



HAL
open science

Lutter contre le décrochage scolaire et favoriser les apprentissages en élémentaire par une approche interdisciplinaire fondée sur l'éducation physique et sportive (EPS)

Lucie Rongère

► To cite this version:

Lucie Rongère. Lutter contre le décrochage scolaire et favoriser les apprentissages en élémentaire par une approche interdisciplinaire fondée sur l'éducation physique et sportive (EPS). Education. 2022. dumas-03724015

HAL Id: dumas-03724015

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03724015>

Submitted on 15 Jul 2022

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.

**LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET
FAVORISER LES APPRENTISSAGES EN
ÉLÉMENTAIRE PAR UNE APPROCHE
INTERDISCIPLINAIRE FONDÉE SUR L'EDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS)**

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF

Mention 1er degré-

2ème année

Mots clefs : (Disciplinaire, Interdisciplinarité, EPS, apprentissage, compétences)

Présenté par : Rongère Lucie

Encadré par : Hoppenot Eric

Remerciements :

Je voulais tout d'abord remercier mon directeur de recherche en Master II, Monsieur Eric HOPPENOT, pour son suivi, ses réflexions et ses conseils pertinents qui m'ont beaucoup apporté. Une reconnaissance qui tient aussi et surtout à la liberté qu'il m'a donnée dans l'écriture de ce mémoire dont le sujet, pas des plus simples à diriger, me tenait à coeur en raison de mon parcours universitaire et professionnel.

Je tiens aussi à remercier ma PEMF, Madame Marina GOURDON, pour ses visites et son accueil au sein de sa classe lors des stages d'observation, ses retours toujours bienveillants et constructifs. Son suivi m'a fait évoluer dans mes pratiques, dans ma vision de l'enseignement, dans ma relation avec les élèves, les parents et l'équipe enseignante. Il m'a surtout donné l'envie de m'investir toujours plus dans ce beau métier de professeur des écoles. Sans oublier mon tuteur INSPE, Monsieur Simon LORRANS, dont la bienveillance, la disponibilité, le suivi lors des séances du tutorat et des visites, m'ont donné confiance en moi et ont contribué à mon évolution.

Je remercie mes élèves de CE1 pour cette belle année scolaire que nous avons passée ensemble. Des élèves toujours enthousiastes, investis, montrant leur envie d'apprendre et de progresser. Leurs familles ont elles aussi joué un rôle important dans le bon fonctionnement de la classe. Très disponibles, toujours prêts à coopérer sans pour autant vouloir prendre le contrôle, les parents m'ont donné leur confiance et leur bienveillance m'a été d'un grand soutien. Cette classe m'a épanouie dans ce métier, elle m'a donné l'envie d'oser, de construire et de mettre en oeuvre des projets parfois complexes en lien avec mes recherches, de remettre parfois en question ma pratique enseignante, d'adopter des méthodes et de prendre confiance en moi.

Je tiens bien entendu à remercier ma binôme, Madame Laura HIBON, pour le travail que nous avons mené ensemble, pour son sérieux, son écoute, son investissement et sa disponibilité à toutes épreuves. Un partenariat de qualité, indispensable pour le bon fonctionnement de notre classe. Enfin, l'équipe enseignante de l'école primaire publique Tournelles-Vosges, dirigée par Madame Sylvie BOUCHET, a elle aussi été d'un grand soutien. Une équipe soudée, dynamique, assurant un climat scolaire de qualité tant pour les élèves que pour l'ensemble du personnel.

Des remerciement qui s'adressent par ailleurs à mes proches qui ont eux aussi été très présents et bienveillants. Leurs encouragements, leur présence, leur soutien, leur investissement et leur intérêt pour mon travail, m'ont beaucoup aidée en cette années de titularisation.

Table des matières :

Remerciements	2
Table des matières	4
Introduction	6
I) Pourquoi l'interdisciplinarité serait-elle solution aux écueils d'une approche disciplinaire sur le plan des apprentissages à l'école?	8
A) Qu'est ce qu'une approche disciplinaire et pourquoi est-elle privilégiée en milieu scolaire?	8
B) Quelles sont les limites de cette approche, en quoi pose-t-elle problème au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage? Certaines disciplines sont-elles plus marquées que d'autres?	9
C) L'interdisciplinarité comme réponse au besoin de dépasser les frontières du disciplinaire. Différentes définitions et approches de l'interdisciplinarité en lien avec les difficultés rencontrées	12
II) L'interdisciplinarité par l'EPS pour lutter contre l'absence de motivation et le décrochage par le sens donné aux apprentissages	14
A) Envisager le don de sens dans les apprentissage et lutter contre l'« applicationnisme » passif, par une approche interdisciplinaire convoquant l'Education physique et sportive	14
B) Aborder la symétrie par la danse	17
C) Développer des compétences d'écoute, de compréhension et de prononciation en langue étrangère par le jeu traditionnel	18
III) L'interdisciplinarité par l'EPS pour développer des compétences fondamentales, les « apprendre à... »	20
A) Envisager le développement de « compétences génériques », les « apprendre à... », par une approche interdisciplinaire convoquant l'Education physique et sportive et l'enseignement moral et civique	20
B) L'EPS pour apprendre à s'ouvrir au monde et à adopter des démarches réflexives non passives pour apprendre	22
C) L'EPS comme éducation à l'effort : passer de l'effort stigmatisant à l'effort comme qualité recherchée et valorisée	23
D) L'EPS pour apprendre à respecter autrui et à vivre ensemble	26

E) L'EPS et l'EMC pour « apprendre à... »	27
Conclusion	29
Annexes	30
Bibliographie	36
Résumé	39

Introduction :

Professeur des écoles stagiaire à l'école primaire Tournelles-Vosges dans le 4ème arrondissement de Paris, j'enseigne dans une classe de 18 élèves de CE1, composée de 10 filles et 8 garçons. Le niveau de classe, bien qu'hétérogène, est relativement élevé. Néanmoins, 3 élèves présentent quelques difficultés. La majorité de mes élèves pratiquent une activité en dehors du temps scolaire. Que ce soit dans le cadre des ateliers organisés au sein de l'école ou au sein d'organismes privés, chaque élève bénéficie d'une éducation à la musique, au sport, aux langues étrangères, au théâtre et autres activités sportives ou artistiques. Ainsi, chacun peut partager des connaissances et des compétences avec le groupe classe, mais peut aussi prendre appui sur ces dernières pour opérer des transpositions, afin de progresser dans chaque discipline d'enseignement. C'est à partir de ce constat et de d'autres expériences et observations au cours de mes années de professeur des écoles contractuel dans le département du 91, que je me suis intéressée à l'approche interdisciplinaire.

Au cours de ces premières années d'enseignement, je me suis cantonnée à une approche strictement disciplinaire, passant de discipline en discipline sans établir le moindre lien, avec pour objectif de suivre consciencieusement la progression établie pour chacune et de terminer le programme. Néanmoins, en procédant ainsi, j'avais la désagréable impression de transmettre des savoirs qui ne faisaient sens pour les élèves. Ces savoirs n'étaient que des choses étudiées à l'école, propres à une discipline particulière, qu'il fallait apprendre pour une évaluation afin d'avoir une bonne note, avant de passer à autre chose. Même pour les meilleurs, l'évaluation sommative passée, il n'en restait presque rien, aucun réinvestissement, toujours les mêmes erreurs sur des notions pourtant vues et revues dans les classes antérieures. Un manque de sens donné aux apprentissages assez déconcertant et décourageant autant pour les élèves que pour le professeur.

Or, mes observations lors des séances d'EPS dans mes différentes classes, mon cursus universitaire en STAPS et mes recherches en philosophie contemporaine du sport, m'ont conduite à considérer l'EPS comme une discipline pouvant, dans le cadre d'une approche interdisciplinaire, donner du sens aux apprentissages. En effet, si l'on considère l'interdisciplinarité comme une « mise en dialogue entre différents points de vue disciplinaires (...) pour une intercompréhension et un apprentissage mutuel », l'EPS offrirait un point de vu davantage concret par un « vécu disciplinaire » dominée par l'expérience et l'éveil des sens.

Ainsi, questionnons-nous sur les écueils d'une approche disciplinaire traditionnelle et sur les apports de l'interdisciplinarité. En quoi l'EPS peut être vue comme une discipline phare de l'approche interdisciplinaire? Quels obstacles pouvons-nous rencontrer dans le cadre de cette approche?

Pour répondre à cette problématique, j'exposerai tout d'abord en quoi consistent les approches disciplinaire et interdisciplinaire, les écueils de la première auxquels la seconde pourrait répondre. Dans les deux parties suivantes, je montrerai par le biais d'expériences et de projets menés en classe, appuyés de références tirées de la recherche et de la philosophie, en quoi l'EPS pourrait être considérée comme une discipline phare de l'approche interdisciplinaire, sans toutefois nier certaines limites liées à cette même approche.

I) Pourquoi l'interdisciplinarité serait-elle une solution aux écueils d'une approche disciplinaire sur le plan des apprentissages à l'école?

A) Qu'est ce qu'une approche disciplinaire et pourquoi est-elle privilégiée en milieu scolaire?

Avant d'aborder la question de l'interdisciplinarité et les raisons de sa mise en oeuvre, il est nécessaire de définir ce qu'est une discipline scolaire, ainsi que la nécessité d'une approche par discipline.

Tout d'abord, la société fonctionne par discipline. Les chercheurs trouvent des réponses et des solutions à des problèmes de divers champs par la recherche, ils réalisent des concepts et des théories nouvelles, dans le prolongement ou en rupture avec d'anciennes. Les produits de ces recherches sont alors rangés par disciplines au sein desquelles de nombreux mouvements s'opèrent au gré des recherches et des découvertes. Ainsi, nous pouvons reprendre la catégorisation¹ d'Abdelkrim HASNI qui considère l'existence de quatre configurations disciplinaires au sein d'une société : les disciplines scientifiques, celles qui abordent des enjeux sociaux, celles qui traitent de l'humanité, de son histoire et de son évolution, celles qui étudient les interactions au sein d'une société. Selon l'auteur, l'approche disciplinaire adoptée par l'école permet d'aller dans le prolongement de cette logique. Elle conserve cette catégorisation établie dans chaque société, avec l'idée de former un travailleur et un citoyen qui saura comment fonctionne la société et qui pourra y agir de façon éclairée.

Ainsi, ce parallèle établi avec le fonctionnement disciplinaire de la société, permet d'établir la fonction et la légitimité de chaque discipline scolaire. Sont alors définis et ce par discipline, un contenu d'enseignement, des compétences à développer, des savoirs spécifiques à transmettre au regard des évolutions au sein d'une société. André CHERVEL énonce que par cette configuration et cette approche, l'école se fait médiatrice d'une culture à transmettre, elle porte les élèves, futurs citoyens, à construire une « vision scolaire du monde » qui est censée protéger contre les opinions, les préjugés et les « visions holistiques »².

¹ HASNI Abdelkrim, Les représentations sociales d'une discipline scolaire _ l'activité scientifique – et sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, 2001

² CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p90

Or, pour mener à bien cette mission, les didactiques doivent être centrées sur les contenus et une stricte division disciplinaire doit être respectée. A ce propos, Jean-Louis MARTINAND écrit qu'« il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler une "responsabilité par rapport au contenu" de la discipline. »³ Les didacticiens se réclament de telle ou telle discipline scolaire en fonction de leur formation ou de leurs travaux, et ce dans le prolongement de la configuration en quatre pôles disciplinaires développée précédemment.

B) Quelles sont les limites de l'approche disciplinaire, en quoi pose-t-elle problème au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage? Certaines disciplines sont-elles plus marquées que d'autres?

