

L'espace, entre savoirs disciplinaires et compétences transversales

Odile Tripier-Mondancin, Christine Vergnolle Mainar

▶ **To cite this version:**

Odile Tripier-Mondancin, Christine Vergnolle Mainar. L'espace, entre savoirs disciplinaires et compétences transversales. Recherches en Didactiques, 2014, Didactiques et disciplines, 18, pp.119-131. hal-01134860

HAL Id: hal-01134860

https://univ-tlse2.hal.science/hal-01134860

Submitted on 21 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ESPACE, ENTRE SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET COMPETENCES TRANSVERSALES

Odile Tripier-Mondancin
Laboratoire LLA Créatis Lettres, Langages et Arts (EA 4152)
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées (Université Toulouse Jean Jaurès)
Christine Vergnolle Mainar
Laboratoire GEODE, GEOgraphie De l'Environnement (UMR 5602)
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées (Université Toulouse Jean Jaurès)

Résumé

L'acquisition de repères relevant de l'espace est un des objectifs du « Socle commun de connaissances et de compétences » (2006, palier 3 – collège), auquel plusieurs disciplines doivent contribuer. C'est cette articulation entre d'une part, une construction de méthodes et de savoirs disciplinaires et d'autre part, l'acquisition d'une compétence que nous questionnons. L'analyse comparée des prescriptions du décret fondateur du socle et des documents pour sa mise en œuvre (2007, 2010, 2011), en regard des intentions énoncées dans les programmes des différentes disciplines de collège, met en évidence les conceptions de chacune, les modalités de leur articulation mais aussi des écarts. Une attention particulière est portée à la géographie et à l'éducation musicale qui concourent de façon différente et complémentaire à la construction de l'espace.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

INTRODUCTION

L'acquisition de compétences relevant de l'espace est un des objectifs du texte du « Socle commun des connaissances et des compétences » (décret du 12 juillet 2006). Cette préoccupation s'inscrit dans une tradition de l'enseignement en Occident, rappelée par Audigier (2008, p. 8) qui cite Chervel et Compère (1997) : dès la Grèce antique le rapport aux choses et à l'univers a été travaillé pour permettre à « l'homme de se situer dans le monde, d'y multiplier les marques et les repères et d'y inscrire son action ».

Le principe et la fonction du socle commun, « priorité absolue de la scolarité obligatoire », ont été définis dans l'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (2005) en regard des recommandations du Haut Conseil de l'Education, du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne (Claus, 2011). Il s'agit de « faire progresser tous les élèves (et notamment les plus faibles) » (*ibid*., p. 7). Toutefois, « L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes »[1]. Cette phrase situe clairement, d'abord par défaut puis par l'affirmative, le statut du décret en regard des programmes de chaque discipline : il souhaite favoriser l'interdisciplinarité (métaphore des ponts). Au cœur de celle-ci, se situe la construction de compétences à laquelle plusieurs disciplines peuvent contribuer.

L'objet de cette contribution est l'une des compétences prévues dans le socle, celle relevant de l'espace pour le palier 3 (collège). Elle suppose de travailler avec les élèves deux approches complémentaires : la localisation/mémorisation dans l'espace (situation sur une carte ou sur une représentation utilisant des codes, des images, des symboles) ; la mobilisation de ces repères pour aider l'élève à se représenter, percevoir, construire l'espace et s'y situer en tant que personne. A partir des textes officiels relatifs au socle, nous questionnons la nature de ces compétences, leur transversalité et la contribution de quelques disciplines au vu des attentes du socle commun.

L'analyse conduite consiste à comparer les prescriptions : le socle commun (2006), les grilles de référence pour le livret de connaissances et de compétences (2007, 2010, 2011), les documents d'appui (2010), les *vade-mecum* par disciplines (2011), les programmes disciplinaires actuellement en vigueur. Nous posons en effet l'hypothèse selon laquelle, entre le texte du socle de 2006 et les documents ultérieurs, des écarts de natures différentes – dont épistémiques – sont perceptibles. Les conclusions devraient constituer des points d'appui préalables (ou des prolégomènes) à une démarche prospective.

