

Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire

Jean-Yves Boyer

Volume 9, numéro 3, 1983

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900424ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900424ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boyer, J.-Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 433–452. <https://doi.org/10.7202/900424ar>

Résumé de l'article

L'intégration des matières connaît présentement un regain de faveur dans le débat pédagogique québécois. En vue de contribuer à une mise à jour de cette problématique, l'auteur esquisse un aperçu historique de la question, puis propose une mise au point terminologique. La suite de l'article décrit les composantes d'un modèle d'intégration qualifié de fonctionnel. Ce modèle, par opposition à l'approche thématique, prétend tenir compte à la fois du vécu de l'élève, de la spécificité des programmes et de l'ensemble de la réalité scolaire actuelle.

Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire

Jean-Yves Boyer*

Résumé — L'intégration des matières connaît présentement un regain de faveur dans le débat pédagogique québécois. En vue de contribuer à une mise à jour de cette problématique, l'auteur esquisse un aperçu historique de la question, puis propose une mise au point terminologique. La suite de l'article décrit les composantes d'un modèle d'intégration qualifié de fonctionnel. Ce modèle, par opposition à l'approche thématique, prétend tenir compte à la fois du vécu de l'élève, de la spécificité des programmes et de l'ensemble de la réalité scolaire actuelle.

Abstract — The integration of subject matter across the curriculum is once again gaining favour in the Quebec pedagogical debate. In order to bring the discussion up to date the author first sketches a historical overview of the issues, then proposes an up-date in terminology. The rest of the paper describes the constituents of an integrative model qualified as functional. This model, in contrast with the thematic approach, purports to account for the pupil's experience, programme specifics, as well as global aspects of today's school situation.

Resumen — La integración de materias conoce actualmente un renuevo dentro del debate pedagógico del Québec. En primer lugar, el autor esboza un panorama histórico global del problema y luego propone una precisión en la terminología, afin de actualizar el tema en cuestión. A continuación, el artículo describe los componentes de un modelo de integración que se califican como funcional. Este modelo, por oposición al enfoque temático, trata de considerar al mismo tiempo la experiencia del alumno, la especificidad de los programas y el conjunto de la realidad escolar actual.

Zusammenfassung — Die Fächerintegration erfreut sich zur Zeit steigender Beliebtheit in der Québecer Erziehungsdebatte. Um dieses Thema auf den neuesten Stand zu bringen, skizziert der Autor zunächst einen historischen Überblick der Frage, und gibt dann eine Klarstellung der Begriffe. In der Folge beschreibt der Artikel die Komponenten eines Integrationsmodells, das als « funktional » bezeichnet wird. Im Gegensatz zur thematischen Methode will dieses Modell zugleich den konkreten Lebensbereich des Schülers, die Besonderheit des Lehrstoffs und die Gesamtheit der heutigen Schulsituation berücksichtigen.

Les pages qui suivent sont une invitation à faire un peu de ménage dans cette problématique de l'intégration des matières qui connaît présentement au Québec un regain de faveur. Pour y voir un peu plus clair, nous proposons d'abord un bref aperçu historique sur la question, suivi d'un inventaire des termes les plus couramment utilisés. Notre troisième point consistera à inventorier les composantes du processus d'intégration et nous terminerons en faisant l'évaluation de deux modèles d'intégration proposés aux enseignants du primaire.

* Boyer, Jean-Yves: professeur, Université du Québec à Hull.

1. *D'hier à aujourd'hui*

Dans son introduction au numéro que *Le français aujourd'hui* consacrait aux pratiques interdisciplinaires, J. Brisson (1979, 5) invoquait l'absence de théorie et de passé expérimental susceptibles de servir de cadre aux discussions sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement. Il est vrai qu'une théorie explicite et spécifique manque encore ; mais on peut retracer dans l'histoire de la pédagogie les origines du concept d'interdisciplinarité et, faute de données expérimentales rigoureuses, relever un certain nombre de comptes rendus d'expériences dans ce domaine.

a) *La postérité de Dewey et de Decroly*

Dressel (1958, 14) signale que déjà, il y a plus d'un siècle, Herbart parlait de « corrélation des matières ». Mais, c'est au début du XX^e siècle, avec Decroly — d'ailleurs influencé par le concept herbartien de l'intérêt (Bassan 1976, 40) — que se concrétise, dans une forme pédagogique définie, l'idée d'interdisciplinarité. C'est la pédagogie des « centres d'intérêt » qui applique à l'enseignement le concept de la « fonction globale » (Decroly, 1965, 25).

Le phénomène de globalisation était un concept psychologique. Il correspondait à un aspect de l'activité mentale des enfants qui les porte à saisir la réalité d'une façon globale plutôt qu'analytique. C'est l'application de ce concept à l'enseignement qui amena Decroly à concevoir son programme des centres d'intérêt et à mettre au point une méthode de lecture précisément connue sous le nom de méthode globale.

L'enseignement par centres d'intérêt s'est poursuivi dans des écoles de tradition strictement decrolyenne, mais son influence s'est exercée bien au-delà. Le thème a, selon Tronchère (1972, 329), « en raison d'une confusion avec une application étroite et déformante », pris la place du centre d'intérêt ; de sorte qu'aujourd'hui, on rencontre couramment l'expression « enseignement par thème » ou « enseignement thématique ». Quoi qu'il en soit, centre d'intérêt et thème ont en commun d'ouvrir la barrière des cloisons scolaires et, partant, de favoriser une forme d'intégration des matières.

Un autre aspect de l'influence de Decroly sur l'organisation de l'activité scolaire se manifeste à travers l'œuvre de Célestin Freinet. L'imprimerie dans l'école, c'est l'intégration d'un ensemble d'activités et d'apprentissages dans le cadre d'une démarche globale adaptée à la psychologie de l'enfant. C'est ainsi que le mouvement Freinet reste aujourd'hui un des promoteurs les plus actifs de l'interdisciplinarité (Bel et al., 1979).

Cependant, décroïsonner l'école, c'est du même coup remettre en question la raison d'être des programmes et en venir à s'interroger sur leur justification.

Decroly (1965/1929, 51) règle assez vite la question en considérant les programmes comme un mal traditionnel dont il faut tenir compte tout en admettant

que l'acquisition de certaines techniques de base, comme la lecture et l'écriture, requiert un minimum d'activités unidisciplinaires.

Le point de vue de J. Dewey diffère sensiblement de celui de Decroly, bien qu'il ait aussi ouvert la voie à une pédagogie de l'intégration. L'activité mentale, dans sa perspective, étant essentiellement une activité d'adaptation au milieu, l'école devient le lieu de rencontre de deux pôles dont l'enseignement doit tenir compte. Un chapitre de *L'école et l'enfant* est consacré à ce sujet; il traite précisément de cette rencontre: «l'enfant et les programmes d'études» (Dewey, 1976, 91-118). D'une part, l'enfant, être changeant, toujours en devenir d'une expérience à l'autre; d'autre part, la structure cloisonnée des programmes qui représente l'expression logique de l'expérience humaine passée. Pour Dewey, les deux pôles sont inéluctables: il faut respecter à la fois le vécu de l'enfant et l'héritage social que lui apporte l'école. Le problème de l'intégration devient alors celui de l'éducateur qui doit trouver le lieu de rencontre entre, d'une part, la pensée et les besoins de l'enfant et, d'autre part, la spécificité des legs culturels que lui présente la société dans le cadre des programmes scolaires.