« Si chaque contenu a besoin d'une discipline de référence qui prenne en charge sa structuration, aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (...) »⁴ déclare Jean-Pierre ASTOLFI. Ce dernier estime qu'un contenu d'enseignement est bien trop riche pour n'être abordé que dans une seule discipline sans se trouver appauvri, voire privé de son sens, au risque de n'être utile en rien pour l'élève. Un enseignement disciplinaire est certes nécessaire pour structurer l'enseignement, en définir les contenus, les compétences et les savoirs à transmettre, mais il est trop limité pour répondre aux besoins présents et futurs des élèves. Définis, étudiés et limités ainsi à ces « carcans » que sont les disciplines scolaires, les contenus d'apprentissage ne font sens pour les élèves. A ce propos, Yves REUTER expose deux raisons fondamentales⁵ de ne pas s'en tenir à une approche strictement disciplinaire à l'école. La première tient aux risques de ne pas comprendre certains problèmes d'enseignement ou d'apprentissage et leurs sources qui peuvent être diverses. La seconde raison réside dans les risques de « l'applicationnisme » rencontrés dans certaines disciplines scolaires. En effet, ces risques évoqués par Yves REUTER tiennent à des contenus parfois forts abstraits qui, abordés d'une unique façon, dans une discipline référence, ne font pas sens, se trouvent abordés pour eux-même, parfois trop rapidement, sans que l'élève ne sache

³ MARTINAND Jean-Louis, « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines », *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, Vol. 1-2, 1987, p24

⁴ ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisirs d'apprendre*, Paris: ESF, 2008, p217

⁵ REUTER Yves, « Didactiques et disciplines : une relation structurelle », *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 7, 2014

pourquoi on lui apprend tout ça. Le problème de l'implicite que l'enseignant ne sait gérer, de l'incompréhension des élèves qui parfois tentent, à juste titre, pour donner du sens à ce qu'ils étudient, de faire des liens inappropriés, menant à une représentation erronée que l'on peut difficilement changer, peut conduire à l'échec voire au décrochage de certains. Autrement dit, les élèves suffisamment scolaires, sauront mémoriser (pour un temps), ils apprendront ces notions de façon mécanique, pour elles-mêmes, mais souvent sans en saisir le sens ni l'utilité. Ainsi, le réinvestissement demeure impossible pour ces élèves qui ne savent qu'appliquer dans des situations similaires, au sein d'une discipline très encadrée et étanche aux autres. D'ailleurs, ce qui a été étudié est trop souvent oublié et pour peu qu'ils se souviennent de certaines notions, il leur est impossible d'en donner des définitions exactes et d'en dire l'utilité de façon décontextualisée. Il faut alors imaginer que pour des élèves en difficulté, incapables d'appliquer, il est impossible d'apprendre quoique ce soit via une telle approche. L'échec, la démotivation et le décrochage scolaire en sont les funestes conséquences pour ce public. Vincent GUY dénonce une « forme traditionnelle » de l'enseignement fondée sur une « segmentation », « où l'activité scolaire se trouve fermée sur elle-même au sens où elle est coupée de la vie ». Il ajoute que l'enseignant contrôle l'activité des élèves, réduisant leur liberté et leur pouvoir, engendrant une « dissymétrie de communication ». En plus de ne pas favoriser la motivation et l'investissement des élèves, alors voués qu'à des tâches d'écoute et d'application, ces modalités de travail négligeraient ce qui pourtant contribue fortement à la réussite des élèves, à savoir le développement de qualités et de compétences de socialisation, de méthode et de réflexion. Ces dernières sont en effet nécessaires pour comprendre et s'approprier les contenus abordés, pour donner du sens aux apprentissages par la réflexion, l'échange et l'appropriation, pour « répondre à des problèmes pratiques de la société »⁶ comme l'exprime Vincent GUY.

Néanmoins, certaines disciplines scolaires seraient moins marquées par le décrochage et ce malgré une approche strictement disciplinaire. Il s'agit de disciplines traitant davantage du phénomène humain, de l'originalité des individus, de leur singularité et donc prêtant forcément plus attention à chaque élève en tant que personne douée de capacités de réflexion. Ces disciplines font constamment appel au concret, à l'expérience, réalisent sans cesse des liens entre l'abstrait, la conceptualisation et le concret. A ce titre, Henri TINTANT écrit que «

⁶ VINCENT Guy, *L'école primaire en France : étude sociologique*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1980

lorsque le phénomène devient plus complexe, quand l'originalité des individus ne peut être négligée (cas du biologique et surtout des sciences de l'homme), la prévisibilité décroît rapidement et le rôle de l'événement s'affirme, avec toute la part de hasard qu'il implique. »⁷ Ainsi, dans de telles disciplines, les contenus d'apprentissage ne se résument pas en des notions pré établies, figées, strictement conceptuelles et non discutables, que l'enseignant transmet, que les élèves intègrent et appliquent. Dans les sciences du vivant, l'histoire, la géographie, l'enseignement moral et civique, mais aussi l'éducation physique et sportive, il y a cette nature imprévisible et changeante des objets étudiés, ce rapport étroit au concret, l'étude de la diversité qui requiert une approche par l'expérience, l'études de faits, de situations, des débats, des échanges et des réflexions, pour en tirer des conclusions s'appuyant sur un véritable « vécu disciplinaire ». Une didactique et une pédagogie nouvelles qui changent de l'« applicatinonnisme » et de la « dissymétrie de communication » dénoncés respectivement par Yves REUTER et Vincent GUY. C'est à ce titre que ces disciplines seraient plus favorables à l'accrochage scolaire que les mathématiques ou que l'étude d'une langue, restant dans une approche disciplinaire très traditionnelle. Nous pouvons ajouter à cela les propos de Sylvie CONDETTE et de son équipe, qui font un lien entre le sens donné aux apprentissages, les sentiments et les émotions que les élèves déclarent suite au «vécu disciplinaire»⁸ et l'accrochage ou le décrochage scolaire. Un « vécu disciplinaire » fondé sur la recherche, la réflexion, la découverte par soi-même et l'échange avec autrui, est naturellement plus propice à l'accrochage qu'un « vécu disciplinaire » limité à une transmission-application.

Néanmoins, même si certaines disciplines semblent échapper aux écueils d'une approche disciplinaire traditionnelle, il n'en demeure pas moins que cette dernière favoriserait tout de même le décrochage scolaire et ce dans l'ensemble des disciplines. En plus du problème de la motivation, de la gestion de l'abstrait et donc du sens dans certaines disciplines, des compétences transversales, les « apprendre à... », nécessaires pour apprendre, pour avoir une attitude propice à l'apprentissage, seraient fréquemment oubliées. L'approche disciplinaire traditionnelle tend à laisser de côté le travail de telles compétences au profit de contenus et de compétences propres à chaque discipline scolaire prise isolément.

⁷ TINTANT Henri, « La loi et l'événement. Deux aspects complémentaires des Sciences de la Terre », *Bulletin de la Société géologique de France*, n° 1, 1986, p185-190

⁸ CONDETTE Sylvie, LAHANIER REUTER Dominique, ORDONEZ PIVHETTI Oriana, REUTER Yves (Dir.), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris : ESF, 2016

C) L'interdisciplinarité comme réponse au besoin de dépasser les frontières du disciplinaire. Différentes définitions et approches de l'interdisciplinarité en lien avec les difficultés rencontrées :

Avant d'avoir recours à une démarche interdisciplinaire, il est nécessaire de cerner ce qu'est l'interdisciplinarité et ce qu'elle n'est pas. Quelques précisions terminologiques permettant de bien cerner les relations à instaurer entre les disciplines et parvenir à l'effet escompté d'une telle approche, sans tomber dans certains écueils, sont à mentionner. A ce titre, il existe plusieurs déclinaisons de l'interdisciplinarité. DELSERIEYS-PEDREGOSA, BOILEVIN, BRANDT-POMARES, GIVRY et MARTIN proposent une différenciation des termes fondée sur la nature, l'intensité et la fertilité de la contribution des disciplines⁹. Ainsi, la multi-, la pluri- et la transdisciplinarité sont des formes d'interdisciplinarité au sens large. La multidisciplinarité consiste à « aborder des points distincts d'une même situation » en convoquant différentes disciplines. Ici les disciplines se côtoient, de façon juxtaposée, elles sont utilisées pour des interventions variées autour d'un même thème, sans pour autant avoir un objectif commun. La pluridisciplinarité, quant à elle, consiste en la contribution de plusieurs disciplines dans le cadre d'un projet. Cela implique une plus grande proximité des disciplines en raison de l'existence d'un objectif commun, à savoir le projet, sans pour autant avoir cette « fécondation » propre à l'interdisciplinarité. La transdisciplinarité, est définie par Frédéric DARBELLAY comme une « vision globale et intégrée qui réorganise les savoirs disciplinaires en vue d'une compréhension d'un objet d'étude complexe »¹⁰. Ici, nous restons dans un partenariat non fécond où les disciplines travaillent en parallèle sur un même objet. L'interdisciplinarité quant à elle, repose sur un partenariat des disciplines concernées pour une perspective inaccessible sans l'apport de chacune des disciplines scolaires impliquées. La démarche interdisciplinaire sollicite, intègre et articule les disciplines « en vue de construire un modèle original en réponse à une problématique particulière. »¹¹ Ainsi, comme l'évoque Samson GHISLAIN, l'interdisciplinarité n'est pas qu'une juxtaposition de regards disciplinaires, mais une « négociation entre les disciplines » pour résoudre une

⁹ DELSERIEYS-PEDREGOSA Alice, BOILEVIN Jean-Marie, BRANDT-POMARES Pascale, GIVRY Damien, MARTIN Perrine, « Enseignement intégré de science et technologie, quels enjeux ? », *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol. 4, n° 2, 2010, p9-28

¹⁰ DARBELLAY Frédéric, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité », *Nouvelles Perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, vol. 7, n° 1, 2011, p76

¹¹ MAINGAIN Alain, DUFOUR Barbara, FOUREZ Gérard, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles : De Boeck Université, 2002, p62

« problématique qui n'est pas particulière à une discipline. »¹² Autrement dit, les disciplines sont utilisées comme des ressources qui, par leur complémentarité, « permettent de conceptualiser, d'analyser, de discuter, voire de résoudre la problématique concernée »¹³. Si la multidisciplinarité correspond à une juxtaposition pure et simple des disciplines, chacune n'ayant aucun souci des objets étudiés par les autres; si la pluridisciplinarité a pour objectif d'approcher un même objet par le biais de plusieurs disciplines différentes; l'interdisciplinarité a bien pour objectif d'établir et de mettre en évidence les liens qui existent entre les disciplines lorsqu'elles se penchent sur un même objet.

L'approche disciplinaire traditionnelle, comme nous l'avons montré, présente des difficultés en terme de « vécu disciplinaire ». La prédominance de l'implicite, l'absence de sens par conséquent, les modalités de travail fondées sur la transmission et sur l'application sans échange, favoriserait le décrochage dans certaines disciplines. Par conséquent, pour ces dernières, l'approche disciplinaire s'avère insuffisante pour apporter le sens escompté. Il est nécessaire d'intégrer de nouvelles modalités de travail empruntées à d'autres disciplines, de les mettre en relation, afin de casser cette logique « applicationniste ». Il s'agit par ailleurs d'aborder les mêmes notions différemment, pourvu qu'elles soient objet commun des disciplines convoquées, de façon à donner du sens aux apprentissages, de faire en sorte que chaque élève puisse s'approprier le savoir transmis. Nous rejoignons ici l'idée de Frédéric DARBELLAY selon laquelle l'interdisciplinarité serait une « mise en dialogue entre différents points de vue disciplinaires (...) pour une intercompréhension et un apprentissage mutuel ». Il s'agit de « tenter un dépassement des frontières et de créer un espace commun, spécifique à l'étude de l'objet complexe partagé »¹⁴.