Pour chaque point, une attention particulière est portée à la géographie et à l'éducation musicale, deux disciplines contribuant de façon complémentaire à la construction de l'espace. La géographie universitaire est une science dont l'objet

1. Décret, 2006, p. 3.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

d'étude est l'espace, depuis la fin du XIX[e] siècle. Cet objet a bien sûr été abordé sous des angles différents au fil du temps : étude des lieux, de leur physionomie et organisation, puis conceptualisation à travers une démarche de modélisation de l'organisation des espaces, et actuellement approche par les représentations et pratiques des territoires. Ces évolutions successives ont été transposées dans la géographie scolaire où elles coexistent. L'espace y est avant tout un objet de savoirs sur les différentes parties du monde, mais il tend à devenir aussi un support pour acquérir des compétences à se situer dans son territoire, sa région, son pays, l'Europe, le monde. Quant à elles, la musicologie (science de la musique en Allemagne, dernier tiers du XIX[e] siècle) et plus tard, l'ethnomusicologie (milieu du XX[e] siècle) analysent les évolutions musicales d'un point de vue diachronique et synchronique. Elles s'intéressent, entre autres, à la spatialisation-diffusion des œuvres en lien avec les possibilités acoustiques d'un lieu, des antiphonies du Moyen Âge, jusqu'aux œuvres plus récentes[2]. En devenant au XX[e] siècle, « propriété à part entière du phénomène sonore » (Bosseur, 1992, p. 49), la notion d'espace musical[3] accède au rang de concept[4]. En 1981, Bayer analyse ce changement épistémologique, comme l'élaboration d'une nouvelle morphologie de *l'espace* musical. Les catégories d'analyse de la musicologie historique – mélodie, harmonie, rythme – ainsi que les catégories issues de la physique acoustique du son – hauteur, durée, intensité, timbre – et de leurs combinaisons (par ex. timbre-hauteur), sont bousculées (1987, p. 9). Ces conceptions sont transposées dans les instructions et programmes de la discipline scolaire éducation musicale : dès 1977, il s'agit de situer des œuvres « dans le temps et dans l'espace géographique ». S'ajoute, en 1995, la question de la prise de conscience par l'élève de sa propre situation dans l'espace, en fonction des répartitions spatiales des masses sonores, qu'il produit ou qu'il entend (jeux vocaux, utilisation de logiciels spécifiques de visualisation de la « répartition spatiale des événements sonores », verticalité des accords, horizontalité du contrepoint, de la mélodie) : l'espace devient une dimension du musical en englobant les hauteurs de sons, leur écriture, au même titre que d'autres paramètres.

LA CONSTRUCTION DE L'ESPACE DANS LE DÉCRET FONDATEUR DU SOCLE COMMUN (2006) : UNE COMPÉTENCE TRANSVERSALE ?

Afin de décrire, d'expliciter et de comparer les conceptions relevant de la perception de l'espace dans l'ensemble des textes du corpus, nous avons employé deux techniques complémentaires d'analyse des contenus explicites des discours. La première, utilisée en linguistique, est qualitative. Elle porte sur l'analyse sémantique : sens du texte, signification que le locuteur donne aux mots et aux expressions utilisées, classification et catégorisation des thèmes. La seconde,

2. Par ex. *Poème électronique* de Varèse, *Gruppen* de Stockhausen, 1958, *L'expérience acoustique* de Bayle, 1974 réalisée grâce à l'acousmomium.
3. Colloque d'esthétique et de science de l'art tenu, à ce sujet, à Hambourg (Bayer, 1987, p. 10).
4. Figures spatiales dessinées par des coordonnées et des rapports de notes, mouvements de l'interprète, spatialisation de l'œuvre, espace de l'écoute de l'auditeur.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

utilisée dans les sciences sociales, automatise l'analyse quantitative (fréquences, relations entre unités de sens) : nous utilisons pour cela, une application informatique (Tropes[5]) dédiée à l'analyse propositionnelle des discours (APD) (Ghiglione & *al*., 1985). Les deux techniques se renforcent en autorisant une vérification mutuelle.

De cette double analyse, nous retenons que sur les sept parties du décret, trois ne font pas référence à l'espace : *La maîtrise de la langue française* (partie 1), *La pratique d'une langue vivante étrangère* (partie 2), *Les compétences sociales et civiques* (partie 6). *La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* (partie 4) et *L'autonomie et l'initiative* (partie 7) y font brièvement référence : « structuration et appropriation de l'espace et de l'environnement informatique de travail », « bonne maîtrise du corps, savoir nager ». Ce n'est que dans *Les principaux éléments de mathématiques, la culture scientifique et technologique* (partie 3) et *La culture humaniste* (partie 5) qu'il est question de connaissances et de capacités (très peu d'attitudes) mobilisées au service de l'appréhension de l'espace.