Il nous semble que, dans les pages que nous venons de citer, Dewey a défini l'essence de la problématique de l'intégration des matières telle que nous la vivons encore aujourd'hui. Les recherches et les expériences qui se sont poursuivies par la suite et jusqu'à maintenant en témoignent. Aux États-Unis, la recherche a été à la fois théorique et appliquée. En 1958, un «Yearbook» de la «National Society for the Study of Education», était consacré à l'éducation. Des noms aussi connus que ceux de Tyler, Bloom et Krathwohl (Henry, 1958) se sont associés à l'effort de réflexion annoncé par la problématique de Dewey sur l'enfant et les programmes. Par ailleurs, pour la même époque, Goodlad (1958) rapporte des exemples d'efforts d'intégration dans le cadre de l'élaboration et de l'application de programmes au primaire.

Dressel (1958) donne un bon aperçu de la problématique de l'intégration à cette époque. Il insiste notamment sur le fait que l'éducation tout entière est un processus d'intégration (Dressel, 1958, 6) et que l'agent premier de cette intégration c'est l'enfant lui-même (id., 24). Ainsi, Dressel rejoint le point de vue de Dewey en considérant tous les efforts d'intégration, que ce soit au niveau du programme ou de la préparation de classe, comme une mise à la disposition de l'élève d'outils destinés à favoriser son accès à la réalité culturelle. De sorte que, si l'intégration concerne les auteurs des programmes, elle implique d'abord et avant tout l'élève et l'enseignant et n'abolit pas les structures disciplinaires.

Par la suite il ne semble pas que la question de l'intégration ait été abordée de façon aussi globale. On retrouve surtout, jusqu'à aujourd'hui, des tentatives et des comptes rendus d'envergure très variable portant sur un champ plus restreint. Ils traiteront, par exemple, de l'intégration des matières-langages (notamment de la langue maternelle et des outils de communication comme la lecture) à l'apprentissage des sciences (Davis, 1973; Schulwitz, 1977; Herber, 1978; Riley, 1979;

Schmidt, 1979; Bechtel, 1980; Moore, 1982; Miccinati et al., 1983; etc.) ou des arts (Cowen 1983). Il semblerait que, devant la complexité de la question déjà constatée par Dressel, la réflexion théorique se soit découragée, pour laisser la place à un fourmillement de recherches de type très pragmatique, limitées à des cas restreints tant au point de vue des matières concernées que de l'envergure du cadre théorique impliqué.

La situation apparaît à peu près semblable en France et au Québec où c'est assez récemment que s'est manifesté le besoin de reformuler explicitement et dans son ensemble la problématique de l'intégration des matières et de l'interdisciplinarité. En France, au cours des années 1976-1978, des comités de recherche de l'Institut national de recherche pédagogique se rencontrent pour former un groupe interdisciplinaire (Ducancel, 1981). Certains membres du groupe étaient partis de recherches sur la pédagogie de l'éveil scientifique, tandis que d'autres avaient fait partie de l'équipe de recherche sur la langue; de part et d'autre on en était à s'intéresser à la fonction de communication dans l'apprentissage de la pensée scientifique. Les résultats de ces travaux sont publiés dans divers numéros de la revue *Repères* entre 1976 et 1980.

Par ailleurs, durant cette même période, deux revues ont consacré chacune un numéro spécial aux pratiques interdisciplinaires et au décroisement. Il s'agit de *Le français aujourd'hui* (no 45, mars 1979) et des *Cahiers pédagogiques* (no 166, septembre 1978). Les publications parues dans les numéros de *Repères* et dans *Le français aujourd'hui* s'intéressent de plus près aux implications concrètes de l'apprentissage de la langue et de la pensée scientifique en salle de classe (observation de la communication élève — professeur et élève — élève en classe de science, analyse des relations entre le langage et l'apprentissage des concepts scientifiques, élaboration de grilles d'analyse, etc.). Les articles des *Cahiers pédagogiques* se situent plutôt au niveau du débat théorique, de l'épistémologie et des implications sociologiques du décroisement de l'école.

b) Au Québec: de l'enseignement thématique à l'interdisciplinarité

Au Québec, les publications touchant l'intégration des matières ne pullulent pas. On peut signaler un numéro de la revue *Liaisons* (octobre-novembre 1978) consacré aux « thèmes en classe » et un « cahier pratique » de *Québec français* (numéro 47, octobre 1982) qui présente la « planification d'un thème pour les écoliers de 1^{ère} primaire ». Ces deux exemples illustrent un type d'interprétation couramment donné ici à la notion d'intégration. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les revues précitées sont toutes deux consacrées à la didactique du français, ce qui leur confère une perspective particulière. La langue maternelle étant omniprésente comme outil d'apprentissage de toutes les matières, on pourrait, en caricaturant un peu, résumer l'attitude du professeur de français par ces mots: qu'on parle de n'importe quoi, on parlera toujours français et l'apprentissage de la langue pourra y trouver au moins le profit de la pratique.

D'autres raisons peuvent toutefois expliquer cette interprétation presque exclusivement thématique de l'intégration des matières. Il y a, bien sûr, l'héritage venu de Decroly dont le centre d'intérêt a eu comme avatar l'enseignement par thème ainsi que nous le signalions plus haut. Mais il y a aussi la réalité concrète de l'enseignement au primaire qui, en raison de l'horaire et d'une tradition solidement établie, fait de l'enseignant d'abord et avant tout un maître de français. Ce fait est d'ailleurs renforcé par les politiques ministérielles qui en voulant, à juste titre, assurer la qualité de l'enseignement de la langue, ont orienté, par le poids de leurs décisions budgétaires, la recherche pédagogique dans la direction privilégiée de la formation des maîtres de français. À la limite, sous l'influence de la didactique du français, la recherche sur l'intégration se fera intra-disciplinaire et visera à décroïsonner l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral dans la classe de français, à l'occasion d'un thème ou d'une activité favorisant à la fois la pratique de la lecture, de l'écriture et de la communication orale.

L'avènement des nouveaux programmes, amorcé par la parution du programme de français du primaire en mai 1979, a permis de constater une certaine concertation au niveau des objectifs et des démarches pédagogiques préconisées. Il s'agissait là d'un point de départ susceptible d'encourager les efforts d'intégration en salle de classe. Dans un des documents pédagogiques diffusés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) dans le cadre de l'implantation du programme de français (*La préparation de classe, texte explicatif*), on trouve des exemples d'intégration qui ne se situent plus dans la perspective de l'approche thématique. Ces exemples, proposés par Gilles Primeau, ont l'avantage d'aborder les « autres matières » une à une — ce qui évite le salmigondis des matières — et d'insister sur la présence fonctionnelle et jamais artificielle du français dans chaque cas. Ils ont aussi le mérite de ne pas s'imposer comme façon unique et suffisante d'apprendre à communiquer en français.

Si les textes de sources québécoises consacrés à l'intégration des matières ne fourmillent pas, ceux qui s'arrêtent à discuter les fondements théoriques de cette orientation pédagogique se font encore plus rares. Nous n'en connaissons que deux. Le premier est un court article de G. Mercier-Gouin (1981) qui fait état des travaux du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). L'auteur distingue divers types d'interdisciplinarité et explique certains avantages de l'approche interdisciplinaire comme la facilitation du transfert des apprentissages et la possibilité d'une pédagogie différenciée en fonction des stades d'apprentissage où se situent les différents élèves d'une classe.