Le second écueil évoqué au sujet de l'approche disciplinaire traditionnelle touche l'ensemble des disciplines. Il s'agit de compétences qui, dans le cadre d'une approche disciplinaire traditionnelle, n'entrent dans aucune discipline et par conséquent, sont trop souvent oubliées au profit des contenus strictement disciplinaires. Ces compétences sont pourtant

¹² SAMSON Ghislain, « Représentations d'enseignants québécois à l'égard de leurs pratiques interdisciplinaires en mathématiques, sciences et technologie: défis et perspectives didactiques », *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, 2011, p3

¹³ MAINGAIN Alain, DUFOUR Barbara, FOUREZ Gérard, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles : De Boeck Université, 2002, p64

¹⁴ DARBELLAY Frédéric, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : complexité des textes, intertextualité et transtextualité*, Genève : Slatkine, 2005

fondamentales, car elles constituent des « apprendre à... » à la base de tout apprentissage. En effet, pour apprendre, il est nécessaire d'apprendre à apprendre, de développer des méthodes pour apprendre et s'appropriier le savoir, d'apprendre à réfléchir et à exprimer ses pensées en les justifiant, tout en considérant la parole de l'autre, d'apprendre de soi et des autres. Ces compétences dites « génériques » ou « générales », comme les nomme François BALUTEAU, touchent à plusieurs dimensions de la personne. Elles sont d'ordre relationnel, cognitif, communicationnel, organisationnel. Or, depuis 2015, elles correspondent à celles définies par le socle commun de compétences et de connaissances. Elles sont donc inscrites dans les programmes, au même titre que les compétences disciplinaires à travailler. Cela révèle leur importance et leur légitimité au sein du cursus scolaire de chaque élève. Néanmoins, une approche disciplinaire traditionnelle aura tendance à davantage privilégier les compétences et apprentissages disciplinaires aux dépens de ces « apprendre à... ». Selon François BALUTEAU, l'interdisciplinarité serait une solution pour palier ces manquements à l'égard de ces compétences générales. Elle se présenterait comme un « cadre de socialisation ouvert, visant à former un individu essentiellement autonome et engagé »¹⁵.

II) L'interdisciplinarité par l'EPS pour lutter contre l'absence de motivation et le décrochage par le sens donné aux apprentissages :

A) Envisager le don de sens dans les apprentissages et lutter contre l'« applicationnisme » passif, par une approche interdisciplinaire convoquant l'Education physique et sportive :

Nous avons précédemment établi qu'une approche disciplinaire dite traditionnelle à l'école, était nécessaire mais non suffisante pour la réussite de tous les élèves. En effet, dans certaines disciplines telles que les mathématiques ou l'étude de la langue, l'implicite, la spécification des notions à étudier à l'origine d'un cadrage et de cloisons par rapport aux autres disciplines, prédominent. Cet implicite engendrerait au mieux des attitudes « applicationnistes » chez des élèves scolaires qui, par ailleurs, ne conserveraient rien par absence d'appropriation des savoirs; au pire de mauvaises interprétations à l'origine d'erreurs qui, dans cette approche, ne sont pas traitées comme étapes de l'apprentissage, mais comme des défauts d'application.

¹⁵ BALUTEAU François, « Forme pédagogique et société contemporaine. Le cas de l'interdisciplinarité », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p101-115

Cela provoquerait alors des incompréhensions, des échecs entraînant une perte de motivation et finalement le décrochage chez des élèves plus en difficulté. Dans tous les cas, l'écueil principal de cette approche est ici le manque de sens donné aux apprentissages menant à l'absence d'apprentissage véritable. Cela rejoint d'ailleurs la critique réalisée par Jean-Jacques ROUSSEAU à propos de l'éducation traditionnelle de l'ancien régime, avant l'introduction de sa nouvelle pédagogie, celle de « l'éducation selon la nature »¹⁶. L'auteur de *L'Emile ou de l'éducation* dénonce une pédagogie consistant à imposer un programme généralisé à tous les élèves, l'apprentissage de notions inappropriées et auxquelles ces derniers demeurent passifs, sans jugement et ou trop imaginatifs pour en tirer quelque chose d'utile. Elle ne fait que créer de « petits singes savants » qui ne font que répéter, appliquer, par crainte ou par intérêt, ce qu'on leur enseigne sans rien comprendre. Pour le philosophe, cette éducation traditionnelle ne permet pas l'acquisition et l'appropriation par l'élève lui-même de nouvelles connaissances. De nos jours, une éducation trop disciplinaire présenterait dans le cadre de disciplines telles que les mathématiques, le français et l'étude des langues étrangères, les mêmes écueils que l'éducation traditionnelle que dénonce ROUSSEAU.

A partir de ces constats, il est donc nécessaire d'envisager une nouvelle approche ayant pour objectif de rompre avec l'« applicationnisme » et la passivité de l'apprenant face à des notions dépourvues de sens. En ce sens, comme l'évoque Yves REUTER, l'approche interdisciplinaire convoque plusieurs disciplines qui vont travailler en partenariat dans le but de « fonctionnaliser les contenus disciplinaires »¹⁷. Par une variété d'approches et de modes de construction des activités, notamment celles qui concernent l'appropriation des savoirs et expliquent ce qui est rarement explicite, l'interdisciplinarité favorise ainsi la « clarté disciplinaire ». Autrement dit, chaque discipline convoquée porte l'élève à une vision enrichie, différente et plurielle de la notion étudiée qui devient, par conséquent, moins abstraite, qui prend sens pour tous les élèves. En effet, par cette pluralité des entrées, chaque élève parvient à développer sa propre méthode de collecte de données, de résolution de problèmes et de recherche, pourvu que le chemin choisi fasse sens pour lui.

¹⁶ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation*, Livre II, Garnier Flammarion, 2009, pp. 112-113, éducation aussi nommée « éducation négative » qui « consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur » et SOETARD Michel, *Jean-Jacques Rousseau*, A. Colin, 1994, p. 42, explique en quoi consiste la nouvelle éducation rousseauiste. Il écrit que « faire une éducation selon la nature, c'est, dans un monde dénaturé, faire en sorte que l'homme, à travers ceux qui n'ont pas encore été trop touchés par la dénaturation, à savoir les enfants, se forme une autre nature, une nature humaine qui saisisse la chance de la liberté. »

¹⁷ REUTER Yves, *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris: ESF, 2000 / REUTER Yves, *Penser l'erreur à l'école*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2013

Cette approche interdisciplinaire donne de l'importance à certaines disciplines qui ont désormais un rôle capital à jouer. Cela engendre une évolution des rapports hiérarchiques instaurés entre les disciplines et ancrés dans les esprits. Car traditionnellement, les « disciplines intellectuelles » dominent sur celles faisant appel à la matière, au corps ou aux sens. Par conséquent, les savoirs abstraits dominent les savoirs empiriques. Or, avec l'idée de donner du sens aux apprentissages par une diversification des approches, par la recherche d'un rapport au monde davantage sensible, les disciplines faisant appel à la matière, au corps et aux sens, se trouvent sur le même pied d'égalité que les disciplines intellectuelles. Un tel partenariat associe la connaissance avec le faire, le voir, le sentir et le toucher. Ce détour par l'expérience vécue et concrète est au principe de dispositifs destinés aux élèves décrocheurs à qui on offre la possibilité d'entrer d'une façon différente dans les apprentissages, en faisant venir les savoirs logiquement, à partir de l'expérience. Ainsi, connaissances sensibles et connaissances abstraites ne sont pas placées dans un rapport d'opposition et d'exclusion, mais plutôt d'égalité et de réciprocité, censé favoriser « l'intéressement » et la compréhension du savoir chez les élèves.

L'approche interdisciplinaire est par ailleurs caractérisée par la dynamique de projet. Les savoirs sont mobilisés et justifiés pour la production finale de sorte que celle-ci tende à déterminer l'activité pédagogique. La sélection des savoirs obéit à l'intérêt du projet. Car ce dernier est facteur de mobilisation des élèves et permet de justifier ces savoirs par leur utilité immédiate et concrète. D'autre part, une démarche de projet favorise davantage le travail collectif des élèves. L'avantage est le caractère dynamique des modalités de travail qui, changeant tout au long de la séance, garantissent des échanges, aident certains élèves à opter pour un chemin plus adapté, à comprendre par les multiples reformulations des pairs, à trouver la méthode qui lui correspond le mieux, par laquelle il donne le plus de sens aux apprentissages. Ici, le rôle de l'enseignant ne consiste pas principalement à transmettre le savoir, mais à réguler l'activité des élèves, formaliser un cadre d'action, intervenir pour résoudre les problèmes divers. Une autonomie plurielle des élèves qui porte notamment sur l'orientation du travail (quoi faire), la division du travail (qui fait quoi), l'organisation du travail (où et comment) et la constitution des groupes (qui avec qui). En ce sens, c'est un

élève sociable et responsable, capable de choisir comment aborder des savoirs de façon à leur donner du sens, que l'approche interdisciplinaire cherche à former¹⁸.

B) Aborder la symétrie par la danse :

Avec mes CE1 en période 4, j'ai construit et mis en oeuvre un projet interdisciplinaire mobilisant les mathématiques et l'éducation physique et sportive (EPS). Il s'agit d'une séquence faisant intervenir ces deux disciplines dans le sens où les connaissances et les méthodes des deux disciplines interagissent pour un enrichissement mutuel. Dans ce projet, des séances de mathématiques sur la notion de symétrie axiale sont mises en lien avec des séances d'EPS où les élèves sont amenés à introduire en danse cette même notion. L'objectif est d'une part, de donner davantage de sens à la notion de symétrie par l'EPS. La danse est ici terrain d'expérimentation, d'observation et de raisonnement. Cette approche différente et complémentaire de la notion de symétrie axiale permet d'enrichir la définition qu'on en donne en mathématiques, d'en avoir une connaissance par un autre usage, par l'observation de situations nouvelles, par un vécu corporel et artistique. Par conséquent, certaines erreurs courantes observées lors des séances de mathématiques ont été résolues par cet apport de sens et l'entraînement d'un sens de la symétrie, par un enrichissement de la définition et des représentations. D'autre part, l'objectif est de développer, par les séances de mathématiques, des repères en géométrie, des méthodes, une logique de programmation, des compétences indispensables dans une démarche de création chorégraphique. En effet, l'étude de figures et autres notions en lien avec la symétrie, fournit aux élèves des connaissances, des sources d'inspiration en danse, une matière à partir de laquelle concevoir une chorégraphie, être un véritable « chorégraphe-mathématicien ». Par ailleurs, les mathématiques portent les élèves à suivre un raisonnement et à adopter une méthode basée sur des étapes pour mener à bien ce dernier. Elles développent une logique, entraînent à suivre un programme de construction lors de travaux en géométrie. Toutes ces compétences aident à la conception, à la mémorisation et à la répétition d'enchaînements de déplacements et de mouvements en danse. Ainsi, nous rejoignons ici l'idée de l'ancienne danseuse Véronique Defranoux qui considère que « Les danseurs ont un imaginaire rempli d'images géométriques, qui va nourrir leur phrasé corporel. » Enfin, les démarches de création et de mémorisation étant facilitées par des compétences

¹⁸ BALUTEAU François, « Forme pédagogique et société contemporaine. Le cas de l'interdisciplinarité », in AUDIGIER François, TUTIAUX- GUILLON Nicole, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p101-115

acquises en mathématiques et réinvesties en danse, les élèves sont alors davantage disponibles pour des tâches visant l'interprétation et l'expression d'émotions. Ils s'investissent personnellement pour faire vivre leur danse et partager ces dernières.