Plus précisément, l'énoncé des *items* se référant à l'espace diffère nettement dans les parties 3 et 5 et aucun renvoi entre les deux n'apparaît. Mais leur mise en regard montre cependant des points d'intersection : se repérer dans l'espace en utilisant des représentations de celui-ci (partie 3 : cartes, plans, schémas, système de coordonnées ; partie 5 : cartes et schémas, manier les échelles et les cartes à différentes échelles). Elle révèle aussi des complémentarités : en sciences, l'accent est mis sur les propriétés géométriques de l'espace par la capacité à manier les représentations en 2D et 3D tandis que, dans la culture humaniste, il s'agit de localiser des lieux et donc d'acquérir des connaissances. Des convergences disciplinaires sont esquissées mais c'est au lecteur de les préciser.

D'une manière générale, dans ce texte fondateur, la perception de l'espace est secondaire en regard de « connaissances » (30 occurrences) liées à la « langue française » ou au « français », dans ses aspects avant tout techniques, même si l'étude de quelques « récits » littéraires (5) « textes majeurs de l'Antiquité » (1) et historiques (8) est mentionnée. Les occurrences du substantif « espace » sont également très peu nombreuses (7), comparativement à celles de « culture » (22) (avant tout « humaniste » (6) et « scientifique » (5), puis « numérique » (3), enfin « européenne » (3)), de « langue française » (21), de « règles d'expressions écrites et orales » (17), « d'orthographe » (12), de « grammaire » (6), de « mathématique » (13), de « calcul » (14).

Si la notion de « compétence transversale » n'apparaît pas dans ce décret du socle, il est écrit que « Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement une discipline contribue à

5. Tropes©, version 8.2, http://www.tropes.fr. Cette application informatique, téléchargeable gratuitement, permet de savoir quels sont les principaux univers sémantiques ou acteurs, la structure des relations qui les lient, la hiérarchie de ces relations (proportions de tel ou tel type de verbe, de substantif, de modalisation etc.) et leur évolution dans le texte. L'analyse grâce à ce type de logiciel permet donc de trouver le sens d'un ou de plusieurs textes en mettant la subjectivité du codeur à distance, le temps de l'analyse.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

l'acquisition de plusieurs compétences ». En dehors du fait que le terme « réciproquement » est approximatif, le caractère « pluridisciplinaire » ou « transversal » de la compétence est affirmé. Tel qu'organisé « en sept compétences » et en regard de ce qu'elles recouvrent, le décret du socle semble poser le caractère transversal comme fondement propre à la notion de compétence. Ce caractère intrinsèquement transversal semble être en lien avec les notions employées, dès le décret, de « situations et tâches complexes ». Dès lors parler de compétence transversale constituerait presque une redondance car cela reviendrait à oublier le caractère sous-jacent en partie transversal de la compétence. Le débat sur ce qu'est une compétence transversale a été posé notamment par Rey (1996) qui s'interrogeait sur ce qui est en chaque discipline mais la transcende et contribue à la construction de capacités dépassant le champ disciplinaire.

Comment les textes d'application ultérieurs se positionnent-ils ?

LES DOCUMENTS D'AIDE À LA MISE EN ŒUVRE DU SOCLE COMMUN : UNE APPROCHE NON STABILISÉE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES RELATIVES À L'ESPACE

Le décret fait l'objet de multiples textes d'application, parmi lesquels nous en retenons douze. Ce choix est dicté par le souci de vérification de la présence/absence de références aux compétences relevant de l'espace, au sein de la culture scientifique (compétence 3) et de la culture humaniste (compétence 5). Dix textes sont liés à la mise en œuvre du décret et deux sont les programmes des disciplines dont nous sommes spécialistes (Tripier-Mondancin, 2010, Vergnolle Mainar, 2011). *Le Livret personnel de compétence* (2010) a été retenu car même s'il n'y est pas question de compétences relevant de l'espace, c'est le texte qui fait explicitement référence à la notion de compétence transversale ou de transversalité.