L'autre texte est un document produit par le Conseil supérieur de l'éducation intitulé *Le sort des matières dites « secondaires » au primaire* (1982). Au terme d'une enquête conduite auprès de divers milieux intéressés à l'enseignement, les auteurs du document proposent l'interdisciplinarité comme moyen de sauvegarder la spécificité et l'importance des matières secondaires dans la formation de l'élève. Les auteurs

prennent cependant la précaution de souligner, en cours de route, l'existence de plusieurs types d'intégration et la compatibilité de l'interdisciplinarité avec différents types d'approches pédagogiques (id., 19). Ils insistent également sur l'intégration des *objectifs* des programmes, de façon à ce que chacune des matières se voit respectée dans sa spécificité — plutôt que récupérée par les « matières de base ». Enfin, s'ils ne jugent pas opportun de distinguer clairement le sens des termes « intégration » et « interdisciplinarité », ils précisent bien la relation qui existe entre le décloisonnement et l'intégration, le premier étant la condition de la deuxième (id., 18).

Au terme de ce bref aperçu sur l'histoire de l'intégration des matières, il semble que, pour l'essentiel, la problématique esquissée par Dewey dans *L'enfant et l'école*, reste toujours valide. Elle tenait compte à la fois de la psychologie de l'enfant, et de la spécificité des domaines culturels représentés par les programmes unidisciplinaires. Autour de ces deux pôles continue de se cristalliser le débat pédagogique qui, tantôt demande le rejet des structures jusqu'à « l'indisciplinarité » (Fiot, 1978), tantôt rappelle de façon plus modérée, comme le fait le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.), le besoin de cohérence des disciplines entre elles et leur rôle dans le développement équilibré de l'enfant. Toutefois, une bonne part de la mode intégrationniste actuelle se passe allègrement de cadre théorique élaboré, et s'en tient à des critères pragmatiques de motivation des apprentissages ou de réponse à court terme à des problèmes techniques de communication orale ou écrite.

Pour voir clair dans le répertoire des tentatives d'intégration qui se multiplient présentement au Québec, il était utile de prendre un peu de recul en jetant un coup d'œil sur ce qui s'est fait ou a continué de se faire ailleurs. Il sera aussi nécessaire de mettre un peu d'ordre dans les mots. Depuis Dewey, la problématique a peut-être progressé. Elle s'est, en tout cas, sûrement compliquée d'une technologie assez disparate et parfois ambiguë. Il sera utile de mettre un peu d'ordre dans les mots et les notions avant de nous prononcer sur les tentatives d'intégration actuellement en cours.

2. Définissons les termes

Quelle différence y a-t-il entre l'intégration des matières, l'interdisciplinarité, la multi — la pluri — la trans — et l'intra-disciplinarité? Certains de ces termes sont employés fréquemment, d'autres sont plus rares. Ils ont en commun d'être rarement définis par ceux qui les emploient. Il est d'autres expressions encore dont le sens n'est pas toujours clair, du moins pour un nouveau venu dans le domaine de l'interdisciplinarité. C'est le cas de « corrélation » et de « concentration » des matières et même d'expressions plus familières comme « méthode des centres d'intérêt », « enseignement par thème », « enseignement thématique ». Nous proposons donc un mini-glossaire de l'intégration des matières¹ qui nous permettra ultérieurement de parler plus clairement des divers types d'intégration ainsi que des conditions de leur application à l'enseignement.

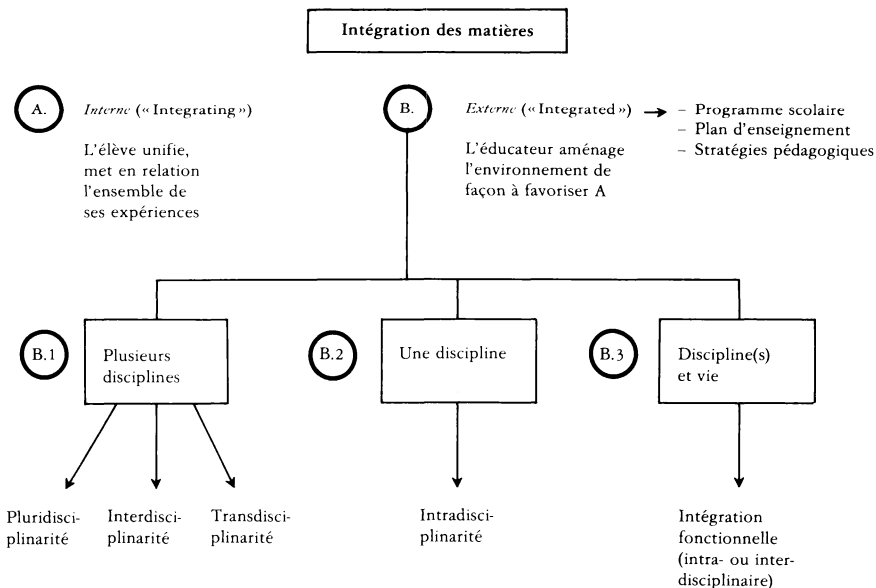
Décloisonnement

C'est peut-être le terme le plus employé et le moins défini. Le C.S.E. a le mérite de préciser le sens du terme en le comparant à celui d'intégration: « On décloisonne lorsqu'on supprime les barrières édifiées entre les matières par l'horaire, le bulletin, certain matériel pédagogique, certaines pratiques éducatives. On «intègre» ensuite (...)» (1982, 19). Il en ressort que le décloisonnement est un préalable à l'intégration et ne revêt de sens qu'en fonction d'elle.

Intégration

Entreprendre de définir le terme même d'intégration, c'est prendre directement contact avec la complexité, voire le fouillis, des concepts reliés aux notions sous-jacentes. De manière à favoriser une compréhension plus aisée des définitions qui suivent, nous présentons sous forme de tableau les ramifications conceptuelles de l'intégration.

Dans son sens le plus général, l'intégration implique *la mise en relation de parties de façon à former un tout*. Appliquée au domaine scolaire et selon qu'on considère le point de vue de l'élève ou celui de la matière, elle revêt deux significations. Cette dualité est illustrée par les points A et B dans la partie supérieure du tableau. Dressel utilise le terme « integrating » pour désigner l'aspect actif et éminemment personnel de l'intégration « interne » sur laquelle les éducateurs n'ont aucun pouvoir d'intervention directe. C'est le processus et le résultat du processus par lequel l'élève interprète et assimile la matière qui lui est soumise à partir de son expérience de vie et des connaissances qu'il a déjà acquises.



Il découle de ce que nous venons de dire, ainsi que de la structure générale du tableau, que la terminologie de l'intégration concernera surtout le niveau externe (B). Il s'agit alors de l'agencement des disciplines scolaires entre elles (B1, B2) ou par rapport à l'expérience de vie de l'élève (B3) en vue de favoriser l'intégration au niveau interne (A). Dans les définitions qui suivent, à moins d'indications contraires, il sera donc toujours fait référence à l'intégration correspondant à la partie B du tableau.

Multidisciplinarité et pluridisciplinarité

On peut considérer les deux termes comme équivalents. Par rapport à l'interdisciplinarité, ils représentent un degré minimal de relation entre les disciplines. De Landsheere (1979) définit la multidisciplinarité comme une « juxtaposition de disciplines diverses parfois sans rapport apparent entre elles » et la pluridisciplinarité comme la « juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans les domaines de la connaissance ».

