

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroter chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Le Grenelle de l'Éducation promu par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports a pour volonté de discuter, de la forme que devrait prendre l'enseignement du XXI^{ème} siècle. Or s'intéresser à l'enseignement, c'est inmanquablement le relier à l'apprentissage. Ainsi, les propos de Bertone et Chalès, à l'instar du paradigme de l'action située et de son support phénoménologique (Merleau-Ponty, 1957, Phénoménologie de la perception), requestionne une épistémologie des savoirs cognitives au profit d'une épistémologie de l'action (Ctdé, 2010, Conférence à l'EVS ZSEP sur l'activité et l'expérience). Ainsi il est mis en exergue que l'enseignement est une activité enseignante du dehors souhaitant intervenir sur une expérience "du dedans" des élèves à des fins d'apprentissage, à l'heure actuelle tournée vers le développement de compétences sociales chez les adolescent.e.s (Léve et Temi, 2016, L'EPS du dedans). Quelles discussions et perspectives professionnelles sont soulevées par ce tournant épistémologique pour la seconde fois sujet central de l'écrit 2 d'agrégation externe d'EPS (Rapport de jury session 2020)?

Bertone et Chalès, dans le courant de l'anthropologie culturaliste, se s'inscrivent

référant notamment de la philosophie analytique de Wittgenstein. Cette co-direction dans un pour l'action témoigne de la volonté de vulgariser ou tout du moins de communiquer en direction de la communauté professionnelle des enseignants.e.s d'EPS (tout du moins vers les formateur.ice.s et candidat.e.s aux différents concours) avec des chapitres des savoirs (dont est issu la citation) et des pratiques (les pistes professionnelles évoquées) (Bertone et Ghaliès, 2008, L'enseignement). Selon cette approche, l'apprentissage résulte d'un double processus d'acquisition de règles (une subordination à celle-ci) puis d'une extension d'usage de celle-ci (une forme d'émancipation) (Ghaliès et Bertone, 2015). Enseigner revient donc à assurer la bonne procédure de "l'usage des règles" (Bertone et Ghaliès, 2008) selon trois temps : une démonstration exemplaire via l'ostensivité des contenus offerts (en plus de la démonstration de la règle à suivre, l'idée étant de l'étiquetter), puis une phase de premiers savoirs, à la suite de ^{directement} l'exemple (où la manipulation directe des élèves peut être une pérorée) pour enfin passer à un usage extensif de la règle apprise "dans d'autres contextes" (Bertone et Ghaliès, 2008). Finalement, l'enjeu est de faire vivre l'expérience souhaitée, c'est à dire que l'activité vécue soit en phase avec ce qui est voulu par l'enseignant en terme d'usage de la règle. C'est pourquoi il peut être défendu selon cette approche l'acte d'enseignement comme "la confrontation des élèves à des

expériences leur permettant [par le respect des étapes précises] d'étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes" (Bertone et Thalié, 2008). Les illustrations sont des lors à trouver dans les confrontations d'expériences offertes aux élèves suivant les étapes et donc les contextes qui s'y réfèrent: durant la transmission des consignes et sur les premiers suivis, les premiers accompagnements de la situation (Gaudin et al., Les règles du métier, Revue EPS n°363, 2014), sur l'extension de la règle entre différentes leçons d'une même séquence ou de cette extension d'usage à des échelles synchroniques et diachroniques encore plus larges.

Toutefois, le fait d'enseigner, de mettre à disposition des expériences supposées marquantes permettant un réinvestissement des apprentissages (sous forme de règles avec cette approche l'anthropologie culturaliste) n'implique pas de fait une expérience du dedans significative chez tous les élèves (Laury, Idé, Fluet, Gal-Petitfleur, Gire et Trudel, Actions, significations et apprentissage en EPS, 2013). Ainsi, il apparaît réducteur de renvoyer seulement l'enseignement à une mise en confrontation des élèves à des expériences variées culturellement dès lors qu'il est établi que l'expérience est nécessairement singulière car incarnée, finalement propre à chacun.e (Bourcier, 2013 ou Fluet et Gal-Petitfleur, 2011, L'expérience corporelle). Dès lors dans ce paradigme de l'action située (Theureau, 2006, Le cours d'action) le besoin de comprendre davantage l'expérience des élèves passe par sa conscience pré-réflexive (c'est à dire la partie de l'expérience verbalisable de l'individu), via l'entretien d'auto-confrontation pour l'approche conscientisée et anthropologique culturaliste (verbalisation de l'échiquetage de la règle, des connaissances

convocés) ou l'entretien d'explicitation pour faire émerger les composants du signe heracléen de l'expérience (Peirce, 1976). D'où la relativisation d'un enseignement qui ne serait que confrontation d'expérience impliquant de facto un usage extensif des règles apprises car l'enseignement du dehors ne peut que guider, encourager, tenter d'orienter les expériences et préoccupations des élèves, qui plus est dans la nécessaire singularité de chacune des expériences des élèves, même au même instant.