C) Développer des compétences d'écoute, de compréhension et de prononciation en langue étrangère par le jeu traditionnel :

Dans le cadre d'une séquence d'anglais menée en classe de CE1, traitant des animaux et des couleurs, j'ai là aussi opté pour une approche interdisciplinaire associant l'étude d'une langue étrangère et l'EPS. Concernant l'anglais, nous respectons ici la nécessité d'une entrée dans la langue étrangère « en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire ». L'univers enfantin est ici convoqué par l'étude de l'album de jeunesse écrit par Eric Carle: *Brown Bear*. Nous y apprenons le vocabulaire des animaux et des couleurs. Chaque séance est composée de diverses situations d'échange et de jeu à la fois répétitives et évolutives. Des situations d'apprentissage accompagnées de l'étude de l'album *Brown Bear*, introduisant une situation de questions-réponses simples. La tâche finale consiste à réaliser une comptine respectant la structure de *Brown Bear*. En ce qui concerne l'approche interdisciplinaire associant anglais et EPS, l'objectif est de réinvestir le vocabulaire appris sur les animaux et les couleurs, mais aussi les questions et réponses rencontrées dans la comptine. Par ailleurs le jeu traditionnel mené en EPS permet de développer des compétences relatives à la prononciation et à la compréhension, par la mise en contexte et la manipulation du vocabulaire et des expressions apprises en classe. Je vous présente ci-dessous la séance 3 de ma séquence, séance à partir de laquelle nous analyserons les portées et les limites de l'approche interdisciplinaire.

Cette situation combinant EPS et langue vivante a eu l'effet recherché d'amener les élèves à prononcer de façon audible le vocabulaire et les expressions appris, mais aussi à comprendre ce qui est dit. En effet, le jeu ne peut fonctionner que si ce qui est dit est bien prononcé et compris par les autres. Nous travaillons donc la prononciation, la compréhension, l'écoute, mais aussi l'intensité de la voix : il faut oser parler dans l'autre langue. La situation d'EPS a permis de décoincer certains élèves qui, par la suite, se sont montrés moins angoissés à l'idée d'intervenir seul dans la comptine. Par ailleurs, lors de l'entraînement en classe sur la comptine à la suite du jeu en EPS, j'ai pu constater une nette amélioration quant à la prononciation et à l'intensité des voix. Enfin, le jeu de rôle impliqué par la comptine et à

reproduire dans la tâche finale, a été introduit par la situation du bérêt. Par conséquent, il a été plus aisé de se faire comprendre lorsqu'il a fallu attribuer les rôles et construire un tableau de passages. Les élèves ont rapidement intégré la structure de la comptine grâce à l'EPS.

Néanmoins, lors de la situation d'EPS, il s'est avéré compliqué de faire un choix entre le travail des expressions et le dynamisme du jeu. En effet, devoir à chaque fois dire la bonne phrase, introduire un jeu de rôle, se faire comprendre, répéter, reprendre certaines prononciations, casse le rythme du jeu et perd certains élèves. Par conséquent, les règles du jeu sont peu à peu oubliées, il y a une perte de dynamisme, de motivation et de sens. En effet, les élèves ne sont pas assez en activité en EPS (la fréquence de passage est très réduite) et en anglais (au final je prononce les phrases à leur place). Ainsi, j'ai modifié la situation en retirant les phrases et en ne conservant que les couleurs et les animaux, afin de relancer le jeu. Néanmoins, en faisant cela, la situation de jeu est certes relancée, mais l'objectif de la langue vivante devient beaucoup moins pertinent et porteur pour le projet. Ainsi, nous pouvons relever ici certains écueils de l'approche interdisciplinaire, pouvant jouer contre la nature même de l'interdisciplinarité. En effet, comme nous pouvons le percevoir dans la situation mise en place dans ma séance, les difficultés rencontrées portent à modifier les situations d'apprentissage et ce soit en faisant le choix de privilégier l'une des deux disciplines, soit en réduisant les exigences et en modifiant par conséquent les objectifs d'apprentissage de chacune. Dans le premier cas, nous nous trouvons dans une situation où le rapport de partenariat interdisciplinaire se trouve annulé, puisqu'en privilégiant les objectifs de l'une des deux disciplines convoquées, nous faisons de l'autre une « béquille » qui n'est qu'un renfort et non un partenaire. Ici, en voulant relancer le jeu pour mettre en activité physique les élèves, leur faire comprendre et respecter les règles du jeu, nous mettons l'anglais dans une position secondaire où le vocabulaire n'est utilisé que dans le cadre du jeu, de sa règle et non dans l'optique de sa prononciation, de sa contextualisation et de son usage. Dans le second cas, le rapport de partenariat interdisciplinaire est respecté au prix d'un appauvrissement des objectifs d'apprentissage. Comme l'exprime François BALUTEAU, « le risque est de construire une collaboration minimale qui préserve la liberté de chacun mais appauvrit le mode interdisciplinaire. » L'interdisciplinarité devient alors plus « instrumentale », autrement dit elle repose sur une « intégration faible des disciplines. »¹⁹ Pour illustrer ces propos et

¹⁹ BALUTEAU François, « L'interdisciplinarité dans les collèges: forme, engagement et justification », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p104

revenir à la séance menée, les objectifs dans les deux disciplines partenaires ont été fort réduits. D'une part, nous sommes passés de concevoir des phrases, les prononcer, comprendre la logique et intégrer la structure d'une comptine, à la simple prononciation de mots isolés; d'autre part, les compétences travaillées en EPS se trouvent limitées au respect de règles basiques qu'on ne peut complexifier et qui ne portent pas l'élève à établir des stratégies pour l'emporter, ni à coopérer avec autrui. Les situations d'EPS restent très simples et donc peu ambitieuses au regard des compétences à travailler dans cette discipline.

III) L'interdisciplinarité par l'EPS pour développer des compétences fondamentales, les « apprendre à... » :

A) Envisager le développement de « compétences génériques », les « apprendre à... », par une approche interdisciplinaire convoquant l'Education physique et sportive et l'enseignement moral et civique :

Le second écueil d'une approche disciplinaire stricte, tient au fait que chaque discipline, rivée sur des contenus d'apprentissage et des compétences spécifiques à développer, en oublie de travailler des compétences toutes aussi importantes car fondamentales pour apprendre. Ces compétences ont un caractère général au sens où elles ne se rapportent pas à une discipline. Elles relèvent de l'activité sociale, elles touchent à plusieurs dimensions de la personne et peuvent être d'ordre relationnel, cognitif, communicationnel ou organisationnel. Par ailleurs, elles englobent des qualités et des compétences d'engagement qui sont souvent attendues et sollicitées chez les élèves dans les phases d'apprentissage (prendre une initiative, savoir s'impliquer, écouter activement, se justifier, prendre en compte les idées de l'autre etc...).

Afin d'y voir plus clair dans cet ensemble de compétences génériques très variées, Lucie SAUVE et Hugue ASSELIN catégorisent ces dernières en trois sphères dites « d'interactions ». La sphère du rapport à soi-même regroupe des compétences relevant de la construction de soi, de l'identité personnelle, de la façon par laquelle chacun apprend et développe des méthodes pour apprendre (apprendre à apprendre), de sa façon de s'exprimer, de sa propre logique, de son fonctionnement, du respect de soi-même ; la sphère du rapport à l'autre humain concerne les compétences faisant de l'individu un citoyen ; la sphère du

rapport à l'ensemble du monde vivant intègre des compétences permettant de vivre dans « cette maison que nous partageons entre nous humains et aussi avec les autres formes et systèmes de vie »²⁰.

Pour revenir à notre problème, l'approche disciplinaire est beaucoup trop focalisée sur les disciplines, sur des contenus et compétences très cloisonnées et spécifiques à travailler. Il est nécessaire d'envisager des partenariats entre des disciplines disposées à se fixer l'objectif de développer de telles compétences. Ainsi, comme l'énonce François BALUTEAU, l'interdisciplinarité se présente comme un cadre de socialisation, visant à former un individu autonome et engagé. Les enjeux sont ici de « former à des savoirs opérationnels, au contraire d'une production de savoirs »²¹. Il s'agit d'apprendre aux élèves à apprendre de façon à s'approprier et à maîtriser des savoirs, à les produire par l'expérience concrète et directe, de susciter des prises de conscience susceptibles d'engendrer des comportements responsables. Bernadette FLEURY et Michel FABRE parlent d'une « éducation au choix » en opposition à un « enseignement des choix » avec pour objectif de « construire de futurs citoyens éclairés, capables de s'emparer et de travailler de manière raisonnée des questions complexes »²². L'idée est ici de maîtriser des savoirs, d'être capable par cette maîtrise, de dire pourquoi ce sont eux que l'on retient et pas d'autres.

Parmi les disciplines principalement concernées par cette mission, l'Éducation physique et sportive aurait dans son essence, cette disposition à développer de telles compétences. Elle peut alors être convoquée à ce titre en partenariat avec d'autres disciplines comme l'enseignement moral et civique, dans le cadre de l'étude d'objets complexes relevant de ces « apprendre à... ». Ainsi, en plus d'apprendre de façon théorique des notions censées développer de telles compétences par l'EMC, l'EPS, tantôt support d'apprentissage, tantôt terrain d'expérimentation et de réflexion, devient un partenaire privilégié voire indispensable pour une acquisition effective des « apprendre à... ». Mais avant de présenter l'expérience interdisciplinaire associant EMC et EPS que j'ai menée en classe de CM1, concentrons-nous

²⁰ SAUVÉ Lucie, ASSELIN Hugue, « Une réponse à l'instrumentalisation de l'école comme antichambre du "marché du travail": une proposition d'éducation à l'écocitoyenneté », *Interuniversity Journal of Theory of Education*, 29, n° 2, 2017, p227-244

²¹ BALUTEAU François, « Forme pédagogique et société contemporaine. Le cas de l'interdisciplinarité », in AUDIGIER François, TUTIAUX- GUILLON Nicole, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck, 2008

²² FLEURY Bernadette, FABRE Michel, « La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français », *Recherches en Éducation*, n° 1, 2006, p67-78

sur les raisons pour lesquelles nous pouvons considérer l'EPS comme discipline phare des « apprendre à... ».

