

**ACTES DU 1<sup>ER</sup> CONGRES  
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

**24-25 mai 2000, Bruxelles**

**LA MISE EN RESEAU DES SAVOIRS ET DES  
SAVOIR-FAIRE PAR LE BIAIS DE LA  
TRANSDISCIPLINARITE<sup>1</sup>**

A. MAINGAIN, J.-P. FRANC  
Centre Interfaces - FUNDP

***Ministère de la Communauté française***

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,  
Ministre de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche scientifique*

Dans les dispositions officielles de la Communauté française organisant l'enseignement secondaire, l'accent est mis, avec insistance, sur le développement de « *compétences transversales* ». Celles-ci sont présentées comme « *des attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines* ». Pour atteindre ces objectifs, les recommandations officielles invitent les enseignants à développer des « *stratégies pédagogiques convergentes* ».

L'expérience de terrain démontre qu'une simple juxtaposition de démarches parallèles, voire convergentes menées dans des champs disciplinaires distincts n'installe pas, chez les élèves, des compétences générales relativement standardisées et mobilisables face à des situations nouvelles. Ainsi, ce n'est pas parce que la technique de résumé a été travaillée au cours de français que l'élève prendra l'initiative d'y recourir lorsqu'il devra, par exemple, dégager les informations essentielles d'un article scientifique pour en garder une trace. De surcroît, si la procédure de résumé a été initialement élaborée en fonction d'une catégorie particulière de textes, elle ne se révélera pas nécessairement adéquate pour le traitement des documents scientifiques.

Il est pédagogiquement recommandé que toute compétence ou connaissance s'acquière dans un contexte particulier et, de préférence, par le traitement d'une situation-problème porteuse de sens. Cela implique néanmoins que les savoirs ou les savoir-faire portent la marque de cette situation didactique. Si le contexte initial d'acquisition d'une connaissance ou d'une compétence de portée générale est trop ancré dans le paradigme d'une discipline particulière, la donnée acquise risque d'être difficilement exportable vers d'autres disciplines. Ainsi, si l'outil vectoriel est présenté par le mathématicien dans une perspective purement formelle, cette notion théorique risque d'être difficilement appliquée par l'élève à des situations-problèmes du cours de physique. Elle le sera encore moins si l'enseignant n'a pas explicité la transférabilité vers d'autres contextes. Or, une compétence ou une connaissance ne deviennent transversales qu'à la suite d'un certain nombre d'opérations réussies de transfert vers de nouvelles situations à traiter, de nouvelles tâches à effectuer, de nouveaux problèmes à résoudre.

Comment dès lors faire en sorte que le « sceau » de l'apprentissage originel ne constitue pas un facteur de blocage par rapport au transfert ? En elle-même, l'opération de transfert, au sein d'une discipline et a fortiori d'une discipline à l'autre, pose problème. Identifier une possibilité de transfert, apprécier les ajustements nécessaires d'une donnée déjà acquise face à une nouvelle situation, avoir l'audace de pratiquer le transfert... ce n'est pas chose aisée pour un élève. Ce l'est d'autant moins lorsque les cloisonnements disciplinaires constituent un obstacle.

La plupart des élèves perçoivent nombre d'apprentissages comme émanant des exigences propres à un enseignant particulier. De leur côté, beaucoup d'enseignants, lorsqu'ils sollicitent des données censées acquises dans d'autres disciplines, ne vérifient pas préalablement s'ils partagent avec leurs collègues les mêmes représentations ou les mêmes procédures. L'absence d'un langage commun entre les enseignants occulte, pour les élèves, les possibilités de transfert. Une façon efficace de pallier ce problème réside dans une construction collégiale des apprentissages et des situations d'évaluation, du moins lorsqu'il s'agit de compétences ou de connaissances susceptibles d'être sollicitées dans différentes disciplines.

Ce partenariat entre enseignants de différentes disciplines relève spécifiquement de ce qu'il est convenu d'appeler la transdisciplinarité conçue comme une démarche qui consiste à transférer d'un champ disciplinaire à l'autre des concepts, des modèles théoriques, des instruments d'analyse, des schèmes cognitifs, des techniques, des outils, des compétences... Certes, il est intéressant d'envisager le transfert de connaissances d'une discipline à l'autre dans une perspective d'intégration des savoirs, mais nous retiendrons surtout ici l'idée d'une solidarité didactique permettant de généraliser l'usage de compétences au-delà de leur contexte disciplinaire habituel d'acquisition.

---

<sup>1</sup>Pour des données théoriques plus approfondies, des illustrations plus développées et une bibliographie sélective, nous renvoyons le lecteur à « *La mise en réseau des savoirs et des compétences. Au-delà des cloisonnements disciplinaires* », *Cahiers pédagogiques du Centre Interfaces*, octobre 1999, FUNDP-Namur.

Pour reprendre l'exemple du résumé, les enseignants concernés par cette macro-compétence devraient commencer par préciser, au cours d'un échange, quelles sont les finalités visées lorsqu'ils font appel à cette technique. A partir du récit de leurs pratiques respectives, ils tenteront d'identifier ce qu'elles présentent de commun sans pour autant gommer des spécificités liées à la diversité des objets, des finalités ou même des paradigmes disciplinaires. Sur cette base, ils pourraient décrire une procédure de résumé inscrite au carrefour de leurs pratiques, suffisamment standardisée pour constituer un référent transférable par les élèves, suffisamment ouverte pour supporter, au fil des situations particulières, les ajustements nécessaires. A la lumière d'une négociation collégiale, les enseignants pourraient même rédiger, pour la compétence de résumé, une fiche méthodologique commune en décrivant les modalités opératoires (sans atomisation excessive), en précisant les familles de situations pour lesquelles elle est adéquate, en stipulant les productions visées. Ils pourraient aussi concevoir, à partir d'indicateurs de maîtrise identifiés collégalement, une grille d'évaluation commune.

Il serait tout aussi intéressant de planifier un scénario didactique comportant des phases successives d'acquisition, de structuration et de réinvestissements multiples de la technique de résumé, en établissant un « cahier des charges » spécifiant les interventions des différentes disciplines associées. Entre enseignants, il faudra avoir repéré préalablement les ajustements que les diverses recontextualisations de la compétence impliqueront, pour pouvoir y sensibiliser les élèves en faisant preuve de cohérence. Le fait d'explicitier les paramètres d'ajustement favorisera le transfert.

Ce n'est qu'au terme de plusieurs opérations de transfert que l'on pourra dire que la compétence a pris un caractère transversal et transdisciplinaire.

L'originalité du processus que nous proposons réside dans la négociation collégiale d'un parcours d'apprentissage où les interventions disciplinaires ne sont pas simplement juxtaposées au hasard des programmes, mais articulées, dans le temps, selon une stratégie délibérée. De surcroît, le partenariat entre enseignants légitime davantage, aux yeux des élèves, les différents apprentissages.

Ce n'est pas le lieu ici de mettre l'accent sur les difficultés institutionnelles que rencontreront de telles démarches. Si l'on veut modifier les méthodes de travail au sein de l'école, pourra-t-on faire l'économie de la formation des enseignants à cette culture du partenariat et du crédit d'heures nécessaire à sa mise en œuvre ?