C'est pourquoi dans cette tension entre les enseignements du dehors et les expériences du dedans, la recherche de réinvestissement, de transfert, d'usage extensif des règles apprises dans une recherche finalement scolaire de construction de compétences (idée de mobilisation à bon escient de ressources dans des contextes incertains et variés selon Bottier, 2016) fait émerger selon nous la question de la dévolution, de la relativisation d'un enseignement, d'un pilotage du dehors pour tendre vers une extension d'usage des règles apprises émergeant des élèves eux-mêmes au regard de leurs expériences vécues.

C'est dans ce cadre que nous chercherons à mettre en exergue les tensions inhérentes à l'interaction entre les activités d'enseignement et les processus d'apprentissage du dedans ^{du dehors} permettant le réinvestissement dans d'autres contextes. Nous défendrons la thèse d'un enseignement revenant nécessairement à faire des expériences exemplaires, connectées et ouvertes pour envisager des usages d'acquisition au-delà de leurs situations d'apprentissage initiales.

Méanmoins nous supposons le besoin si ce n'est d'enquêter, tout du moins d'envisager ... / 20.

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

les expériences propres de chaque élève pour adapter son enseignement et favoriser les extensions d'usage, d'un point de vue diachronique et synchronique. C'est pourquoi nous discuterons et des règles apprises (Bertone et Galois, 2008) illustrerons également la place de la démonstration dans l'enseignement pour rendre chaque tenant de la relation enseignement-apprentissage acteur voire auteur du développement de ses compétences et de celles d'autrui.

À l'échelle de la situation et de la leçon, nous montrerons, un enseignement revenant le besoin d' à démontrer aux élèves : des expériences exemplaires permettant d'étiquetter la règle à apprendre afin d'envisager une extension d'usage future. Cependant, nous avancerons que la part émotionnelle des préoccupations expérientielles d'élèves débattant dans l'activité mesure l'impact de l'ostensivité d'une démonstration. C'est pourquoi la dévolution de la démonstration à un élève de la classe pourra offrir, d'une expérience ricariante, en soi source d'extension d'usage dans le fait que l'élève l'opportunité démontre et qu'il s'agit d'un nouveau contexte pour lui, tout ceci dans le cadre de l'acquisition d'un ATR en gymnastique.

Pris à l'échelle de la séquence, nous défendrons l'idée d'un enseignement revenant à offrir des opportunités aux élèves d'expériences connectées amplifiant en cela les aïeux de famille

entre les contextes pour favoriser la réutilisation de connaissances apprises par typification. Mémoriser des erreurs dans ce processus de typification mettrons en avant la pertinence d'enquêter dans son enseignement afin d'éviter (ou de comprendre pour modifier) les surgénéralisations des acquisitions. Ainsi nous développerons sur un enseignement revenant à partager des expériences collectives pour assurer en suivi des connaissances typifiées dans le cadre d'une séquence d'escalade.

Enfin à l'échelle du cycle, nous envisagerons un enseignement visant à faire vivre des expériences ouvertes vers l'extérieur (en diachronique et synchronique) détachées de l'évaluation pour orienter l'extension d'usage vers une pratique libre et autonome. Toutefois, l'enseignement reviendra également à prévenir d'expériences passées négatives chez les élèves afin de laisser entrevoir une mobilisation régulière des ressources énergétiques dans différents contextes dans le cadre de la course en durée en champ d'apprentissage 5. C'est ainsi que nous émettrons l'hypothèse de la pertinence d'une pédagogie inductiviste s'éprouvant au-delà des règles apprises dans les APSA supports pour tendre vers un enseignement permettant une expérience démocratique CA et pour toutes les élèves envers des extensions d'usage des règles de vies communes choisies par l'individu lui-même dès lors qu'il s'en sent capable.

Dans cette première partie, à l'échelle de la situation et de la leçon, nous montrons le besoin d'un enseignement revenant à démontrer aux élèves des expériences exemplaires permettant d'étiquetter la règle à apprendre afin d'envisager une extension d'usage future.

