollicitées dans la configuration des situations d'enseignement-apprentissage de français. 60.3 % des enseignants intègrent ou prévoient intégrer les ressources disciplinaires antérieures (linguistique entre autres). 44.8% des enseignants interrogés confirment qu'ils pensent à intégrer d'autres ressources issues des expériences et des vécus des élèves. Ces ressources correspondent à la somme des vécus subjectifs liés au contexte socioculturel général des élèves. Elles peuvent être pertinentes pour la construction des savoirs

Le tissage interdisciplinaire dans l'agir professionnel des enseignants du français dans le cycle moyen. Entre prescriptions officielles et représentations et pratiques professionnelles

scolaires visés une fois transférées et re-contextualisées dans l'univers de la classe et être. 37.9 % des enseignants pensent à s'appuyer sur les connaissances interdisciplinaires et transversales pourtant importantes.

Lors de la préparation des cours, j'intègre :	
Nombre de réponses fournies : 64	
Les connaissances disciplinaires antérieures	60. 3%
Les connaissances transversales et extra disciplinaire	44.8%
Les expériences individuelles des élèves	37.9%

Tableau n°6 : les ressources intégrées dans la conception/ planification d'une situation d'enseignement-apprentissage de français

Nous pensons que cette pratique peut s'expliquer à la fois par la représentation du décloisonnement des disciplines mais aussi par l'insuffisance des connaissances sur le rapprochement interdisciplinaire possible dans les situations d'enseignement-apprentissage de la discipline enseignée. Elle va en revanche à l'encontre de ce qui est institutionnellement prescrit : les ressources et les thématiques sont sensées apporter des enrichissements supplémentaires pour la situation en question et la rendre plus pertinente.

Les résultats suivants indiquent aussi que les enseignants de français sont moins ou peu informés sur ces ressources dites transversales.

Connaissez-vous les compétences et les thématiques transversales potentiellement utiles dans toutes les disciplines ?		
Nombre de réponses fournies : 64		
Oui	Non	Pas tellement (connaissances rudimentaires)
22.2 %	23.8%	54%

Tableau n°7 : connaissances relatives aux compétences transversales utile pour l'enseignement du français

Seulement 22.2 % des enseignants interrogés affirment qu'ils sont informés sur les ressources et les compétences transversales tandis que 23.8 % n'en ont pas la moindre idée. Le reste des enseignants (54%) ont plutôt des connaissances partielles.

Nous constatons en l'occurrence que l'intérêt est quasi-exclusif pour tout ce qui se rapporte à la discipline enseignée. Les résultats suivants démontrent que les enseignants interrogés connaissent majoritairement le programme de français (48 enseignants, soit 75%). Les autres (16 enseignants) ont plutôt tendance à se focaliser uniquement sur le programme des niveaux pris en charge.

Etes-vous suffisamment informé (e) sur le programme du français dans le cycle moyen?		
Nombre de réponses fournies : 64		
Oui	Non	Uniquement les niveaux pris en charge
75%	00%	25%

Tableau n° 8 : Représentations des programmes disciplinaires dans le cycle moyen chez les enseignants de français

Contrairement à la précédente attitude (relative aux ressources transversales), celle-ci est plus favorable pour un tissage interne (disciplinaire) mais se présente en revanche comme défavorable pour la mise en place du rapprochement disciplinaire et de la transdisciplinarité.

Conclusion

Cette modeste étude, qui, faudrait-il le rappeler, expose quelques résultats élémentaires recueillis dans le cadre d'une étude préliminaire et exploratoire de l'agir professionnel des enseignants de français dans le cycle moyen. Les données retenues à l'analyse dans la présente contribution portent sur quelques dimensions en rapport avec les pratiques et les représentations professionnelles des enseignants susceptibles de favoriser ou non la prise en charge du tissage interdisciplinaire. Celui-ci entendu comme une mise en articulation des compétences et des contenus-ressources des disciplines scolaires.

Le constat majeur est la forte tendance, chez les enseignants de français interrogés, à se préoccuper essentiellement de la discipline enseignée (le français). En revanche, l'intérêt est moins éprouvé pour les compétences pluridisciplinaires et les ressources transversales. Celles-ci, comme l'illustrent bien les résultats exposés ci-haut ne sont pas suffisamment mises en valeur dans les pratiques de planification et de conception. Cela va à l'opposé de ce qui est institutionnellement prescrit dans les textes officiels. Ceux-ci recommandent non seulement l'exploitation des thématiques et des ressources transversales et pluridisciplinaires mais suggèrent même des situations où elles peuvent être intégrées. Ces pistes proposées servent à guider le travail de l'enseignant de français et lui faciliter la mise en œuvre du rapprochement interdisciplinaire, indiqué comme fondamental dans le Référentiel Général des Programmes et une condition centrale pour la réussite du projet pédagogique global.