B) L'EPS pour apprendre à s'ouvrir au monde et à adopter des démarches réflexives non passives pour apprendre :

Jean-Jacques ROUSSEAU considérait déjà que l'activité physique était primordiale dans l'éducation. Il lui attribue d'ailleurs une place privilégiée dans la « nouvelle éducation » qu'il expose en opposition à l'« éducation traditionnelle » qu'il critique en raison de son inadaptation et de son absence de sens pour les élèves. Cette nouvelle éducation, propice au bon développement des facultés de l'enfant ainsi qu'à l'acquisition de véritables connaissances utiles, prône l'idée selon laquelle il est nécessaire de former avant tout un homme accompli, libre, adaptable à toutes situations, capable de jugement et d'ouverture à l'autre. Dans cette nouvelle éducation, le « bon gouverneur »²³ n'a pas de définition générale, figée et par conséquent fautive de l'enfant, qui le ferait appliquer un programme unique et inadapté. Il doit être en mesure de connaître et de prendre en compte le rythme et l'ordre naturel de développement des facultés de son élève. A partir de là, il conçoit, en vue du développement de certaines facultés respectant l'ordre et le rythme naturels de l'enfant, des situations auxquelles va être confronté ce dernier. L'élève sera mis en situation d'autonomie, de liberté, il sera acteur dans ses expériences et dans ses choix²⁴. Or, dans cette « éducation selon la nature »²⁵, l'activité physique serait la première étape. En effet, selon ROUSSEAU, les premières facultés à développer chez l'enfant dès son plus jeune âge, sont les facultés physiques, les capacités motrices, mais aussi d'autres qualités qui s'acquièrent grâce au libre mouvement dans l'espace. Aucune autre faculté ne peut être développée si l'on manque cette étape. En plus de l'affaiblissement physique du jeune, l'absence d'activité physique donne des individus égocentriques²⁶. En effet, n'ayant jamais eu à se confronter au monde extérieur et aux autres, l'enfant développe un caractère problématique pour le reste de son éducation. Or

²³ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation*, Livre I, Garnier-Flammarion, 2009, p. 28

²⁴ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation*, Livre IV, il dénonce l'ancien régime qui, par intérêt, pour se maintenir, établit l'idée selon laquelle chaque individu né avec une place qui lui est attribué au sein de la société et qu'il doit être éduqué pour cette place. Or, pour ROUSSEAU, « les hommes ne sont naturellement ni rois, ni grands, ni courtisans, ni riches. Tous sont nés nus et pauvres, tous sont sujets aux misères de la vie, aux chagrins, aux maux, aux besoins, aux douleurs de toute espèce. » L'éducation doit donc former non pas des hommes pour une place spécifique, mais des « hommes de la nature » adaptables à toutes situations, capables de faire face aux « misères de la vie » et de prendre des initiatives dès qu'il le faut.

²⁵ ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation*, Livre II, Garnier Flammarion, 2009, pp. 112-113, éducation aussi nommée « éducation négative »

²⁶ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation*, Livre II, pp. 99-106

l'ensemble des situations auxquelles va être confronté l'enfant, requièrent curiosité, réceptivité et ouverture aux autres, l'extérieur doit être pour lui un domaine de réflexion et de questionnement qu'il a envie d'explorer. Pour cela, il faut qu'il ait eu, dès son plus jeune âge, cette première expérience de l'extérieur par une bonne éducation physique orchestrée par le gouverneur. Cette dernière développe des capacités physiques, mais aussi des vertus de caractère. Les situations d'autonomie corporelle permettent une prise de conscience de soi et du monde extérieur, suscitent chez l'enfant la curiosité, le désir d'explorer le monde et d'entrer en contact avec ses éléments. Mais aussi, par ses erreurs, les difficultés rencontrées et ses blessures aussi bien physiques qu'affectives, il acquiert une sensibilité particulière, de l'empathie envers l'autre rencontrant les mêmes difficultés. L'éducation physique est donc la première rencontre avec le monde extérieur et le premier détachement du « cher moi » permettant des rapports privilégiés avec autrui²⁷.

C) L'EPS comme éducation à l'effort : passer de l'effort stigmatisant à l'effort comme qualité recherchée et valorisée :

Le baron Pierre de COUBERTIN, quant à lui, a un point de vue tout autant révélateur de cette nature propice aux « apprendre à... » du sport, point de vue transposable à l'EPS enseigné à l'école. Selon lui, il existerait un processus de hiérarchisation positive propre au sport. Loin d'engendrer la rivalité et la division, cette hiérarchie donnerait à chaque sportif une place et réaliserait une véritable unité humaine. P. DE COUBERTIN expose dans son écrit *La Suisse*, deux principes expliquant ce phénomène propre à l'« olympisme ». Celui de l'« égalité des chances »²⁸ est primordial. « Partant de l'égalité des chances, le sport produit une inégalité des statuts »²⁹ qui ne peut donc être contestée par une inégalité de départ. Néanmoins, cette « inégalité des statuts » reste contestable si ce principe n'est pas accompagné de celui d'un « sens commun de l'égalité »³⁰ contre l'esprit égalitariste du sportif. En effet, l'égalitarisme consiste à croire pouvoir atteindre la première place de la hiérarchie autant que tous les autres sportifs et par conséquent, porte à ne pas accepter d'être placé en dessous d'autrui.

²⁷HEBERT Georges, *L'Éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle*, Vuibert, 1936, il défend lui aussi cette idée selon laquelle « l'éducation physique est un projet global d'épanouissement de sa propre nature » et non pas le moyen de développer « les seules aptitudes nécessaires à la performance ». Pour lui, « les habilités n'en seront pas seulement sportives, mais devront servir à la vie de tous les jours, rendre l'individu sociable et compétent. » L'éducation physique ici permet « l'effort altruiste » de l'individu.

²⁸ ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p. 20

²⁹ ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p. 20

³⁰ EHRENBERG Alain, *Le Culte de la performance*, Hachette-Littératures/Calmann-Lévy, Paris, 1991, p. 44

L'inégalité, quelles que soient ses origines, n'est que pure injustice pour tout esprit égalitariste. Ainsi, malgré l'« égalité des chances » dont découle l'inégalité, le sportif ne l'accepte pas et la considère injuste. Le « Sens commun de l'égalité » dont parle A. EHRENBURG, consiste en un état d'esprit qui considère la justice non pas dans l'absence d'inégalité au niveau des résultats, mais dans l'« égalité des chances » au départ « qui seule peut légitimer n'importe quels résultats comme produits des mérites individuels. »³¹ Les principes d'« égalité des chances » dans le sport et de « sens commun de l'égalité » chez le sportif, permettent la légitimité, l'acceptation et le respect de la « hiérarchie sportive »³². La « hiérarchie sportive » établie en chaque sport permettrait deux choses donnant au sport sa dimension éducative. Elle serait d'une part, à l'origine d'une véritable unité humaine fondée sur des rapports moraux entre les sportifs d'un même champ ; d'autre part, elle inciterait l'individu à privilégier le mérite par l'effort personnel et le dépassement dans le respect de sa propre nature. Pour COUBERTIN, « L'important n'est point le triomphe mais le combat ; l'essentiel n'est pas d'avoir vaincu mais de s'être bien battu. » Le respect et la réalisation de sa propre nature par l'effort, le combat personnel, est ce qui compte dans l'olympisme. Ainsi, le sportif ne vise pas la première place, le meilleur résultat érigé en idéal à atteindre, pour être reconnu. Là n'est pas le plus important dans le champ sportif qui ne loue que le mérite issu de l'effort fourni par l'individu. D'ailleurs, dans l'idéal olympique de COUBERTIN, les athlètes présentés dans le spectacle sportif ne sont pas ces sportifs uniformisés, aux corps fabriqués, aux exploits hors du commun, que l'on peut voir aujourd'hui. Leurs performances ne sont pas exceptionnelles et leurs techniques restent très singulières. Le spectacle sportif olympique qu'il défend, montre que l'effort dans le combat pour la réalisation de sa propre nature, est ce qui compte. Il ne s'agit donc pas ici de faire adhérer le spectateur à un système dans lequel il serait poussé à imiter des styles de vie, des pratiques et des conduites inadaptées, dans l'espoir d'accéder à la première place et être reconnu. Il s'agit plutôt de le guider vers un comportement moral de respect envers soi-même. Un tel spectacle éduque, car il montre quel comportement avoir pour être considéré et reconnu à sa juste valeur. Ainsi, dans l'idéal de COUBERTIN, le sportif se concentre davantage sur sa propre nature, sur ce qu'il peut et ne peut pas faire, sur ses limites, sur les efforts qu'il doit fournir. Ce comportement lui assure une place et la reconnaissance au sein de la « pyramide sportive »³³. Quelle que soit la place qu'il

³¹EHRENBURG Alain, *Le Culte de la performance*, Hachette-Littératures/Calmann-Lévy, Paris, 1991, p. 44

³²ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p. 71

³³ ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p. 82

occupe en cette hiérarchie, si celle-ci résulte d'efforts réalisant la nature propre à l'individu, elle n'aura pas moins de valeur qu'une autre qui serait supérieure sur le plan de la technique et de la performance. Car l'important n'est pas le résultat affiché, mais l'effort par lequel on accède à telle ou telle place et par lequel on évolue dans le bon sens. Ainsi, dans l'idéal olympique, « la finalité du sport consiste à établir une hiérarchie »³⁴ qui légitime « n'importe quels résultats comme produits des mérites individuels »³⁵, où chaque place est valorisée par le mérite de celui qui l'occupe et où « Tout sportif se trouve en mesure d'évaluer son potentiel, d'estimer sa valeur, de voir reconnus ses efforts, ses capacités »³⁶. Il s'agit là « d'une organisation sociale idéale où les chances de chacun sont équitables et où le résultat ne dépend de rien d'autre que des mérites individuels. »³⁷ Chacun se sentant reconnu et intégré en tant que membre actif et représentatif de la communauté sportive, il en résulte l'acceptation et le respect de l'ordre hiérarchique établi. Ce sentiment de reconnaissance et d'appartenance au sein de cette hiérarchie, a pour effet l'absence d'envie, de jalousie, de haine et de rivalité avec l'autre. Chacun accepte sa place comme preuve de ses efforts, victoires et progrès personnels. Quant à la place d'autrui, cette dernière n'est pas enviée car elle n'a aucune valeur en soi qui susciterait ce désir. Ainsi, chaque sportif devient une personne digne de respect pour ses efforts. L'autre n'est plus rival à envier, mais un partenaire qui représente et valorise le sport par sa pratique. Le sport et son ordre hiérarchique établissent une unité humaine fondée sur des rapports de respect et de partenariat entre les sportifs, dont l'objectif est de représenter au mieux une discipline sportive, de la faire évoluer et de garantir son évolution. Ils forment « un univers social unique, où chacun accepte le principe d'une comparaison avec autrui sans remettre en cause ni le principe lui-même, ni le résultat de la mise en concurrence qui en découle »³⁸, où l'autre sportif ne devient pas rival mais partenaire. Enfin, cet état d'esprit sportif inculqué aux élèves par l'EPS permettrait de changer leur rapport à l'effort. En effet, l'effort est souvent perçu comme un signe de difficulté et de faiblesse. L'élève que nous félicitons pour ses efforts se trouve gêné, il éprouve ce sentiment d'être « plus nul » que les autres, que pour faire quelque chose que les autres réalisent sans effort, lui a besoin d'en fournir pour y parvenir. Or, si les élèves entraient dans la logique selon laquelle la valeur

³⁴ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p.76

³⁵ EHRENBURG Alain, *Le Culte de la performance*, Hachette-Littératures/Calmann-Lévy, Paris, 1991, p. 44

³⁶ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p. 87

³⁷ ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p. 71

³⁸ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004, p. 87

attribuée à n'importe quelle place relevait de l'effort personnel, ce dernier deviendrait une qualité recherchée et valorisée, voire un véritable objectif.