En effet, selon l'approche anthropologique culturaliste, l'enseignement ostensif de la règle demande de démontrer de manière exemplaire la règle (Bertone et Chaliès, 2008). Il s'agit d'étiquetter la règle pour l'apprendre, d'en connaître finalement les invariants, le genre, avant de pouvoir s'en émanciper, développer un style propre. Ainsi dans le cadre de la formation initiale des enseignants les règles de métier sont d'abord à connaître par les fonctionnaires stagiaires (Gandin et al., 2014). Concernant la règle présenter les consignes, il s'agit selon cette approche d'être le plus exhaustif, ostensif possible pour que l'expérience soit exemplaire, serve d'exemple, de modèle pour la suite. Ainsi, dans le cadre d'acquisitions de formes corporelles codifiées à des fins de "s'exprimer dans le but d'être jugé" (AFL 1 du CA3, Programme Lycée général et technologique), une démonstration exemplaire est attendue dans la transmission des consignes dans l'enseignement ostensif développé par l'anthropologie culturaliste. Ici, la démonstration d'un ATR peut s'accompagner d'un ensemble de contenus d'enseignement d'ordre posturales (regard entre les mains, équilibration avec une stratégie poignet-coude-épaule) ou ressentis (sensation d'alignement main-épaule-bassin), l'idée étant d'être exhaustif. En cela, l'enseignement revient bien à démontrer aux élèves des expériences exemplaires permettant d'étiquetter correctement la règle à apprendre afin d'envisager une extension future.

Cependant les préoccupations émotionnelles peuvent relativiser l'effet d'un enseignement ostensif défendu précédemment par la dissonance entre les apports de contenus de l'enseignement et les besoins expérientielles attendues des élèves afin de passer d'un élève observateur de la démonstration exemplaire à un élève actif usant de ces règles présentées.

Ainsi selon l'approche conative, l'expérience propre à chaque élève est caractérisée par un s'appuyant sur le contrat spinoziste (Spinoza, 1637, De l'éthique) mobile d'agir, une dominante préoccupationnelle parmi cinq étapes formant le curriculum

conatif (Bui Xuan, 1983). La première d'entre elle est celle émotionnelle, où l'individu reste inactif

tant qu'une sécurité affective ne prodige pas assez son estime de soi (Delboé, 2019, Une approche socio-conative de la trace écrite). Or cette sécurité est essentielle à tout processus d'apprentissage et dans

le réinvestissement des acquisitions dans des contextes variés (Lonnac, 2018, Neuroéducation et

pédagogie). Dès lors enquêter auprès des élèves peut contribuer à mieux appréhender les

préoccupations de ces derniers et ainsi adapter son enseignement en fonction de l'expérience vécue des élèves, notamment si la composante affective est prédominante (Gère, 2016, Le suivi).

Dans notre exemple, les élèves débutants ne trouveront donc pas dans l'ostensivité des contenus offerts le besoin de se rassurer affectivement, avec la question finalement de l'écart au modèle

et la notion de zone proximale de développement de Vygotsky. Ainsi l'enseignement revient

Des questions sorties des extraits d'auto-confrontation telle que "Ça va bien? Dans quel but?" pourront aider, également à enquêter sur les préoccupations expérientielles des apprenants afin de réduire l'écart

entre expériences souhaitées et expériences vécues par les élèves afin d'assurer (ou tout du moins de rassurer) l'usage des règles démontrées exemplairement dans la leçon.

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Dès lors le fait de dévaliser l'acte d'enseignement de démonstration offre l'opportunité d'une expérience vicariante d'une part et une extension d'usage des règles apprises dans le contexte de modèle. En effet, l'idée d'apprentissage par observation ou ASCO (Bandura, 1936) passe par l'imitation d'un pair, permis par la présence de neurones miroirs dans notre cerveau.

Or, il a été montré que le coping model permettait de meilleurs apprentissages que l'imitation modélisation interactive (le tuteur s'adaptant au tuteur) et plus encore que la présentation du modèle parfait à reproduire (Laffont et Martin, 2014). Ainsi, dans le cadre de notre exemple, former un élève tuteur du groupe des débutants via le coping model (c'est à dire le fait de donner au modèle les actions et les perceptions notamment de sentiment d'efficacité perçu à chaque étape de l'apprentissage de l'ATR pour notre cas ici) pourrait offrir une forme de sécurité affective via la reconnaissance dans le modèle qui est une paire des mêmes dominantes préoccupatives d'une part et d'autre part pour l'élève qui démontre (ayant donc la capacité de réaliser une démonstration exemplaire) lui permettre d'"étendre l'usage des règles apprises" à un nouveau contexte qui est celui non pas de réaliser pour être jugé (AFL 1 CA3) mais de se mettre au service du collectif (AFL3 CA3).