Grilles de référence 2007 : re-segmentation par discipline

Les « grilles de référence » publiées en 2007 en vue de l'introduction du « livret personnel de connaissances et de compétences » déclinent les attendus du décret de 2006 et donnent des éléments pour leur évaluation. Dans ces nouveaux documents, la notion de « compétence transversale » n'apparaît toujours pas. Par contre ces grilles reprennent la distinction entre « les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique » et « la culture humaniste » en deux textes distincts, à l'intérieur desquels réapparaît une segmentation par disciplines (« histoire-géographie », « lettres », « arts plastiques », « éducation musicale »). Les compétences relatives à l'espace sont alors plus segmentées que dans le texte de 2006 sans que soient fléchées des passerelles entre les disciplines. Dans le domaine scientifique, les mentions relatives à l'espace ne changent guère par rapport au texte du socle. Par contre dans la culture humaniste, les attentes sont plus développées et précisées. En effet, sur l'ensemble du texte, les références y sont beaucoup plus présentes ne serait-ce qu'en termes de capacités énoncées au travers de la fréquence des verbes « situer » (35) et « identifier » (32) respectivement en 2e

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

et 3e rang après « connaitre » (39). Si le substantif « espace » (9) est aussi peu utilisé que dans le décret (10), ce sont surtout les « œuvres » (81, 2e rang après « texte ») qu'il s'agit de situer, en lien avec les « cartes » (19).

Plus spécifiquement, en histoire-géographie, on note une insistance sur les représentations de l'espace (carte et légende, croquis), sur la localisation de données ainsi que sur l'organisation spatiale des territoires, cette dernière -très disciplinaire- étant valorisée en fin de collège. Comparativement, la place que les autres disciplines de la culture humaniste accordent à l'espace est plus limitée qu'en géographie, tout en étant plus conséquente que dans le décret. Ainsi, le cas de l'éducation musicale (EM) et des arts plastiques (AP) permet de comprendre ce qui se joue entre les différents textes publiés. Tout d'abord, il n'est question de rapport à l'espace qu'en fin de 6e et de 3e alors que ces deux enseignements sont dispensés tout au long du collège. L'élève doit connaître, identifier, situer des œuvres représentatives des différents styles et genres musicaux en ayant conscience en fin de 6e « que les œuvres participent d'une époque et d'un lieu » (EM, AP). En fin de 3e, l'élève doit comprendre en les caractérisant, les relations, les métissages, « la culture artistique d'un territoire donné » (EM). L'évaluation sollicite la reconnaissance des origines, géographiques et culturelles d'une œuvre. L'espace est à la fois auto centré (« occidental ») et à la fois ouvert à la musique de l'autre (« non occidental », métis) (Aubert, 2001), là où dans le décret du socle, il était question de France et d'Europe. Cette conception se fait au détriment d'une conception plus large de l'espace musical et sonore, développée en physique-acoustique, en musicologie et transposée dans les programmes d'éducation musicale. Notons que ces programmes, parus en août 2008, sont en cours de rédaction au moment où paraît ce texte de 2007.

Le livret personnel de compétences, mai 2010 : une ingéniérie qui arrive tardivement

C'est le texte qui fait le plus référence à l'idée de transversalité : transversal revient trois fois, transversalité deux fois, pluridisciplinarité une fois. « L'approche disciplinaire » serait complémentaire d'une « approche pédagogique transversale » (livret personnel, 2010). Le lien entre la définition du terme compétence et l'idée de transversalité est posé : « Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence » (p. 6).

Cela voudrait dire que pour les auteurs de ces textes, la notion même de compétence aurait intrinsèquement et systématiquement un caractère transversal (on ne sait pas si le législateur considère l'adjectif « global » comme synonyme). Un peu plus loin, une définition du mot « transversalité » est également donnée : une compétence transversale recouvre plusieurs disciplines et « s'exerce dans des situations variées ».

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

Documents d'appui 2010-2011 : une nouvelle réduction de l'ambition initiale

Peu après, les « documents d'appui » sont publiés pour les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique (désormais appelés « compétence 3 ») et la culture humaniste (« compétence 5 »).