D) L'EPS pour apprendre à respecter autrui et à vivre ensemble :

Certains penseurs tels que Thomas ARNOLD, parviennent à faire du sport une véritable discipline éducative qui réalise et fédère les hommes. T. ARNOLD sera d'ailleurs le premier à intégrer le sport dans l'éducation du jeune au sein des « public schools », contre le comportement égoïste et arrogant des upper class à l'égard des plus faibles. Selon lui, les jeunes intègrent des codes et des informations à l'origine de préjugés, d'une fermeture d'esprit, d'un manque de jugement personnel et de comportements discriminants à l'égard des plus faibles. Le terrain de sport, au contraire, est un lieu de règles communes à tous, de réalisation de soi, mais aussi d'ouverture, de découverte de l'autre sous un angle nouveau³⁹. En effet, autrui y est rencontré dans un cadre où l'on ne juge pas l'autre sous le prisme de critères faiseurs de préjugés relatifs aux origines ou à l'apparence. Seul le respect de la règle, le libre mouvement du corps, l'esprit d'équipe et de compétition au service du jeu, important et fondent les nouveaux critères du jugement de l'autre. Ils incitent l'individu à revenir sur ce qu'il pense, sur ses jugements. Quelles que soient ses origines sociales, son physique, sa façon de parler, ses codes et autres signes distinctifs érigés en critères de jugement en société ; quiconque peut, grâce au sport, changer son image ainsi que les rapports que l'autre entretient avec lui. Car devant l'aisance, l'efficacité et la beauté des mouvements, devant l'esprit sportif et le respect des règles de celui qu'il méprise par ailleurs, ce dernier ne peut que se détacher de ses préjugés, réfléchir et réviser son jugement. Ainsi, par le sport, l'individu développe des facultés le débarrassant de préjugés qui minaient les rapports entretenus avec autrui et qui l'empêchaient de bien évoluer. Ainsi, comme l'écrit Pierre ARNAUD dans *Sport et relations internationales*, « il existerait un sport pur, possédant en soi des vertus éducatives et humanistes, un sport qui serait indépendant de la société ou qui, en tout cas, serait protégé de

³⁹QUEVAL Isabelle, *S'accomplir ou se dépasser, Essai sur le sport contemporain*, Gallimard, 2004, p. 158-159, le sport à l'école est ici « une compétition et une formation ». Le jeune « donne libre cours à sa turbulence » et à sa spontanéité, tout en respectant des règles communes, indépendantes des origines, de la situation ou du physique de chacun. Le sport permet de fuir cette « cloche artificielle » qu'est l'éducation traditionnelle des public schools.

TAINÉ Hippolyte, *Notes sur l'Angleterre*, 1872, « L'adolescence, chez nous, se passe sous une cloche artificielle; chez les anglais, elle est à l'air libre (...) L'adolescent a besoin de mouvement physique. Il est contre nature de l'obliger à être un pur cerveau (...) » Il compare l'éducation britannique et l'éducation française. Cette dernière est comparable à ce qu'était l'éducation britannique dans les « public schools » avant l'intégration du sport par T. ARNOLD. Elle ne fait qu'introduire chez le jeune de nombreux préjugés, codes et informations qui ne veulent rien dire pour lui. L'éducation traditionnelle dans les « public schools » ainsi que l'éducation française dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, crée des êtres contre nature capables de mémoriser et répéter ce qu'on leur dit, dénués de liberté et d'ouverture. Elles en font des êtres du système au service de l'ordre mis en place et non des « hommes de la nature ». En effet, ces jeunes développent des comportements favorables à la conservation du système en place, au détriment de la réalisation de sa nature et d'une humanité universelle. Des comportements comparables à ceux dénoncés par T. ARNOLD au sein des upper class britanniques avant d'y introduire le sport.

toute déviation ou utilisation à des fins qui ne le concerne pas. »⁴⁰ Le sport qu'introduit T. ARNOLD dans l'éducation des jeunes, est bien ce sport que décrit P. ARNAUD. Il est le « sport comme méthode d'éducation »⁴¹. Il détache le jeune de préjugés et génère le lien social.

E) L'interdisciplinarité convoquant EPS et EMC pour « apprendre à... » :

Comme nous l'avons montré dans les précédentes parties de cet écrit, plusieurs penseurs considèrent le sport et l'Education physique et sportive comme des pratiques relevant de l'éducation dans le sens où elles réaliseraient l'homme moral participant à la réalisation d'une unité humaine fondée sur des rapports de respect envers soi-même et envers les autres. Il s'avère alors intéressant d'utiliser le sport comme objet d'étude, mais aussi et surtout comme discipline partenaire de l'Education morale et civique, afin de développer les compétences génériques visées. Or, les trois finalités établies dans les programmes de cycle 2 et 3 de 2018 en EMC, sont « le respect d'autrui », « l'acquisition des principes et des valeurs de la république » et « la construction d'une culture civique ». Des objectifs très liés aux « apprendre à... ». Nous pourrions alors nous contenter de l'EMC qui se montre comme LA discipline associée aux « apprendre à... ». Néanmoins, une approche disciplinaire uniquement par l'EMC serait à mon goût insuffisante. En effet, l'Enseignement morale et civique aborde des notions, questionne sur le sens de ces dernières, porte à la réflexion et au débat entre pairs, permettant d'aborder par le théorique ces « apprendre à... ». Mais le théorique, comme nous l'avons préalablement démontré, ne permet pas de développer de telles compétences de façon effective. Il manque ici une dimension relevant de l'expérimentation, de mises en situation, permettant de véritables prise de conscience et une réflexion basée sur un vécu concret. Ainsi, l'EPS devient un partenaire privilégié voire indispensable pour une acquisition effective des « apprendre à... ». Par la réflexion à propos des pratiques sportives individuelles et collectives, par la construction d'une définition d'une activité physique et sportive responsable, le tout accompagné d'une pratique réflexive de l'EPS combinée à des séances d'EMC, les élèves peuvent « s'approprier des principes garantissant le respect d'autrui », « prendre conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine », construire une culture civique des sentiments, des règles et du droit, du jugement et de l'engagement. Par cette approche

⁴⁰ ARNAUD Pierre, « Le sport au XXème siècle : crise d'identité ou logique perverse ? » dans *Les Tumultes d'un siècle*, Complexe, 2000, p. 252

⁴¹ QUEVAL Isabelle, *S'accomplir ou se dépasser, Essai sur le sport contemporain*, Gallimard, 2004, p.158

interdisciplinaire, chaque élève est amené à acquérir de nombreuses compétences associées aux trois finalités mentionnées : respecter les différences, lutter contre les discriminations, être à l'écoute de l'autre, exprimer et réguler ses émotions, développer l'empathie, comprendre l'existence des règles et les accepter, s'engager, coopérer et justifier des choix guidés par une véritable « conscience civique ». D'autant plus que cette étude permettra à l'élève de porter un regard critique et réflexif sur un domaine aujourd'hui omniprésent dans nos sociétés : le sport.

Cette autre approche interdisciplinaire présente elle aussi certaines limites. Si dans la première approche abordée dans la seconde partie de cet écrit, le risque est de privilégier l'une des disciplines convoquées, ici toutes les disciplines peuvent se trouver oubliées et ne servir que de prétexte aux « apprendre à... ». L'écueil serait alors de ne plus poursuivre des objectifs disciplinaires, de s'éloigner de la logique interne des disciplines, de l'exigence, de la précision et de l'objectivation scientifique, pourtant primordiale pour l'acquisition des savoirs. Par ailleurs, contrairement aux compétences disciplinaires, les compétences transversales ont principalement des « visées d'action » au sein d'une société en constante évolution. Elles répondent à « l'urgence de la pratique et du monde ». Or, si ces compétences sont privilégiées, sont au centre des apprentissages et ce au dépens des objectifs disciplinaires, l'enseignement se trouverait à la merci de cette « urgence » et de la contingence de tout. Ainsi, comme l'évoquent Michel FABRE, Annick WEIL-BARAIS et Constantin XYPAS, la mise en avant de l'action peut conduire à minimiser le temps scientifique, c'est à dire la transmission, la pratique et l'appropriation des savoirs disciplinaires, à ne traiter qu'en surface des problèmes et à se focaliser sur des actions contingentes, sur du « flou »⁴². Ainsi, le relativisme et l'exercice de la pensée commune remplaceraient des savoirs disciplinaires objectifs. Or nous ne pouvons concevoir un enseignement et un apprentissage qui ne seraient fondés que sur de la contingence et du relativisme. Il est nécessaire que les élèves acquièrent des savoirs scientifiques et objectifs, qu'il y ait un contenu, des objets définis de savoir.

⁴² FABRE Michel, WEIL-BARAIS Annick, XYPAS Constantin (dir.), *Les problèmes complexes flous en éducation*, Bruxelles : De Boeck, 2014

Conclusion :

En cloisonnant les disciplines et en se concentrant sur des contenus disciplinaires présentés comme propres à chacune, l'approche disciplinaire traditionnelle tend à privilégier un programme, au détriment du sens donné aux apprentissages. Si bien que les élèves appliquent sans trop savoir ce qu'ils apprennent, ni ce à quoi cela va leur servir. Par conséquent, les oublis sont fréquents, le réinvestissement est rare voire inexistant, les erreurs et les incompréhensions perdurent. Par ailleurs, en privilégiant des compétences propres à chaque discipline, nous omettons de développer d'autres compétences toutes aussi importantes, voire fondamentales pour entrer dans les apprentissages. L'approche interdisciplinaire que nous avons exposée ici, permet de dépasser ces « frontières du disciplinaire », de non seulement donner du sens aux apprentissages, mais aussi d'aborder ces « apprendre à... » indispensables pour apprendre. Néanmoins, l'approche interdisciplinaire présente elle aussi des limites. Il est alors question de ne pas tomber dans un rapport de juxtaposition disciplinaire ou hiérarchique. Le risque étant que l'une des disciplines partenaires ne serve que de prétexte à développer les compétences et à acquérir les savoirs d'une autre discipline, sans qu'il y ait la moindre réciprocité. Un autre écueil serait de privilégier des « apprendre à... » et de laisser de côté la dimension disciplinaire, fondamentale pour l'intégration de véritables savoirs dits scientifiques. Or, il est évident que nous ne pouvons envisager un enseignement uniquement fondé sur du contingent et du relatif. Il serait donc intéressant de poursuivre cette recherche de façon à établir des pistes de réflexion permettant d'éviter ces écueils de l'interdisciplinarité.

Annexes :

Tableaux de séquence et de séances : Aborder la symétrie par la danse :

Disciplines : EPS et Mathématiques	
Titre de la séquence : Danse et symétrie axiale	
<p>Contribution de l'EPS au socle : D1 => S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui. D2 => Planifier son action avant de la réaliser (démarche créative). D3 => Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (chorégraphe, danseur, spectateur). D5 => Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif.</p>	<p>Contribution des mathématiques au socle : D1, D2, D4 => Modéliser : Reconnaître des formes dans des objets réels (la symétrie axiale) et les reproduire géométriquement. D1, D3 => Communiquer : Utiliser l'oral et l'écrit, le langage pour expliciter des démarches, argumenter des raisonnements. D1, D5 => Représenter : Utiliser diverses représentations de situations (la symétrie axiale). D2, D4 => Chercher : S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses. / Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même, les autres élèves ou le professeur. D2, D3, D4 => Raisonner : Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats d'une expérience, sources internes ou externes à la classe, etc.) Pour modifier ou non son jugement. / Prendre progressivement conscience de la nécessité et de l'intérêt de justifier ce que l'on affirme.</p>
<p>Compétences travaillées relatives à l'EPS et au champs d'apprentissage : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique:</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exposer aux autres. - Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique. - Synchroniser ses actions avec celles de ses partenaires. - Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprise ou en présentant une action inventée. - S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives. 	<p>Compétences travaillées relatives aux mathématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître si une figure présente un axe de symétrie (à trouver), visuellement et/ou en utilisant du papier calque, des découpages, des pliages. - Reconnaître dans son environnement des situations modélisables par la symétrie (papillons, bâtiments, etc.). - Compléter une figure pour qu'elle soit symétrique par rapport à un axe donné : symétrie axiale, axe de symétrie (à trouver), une figure symétrique pliée sur son axe de symétrie se partage en deux parties qui coïncident exactement. - Reproduire par symétrie.