Nous avons donc tenté dans cette partie de démontrer, à partir d'une illustration autour de l'acquisition de l'ATR, qu'à l'échelle de la situation et de la leçon l'enseignement ne revenait pas seulement à confronter les élèves à des expériences exemplaires mais également à chercher à cerner les décalages du caractère préoccupationnel de l'expérience entre celle recherchée par l'enseignant de l'extérieur et celle vécue par chaque élève afin de relier les règles observées à un usage en premier suivi en acte, étape propédeutique à toute extension d'usage ultérieure.

Dans cette seconde partie, nous défendons l'idée d'un enseignement revenant à offrir des opportunités aux élèves d'expériences connectées amplifiant en cela les airs de famille entre les contextes pour favoriser la réutilisation de connaissances apprises par typicalisation.

En effet, tout comme l'anthropologie culturaliste, celle cognitive place l'expérience et le monde propre de l'élève au centre (Saury et al, 2013). Basé sur les travaux érudits de Varela et Bourgoin par exemple en 1989, l'extension de l'usage des règles apprises consiste plutôt en une reconnaissance d'airs de famille permettant de convoquer des connaissances

acquises dans un contexte en qualité de représentations dans un autre cours d'expérience (Gen, 2009)

Pour favoriser cette reconnaissance, il est possible de connecter ou tout du moins de faciliter la connexion entre deux situations (Komar et aldi, Un P.A.C. pour apprendre en EPS, 2014), et ainsi, le fait d'appréhender les séquences comme des histoires collectives, à l'instar d'une séquence d'escalade reprenant la montée de l'Everest, peut correspondre à une piste professionnelle permettant de connecter les expériences afin de favoriser l'obsolescence d'acquisition (des connaissances) dans d'autres domaines (Terre, 2015, Des jeux pour apprendre en EPS). Par exemple, étant donné que tous les attendus de fin de collège contiennent la notion de sécurité (MEN, 2015, Code commun de connaissances, de compétences et de culture), la première séance pourrait s'intituler préparatif au camp de départ avec l'idée de valider le permis d'assurer avant de pouvoir débiter l'aventure (et comprendre en cela que l'aventure n'est possible que si cette sécurité est assurée). En cela l'enseignement selon une perspective anthropologique cognitiviste peut revenir dans un premier point à offrir des opportunités aux élèves d'expériences connectées amplifiant (ou cherchant à amplifier) les liens de famille entre différentes situations, contextes, pour favoriser la réinvestissement des connaissances acquises préalablement (ici l'assurance en 5 temps durant la première leçon permettant de débiter l'aventure durant les séances suivantes).

Toutefois des erreurs dans ce processus de typification mettent en avant la nécessité d'acquiescer dans son enseignement afin d'éviter (ou de comprendre pour modifier) les surgénéralisations des connaissances. Ainsi, à l'instar de l'anthropologie culturaliste 11/20.

s'appuyant sur des entretiens d'autoconfrontation que nous avons évoqué précédemment, l'enquête peut également s'appuyer sur des questionnements propres aux entretiens d'explicitations (Gèze, 2016). Ici dans l'accompagnement pouvant être fait auprès d'une cordée où le grimpeur souhaite passer un toit en maillette, le fait d'assurer trop sec de l'assureur pourrait venir d'une surgénéralisation de la connaissance "assurer sec permet d'aider mon grimpeur" conduisant à mettre en difficulté son camarade par l'écartement du bassin de la paroi qu'il induit par sa façon d'assurer (Terré, 2015). Ainsi des questions l'orientant sur les connaissances qu'il convoque pourrait l'amener à redéfinir son interprétant, c'est à dire préciser sa connaissance en fonction de l'environnement (des lors qu'il y a un toit, le fait d'assurer sec n'est plus à l'avantage du grimpeur). En cela enseigner revient également à enquêter pour vérifier si des expériences sont surgénéralisées de la part des élèves afin que les réinvestissement des connaissances via la reconnaissance d'airs de famille entre situations se complifient.

