

# L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 11 | Juin 2024



**L'INTERDISCIPLINARITÉ EN ÉDUCATION  
PHYSIQUE**

**Dimitri Le Roy**

Professeur agrégé d'éducation physique et sportive, Docteur en STAPS, formateur INSPE.  
Académie de Rennes, France

@ : [dimitri.le-roy@ac-rennes.fr](mailto:dimitri.le-roy@ac-rennes.fr)

## RÉFLEXIONS SUR L'INTERDISCIPLINARITÉ

### ENTRE REPÈRES SCIENTIFIQUES ET INSPIRATIONS PROFESSIONNELLES

#### Résumé

L'École est historiquement marquée par la notion de discipline scolaire. De tout temps, une heure de cours a correspondu à une discipline. Aujourd'hui, dans de nombreux pays, l'interdisciplinarité vient, plus ou moins brutalement, interroger cette organisation. Les systèmes éducatifs cherchent ainsi à promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques, permettant de renouveler le rapport des élèves aux savoirs autant que de transformer le métier d'enseignant. Toutefois, la profession est parfois sceptique face à ces réformes, particulièrement lorsque l'interdisciplinarité y est planifiée hâtivement, en lieu et place des disciplines scolaires et sans formation préalable. Dans le cadre de cet article, en articulant repères scientifiques et inspirations professionnelles, après avoir cerné les méandres de l'interdisciplinarité à l'aune des finalités éducatives visées, nous questionnons les ressources à disposition de l'enseignant pour enrichir voire transformer ses expériences interdisciplinaires.

Dans un système scolaire mondial historiquement disciplinaire, plusieurs recherches soulignent le développement, ces dernières années, dans différents pays, de l'approche interdisciplinaire (e.g. Kaïtani, Derri & Kioumourtzoglou, 2016). Aux États-Unis, les programmes transversaux prolifèrent à tous les niveaux de la scolarité (Boix Mansilla & Lenoir, 2010). En Suisse, le plan d'études romand encourage les enseignants à planifier des enseignements interdisciplinaires s'articulant autour de sept domaines disciplinaires (Roy, Schubnel & Schwab, 2019). En France, pays profondément marqué par la notion de programme disciplinaire (Perrenoud, 1993), plusieurs textes officiels se succèdent depuis les années 1990 pour prôner les collaborations disciplinaires. L'état français cherche ainsi à promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques afin de renouveler le rapport des élèves aux savoirs autant que de transformer le métier d'enseignant. Toutefois, dans la profession, les résistances et les critiques sont importantes face à ces réformes, souvent programmées hâtivement, parfois en lieu et place des disciplines traditionnelles et, d'ordinaire, sans formation chez les enseignants. Dans le cadre de cet article, en articulant repères scientifiques et inspirations pratiques, nous définirons la notion d'interdisciplinarité<sup>1</sup>, évoquerons les tensions entre finalités éducatives visées et perceptions des élèves et présenterons les ressources à disposition de l'enseignant pour enrichir voire transformer son activité interdisciplinaire.

#### Interdisciplinarités, finalités éducatives et perceptions des élèves

Depuis le début des années 1970, période ayant vu éclore les premières classifications mondiales sur l'interdisciplinarité scolaire, trois formes de croisements disciplinaires se démarquent dans la littérature internationale comme dans les programmes disciplinaires : la *pluridisciplinarité*, l'*interdisciplinarité* et la *transdisciplinarité*. Néanmoins, leur signification est longtemps restée floue et imprécise notamment en ne permettant pas de clarifier leur spécificité. À la suite de travaux scientifiques (e.g. Clarke & Agne, 1997), nous montrerons que si la *pluri*, l'*inter* et la *transdisciplinarité* se distinguent par la nature des collaborations entre les savoirs, elles se différencient également par les finalités éducatives qu'elles sous-tendent (Le Roy, 2020). Toutefois, ces finalités éducatives, fréquemment rappelées par l'enseignant au cours de la séquence d'enseignement, restent parfois implicites aux yeux des élèves, se révélant ainsi moins profitables pour les progrès de chacun.

La *pluridisciplinarité* correspond à une juxtaposition de contributions de divers savoirs disciplinaires, autour d'une thématique ou d'un objet d'étude commun sans véritable interaction entre eux (Burton 2001). En autorisant l'enseignant à conserver ses spécificités disciplinaires, elle favorise l'étude de problématiques complexes communes aux différentes disciplines (Allain

<sup>1</sup> Dans cet article, nous distinguons l'interdisciplinarité, au sens strict du terme des autres croisements disciplinaires (*pluri*-, *inter*-, *transdisciplinarité*). Lorsque les termes seront considérés dans leur acception spécifique, ils seront en italique. Dans son sens générique (toutes formes de collaborations entre des disciplines déjà constituées) l'interdisciplinarité sera écrite en caractère romain.