Interdisciplinarité

Du point de vue de son champ d'application, l'interdisciplinarité implique au moins deux disciplines différentes. Les relations qu'elle introduit entre les matières sont plus étroites que dans le cas de la pluridisciplinarité. De Landsheere en donne la définition suivante :

Interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines et qui peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédés, des données et de l'orientation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant.

On remarque que cette définition est orientée surtout en fonction de la recherche ; mais il y est fait cas de l'enseignement. Il nous apparaît alors clair qu'à s'en tenir à cette définition rigoureuse de l'interdisciplinarité, à l'exception des travaux de l'INRP, aucune des études et des recherches que nous avons passées en revue jusqu'à maintenant ne traite vraiment d'interdisciplinarité.

Transdisciplinarité

Pour définir la transdisciplinarité, De Landsheere cite lui-même Cardinet ; la définition est cette fois carrément orientée vers le domaine de la recherche. Il s'agit de rien moins que de la création d'une discipline nouvelle résultant des apports conjugués de chercheurs venus d'horizons théoriques différents. On voit mal comment une telle démarche pourrait se pratiquer dans les classes de l'école primaire.

Intradisciplinarité

Bien que l'on ne le trouve pas dans les dictionnaires, on rencontre parfois ce terme appliqué aux éléments constitutifs d'une discipline donnée. L'intégration intradisciplinaire correspond alors à un effort pour saisir ou manifester la cohérence interne d'une discipline. En français, par exemple, on intégrera dans le cadre d'une même situation d'apprentissage des activités de lecture, d'écriture et de communication orale.

Centres d'intérêt, idées-pivots, concentration des matières

Ces trois expressions sont utilisées comme équivalentes par Decroly (1965, 51-52). M. Minder (1979, 98) reprend les expressions « centres d'intérêt » et « concentration des matières ». Du point de vue de Decroly, ce procédé renvoie à la façon globale qu'ont les enfants de percevoir la réalité. Il part donc des intérêts des enfants et fait « ce qui est possible pour que le nombre de branches soit encore réduit et que la matière des connaissances soit elle-même conçue de manière à éviter des divisions arbitraires et artificielles ».

Enseignement par thème

Cette méthode d'enseignement se situe dans le prolongement des centres d'intérêt de Decroly. Mais la fréquence et la variété des usages qu'on en fait a suscité des mises en garde. À partir du moment où elle s'éloigne de la conception decrolyenne, on lui reproche d'être artificielle et de disperser les efforts des maîtres et des élèves (Minder, 1979, 99). Cixous et al. (1979) distinguent expressément l'enseignement par thème de l'interdisciplinarité, tandis que Toresse (1979, 60) s'en prend aux faux thèmes qui ne relient pas la classe à la vie, mais la ramènent sournoisement aux apprentissages livresques. Tronchère, qui désigne aussi le thème comme un malheureux avatar des centres d'intérêt, le définit comme suit: « Une question, parfois très vaste, choisie par la classe, et qui sera étudiée pendant une période de durée variable (...). Ce thème fournit la matière d'œuvre pour toutes sortes d'activités scolaires: français, calcul, biologie, géographie, etc. »

L'intégration fonctionnelle

À notre connaissance, cette expression n'a jamais été employée dans le contexte de l'intégration des matières. Nous l'introduisons en lui conférant un sens particulier qui constitue en quelque sorte la synthèse des deux significations qu'on peut attribuer au terme « fonctionnel » appliqué à un programme d'étude.

Le premier sens correspond au point B3 du Tableau. Il vient de la pédagogie fonctionnelle qui préconise une école où l'on tienne compte des besoins de l'enfant dans la perspective de son intégration à la vie en société. L'accent est alors mis sur l'adaptation de la matière à l'élève du double point de vue du mode d'apprentissage (concret, syncrétiste, actif) et du contenu (pratique et significatif pour l'enfant).

Le second sens constitue une forme particulière d'interdisciplinarité. Il correspond à celui que le mot « fonctionnel » revêt en didactique des langues. De ce point de vue, la langue est considérée essentiellement comme un outil de communication qui doit être étudié comme tel, c'est-à-dire dans des situations où peuvent s'effectuer des pratiques destinées à favoriser à la fois la maîtrise et la compréhension de la langue comme outil d'information ou d'action. « Fonctionnel » est alors synonyme d'instrumental. Le terme s'appliquera quand au moins une partie des objectifs d'une discipline seront atteints dans la mesure où ils serviront d'étapes à la réalisation des objectifs des autres matières intégrées. Ce type de relation interdisciplinaire peut impliquer une grande variété de disciplines, mais on entrevoit aisément que les matières-outils, telles que les langues et les mathématiques, se trouvent concernées à un titre particulier.

3. Les composantes de l'intégration

Nous venons de voir que si l'intégration est avant tout un processus personnel que l'enfant doit réaliser lui-même, les éducateurs, eux, ne peuvent intervenir qu'au niveau des outils d'apprentissage qui favorisent cette intégration. Ces outils se situent à deux niveaux, celui des programmes et celui de la salle de classe. Dans les deux cas, la relation à l'enfant a une dimension double : l'organisation de la matière et le type de démarche d'apprentissage proposée.

a) La démarche d'apprentissage

L'interdisciplinarité n'est pas liée strictement à une approche pédagogique particulière. Comme le souligne le document déjà cité du C.S.E. (p. 19) qui cite lui-même Louis Legrand, « l'action interdisciplinaire est possible tant dans une pédagogie de la démarche imposée que dans une pédagogie de la découverte ». Dans le cas où l'enseignement se fait plus directif, on conçoit qu'une intégration des matières déjà réalisée par le programme ou le maître soit présentée telle quelle à l'apprenant. Dans le cas d'une pédagogie ouverte, on proposera à l'élève des situations d'apprentissage où les éléments de l'intégration sont disponibles et où la démarche d'intégration est suggérée dans un cadre suffisamment large pour que l'élève fasse l'apprentissage de sa propre habileté à intégrer le contenu des programmes. Toutes les solutions restent théoriquement possibles entre les cas extrêmes qui sont l'élève passif, « receveur » d'un savoir pré-intégré, ou l'élève impuissant et inefficace parce qu'on l'a laissé trop « libre » face à une tâche où il a besoin d'être guidé.

Ce qu'il faut souligner ici, c'est que cette relative indépendance du concept d'intégration par rapport au mode d'apprentissage pratiqué, s'applique surtout dans le cas de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de l'intégration des matières entre elles. Si on parle d'intégration fonctionnelle au double sens où nous l'avons définie plus haut, il semble aller de soi qu'une pédagogie plus ouverte aux attentes de l'élève favorisera davantage la mise en relation des apprentissages scolaires avec le vécu de l'enfant dans sa globalité à la fois cognitive, émotive et sensori-motrice.

Il est intéressant de situer, dans cette perspective, la démarche d'apprentissage suggérée par les programmes scolaires québécois du primaire. On peut y discerner une concertation dans le modèle pédagogique proposé. Dans certains cas, une invitation est faite au décroisement (Primeau, 1980, 7-12), dans d'autres, on formule des objectifs qui impliquent directement les objectifs et le contenu d'un autre programme. C'est le cas, par exemple, du programme des sciences de la nature qui propose de développer le goût de la recherche par l'utilisation de la bibliothèque (1980, 14), encourage la prise de notes (*ibid.*), l'expression de ses sentiments (*ibid.*), l'écriture (*id.*, 15), la pratique de l'écoute d'autrui (*ibid.*) etc. Ce sont là autant d'objectifs qui rejoignent ceux du programme de français.