Pour la compétence 3, plusieurs publications successives montrent une évolution de la conception. Le document de novembre 2010 (republié à l'identique en janvier 2011) est centré sur l'acquisition de la démarche scientifique et ne mentionne pas explicitement les compétences, relatives à l'espace, prévues dans le texte du socle. En revanche une définition de la compétence transversale en lien avec des « exigences internationales européennes et françaises » y est donnée : elle « recouvre plusieurs disciplines ». Une nouvelle publication en avril 2011 complète cette approche par des entrées disciplinaires. L'espace est alors présent dans la rubrique « savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques » sous l'angle de la géométrie, en ne reprenant pas les points d'articulation possibles avec la compétence 5 que sont les cartes et les plans. L'espace est également présent en sciences par le biais de la mention des niveaux micro et macroscopiques.

La compétence 5 n'a fait l'objet que d'une seule publication en novembre 2010. Elle est organisée par type de compétences transversales (parmi lesquelles « avoir des connaissances et des repères relevant de l'espace », « situer dans l'espace, le temps, les civilisations », « lire et pratiquer différents langages ») et développe pour chacune la contribution des différentes disciplines (histoire-géographie, français, arts plastiques, éducation musicale). Dans ce texte, la rédaction concernant les compétences relevant de l'espace est plus aboutie que dans les textes antérieurs : on comprend qu'elles se construisent dans un va-et-vient entre « une situation pédagogique, disciplinaire » et « une situation transversale » dans l'objectif de « travailler un ou plusieurs items », dont celui relatif à l'espace.

En première page du document d'appui pour la compétence 5, la position des « connaissances et de repères » relevant de l'espace, avant les *items* relevant du « temps », dénote de l'importance nouvellement attribuée à ces acquisitions. Mais les disciplines y contribuent de manière inégale, à en croire le nombre de lignes : géographie (21 lignes), français[6] (3), EM (8), AP (12). Le français ne participe que sous l'angle de la situation dans l'espace des œuvres étudiées, tandis que la géographie, l'éducation musicale, les arts plastiques mobilisent des démarches disciplinaires pour contribuer à la fois à l'acquisition :

> - de repères (géographie : localisation et analyse de l'organisation spatiale ; EM : analyse selon des référentiels des styles, du timbre et de l'espace selon les répertoires écoutés chantés et joués, d'Europe et d'autres continents),
>
> - de connaissances et de capacités à se situer dans l'espace (par rapport au contexte en géographie, dans un espace en 3D en AP, grâce à des enquêtes pour identifier des éléments remarquables issus de musiques diversifiées en EM),

6. Il n'est plus question de lettres mais de français.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

- ou encore lire et pratiquer différents langages : cartes, graphiques, images en géographie, organisations spatio-temporelles, partitions, schéma formel, signes en EM, énoncés, images en français, production d'objets (plans et volumes) et d'images en AP.

Mais en dépit de ces changements, le texte reste aligné sur les finalités de la géographie scolaire, avec le primat de la localisation à différentes échelles.

Livret Personnel de Compétences (grilles de référence pour l'évaluation et la validation) : une appropriation par la compétence humaniste

Les grilles de référence pour l'évaluation et la validation de 2011 récapitulent 97 *items* relatifs aux sept compétences. Ce texte conserve la structure du document d'appui de 2010 (au moins pour les compétences 3 et 5). Bien que le terme « transversal » n'apparaisse qu'une fois, accolé à celui de « démarche », à propos de l'acquisition des compétences sociales et civiques, l'entrée est exclusivement transversale pour la première fois : les disciplines n'apparaissent plus en tant que telles.

La compétence 3 mentionne peu d'éléments relatifs à l'espace. Dès lors l'appropriation des compétences relatives à l'espace par la compétence 5 se confirme. Pour celle-ci, nous retrouvons les 16 mêmes *items* transversaux que dans le texte de 2010, enrichis d'instructions pour l'évaluation. Les explicitations données aux *items*, ne reprennent pas l'intégralité de celles du document précédent. Cette réduction clarifie le texte mais les concepts, *item* et *domaines* interférent avec *connaissances* et *capacités*. Pour le premier *item* (connaissances relevant de l'espace...), les indications privilégient l'approche géographique. Pour le deuxième (situer...) et le troisième (identifier la diversité...), les indications sont de plus en plus transversales et donc ouvertes à l'ensemble des disciplines concernées.