Danser la symétrie			
Séance/temps/Dominante	Objectifs	Activités	Matériel
Séance 1 - 07/03 - 40min Mathématiques Qu'est ce qu'un axe de symétrie?	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir une 1ère définition de l'axe de symétrie par le pliage et la superposition. 	Activité préliminaire avec le calque / Travail sur le fichier / autocorrection avec le calque / bilan de séance et définition de l'axe de symétrie en lien avec la superposition	<ul style="list-style-type: none"> - Calques de figures déjà complétées par symétrie - Fichier élève pic billes 103 - Affiche à réaliser « l'axe de symétrie »
Séance 2 - 08/03 - 45min Mathématiques Comment trouver des axes de symétrie?	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître la définition de l'axe de symétrie. - Reconnaître si une figure présente un (ou plusieurs) axe(s) de symétrie. - Trouver des axes de symétrie visuellement et/ou en utilisant du papier calque, des découpages, des pliages. 	Rappel de la séance précédente, de ce qui a été fait et dit à propos de l'axe de symétrie / Manipulation en groupe : Trouver sur des figures l'/les axe(s) de symétrie / Mise en commun, vérification des résultats, remarques, observations et enrichissement de la définition de l'axe de symétrie / Travail individuel de manipulation, appropriation d'une méthode / Bilan et institutionnalisation sur la méthode pour trouver des axes de symétrie	<ul style="list-style-type: none"> - Affiche « l'axe de symétrie » - Pour chaque ilot (6 de 3 élèves) : une feuille de figures à découper - 18 feuilles de figures à découper (la même que celle du travail en ilot) - Ardoise - Cahier du jour - TNI

<p>Séance 3 - 10/03 - 45min EPS-mathématiques</p> <p>Reconnaitre des cas de symétrie axiale. Pourquoi la symétrie axiale est-elle partout? Présentation du projet carrousel en danse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la présence de la symétrie axiale dans différents artefacts et pratiques artistiques (dont la danse), enrichir les représentations sur la symétrie axiale par une approche culturelle. Donner du sens à la notion de symétrie axiale et en enrichir la définition. - Faire prendre conscience d'une sensibilité naturelle à l'égard de ce qui est symétrique, afin d'en comprendre les usages. 	<p>Activité de trie, observation et échanges autour d'images montrant des situations de symétrie axiale et de non symétrie / Jeu des 7 erreurs / Présentation des vidéos de danses présentant de la symétrie axiale, observations et échanges / exposition du projet danse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeux d'images d'artefact et de nature présentant une symétrie axiale ou pas (1 jeu par ilot => x6) - Les mêmes images à projeter - Jeu des 7 erreurs à projeter - Vidéos de danse : https://www.youtube.com/watch?v=N9IxoGvCvx0&t=1s https://www.youtube.com/watch?v=c9UOmAo_TM4 - Vidéo carrousel garde républicaine : https://www.youtube.com/watch?v=3CEpZCjefOg - TNI
<p>Séance 4 - 11/03 - 50min EPS</p> <p>Découverte de l'espace scénique et corporel par le mouvement et les déplacements. Introduction de la symétrie axiale en danse, observations et définition de caractéristiques pour contrer certaines erreurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorer et exploiter les espaces scénique et corporel. - Comprendre ce qu'est danser en miroir et par conséquent en symétrie. - Prendre conscience, prévenir et contrer des erreurs typiques en symétrie axiale (visibles en mathématiques). 	<p>Mise en train => situation de déplacements sur des rythmes et de positionnements variés => situation « le tambourin » / Exploration de l'espace scénique et corporel => situation « au pays de... » avec évolutions pour faire émerger la danse en symétrie axiale / Situation de danse en miroir « De part et d'autre du miroir » / Bilan => qu'est que danser en symétrie axiale? (affiche)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tambourin - Playlist - 18 lattes en plastique - Affiche à réaliser « Danser en symétrie »
<p>Séance 5 - 14/03 - 60min EPS</p> <p>Danser en symétrie, devenir « chorégraphe-mathématicien »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorer et exploiter les espaces scénique et corporel. - Danser en symétrie sans erreur. - Placer des points (danseurs) dans l'espace par rapport à un axe de façon à réaliser une figure symétrique par rapport à un axe => être « chorégraphe-mathématicien » 	<p>Mise en train => « Le tambourin » et « au pays de » / « De part et d'autre du miroir... » avec changement des rôles / Placer des points de part en d'autre d'un axe pour réaliser des figures comportant un axe de symétrie : situation « Chorégraphe-mathématicien et danseurs-points » / Bilan et point sur le projet danse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tambourin - Affiche « Danser en symétrie » - Playlist - 18 lattes en plastique - Cartes jeu « Chorégraphe-mathématicien et danseurs-points » (x2 jeux de 8 cartes) - TNI
<p>6 - Séance 6 - 15/03 - 50min Mathématiques</p> <p>Compléter et reproduire des points, segments et figures par symétrie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter par symétrie axiale un tracé déjà commencé. - Reproduire des points, des traits, une figure par symétrie axiale. - Comprendre que la symétrie axiale est une transformation par rapport à l'axe et pas un déplacement de l'autre côté de l'axe (miroir). 	<p>Retour sur les séances précédentes (mathématiques et EPS) / Travail en binôme de reproduction de points et de tracés par symétrie axiale / bilan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affiches des autres séances - Feuilles quadrillées divisées en 2 par un axe (x30) - Feuille quadrillée à projeter - TNI
<p>Séance 7 - 17/03 - 60min EPS - Mathématiques</p> <p>Création chorégraphique : l'entrée en scène et le positionnement de départ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Créer le début de la chorégraphie. - Explorer et exploiter les espaces scénique et corporel. - Danser en symétrie axiale sans erreur. - Placer des points (danseurs) dans l'espace par rapport à un axe. - Danser avec les autres danseurs, synchroniser et enchaîner des mouvements, des déplacements, des positionnements. 	<p>Rappel du projet danse (composants de la chorégraphie) et définition des objectifs de séance / Première étape de la création chorégraphique : organisation des groupes + le positionnement de départ des danseurs / Seconde étape : l'entrée en scène / Présentation des projets et expérimentation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Affiche à réaliser « Groupes de danse » - Feuille chorégraphie exemple à projeter - Feuilles chorégraphie n°1 vierge (x10) - Feutres - TNI - 12 Plots - 18 lattes en plastique

<p>Séance 8 - 18/03 - 60min EPS - Mathématiques</p> <p>Création chorégraphique : déplacements en carrousel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Créer la suite de la chorégraphie. - Danser avec les autres danseurs, synchroniser et enchaîner des mouvements, des déplacements. - Explorer et exploiter les espaces scénique et corporel. - Danser en symétrie sans erreur. - Placer des points et réaliser des tracés symétriques par rapport à un axe. 	<p>Retour sur ce qui a été fait et définition des objectifs de la séance / Troisième étape de la création chorégraphique : déplacement vers l'axe en symétrie afin de réaliser les deux files indiennes côte à côte / Quatrième étape de la création chorégraphique : tracé de carrousel / Présentation des projets et expérimentation des créations chorégraphiques au gymnase</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille chorégraphie n°1 de chaque groupe - Feuille chorégraphie n°2 vierge (x10) - Affiche « Groupes de danse » - TNI - 18 lattes en plastique - 12 plots
<p>Séance 9 - 21/03 - 60min EPS - Mathématiques</p> <p>Création chorégraphique : positionnement final et sortie de scène</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Créer la fin de la chorégraphie. - Danser avec les autres danseurs, synchroniser et enchaîner des mouvements, des déplacements. - Explorer et exploiter les espaces scénique et corporel. - Danser en symétrie sans erreur. - Placer des points et réaliser des déplacements symétriques par rapport à un axe. 	<p>Retour sur ce qui a été fait et définition des objectifs de la séance / Cinquième étape de la création chorégraphique : Déterminer un retour au positionnement de début à la fin du tracé / Sixième étape de la création chorégraphique : Sortie de scène / Présentation et expérimentation des créations chorégraphiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles chorégraphie n°1 et 2 de chaque groupe - Feuille chorégraphie n°3 vierge - TNI - Affiche « Groupes de danse » - 18 lattes en plastique - 12 plots
<p>Séance 10 - 22/03 - 60min EPS - Mathématiques</p> <p>Création chorégraphique : se déplacer, se mouvoir et danser en miroir comme au pays de (joie, tristesse, peur, colère). Exprimer des émotions par la danse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre la chorégraphie, la répéter. - Introduire des mouvements dansés dans les temps de positionnement, varier les modalités de déplacement (temps, énergie, niveaux, espace proche et éloignés, verbes d'action) de façon à construire un répertoire d'actions dansées. - Danser avec les autres danseurs, synchroniser et enchaîner des mouvements, des déplacements. - Explorer et exploiter les espaces scénique et corporel. - Danser en symétrie sans erreur. - Placer des points et réaliser des tracés symétriques par rapport à un axe. 	<p>Présentation des projets de chaque groupe / Rappel de comment exprimer des émotions en danse, choix d'une émotion en lien avec un scénario et choix des éléments pour l'exprimer / Sixième (et dernière) étape de la création chorégraphique : se mouvoir au pays de (joie, tristesse, peur, colère) / Expérimentation des créations chorégraphiques et répétition de la totalité de la chorégraphie (2 autres séances sont consacrées aux répétitions et la dernière est évaluative)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles chorégraphie 1, 2 et 3 - Affiche « Groupes de danse » - Affiche sur danser les émotions - Ardoise (2 par groupe) - Feuille chorégraphie n°4 vierge - Playlist - 18 lattes en plastique - 12 plots

Fiche de préparation d'une séance convoquant l'anglais et l'EPS : Développer des compétences d'écoute, de compréhension et de prononciation en langue étrangère par le jeu traditionnel :

Date : 19/11	Séance n°3 - 45minutes
DISCIPLINE ET TITRE	Langues vivantes (étrangères ou régionales) et EPS - Les couleurs et les animaux - Réinvestissement et préparation du projet par un jeu traditionnel en EPS.

COMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la langue orale via des tâches simples en compréhension, en reproduction et en production. - Développer des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi. - Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes. - Suivre des instructions courtes et simples. - Construire un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples. - Reproduire un modèle oral. - Créer une comptine à partir d'une comptine. - Respecter des règles - Gérer ses émotions - Etablir des stratégies pour gagner
OBJECTIF SEANCE	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le vocabulaire de quelques couleurs et animaux. - Se faire comprendre à l'oral et comprendre ce qui est dit dans la langue étrangère dans diverses situations (ici jeu sportif). - Réaliser le projet comptine de la classe (illustration, choix de couleur et d'animal, échanges et jeu de rôles).