Plus expressément encore, ce même programme des sciences de la nature (*id.*, 1) évoque l'affinité des démarches d'apprentissage correspondant aux diverses disciplines. L'initiation à la démarche expérimentale en sciences de la nature, n'est pas éloignée du processus expérience (de communication) — objectivation — expérience préconisé par le programme de français. Il va de soi que le processus d'intégration interdisciplinaire sera facilité par ces ressemblances méthodologiques prévues au départ par les programmes impliqués. Par ailleurs, l'accent mis sur le caractère expérimental de l'apprentissage fournit la base d'une intégration de type fonctionnel en reliant le contenu des programmes au vécu de l'enfant.

b) Les objectifs et les contenus

Une des manières les plus courantes de faire de « l'intégration des matières » sous de fausses représentations, consiste à mélanger des contenus. Cette solution est particulièrement facile et courante avec le mélange matière-outil/matière-contenu ou, plus particulièrement, avec la recette: portions de sciences de la nature, de sciences humaines, de catéchèse, dans un contenant de langue maternelle. Il n'est pas mauvais d'exploiter l'intérêt des enfants pour les animaux ou les fusées dans le but de les faire lire. Intelligemment utilisé, le procédé peut être excellent. Il faut cependant appeler les choses par leur nom: il s'agit là de juxtaposition de matières plutôt que d'intégration; de pluridisciplinarité, si l'on veut, pas d'interdisciplinarité. Et il ne s'agit pas seulement d'une chicane de mots.

On a déjà déploré le fait que le français, à l'occasion des centres d'intérêt, vienne noyer les objectifs des « petites matières » dans un brouet disciplinaire où ne surnagent que les objectifs des « grosses matières » comme les mathématiques et surtout le français (Coron, 1979, 17-18). Le C.S.E. (*op. cit.*) déplorait aussi le fait que les matières dites « secondaires » soient négligées au primaire. Or ce qui est négligé, ce n'est pas tant le contenu — toujours récupérable au moyen des thèmes dans des exercices de communication — que les objectifs qui sous-tendent l'orientation spécifique et la démarche propre à chaque discipline.

Il ne s'agit pas alors de minimiser ou de réduire l'importance du français, mais de tenir compte du caractère spécifique de chaque matière. Or, dans le cas du

français, tout le programme de 1979 contribue à présenter la langue maternelle comme un moyen de communication et comme l'objet d'un savoir-faire plutôt que d'un simple savoir.

On peut toujours contester cette orientation du programme au nom d'un équilibre entre la langue-outil-de-pensée et la langue-instrument-de-communication. On peut aussi mettre en garde contre une négligence excessive des savoirs et des techniques linguistiques requis pour la pratique de la communication. On pourra encore insister sur la nécessité d'un minimum d'enseignement unidisciplinaire destiné à assurer les techniques de base dans la maîtrise de la langue, en particulier de la langue écrite. Il reste qu'on ne pourra pas nier le caractère fonctionnel de la langue qui en fait un outil d'intégration sociale et de réalisation des tâches d'apprentissage incluant, bien sûr, les apprentissages scolaires.

Or, si les objectifs de l'enseignement du français sont d'abord fonctionnels, le français n'est plus matière intégrante, mais matière intégrée. Ce qui ne lui porte d'ailleurs aucun préjudice, puisque le fait de se retrouver partout au service des autres matières, plutôt que de se limiter à récupérer le contenu de ces disciplines comme édulcorant à des situations d'apprentissages artificielles, correspond exactement aux objectifs de communication signifiante que propose le programme (1979, 7). Le discours est signifiant et l'apprentissage est fonctionnel quand ils servent effectivement à la réalisation de tâches réelles et motivantes perçues comme telles par l'élève. Pour reprendre l'expression de Minder (1979, 154), le français joue un rôle «auxiliaire», ce qui ne veut pas du tout dire «secondaire» dans l'ensemble des apprentissages scolaires; étant bien entendu que la fonction instrumentale de la langue ne supprime pas la nécessité d'un minimum d'apprentissage unidisciplinaire de l'instrument lui-même.

c) Le niveau taxonomique des objectifs intégrés

Si on ne peut pas parler d'interdisciplinarité sans tenir compte des objectifs des programmes, on doit alors se poser la question de savoir si tous les objectifs se prêtent également à l'intégration. Sur ce point, nous pouvons tout de suite expliciter une conséquence de ce qui précède: dans une situation d'apprentissage donnée, les objectifs de certaines matières s'intègrent mieux comme objectifs intermédiaires, alors qu'à d'autres conviendra mieux le rôle d'objectifs terminaux. C'est, reformulée en termes d'objectifs, la fonction instrumentale (sans exclusive) de certaines matières.

Il serait absurde de conclure, à partir de là, que le français ou les mathématiques sont subordonnés à la musique ou aux sciences. Ce qu'il faut dire, c'est que la maîtrise de la langue, comme celle des nombres, est subordonnée à la vie; qu'elle n'a de sens qu'à titre d'outil d'intégration personnelle et sociale pour l'élève. Les matières scolaires sont des facettes particulières de l'activité scolaire reflétant la vie de la société.

D'un autre point de vue, on ne devrait pas songer sérieusement à intégrer dans une même unité d'enseignement-apprentissage l'habileté à accorder correctement le participe passé et celle qui consiste à savoir se servir d'un thermomètre. Bien sûr, l'enseignant peut toujours, en jetant un coup d'œil sur les notes de l'élève qui calibre ses thermomètres, ajouter le *s* ou le *e* qui manque à un participe. Cette intervention sera utile ou peut-être nuisible, selon la situation. Elle ne sera sûrement pas un geste d'intégration des matières. Le maître juxtapose alors une activité de français à une démarche en sciences de la nature. Le point essentiel ici, c'est la relation entre l'activité de français et l'autre. L'accord du participe passé n'a rien à voir avec la maîtrise de l'utilisation du thermomètre.

Toutefois, si l'élève a pris des notes pour garder en mémoire et mettre en ordre les résultats de ses observations, ou s'il a consigné ces résultats pour en faire rapport à ses camarades dans l'équipe de recherche, il est clair qu'il y a une relation étroite entre la démarche d'éveil scientifique et l'habileté à écrire dans un but déterminé. Le professeur qui interviendra alors pour faire prendre conscience à l'élève soit de l'utilité de ses notes, soit d'un manque de précision ou d'ordre dans son texte, s'insérera parfaitement dans une perspective interdisciplinaire.

Cet exemple nous amène à conclure, à la suite de Dressel (1958, 16), Pace (1958, 79-80) et Cardinet (1980, 4), que les objectifs plus complexes, plus généraux et à plus long terme sont ceux qui se prêtent le mieux à l'intégration, l'atteinte des objectifs plus particuliers étant plutôt réservée aux apprentissages unidisciplinaires.

4. L'intégration: pourquoi et comment?

a) Pourquoi?