Les références :

1. Altet M (2002) Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, Revue Française de Pédagogie, Paris, INRP, n°138, pp.85-93.
2. Altet M (2003), Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation, De l'efficacité des

- pratiques enseignantes? Les dossiers des Sciences de l'Education, n° 10, pp. 31-43
3. Altet M & Vinatier I (2008) Analyser et comprendre la pratique enseignante, Presses Universitaires de Rennes, France
 4. Amingues R (2009), Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité, Les Sciences de l'Education Pour l'ère nouvelle, Editions CIRNEF, vol 42, n°2, pp.11-26.
 5. Badreddine , Buty C et RégnierJ-C (2012), Didactique des sciences et interactions en classe : quelques lignes directrices pour une analyse dynamique, Revue Enasio, Belo Horizonte, v° 14, N°1, pp.147-165
 6. Bressoux P (2001), Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes, Les Dossiers Des Sciences de l'Education, 2001, pp. 35-52
 7. Bru M (1991), Les variations didactiques dans l'organisation des conditions de l'apprentissage, Toulouse, Ed. EUS dans Altet M (2003) *Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation, De l'efficacité des pratiques enseignantes?* Les dossiers des Sciences de l'Education, n° 10, 2003, pp.31-43
 8. Bru M (2001), Pratiques enseignantes, Presses Universitaires du Mirail.
 9. Bru M & Talbot L (2001), Les pratiques enseignantes : une visée, des regards, Presses Universitaires de Mitrail, Revue Internationale des Sciences de l'Education, n°5, pp. 9-33
 10. Bucheton B & Dezzuter O, (dir.) (2008) Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation De Boeck Supérieur, Belgique
 11. Bucheton D, (2009), L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Octares.
 12. Bucheton B & Soulé Y (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Éducation & didactique, Vol 3, n°3, pp. 29 -48
 13. Budermann C et Péliissier C (2008), Les gestes professionnels: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation, l'exemple des langues étrangères, Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire, Vol 5, n°2, pp. 21-33
 14. Cadre Général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen (2016), Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie
 15. Cadre Général du Curricula de cycle moyen (2016), Ministère de l'Education Nationale, Algérie
 16. Chabane JC, Parayre M, Villagordo E & Dequin P (2009), Mettre à l'épreuve la notion de tissage dans l'analyse d'une séance en arts visuels et langage : le point de vue des acteurs sur un geste-témoin décisif dans les enseignements culturels et artistiques (Contribution au Congrès) Pratiques et métiers en éducation et formation, ALFA-LIRDEF, Montpellier
 17. Document d'accompagnement du français-Cycle moyen- (2016), GSD de Français, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie
 18. Dufays J-L , De Kesel M , Carlier G et Plumet J, (2016), Donner du sens aux savoirs Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs

apprentissages ? CRIPEDIS - Pratiques enseignantes, Presses universitaires de Louvain

19. Durpriez V et Zachary M D, (1998), Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement, Courrier Hebdomadaire de CRISP, Edition CRISP
20. El hage S, (2012) Activités TICE, interactions langagières en classe et cohérence des séquences d'enseignement, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, CNRS, ENS Lyon-ifé.
21. German S, (2018) , Comprendre l'approche systémique en éducation (chapitre 2) Le management des établissements scolaires Ecoles-Collèges-Lycées, De Boeck Supérieur, pp.51-78
22. Goigoux R (2007), Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Education et didactique, Vol 1, n°3, pp. 47-70
23. Lefeuvre G (2005) , L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action, Journal International sur les représentations sociales, Vol 2, n°1, 78-88
24. Marcel J-F, Orly P, Rothier-Bautzer E, Sonnataz M (2002), Les pratiques comme objet d'analyse, note de synthèse, Revue Française de Pédagogie, n°138, pp.135-170
25. Merel F, Bucheton D, Carayon B, Faucanié H, Laux S (2015), Décrire les gestes professionnels pour comprendre les pratiques efficaces. Le français Aujourd'hui, Armand Colin, n° 188, 65-77
26. Pana-Martin (2015) les gestes professionnels des formateurs en situation d'accompagnement individualisé, Thèse de Doctorat, Ecole Doctorale Abbé Grégoire, CRF- Centre de Recherche sur la Formation
27. Papalia, Olds & Feldman, (2010) Papalia Diane, Olds Sally et Feldman Ruth, psychologie de développement humain, De Boeck Supérieur
28. Perrenoud P (1996), Sens du travail et travail de sens, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_18.html (consulté le 22/07/2022)
29. Pizon F & Jourdan D (2009), Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé, SPIRALE, Revue de Recherche en Education, n°73, 171-189.
30. Projet de Programmes de Français Cycle Moyen, (2015), GSD de Français, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie
31. Référentiel Général des Programmes (2009), Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie
32. Roegiers X (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles
33. Rogalski J (2007) Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant, Séminaire international. *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: recrutements sans formation initiale*, Paris 8, France
34. Tupin F (2003), De l'efficacité des pratiques enseignantes, Revue Internationale de l'Education, Presses Universitaires de Mirail, n°10, pp. 5-15

5. Annexes

Le lien du questionnaire

<https://docs.google.com/forms/d/1obEhPuGK3v8CwIBMtLkVkJZhWQmrJnTE-QmQaRhEnL-I/edit>