& Frin, 2003). Pour exemple, Andréani (2010) met en œuvre un dispositif *pluridisciplinaire* autour de l'immigration. Dans l'optique de créer un film sur cette thématique, l'équipe pédagogique s'engage en EPS (pratique du football), en éducation musicale (création d'une bande son), en français (ateliers d'écriture) et en arts-plastiques (ateliers d'illustrations), en vue de sensibiliser les élèves à cette thématique. L'addition de différents savoirs disciplinaires vient favoriser, à condition de planifier et mettre en œuvre des outils et des aménagements pédagogiques, l'instruction d'élève à des savoirs communs à différentes disciplines (Allain & Frin, 2003).

L'*interdisciplinarité*, au sens strict du terme, concerne une mise en relation de différents savoirs disciplinaires à destination des élèves, qui conduit à l'existence de liens de coopérations entre eux, pour permettre l'intégration et l'appropriation de compétences scolaires (Burton, 2001). Elle permet une prise de conscience, par l'élève, de l'utilité des savoirs transmis en classe. En offrant la possibilité de relier les pièces d'un puzzle scolaire parfois décousu, elle améliore la signification des acquisitions disciplinaires (Allain & Frin, 2003). Pour exemple, Krier et Lavaud (2016), deux enseignants d'EPS, interagissent avec des enseignants d'anglais pour optimiser l'acquisition de savoirs dans les deux disciplines. En EPS, les élèves créent un spectacle circassien enrichi par des thématiques travaillées en cours d'anglais. En anglais, les élèves acquièrent du vocabulaire et étudient des numéros circassiens qui stimuleront leur imagination en EPS. Les enseignants visent, par des liens entre différents savoirs disciplinaires, l'appropriation d'une même compétence.

La *transdisciplinarité*, au-delà de la portée des disciplines, est une vision globale des savoirs qui, par l'acquisition de compétences transversales, les transgressent, les transforment et les transcendent dans le but de résoudre des problèmes sociétaux (Burton, 2001). À l'école, la *transdisciplinarité* renvoie à toutes les notions « d'éducation à... ». Pour exemple, Poucet, Nève et Maingourd (2013), pour des élèves de seconde professionnelle en difficulté dans leur corps, des enseignants d'EPS, de français, de disciplines professionnelles (comptabilité, secrétariat, etc.) mais également des personnels extérieurs à l'établissement (une diététicienne notamment) recherchent, en sus de compétences disciplinaires, le développement de compétences transversales autour d'une éducation à la santé, à l'alimentation et au bien-être dans et en dehors de l'école.

Si dans la majorité des dispositifs *pluridisciplinaires*, les élèves identifient l'exigence d'une réflexion sur une thématique nécessitant plusieurs savoirs disciplinaires, les finalités éducatives visées lors des dispositifs *inter* et *transdisciplinaires* engendrent plus de disparités chez les élèves (Le Roy, 2020). Au sein de ces deux croisements, certains élèves réalisent peu de liens entre les savoirs enseignés (*interdisciplinarité*) ou entre les savoirs enseignés et la thématique transversale

(*transdisciplinarité*). Ainsi, sans véritable réflexion des équipes enseignantes autour des objectifs ou des aménagements à planifier, les croisements disciplinaires amènent parfois les élèves – notamment les moins familiers avec la norme scolaire – à encore davantage de difficultés que dans un système exclusivement disciplinaire.

## Pour une réelle interdisciplinarité...

Parce que l'enseignement interdisciplinaire s'éloigne des routines quotidiennes des enseignants, il est important qu'ils réfléchissent collectivement aux ressources à planifier pour que ce dispositif valorise le parcours de l'élève. Ces réflexions peuvent tourner autour de trois pôles : les objectifs du dispositif, les ressources à disposition de l'enseignant et l'habillage de la forme scolaire et enfin, l'articulation de ces objectifs transversaux dans le cursus de l'élève (Le Roy & Peyre, 2024).