Ceux qui auraient envie de prendre de haut la problématique de l'intégration des matières, peuvent lire ou relire l'article de G. Fiot (1978), «Pour une indisciplinarité». On y retrouve, pour ainsi dire, la racine cosmogonique du problème, en compagnie d'Edgar Morin et de G. Gusdorf. Nous nous proposons, dans les lignes qui suivent, de ne pas trop nous éloigner de l'école primaire dont il a été question jusqu'ici. Par ailleurs, si la réponse au pourquoi entraîne naturellement l'énumération des avantages de l'intégration, les éléments de cette réponse varieront, au moins en partie, en fonction des formules concrètes d'intégration adoptées. Nous nous limiterons donc à certains avantages généraux de l'intégration des matières, réservant nos évaluations complémentaires pour la critique des réponses aux «comment».

Les plus anciens arguments en faveur de l'intégration remontent aux sources de l'éducation fonctionnelle. L'intérêt de l'enfant étant relié à la forme de pensée syncrétique (Claparède) ou globale (Decroly), l'école deviendra intéressante pour lui et l'activité scolaire efficace dans la mesure où l'une et l'autre lui proposeront des sujets et des tâches étroitement reliés à la vie. Or la vie est disséquée par le

cloisonnement des disciplines scolaires. Pour la retrouver, il faut non seulement supprimer les cloisons, mais reconstituer l'unité naturelle de la vie.

Ces arguments trouvent leur écho aujourd'hui dans les appels à la motivation et à l'activité « signifiante ». Le Conseil pédagogique interdisciplinaire reprend le thème de la « vision globale du réel chez l'enfant » (op. cit., 18). Par ailleurs, Mercier-Gouin (1981, 6), souligne la possibilité, offerte par l'interdisciplinarité, d'une pédagogie différenciée qui tienne compte de la diversité des niveaux et des rythmes d'apprentissage. Quant au C.S.E., quand il en vient à proposer l'action interdisciplinaire comme moyen de sauvegarder la spécificité des matières, il se situe dans la même ligne de pensée que Best (1973, 76) qui prend la défense de la spécificité des méthodes propres à chaque discipline et fonde le processus d'intégration sur cette spécificité.

Une autre justification particulièrement intéressante de l'interdisciplinarité vient du besoin de voir clair dans une intégration qui s'impose d'elle-même dans les classes du primaire. C'est le cas des recherches effectuées sous l'égide de l'I.N.R.P., où l'on s'interroge sur l'influence qu'exercent l'un sur l'autre le développement de la maîtrise de la langue et celui de la pensée scientifique dans le cadre des disciplines d'éveil. C'est ainsi que Ducancel (1976, 59-63) mentionne des travaux tenant compte de la relation entre l'écriture et la démarche scientifique, et rapporte des observations concernant le rapport entre l'utilisation de certaines formes verbales et la réalisation dans le temps des phénomènes observés en classe de sciences de la nature.

b) Comment ?

Il y a déjà un quart de siècle, Dressel (1958, 21) concluait que l'efficacité d'une forme particulière d'intégration restait toujours à prouver. Nous ne croyons pas que la situation ait beaucoup changé aujourd'hui. Les dogmes et les certitudes qui ne sont pas courants en éducation, le sont encore moins dans le domaine éminemment complexe de l'intégration des matières. Toutefois, notre but n'est pas ici de déterminer la supériorité d'une forme d'intégration par rapport à d'autres. Nous voulons plutôt évaluer des formes concrètes d'intégration des matières qui ont été expérimentées ou proposées au niveau de l'enseignement élémentaire.

Les exemples ne sont pas nombreux et se ramènent à deux modèles : l'enseignement par thème et l'intégration fonctionnelle, le premier modèle étant le plus connu et le plus pratiqué².

— Les thèmes

Un numéro de la revue *Liaisons* datant de 1978 (vol. 3, no 2-3), consacre plusieurs articles à des comptes rendus d'expériences en enseignement thématique. Mais le document le plus élaboré sur le sujet nous est fourni par un cahier pratique de

Québec français (no 47, oct. 1982). A. Desrochers-Brazeau fournit le modèle d'une démarche d'enseignement-apprentissage intégré sur le thème des animaux.

Ce qui apparaît de prime abord, à la lecture de ce modèle, c'est que sa structure révèle un souci psychopédagogique constant de garder l'enfant en contact avec du matériel concret et de lui proposer à chaque étape une activité adaptée à son niveau (1^{ère} année). De plus, le thème choisi est une valeur sûre : les animaux, pour les enfants du primaire, représentent une source de motivation puissante. Cependant, on ignore la durée des activités prévues par cette planification ; on ignore également si des périodes d'apprentissage unidisciplinaire sont prévues et quel serait leur rôle par rapport au bloc thématique.

On peut adresser à ce modèle un certain nombre de critiques découlant de ce que nous avons déjà dit des composantes et des exigences de l'intégration des matières. Pour ne pas nous attarder aux détails, disons que ce genre de planification semble dans une certaine mesure se substituer aux programmes plutôt que d'en tenir compte. C'est, en fait, un exemple intéressant de ce que pourrait être un programme scolaire structuré en fonction des prescriptions psychopédagogiques plutôt qu'à partir de la spécificité des disciplines d'enseignement. Cette perspective n'est pas du tout condamnable en soi, elle a seulement le tort de ne pas tenir compte d'une des raisons d'être des programmes qui est de rendre progressivement présente à l'enfant la structure de la société des adultes à laquelle l'école a pour rôle de le préparer progressivement. Il est vrai, toutefois, que ce modèle est destiné aux premières années du primaire et qu'on peut très bien concevoir une programmation scolaire qui serait au départ très puéro-centrique et qui progressivement tiendrait compte des structures culturelles des adultes, c'est-à-dire de la division de la réalité en disciplines.

Quoi qu'il en soit, on peut reprocher à ce modèle³ de retenir des programmes surtout les contenus et beaucoup moins les objectifs. Le français fait peut-être exception ; mais lorsqu'on rencontre un objectif du genre « observer les troisièmes personnes du singulier et du pluriel », on peut se demander à quoi rime l'interdisciplinarité et ce que viennent faire les animaux dans les conjugaisons. C'est le piège classique de la fausse intégration ; le placage d'un thème dont la fonction est de motiver des activités scolaires traditionnelles.

Non seulement la spécificité des matières et l'authenticité de la démarche d'intégration n'apparaissent pas évidentes, mais la fonction même de motivation attribuée au thème ne nous apparaît pas aller de soi. S'il est vrai qu'un thème comme les animaux va intéresser les enfants à coup sûr au départ, combien de temps va-t-on traîner ce thème, de français en catéchèse et de mathématiques en sciences humaines, avant de lasser les élèves et peut-être de compromettre pour longtemps l'émerveillement et la curiosité qu'ils ressentent spontanément pour les animaux ? On pourrait répondre que ce n'est pas le thème qui se traîne d'une matière à une autre, mais chaque matière qui vient fournir son apport à l'exploration du thème. Soit, voilà quelque chose qui se rapproche déjà plus de l'intégration ; c'est au moins de la

pluridisciplinarité, c'est-à-dire la juxtaposition des apports de chacune des matières. Mais, on peut maintenant se demander en quoi l'orthographe des verbes de la troisième personne du pluriel contribue à la connaissance du règne animal.