Ces textes témoignent d'une réelle difficulté à énoncer la dimension transversale des compétences relatives à l'espace. Dans bien des cas, ce sont des conceptions issues de la géographie qui prédominent. Les spécificités disciplinaires, comme celles relevées en musique, ont du mal à « irriguer » la formulation de la transversalité. Par ailleurs, la baisse de la contribution des disciplines scientifiques, d'un texte à l'autre, participe aussi à la réduction de l'ambition, alors que « les relations spatio-temporelles [...] occupent une place importante dans l'enseignement des disciplines scientifiques et technologiques, de la maternelle à l'université » (Coquidé, Morge, 2011, p. 9). Nous pouvons donc conclure à un retour vers un cloisonnement disciplinaire qui paraît contradictoire avec l'objectif premier du socle.

Si les compétences transversales prenaient en compte les spécificités disciplinaires, elles s'en trouveraient non seulement enrichies, mais encore, véritablement transverses. On pourrait alors poser l'hypothèse selon laquelle si les élèves français étaient habitués à travailler le lien entre compétences disciplinaires et tranversales alors ils seraient à même de créer ces liens qu'ils n'arrivent pas à faire dans le cadre des tâches complexes (*cf.* évaluations Pisa).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

LES DISCIPLINES ET LEUR CONTRIBUTION POTENTIELLE À LA CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES RELEVANT DE L'ESPACE

Dans un système éducatif structuré de longue date par les disciplines scolaires, l'introduction de compétences transversales questionne la contribution des enseignements disciplinaires. C'est surtout la nature de leurs apports et de leurs positionnements dans le processus d'apprentissage qui doit être précisée. Dans cette perspective, le concept de détour-retour (Fink, Audigier, 2008) aide à concevoir un va-et-vient entre des temps d'apprentissage disciplinaire et d'autres permettant la remobilisation de ces acquis dans une perspective transversale. Pour cela, il est capital d'identifier les points d'appui dans les programmes et de les mettre en regard avec les attentes du socle. Si les documents d'appui y contribuent, ils ne sont pas pour autant exhaustifs et n'excluent pas une lecture critique de l'articulation socle/programmes.

Les programmes de 2008 en éducation musicale

Les programmes d'éducation musicale de 2008 font coexister les acceptions antérieures du concept d'espace tout en l'élargissant aux environnements numériques de travail. En outre, la juxtaposition de la notion « d'espace » avec une notion, jusque là indépendante, celle de « timbre », n'est pas interrogée épistémologiquement alors que les musicologues considèrent le paramètre « espace » plutôt comme une extension du paramètre « hauteur » ou encore de celui de « temps », (combinaisons successives ou simultanées de sons selon des hauteurs similaires ou différentes). Les programmes de 2008 introduisent une nouvelle catégorisation, qui, si elle est interrogée par les compositeurs[7], reste à discuter dans le milieu scientifique.

La seule mention de « transversal » dans ces programmes de 2008 est faite à propos du choix de l'œuvre de référence à écouter et de celle à interpréter : ce choix doit préciser une « question transversale » qui va parcourir l'ensemble de la séquence (6 à 7 semaines de cours). Si la notion de question transversale n'est pas définie, elle est exemplifiée (par ex. les relations du texte et de la musique dans un extrait d'opéra, dans une chanson, plus généralement, lorsque la musique est en lien avec les arts du langage).

Les programmes de 2008 en géographie et le *vade-mecum* de 2011

Les programmes publiés en 2008 et mis en vigueur à la rentrée 2009 restent fondés sur une approche de l'espace qui diffère peu de celle présente dans les programmes antérieurs : une étude de thématiques localisées dans des espaces différents, ce qui permet à l'élève de parcourir le monde et de l'approcher par diverses entrées thématiques propres à la géographie. Dans les capacités qui sont adjointes à chaque point des programmes, la mention de « situer et localiser » est systématiquement présente. Il s'agit de localiser et situer les lieux ou phénomènes

7. *Timbres, espace, mouvement*, Dutilleux, 1974.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

travaillés dans le point du programme. Mais son caractère répétitif et uniforme traduit une volonté de coller aux attentes d'une approche par compétences sans la préciser.