PHASE D'APPRENTISSAGE	ORGANISATION	TACHE MAITRE CONSIGNES	TACHE ELEVE	MATERIEL
Révision et mise en condition par l'EPS	<ul style="list-style-type: none"> - La séance d'anglais démarre par une situation de jeu en EPS. La situation se déroule juste après la récréation ou juste avant. Les consignes sont données avant la récréation du matin. La PE reprend un jeu traditionnel connu des élèves pour leur faire réviser les couleurs et les noms d'animaux appris jusqu'à présent, mais aussi les entrainer à prononcer les phrases de la comptine en vu du projet qu'ils connaissent déjà : créer et réciter avec enregistrement leur propre comptine inspirée de l'album Brown Bear. - Dans la classe, la PE dit aux élèves: « nous allons faire un jeu que vous connaissez bien mais avec des règles un peu modifiées afin que nous puissions réviser notre vocabulaire et nous entrainer pour la comptine. Ce jeu est le bétet. Je vais vous rappeler les consignes et vous donner les modifications. » La PE fait un schémas au tableau, donne un exemple. Il s'agit de constituer 2 équipes situées sur les 2 largeurs d'un rectangle avec un ballon au centre de ce rectangle. Le but est de venir chercher ce ballon et le ramener dans son équipe sans se faire toucher par l'adversaire. Ce sont les élèves appelés qui doivent intervenir, on le fait avec des numéros. Ici, la PE constitue 2 équipes de 9 élèves. Elle distribue 9 images couleur à l'une, 9 images animal à l'autre. Les élèves prennent connaissance de leur animal dans l'une des deux équipes, de leur couleur dans l'autre (en anglais!!!). Les élèves doivent dire: « Teacher, teacher, what do you see? » (entraînement pour la comptine) et la PE répond: « I see a (ex: red horse) looking at me! ». Là, l'élève qui a la couleur rouge et celui qui a le cheval interviennent pour prendre le ballon et le ramener avant l'autre et sans se faire toucher dans leur équipe respective. Pour entrainer les élèves à la comptine, les deux qui viennent de passer prennent la place de la PE et les élèves disent: « Red horse, red horse, what do you see? » et les deux élèves répondent: « I see (ex:gold Bear) looking at me » et l'enfant qui a l'image de la couleur gold et celui en possession de l'ours interviennent. Et ainsi de suite... On peut faire 2 manches afin que la révision des animaux ET des couleurs se fasse des deux côtés. Avant de commencer la PE donne un exemple avec 4 élèves. 			Tableau pour les explications Images couleur et animaux Ballon Cours
Révision de la comptine brown bear, situations pour construire la tache finale	<ul style="list-style-type: none"> - Après être remontés en classe et installés, la PE explique la suite de la séance d'anglais : « nous allons à présent réviser la comptine en musique. Lors de la 1ère écoute tous les élèves seront levés et chanteront en même temps. Puis, lors de la seconde écoute, nous essaierons de respecter l'ordre de parole de notre comptine. Les 4 narrateurs seront debout. Les autres, les animaux, seront assis. Quand vient le tour de l'animal que vous avez choisi, vous vous levez pour dire la phrase « I see... » » donner l'enchaînement en demandant qui a choisi tel animal et en disposant les images des animaux au fur et à mesure. Cela permet aux élèves de parler en groupe plus restreint voire seuls (ex: Amanda est la seule sur Bear), de répéter les phrases, de mémoriser un ordre de passage, de s'écouter. - Après ces situations sur la comptine Brown Bear, la PE présente le tableau de la comptine de la classe « animal's song » où est indiqué l'ordre de passage. La PE distribue 1 tableau à chaque élève, chacun doit repérer quand il passe (après qui?), ce qu'il doit dire, et colorier la ou les cellules correspondant au moment où ils interviennent. - Une fois ces repérages réalisés, les élèves, guidés par la PE, réalisent l'enchaînement (2 fois). Bien entendu, c'est lent avec des erreur, car cela nécessite des répétitions et un apprentissage de son texte (cela figurera dans les devoirs de la semaine prochaine). 			Vidéo brown bear 18 tableaux animal's song crayons de couleur
Bilan	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur ce qui a été fait aujourd'hui, présentation des séances à venir avec en vue la tache finale. La PE demande aux élèves de bien apprendre ce qu'ils ont à dire et quand dans la comptine ils interviennent, après quel élève. Préciser que tout est écrit sur la fiche devoirs qu'ils auront en fin de journée comme chaque vendredi. 			

Tableaux de séquence et de séances : L'interdisciplinarité convoquant EPS et EMC pour

« apprendre à... » :

<p>Titre de la séquence: Enseigner une pratique responsable du sport pour le respect de soi et des autres.</p>	<p>Compétences du socle: => D1 : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. => D2 : Coopérer et réaliser des projets - Utiliser les médias pour la recherche et le traitement d'informations. => D3 : Exprimer sa sensibilité et ses opinions tout en respectant les autres - Etablir la règle et le droit - Réfléchir et discerner.</p>
<p>Domaines du socle: => <u>Domaine 1</u> : Les langages pour penser et communiquer. => <u>Domaine 2</u> : Les méthodes et outils pour apprendre. => <u>Domaine 3</u> : la formation de la personne et du citoyen.</p>	<p>Compétences relatives à l'EMC: Respecter Autrui: => Respecter autrui: accepter les différences, manifester le respect des autres dans son langage et dans son attitude, être à l'écoute de l'autre. => Exprimer et réguler ses émotions, développer l'empathie. Acquérir les valeurs de la République: => Lutter contre les discriminations, les stéréotypes. => Comprendre l'existence des règles et les accepter. Construire une culture civique: => Respecter les engagements envers soi-même et envers les autres. => Prendre part dans un débat, justifier des choix, des jugements guidés par une véritable « conscience civique », confronter son point de vu à celui des autres.</p>
<p>Discipline: Enseignement moral et civique.</p>	
<p>Objectifs: => Entrer en rupture avec les stéréotypes et favoriser la mixité en sport. => Comprendre qu'adapter et séparer n'est pas discriminer, mais au contraire permettre une égalité des chances dans les sports de compétition. => Découvrir et réfléchir sur les différents handicaps au quotidien et dans la pratique sportive, sur les moyens mis en oeuvre et les ressources déployées. => Se mettre à la place de personnes en situation de handicap pour les comprendre, développer l'empathie et le respect à leur égard. => Réfléchir sur la nécessité d'établir des règles en sport, les comprendre et les accepter.</p>	

Total: 4h30	Une pratique responsable du sport pour le respect des autres et de soi-même	
Séance	Objectif général	Activités
1 - 45min	Entrer en rupture avec les stéréotypes et favoriser la mixité en sport.	Visualisation et trie d'images par groupes / Mise en commun et discussion / observation, analyse, réflexion sur l'affiche du film Billy Elliot / Trace écrite
2 - 45min	Comprendre qu'adapter et séparer n'est pas discriminer, mais au contraire permettre une égalité des chances dans les sports de compétition.	Débat réglé autour de la question: Les compétitions sportives de haut-niveau doivent-elles être mixtes? Trace écrite
3 - 45min	Découverte et réflexion sur les différents handicaps au quotidien et dans la pratique sportive.	Projection d'une vidéo des petits citoyens sur les différents types de handicaps et la notion de handicap / Questions amenant à la découverte des 5 familles de handicaps et à réfléchir sur les difficultés rencontrées / Trace écrite
4 - 45min	Réflexion et découverte de moyens mis en oeuvre pour les personnes en situation de handicap par le handisport.	Observation d'images et réflexion sur le matériel sportif adapté / Réflexion sur la possibilité pour une personne en situation de handicap de pratiquer un sport qui lui est à première vue inaccessible / Trace écrite
5 - 45min	Se mettre à la place de personnes en situation de handicap pour les comprendre, développer l'empathie et le respect à leur égard.	Reprise de ce qui a été dit sur le handisport / mise en situation avec des jeux sportifs adaptés sur le thème « se mettre dans la peau de » / discussion sur les sensations, les stratégies développées, les ressentis et les difficultés éprouvées / Trace écrite

6 - 45min	Réfléchir et comprendre l'existence et la nécessité des règles en sport.	Association de règles à des situations / Classement et découverte des différents types de règles en sport / Trace écrite
7 - 30min	Valider les connaissances et compétences en terme de pratique responsable du sport.	Passer le brevet du « sportif responsable ».

Bibliographie :

Littérature classique :

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation*, Livre II, Garnier Flammarion, 2009

TAINÉ Hippolyte, *Notes sur l'Angleterre*, 1872

Littérature contemporaine :

ARNAUD Pierre, « Le sport au XXème siècle : crise d'identité ou logique perverse ? » dans *Les Tumultes d'un siècle*, Complexe, 2000

ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisirs d'apprendre*, Paris: ESF, 2008

ATTALI Michael, *Le Sport et ses valeurs*, La dispute, 2004

BALUTEAU François, « Forme pédagogique et société contemporaine. Le cas de l'interdisciplinarité », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles : De Boeck, 2008

CONDETTE Sylvie, LAHANIER REUTER Dominique, ORDONEZ PIVHETTI Oriana, REUTER Yves (Dir.), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris : ESF, 2016

DARBELLAY Frédéric, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : complexité des textes, intertextualité et transtextualité*, Genève : Slatkine, 2005

DARBELLAY Frédéric, LOUVIOT Maude, MOODY Zoe (Dir.), *L'interdisciplinarité à l'école: Succès, résistance, diversité*, Broché, 2019

EHRENBERG Alain, *Le Culte de la performance*, Hachette-Littératures/Calmann-Lévy, Paris, 1991

FABRE Michel, WEIL-BARAIS Annick, XYPAS Constantin (dir.), *Les problèmes complexes flous en éducation*, Bruxelles: De Boeck, 2014

HEBERT Georges, *L'Éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle*, Vuibert, 1936

MAINGAIN Alain, DUFOUR Barbara, FOUREZ Gérard, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles : De Boeck Université, 2002

QUEVAL Isabelle, *S'accomplir ou se dépasser; Essai sur le sport contemporain*, Gallimard, 2004

REUTER Yves, *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris: ESF, 2000

Articles de journaux, articles universitaires et thèses :

CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988

DARBELLAY Frédéric, « Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité », *Nouvelles Perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, vol.7, n°1, 2011

DELSERIEYS-PEDREGOSA Alice, BOILEVIN Jean-Marie, BRANDT-POMARES Pascale, GIVRY Damien, MARTIN Perrine, « Enseignement intégré de science et technologie, quels enjeux ? », *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol. 4, n°2, 2010

FLEURY Bernadette, FABRE Michel, « La pédagogie sociale: inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français », *Recherches en Éducation*, n°1, 2006

HASNI Abdelkrim, Les représentations sociales d'une discipline scolaire _ l'activité scientifique – et sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, 2001

MARTINAND Jean-Louis, « Quelques remarques sur les didactiques des disciplines », *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, Vol.1-2, 1987

REUTER Yves, Penser l'erreur à l'école, Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2013

REUTER Yves, « Didactiques et disciplines : une relation structurelle », *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 7, 2014

SAMSON Ghislain, « Représentations d'enseignants québécois à l'égard de leurs pratiques interdisciplinaires en mathématiques, sciences et technologie: défis et perspectives didactiques », *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle*, 2011

SAUVÉ Lucie, ASSELIN Hugue, « Une réponse à l'instrumentalisation de l'école comme antichambre du "marché du travail": une proposition d'éducation à l'écocitoyenneté », *Interuniversity Journal of Theory of Education*, 29, n°2, 2017

TINTANT Henri, « La loi et l'événement. Deux aspects complémentaires des Sciences de la Terre », *Bulletin de la Société géologique de France*, n°1, 1986

VINCENT Guy, *L'école primaire en France: étude sociologique*, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1980

Résumé :

Mon mémoire interroge les limites d'un système traditionnel fondé sur une approche strictement disciplinaire. Cette dernière rendrait les disciplines perméables les unes aux autres et empêcherait une appropriation par les élèves de ce qui est enseigné. Ce manque de sens donné aux apprentissages serait une des causes du décrochage scolaire. Un constat issu de mes expériences professionnelles de professeur contractuel et de mes recherches, qui m'a conduite à envisager une approche interdisciplinaire mobilisant l'éducation physique et sportive. En effet, mes observations lors des séances d'EPS dans mes différentes classes, mon cursus universitaire en STAPS et mes recherches en philosophie contemporaine du sport, m'ont conduite à considérer l'EPS comme une discipline pouvant, dans le cadre d'une approche interdisciplinaire, donner du sens aux apprentissages.

My university thesis questions the limits of a traditional system based on a strictly disciplinary approach. The latter would make the disciplines permeable to each other and would prevent the pupils from appropriating what is taught. This lack of meaning given to learning would be one of the causes of school dropout. This observation, based on my professional experience as a contract teacher and on my research, led me to envisage an interdisciplinary approach involving physical education. Indeed, my observations during physical education sessions in my different classes, my university curriculum in STAPS and my research in contemporary philosophy of sport, led me to consider physical education as a discipline that can, within the framework of an interdisciplinary approach, give meaning to learning.