Il ne faut pas confondre richesse avec complexité. L'approche thématique risque de ressembler à la poursuite de cinq ou six lièvres à la fois comme le signalaient les enseignants consultés par le C.S.E. (1982, 19). D'ailleurs, la mise en garde contre la confusion dans ce genre d'approche n'est pas nouvelle (voir Minder [1979,99] et Schmidt [1979, 6]). Au surplus, intégrer l'ensemble des matières sous un même thème est une entreprise considérable qui suppose une compréhension et une maîtrise parfaite des éléments intégrés. Cela veut dire non seulement connaître les objectifs, les contenus et les démarches spécifiques, mais aussi résoudre le problème de leur interaction entre elles et avec la démarche pédagogique pratiquée par l'enseignant et les élèves dans une classe donnée. Existe-t-il bien des enseignants ou des conseillers pédagogiques qui ont le temps et les ressources requis pour s'attaquer à cette tâche?

Le problème peut se ramener aux constatations suivantes : ou l'enseignement par thème ne tient pas vraiment compte des programmes et alors il se crée son propre problème d'intégration à la réalité scolaire actuelle ; ou il en tient compte superficiellement en récupérant des contenus et il aboutit alors au placage et à la motivation artificielle ; ou encore, il tient compte de la réalité des programmes et implique un effort d'intégration qui ne peut être imposé à des enseignants dans la situation actuelle. Dans ce dernier cas, il faudrait que les auteurs des programmes aient déjà amorcé de façon plus substantielle le processus d'intégration.

— *L'intégration fonctionnelle*

À l'épithète « fonctionnelle » nous donnons deux sens. Le premier se situe dans la mouvance du courant fonctionnaliste en éducation. L'intégration sera fonctionnelle dans la mesure où le principe intégrateur ne découlera pas d'une logique abstraite, mais des exigences d'une tâche à accomplir. Il y aura intégration de telle et telle matière, parce que la découverte ou la maîtrise de tel aspect de l'environnement exige des habiletés relevant de telle et telle matière à la fois.

Donnons un exemple concret. Pour découvrir certaines conditions de la vie des plantes (il pourrait aussi bien s'agir d'animaux), l'élève entreprend une démarche de recherche qui implique des activités d'observation, de manipulation, d'expérimentation. Mais pour réaliser ces activités, l'élève, surtout s'il travaille en équipe, pose des questions, discute, prend des notes, consulte, lit, transmet des résultats, formule des hypothèses, vérifie les résultats notés, émet des conclusions, bref, communique et doit communiquer efficacement oralement ou par écrit, dans l'intérêt même du succès de sa recherche. Le sujet de recherche peut être choisi par l'élève dans le cercle d'un répertoire proposé par le programme. Le rôle de l'enseignant consiste à encadrer cette démarche pour éviter que des difficultés ou des échecs

inutiles viennent épuiser la réserve d'enthousiasme. Dans un tel cas, l'objectif terminal de l'activité relève des sciences de la nature. La démarche elle-même est conforme aux objectifs généraux du programme des sciences de la nature. Par ailleurs, les objectifs de français se retrouvent dans un contexte instrumental idéal du point de vue de l'orientation du programme dont ils sont issus. L'élève est en effet amené à communiquer en situation signifiante, naturelle, utile à la réalisation d'une vraie tâche et où la qualité même de la communication devient une condition du succès de l'entreprise.

Il est essentiel que l'enseignant ne perde pas de vue ce rôle d'objectifs intermédiaires attribué aux objectifs de communication. Cela lui évitera d'interrompre ou d'alourdir la démarche de l'élève en lui parlant de l'accord des adjectifs. Par contre, il pourra très bien intervenir dans une communication orale ou écrite pour amener l'élève à vérifier s'il s'est bien fait comprendre, s'il a été assez précis, si ses notes sont assez explicites pour lui servir d'aide-mémoire. Ceci dit, rien n'empêche l'enseignant qui, au primaire, est à la fois professeur de sciences et de français, de se souvenir en classe de français de ce qu'il a vu et entendu en sciences, concernant la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et les techniques de communication au niveau du discours. Du point de vue du français, la classe intégrée aura servi de terrain d'action et de réflexion linguistique à l'élève, puis de champ d'intervention et d'observation à l'enseignant. Quant aux sciences, leurs objectifs, aussi bien que le contenu du programme, auront été respectés et cela, sans avoir à recourir à un tiers élément — thème ou autre — qui vienne ajouter une contrainte supplémentaire à la démarche.

Par le deuxième sens que nous lui attribuons, le mot « fonctionnel » se rapproche de « réaliste ». La réalité, en l'occurrence, c'est la situation scolaire actuelle avec des programmes de type disciplinaire et des enseignants qui disposent d'un temps et d'un support pédagogique limités. Si l'on propose un modèle d'intégration, il doit tenir compte de ces contraintes inéluctables qui pèsent sur l'enseignement. Car il s'agit bien ici d'une proposition qui s'adresse aux enseignants, non aux auteurs de programmes.

On pourra reprocher à ce modèle son caractère partiel. Nous répondrons que c'est volontairement que nous abordons la problématique de l'intégration par petites étapes au nom du deuxième sens que nous avons attribué au mot fonctionnel (celui de l'adaptation à la réalité scolaire). Par ailleurs, on remarquera que l'exemple, donné plus haut, d'intégration du français aux sciences de la nature, s'appuie implicitement sur la distinction entre les matières-langages et les matières-contenus. Nous reconnaissons que le procédé s'appliquerait probablement moins bien à l'intégration mutuelle des sciences humaines et de l'éducation physique, par exemple.

En fait, nous misons largement sur la valeur intégrative de la langue maternelle comme outil universel d'apprentissage. À un titre moindre, mais réel, les mathématiques ont droit aux mêmes attributs. Or, le français et les mathématiques

représentent, au primaire, près des deux tiers de l'horaire scolaire. L'intégration fonctionnelle de toutes ces matières représenterait un pas appréciable. Dans le cas particulier du français, cette matière jouit, dans le cadre des Programmes de perfectionnement des maîtres de français (PPMF), d'un appui particulier du MEQ. Cet appui pourrait s'appliquer à la recherche de modèles qui permettraient d'étendre le temps effectif d'apprentissage de la langue maternelle tout en respectant la spécificité des autres matières.

Une autre critique qu'on pourrait adresser au modèle que nous avons esquissé consisterait à dire qu'il n'y a là rien de neuf, que depuis toujours des enseignants avisés ont profité des autres matières pour enseigner le français. Le résultat des études déjà citées dans cet article (notamment celle du C.S.E. et de Caron) souligne le fait que les choses se passent habituellement autrement. Le fait de négliger les matières dites secondaires n'apporte pas grand chose au français et aux mathématiques. Ce que nous proposons, c'est un modèle qui précise et explicite la place de la matière intégrée dans le déroulement d'une activité structurée au départ en fonction des objectifs de la matière intégrante. Or, il n'existe, à notre connaissance, rien de publié ou de fabriqué à cette fin qui puisse servir de support à l'enseignement.

Conclusion

En terminant, nous résumerons le contenu des pages qui précèdent par l'énumération des cinq caractéristiques qui nous semblent requises d'une intégration des matières souhaitable au primaire.

- L'intégration sera interdisciplinaire, c'est-à-dire qu'elle tiendra vraiment compte du contenu et de l'orientation des programmes scolaires, plutôt que d'être un agrégat de contenus juxtaposés sous une rubrique thématique.
- Elle sera fonctionnelle, en ce qu'elle se réalisera dans le cadre de situations d'apprentissage aussi authentiques que possible en regard du vécu de l'élève.
- Elle se réalisera au niveau des objectifs et non seulement des contenus, de façon à ce que les apprentissages réalisés par rapport aux objectifs d'un programme servent effectivement à l'atteinte d'objectifs des autres programmes intégrés.
- Elle tiendra compte de la nature et du niveau des objectifs pour chacun des programmes impliqués. Tous les objectifs ne sont pas également « intégrables », ceux de niveau supérieur l'étant habituellement plus que les objectifs à portée restreinte qui pourront être laissés à des périodes d'enseignement unidisciplinaire.