Le « *vade-mecum* des capacités » publié en 2011 cadre davantage l'articulation entre les programmes et les attentes du socle commun. Ce document réaffirme le rôle des disciplines, « une transversalité bien pensée se construit d'abord dans et par les disciplines » (2011), et valorise la place de la géographie pour l'acquisition de capacités relevant de l'espace puisque dans cette discipline l'espace est une notion récurrente bien que jusqu'à présent mal définie (Aldon *et al.*, 2010). Le texte établit une nette distinction entre localiser (38 occurrences, 3e rang) et situer (54, 2e rang), localiser visant à fixer des repères permettant ensuite de situer : « situer est alors une capacité relative et évolutive des lieux [...] les uns par rapport aux autres » (*ibid.*, fiche « localiser, situer », p. 1).

La question du lien socle-programmes

S'il n'y a pas d'équivalent à ce *vade-mecum* en éducation musicale, en revanche les programmes publiés en 2008 consacrent dans le préambule un paragraphe au lien socle-programmes. Cette discipline ne se limite pas au « dialogue » avec « les sciences humaines » mais également avec les sciences, l'éducation physique et sportive et toutes les compétences du socle (pp. 1, 2). Or cette dimension n'apparaît jamais dans les textes du décret et ses déclinaisons puisque, *a priori*, de manière arbitraire, l'EM a été rattachée à la culture humaniste, témoignant ainsi d'une conception « littéraire » des arts, issue de la tradition philologique du XIXe.

Plutôt que de diviser le socle en sept compétences, la segmentation aurait pu se faire directement au niveau des compétences transversales, auxquelles chaque discipline (par le biais des enseignants qui en ont la charge) participerait ou non, en fonction de ses spécificités. Le fait que la noosphère ait souhaité formaliser dans tous ces textes les relations entre les disciplines ainsi que les compétences transversales, s'inscrit dans une volonté de cadrage propre au système français.

L'oubli du potentiel de chaque discipline, pose la question de ce que devrait être ou pourrait être une compétence transversale.

Pour autant, l'enjeu de la construction de compétences transversales relatives à l'espace, va au-delà de l'identification des relations binaires entre les programmes et les attendus du socle. Il porte sur la clarification du positionnement des apports disciplinaires les uns par rapport aux autres : au sein des compétences 3 et 5 mais aussi entre celles-ci. Pour engager une réflexion de ce type, il faut aller au-delà d'une analyse des prescriptions et engager un travail collaboratif avec des enseignants de diverses disciplines pour tester des modalités d'articulation.

CONCLUSION

Dans l'ensemble des textes analysés, le caractère de transversalité n'est pas propre à la seule notion de compétence (« approche », « question », « situation », « caractère », « démarche interdisciplinaire et transversale », « apprentissages »). Transversal, dans ces textes, tantôt s'oppose à « disciplinaire » tantôt est

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

complémentaire de « disciplinaire » tantôt « recouvre plusieurs disciplines ». De manière implicite, sans que cela soit écrit, le fondement épistémologique qui sous-tend la notion de compétences (et dès lors d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité, de transversalité), telles que décrites dans le décret, semble être le paradigme de « complexité » (Rosnay de, 1975, Morin, 1999, Ramadier, consulté le 29 octobre 2013). Dans cette perspective, l'interdisciplinarité et la transversalité sont sous-entendues comme un moyen d'approcher la complexité, par une démarche mettant en synergie « l'approche analytique des savoirs » (focalisation sur les éléments précis de savoirs, ce qui correspondrait aux disciplines scolaires) et « l'approche systémique » (interactions entre les éléments, organisation synthèse des connaissances).