En ce qui concerne la planification d'objectifs, l'équipe pédagogique peut se questionner sur la nature des objets étudiés à l'aune du contexte d'enseignement et des besoins de chaque élève. La réflexion des enseignants gravite alors autour d'une thématique commune à l'ensemble des disciplines et des connaissances à construire pour l'appréhender. L'équipe évalue ces acquisitions au prisme des spécificités disciplinaires et des besoins des élèves, pour, si nécessaire, réguler certains aménagements planifiés. Pour exemple, Le Roy et Peyre (2024) présentent un dispositif autour de la nature et du langage des émotions (besoin jugé prioritaire chez les élèves de 4ème de l'établissement). Les élèves alternent entre activités physiques et sportives de pleine nature (EPS) et activités littéraires liées au récit d'expériences (Français). En s'appuyant sur leurs spécificités disciplinaires, les enseignants aménagent des formes scolaires de pratique permettant aux élèves de progresser sur la verbalisation, l'expression et la maîtrise de leurs émotions. Par la suite, chaque professeur peut s'interroger sur les ressources à mettre en œuvre pour que les élèves puissent progresser. Ces ressources sont temporelles (durée et moments clés du projet), spatiales (environnements dans lesquels se déroulent les différents temps du projet), humaines (public concerné, intervenants sollicités, type d'intervention ou de co-intervention et répartition des tâches pour valoriser l'activité de chacun) ou matérielles (habillage de la forme scolaire et outils à disposition). Dans le dispositif évoqué précédemment, afin de se focaliser sur la thématique des émotions, l'équipe pédagogique planifie un séjour massé d'une semaine dans une base de pleine nature. Lors de moments d'intervention ou de co-intervention (inter)disciplinaires, chaque professeur cherche à « designer » (Adé, 2011) des dispositifs d'apprentissage autour de cette thématique. Par exemple, en escalade, les enseignants jouent sur les formes et les significations des événements sportifs pour permettre aux élèves de ressentir des émotions

autour de l'épreuve (grimper les yeux bandés puis ôter le bandeau en fin d'ascension), de la rencontre (grimper en étant relié à un binôme de niveau différent) et du défi (s'opposer à une équipe de niveau proche sur un relais chronométré). Enfin, l'équipe pédagogique peut penser et réguler l'articulation des objectifs des différents projets et des différentes disciplines dans le parcours de l'élève. Il s'agit, pour les enseignants, de cibler les acquisitions disciplinaires et transversales à planifier, à l'échelle du parcours de l'élève. Si ces ressources s'ouvrent aux différents enseignants d'un établissement, il est de leur responsabilité de les diversifier à l'aune des finalités éducatives visées et des besoins des élèves.

Pour conclure, depuis quelques années, les dispositifs interdisciplinaires se propagent dans les établissements et les enseignants se forment, seuls, à ces pratiques. Il est essentiel que les instituts de formation s'emparent de ces réflexions, pour construire avec les (futurs) enseignants l'interdisciplinarité scolaire de demain. Ces formations « à, par et pour » l'interdisciplinarité pourraient notamment s'articuler autour du développement de compétences disciplinaires, sociales et collectives, de l'analyse de situations concrètes mêlant enseignements théoriques et professionnels et de la construction d'outils permettant de mettre en œuvre des séquences *pluri*, *inter* et *transdisciplinaires* significatives.

### Bibliographie

- Adé, D. (2011). L'enseignant comme « designer » de dispositifs d'enseignement/apprentissage. Colloque international INRP, Lyon.
- Allain, J.-L., & Frin, C. (2003). Les figures de la polyvalence, Nantes : CRDP Pays de Loire.
- Andréani, J. (2010). Fontenay-sous-Bois, football, immigration. *EP.S*, 342, 21-22.
- Boix Mansilla, V., & Lenoir, Y. (2010). Interdisciplinarity in United States schools: past, present and future. *Issues in integrative studies*, 28, 1-27.
- Burton, L.H. (2001). Interdisciplinary curriculum: Retrospect and prospect. *Music Educators Journal*, 87(5), 17-66.
- Clarke, J.H., & Agne, R.M. (1997). *Interdisciplinarity high school teaching*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Kaïttani, D., Derri, V., & Kioumourtzoglou, E. (2016). Interdisciplinary learning in education: a focus on physics and physical education. *Sport Science*, 9(1), 22-28.
- Krier, J. & Lavaud, S. (2016). Do it as Nelson Monfort : donner du sens à l'interdisciplinarité. *EP.S*, 372, 84-85.
- Le Roy, D. (2020). L'interdisciplinarité scolaire en question : analyse de l'activité de l'enseignant et des perceptions des élèves en Éducation Physique et Sportive, Thèse de Doctorat non publiée. Université Rennes 2.
- Le Roy, D. & Peyre, L. (2024). L'interdisciplinarité, un levier au service des apprentissages ? Café pédagogique de l'AE-EP.S Rouen, 2024.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel et le caché. In J. Houssaye. (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Poucet, L., Nève, V., & Maingourd, O. (2013). Lycée des métiers : en quête de soi. *EP.S*, 358, 74-76.
- Roy, P., Schubnel, Y. & Schwab, C. (2019). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez de futurs enseignants suisses du primaire. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, 19, 49-85.