- Elle sera réaliste, en ce sens qu'elle se fera par étape, n'embrassera pas nécessairement tous les programmes à la fois et, surtout, tiendra compte des modalités d'intégration particulière à chaque programme.

Nous ajoutons un dernier mot pour rappeler que notre but premier était de jeter un peu de lumière sur la problématique de l'intégration des matières. Nous avons achevé notre tour d'horizon sur un choix en faveur d'une formule particulière. Nous restons toutefois convaincu que toutes les recherches dans ce domaine demeurent intéressantes, ne serait-ce qu'en raison de leur rareté et du manque de ressources concrètes dont disposent, en ce domaine, les enseignants du primaire.

NOTES

1. L'expression « intégration des matières » ne semble pas courante en France. Du moins, nous ne l'avons rencontrée dans aucune de nos sources françaises. Aux États-Unis, nous n'avons pas trouvé d'expressions anglaises qui soient exactement équivalentes. Par contre le terme « integration » est utilisé (Henry 1958, Schmidt 1979, Hamilton 1973). C'est donc seulement au Québec que l'expression est employée telle quelle. On la retrouve dans des articles de revues à caractère pédagogique (*Liaisons, Québec français, Vie pédagogique*) et dans au moins un document officiel : celui du Conseil supérieur de l'éducation (1982) que nous citons dans cet article. En France, on rencontre fréquemment, dans un sens équivalent ou rapproché, les expressions « interdisciplinarité » ou « pratiques interdisciplinaires ». Dans les lignes que nous consacrons à la terminologie, nous utilisons l'expression « intégration des matières » comme terme générique qui recouvre ou permet de situer les expressions à portée plus restreinte.
2. Nous ne tenons pas compte ici des tentatives d'intégration intradisciplinaires. G. Lusignan de l'UQAM a réalisé dans le cadre du PPMF des travaux de ce type qui, à notre connaissance, n'ont malheureusement pas fait l'objet de publication.
3. Avec certaines nuances, les mêmes commentaires peuvent être appliqués au projet d'intégration décrit par Bouchard, 1983.

RÉFÉRENCES

- Bassan, Valdi, José, *Comment intéresser l'enfant à l'école. La notion des centres d'intérêt chez Decroly*, Paris: Presses universitaires de France, 1976.
- Bechtel, Judith et Bettie Franzblau, *Reading in the science classroom*, Washington, National Education Association, 1980.
- Bel, J. et al., Pédagogie Freinet et interdisciplinarité, *Le français aujourd'hui*, no 45, mars 1979, p. 33-40.
- Best, Francine, *Pour une pédagogie de l'éveil*, 3^{ème} édition, Paris: Éd. Armand Colin, 1978/1973.
- Bouchard, Colette, Le projet d'intégration, *Vie pédagogique*, no 24, avril 1983, p. 16-20.
- Brisson, J., Pratiques interdisciplinaires, *Le français d'aujourd'hui*, mars 1979, no 45, p. 5-6.
- Cardinet, Jean, *L'unité de l'enseignement dans les classes à degrés multiples*, Neuchâtel, IRDP, décembre 1980.
- Cixous, Simone et al., Pédagogie Freinet et interdisciplinarité au second degré, *Le français aujourd'hui*, no 45, mars 1979, p. 37-40.
- Coron, Michel, *Analyse critique du programme d'étude; histoire, géographie, vie économique et culturelle*, Montréal: Université de Montréal, 1979.

- Conseil supérieur de l'éducation, *Le sort des matières dites secondaires au primaire, avis au Ministre de l'éducation*, Québec, juin 1982.
- Cowen, John E., éd., *Teaching reading through the arts*, Newark, Delaware, IRA, 1983.
- Davis, Arnold et Donald Miller, The fusion of Language Arts and Science, *Sciences and Children*, vol. 10, no 7, avril 1973, p. 30-31.
- Decroly, Ovide, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles: Éd. M. Lamertin, 1965/1929.
- De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et la recherche en éducation*, Paris: PUF, 1979.
- Desrochers-Brazeau, Aline et Sylvie Houle, Les animaux familiers. Planification d'un thème pour les écoliers de 1^{ère} primaire, *Québec français*, no 47, octobre 1982, cahier pratique no 5.
- Dewey, John, *L'école et l'enfant*, Paris: Delachaux et Niestlé, 1976.
- Dressel, Paul L., The meaning and significance of integration, dans Henry, 1958, p. 3-25.
- Ducancel, Gilbert, Fonctions de l'écrit dans les activités d'éveil à dominante sciences expérimentales, dans *Bilan de cinq années de recherche sur la didactique du français 1975-1980*, I.N.R.P., 1981.
- Ducancel, Gilbert, Objectifs des productions écrites au cours des activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire, dans *Repères*, no 39, 1976, p. 48-75.
- Fiot, Gérard, Pour une indisciplinarité, dans *Cahiers pédagogiques*, no 166, septembre 1978, p. 4-8.
- Goodlad, John I., Illustrative programs and procedures in elementary schools, dans Henry, 1958, p. 173-193.
- Hamilton, D., The integration of knowledge: practice and problems, dans *Journal of Curriculum Studies*, 1973, no 5 (2), p. 145-146.
- Henry, N.B., éd., *The integration of educational experiences: the fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: The University of Chicago Press, 1958.
- Herber, H.-L., *Teaching reading in content areas*, 2^{ème} édition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.
- Mercier-Gouin, Giannina, L'interdisciplinarité un concept et une pratique, *Vie pédagogique*, no 11, février 1981, p. 4-6.
- Miccinati, Jeannette Louise, Judith B. Sanford et Gene Hepner, Teaching reading through the arts: An annotated bibliography, *The Reading Teacher*, vol. 36, no 4, janvier 1983.
- Minder, Michel, *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation*, 2^{ème} édition, Liège: H. Dessain, 1979.
- Moore, David W. et al., *Prereading activities for content area reading and learning*, Newark, Delaware, IRA, 1982.
- Pace, C. Robert, Educational objectives, dans Henry, 1958, p. 69-83.
- Primeau, Gilles, *La préparation de classe. Textes explicatifs*, M.E.Q., D.G.D.P., 1980.
- Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'étude, primaire, français*, mai 1979.
- Riley, Joseph et K.D. Sowinski Natural Partners: Science and Reading, *Science and Children*, vol. 17, no 2, octobre 1979, p. 46-47.
- Schmidt, William et al., The Curricular Concepts of Integration and Meaningfulness in Reading and Language Arts Instruction, *Research Series*, no 49, juillet 1979.
- Schulwitz, Bonnie Smith, éd., *Teachers, Tangibles, Techniques: Comprehension of Content in Reading*, Newark, IRA, 1977.
- Toresse, Bernard, *La nouvelle pédagogie du français (méthodes, techniques et procédés). III. Décloisonnement et globalisation*, Paris: O.C.D.L., 1979.
- Tronchère, Jean et Jacques Priouret, *La pratique de la classe*, Paris: Armand Colin, 1972.