Mais les écarts relevés entre les textes du corpus montrent un retour vers le disciplinaire contraire à la finalité du socle. Se pose alors la question de savoir comment travailler cette finalité ? Les documents analysés ne répondent pas véritablement à cette question et laissent l'enseignant sans repères institutionnels. Dans ce contexte, il est particulièrement important d'engager une réflexion didactique sur la construction des ponts, telle que le préconise le texte du décret. La démarche adoptée dans ce travail, qui vise à confronter les prescriptions, permet d'esquisser des points d'appui pour construire des décloisonnements. En effet, les références à l'espace dans les différentes disciplines sont suffisamment riches pour autoriser des croisements disciplinaires évitant la juxtaposition d'approches par disciplines. L'enjeu est alors de les combiner selon un parcours didactique qui préciserait bien la nature de la contribution de chacune et surtout leur place dans le processus d'apprentissage. Ces combinaisons ne sont pas en nombre fini. Elles sont sans cesse à repenser selon les tâches complexes ou problèmes qui sont proposés à l'élève. Le législateur ne peut toutes les lister et ne peut que laisser à l'enseignant une marge de liberté didactique et pédagogique. L'adaptabilité des enseignants est alors fortement sollicitée. Une meilleure identification des fondamentaux d'une inter/transdisciplinarité dans les textes officiels serait cependant une aide précieuse.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aldon Gilles, Genevois Sylvain, Sanchez Eric (2010) Construction de l'espace et visualisation d'images numériques : regards croisés entre différentes disciplines, dans Coquidé Maryline, Prieur Michèle, *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège*, Condé-sur-Noireau, INRP.

Aubert Laurent (2001) *La musique de l'autre, Les nouveaux défis de l'ethnomusicologie*, Genève, Georg Editeur.

Audigier François (2008) Formes scolaires, formes sociales. *Babylonia*, 3, 8-13, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008/audigier3_01.pdf (consulté en juin 2012).

Bayle Francis (1987 (1981)) *De Schönberg à Cage. Essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine*, Paris, Klincksieck, CNRS.

Bosseur Jean-Yves (1996) *Vocabulaire de la musique contemporaine*, Paris, Minerve.

Chervel André, Compère Marie-Madeleine (1997) Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français, *Histoire de l'éducation, Numéro spécial, Les humanités classiques 74*, 5-38.

Clau Philippe (2011) Socle commun et école de la scolarité obligatoire, *Les cahiers de l'éducation*, 5-7.

Coquidé Maryline, Morge Ludovic (2011) Espace et temps dans l'enseignement des sciences et des technologies, *RDST – Recherches en didactique des sciences et des technologies 4*, 9-27.

Coquidé Maryline, Dell'Angelo Michèle, Dorey Stanislas, Forti Corinne, Gallezot Magali, Henocq Sandrine, Kalali Faouzia, Lange Jean-Marc, Rumelhard Guy (2011) Espace et temps dans les sciences du vivant : nouvelles perspectives pour la recherche en didactique, *RDST – Recherches en didactique des sciences et des technologies 4*, 139-160.

De Rosnay Joël (1975) *Le Macroscope*, Paris, Seuil.

Fink Nadine, Audigier François (2008) Histoire, géographie, citoyenneté et éducation en vue du développement durable, *Actes du colloque international des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté*, Nantes.

Ghiglione Rodolphe, Matalon Benjamin, Bacri Nicole (1985) *Les dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours*, Paris, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

Morin Edgar (éd.) (1999) *Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances*, Paris, Seuil.

Ramadie Thierry (2011) L'interdisciplinarité au service de la complexité, *Articulo – Journal of Urban Research* [Online], Online since 11 January 2011, consulté le 29 October 2013, http://articulo.revues.org/1731.

Rey Bernard (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT

Tripier-Mondancin Odile (2010) *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*, Paris, L'Harmattan.

Vergnolle Mainar Christine (2011) *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Sources

Ministère de l'éducation nationale (MEN) (2006, 11 juillet) Le socle commun des connaissances et des compétences.

MEN, (2007) Livret de connaissances et de compétences, Grille de référence. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.

MEN, (2007) Livret de connaissances et de compétences, Grille de référence. La culture humaniste.

Arrêté du 9-7-2008, *Bulletin Officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008. Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.

Arrêté du 15-7-2008, *Bulletin Officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008. Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège.

MEN, (2010) Le livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en œuvre au collège.

MEN, jeunesse, vie associative (2010) Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.

MEN, jeunesse, vie associative (2010 – republié en janvier 2011) Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 5. La culture humaniste. Contributions des disciplines à l'évaluation de la culture humaniste.

MEN, jeunesse, vie associative (avril 2011) Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun.

MEN, jeunesse, vie associative (2011) Livret personnel de compétences. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun.

MEN, jeunesse, vie associative (2011) *Vade-mecum* des capacités en histoire-géographie-éducation civique. Les programmes d'histoire-géographie-éducation civique et le socle.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 92.136.63.130 - 04/09/2018 13h56. © Association REDLCT