Dès lors un enseignement revenant à partager des expériences collectives pour assurer un soin des connaissances typifiées pourrait contribuer à cet enjeu du réinvestissement des acquisitions. En effet, l'expérience fait référence à l'activité vécue (Laury et al., 2013). Or cette activité est à appréhender comme un tout insécable (Bastier, 2013). Parmi les caractéristiques de cette activité figure le fait qu'elle est individuelle-sociale, qu'elle ne peut finalement se couper des individus présents dans l'environnement du sujet (Grosin, 2013). Ainsi la constance des formes de groupement peut être un levier du réinvestissement des

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

connaissances. La proposition du grand Sigsaw peut également offrir une expérience enseignante à chaque élève se devant de mettre à disposition ses connaissances afin de les transmettre à ses camarades. Dans notre exemple en escalade, et permettant en cela de développer des compétences avec le domaine 3 du socle "La formation de la personne et du citoyen", les cordées seraient fixes tout au long de l'histoire de l'ascension et à l'instar des personnages de la Horde du contrevent d'Etienne Daverio en 2009, chacune et chacun aurait son rôle à jouer et ses connaissances propres à transmettre à ses partenaires de cordées mais également aux autres, à l'instar du grand Sigsaw proposé par Grain en arts du cirque en 2017. En cela un enseignement revenant à partager les expériences collectives peut assurer un suivi des connaissances typifiées afin de favoriser le réinvestissement de connaissances.

Nous avons cherché dans cette seconde partie, à partir d'une illustration filée en escalade, de mettre en avant un enseignement revenant à offrir des opportunités d'expériences connectées aux élèves afin de favoriser le réinvestissement de connaissances acquises préalablement, dans les conditions d'enquête pour éviter des surgénéralisations et

via le partage d'expériences collectives.

Nous défendons dans cette dernière partie un enseignement visant à faire des expériences ouvertes à l'échelle du cycle et sur des plans diachroniques et synchroniques détachées vers l'extérieur de l'évaluation pour orienter l'extension d'usage vers une pratique libre et autonome.

En effet, l'approche conative explicitée précédemment se traduit en EPS notamment par la défense d'une pédagogie de la mobilisation (Lavie et Gagneire, 2014, Processus éducatif et plaisir en EPS) mettant en avant l'intérêt d'expérience avec des affects positifs tel que le plaisir pour envisager la poursuite d'un engagement au delà de la contrainte scolaire. Ainsi, huit pages sont consacrées pour proposer au acte une pédagogie de la mobilisation, propédeutique à un engagement nécessaire pour prétendre à une extension d'usage des règles apprises (Mourjant et al, 2020). Il peut par exemple être laissé, à la fin d'une séquence d'enseignement de cours en durée, une leçon à la suite de l'évaluation pour "tisser des relations bienveillantes et émancipatrices" (Cotnamhien et Gaudin, 2014, in Processus éducatif et plaisir en EPS). L'objectif n'étant plus ici pour les élèves de répondre à une motivation extrinsèque introjectée telle que la note (Deci et Ryan 2002, Self-determination theory), mais dans l'optique de l'objectif sanitive d'une

activité physique régulière autonome à la suite de la sortie du lycée (Programme lycée professionnel) et finalement de rechercher une expérience positive afin qu'une expérience culturelle autonome intérieure. La mise en œuvre consisterait simplement à laisser l'intensité de la course au choix des élèves pour leur fournir des possibilités dans le milieu (hors-scolaire, un stade, un point d'eau) de trouver des repères permettant de réguler son effort. En cela l'enseignement revient à faire vivre des expériences ouvertes vers l'extérieur détachées de l'évaluation pour envisager un réinvestissement des compétences dans une vie quotidienne, souhaitée la plus active possible.

Néanmoins, l'enseignement revient également à prévenir d'expériences passées négatives chez les élèves afin de laisser entrevoir une mobilisation régulière des ressources énergétiques dans différents contextes. En effet, la confrontation à des expériences négatives peut être source de démobilisation, d'impuissance apprise (Gellman, 1974). Cela, le cas par exemple en ^{particulier} course en durée lors du début de séquence avec l'évaluation diagnostique de la $V_{O_{2max}}$. Un test du type "Spartacus" sous forme de 15'15" permettrait de faire éprouver des expériences plus positives notamment aux élèves en surpoids ou obèses avec de plus en effet anorexigène (Rey, 2018, in L'engagement de l'élève en EPS). En cela l'enseignement par le choix didactique peut prévenir d'expériences négatives et ainsi permettre de laisser entrevoir une mobilisation régulière des ressources énergétiques, ici et maintenant mais également dans un souci d'ailleurs et plus tard.

Enfin, nous émettons l'hypothèse de la possibilité d'une pédagogie institutionnelle
s'appuyant au-delà des règles apprises dans les CA et APSA supports de teneur vers un enseignement
permettant une expérience démocratique pour toutes les élèves envers des extensions d'usage des
règles de vie communes choisies par l'individu lui-même dès lors qu'il s'en sentirait capable.
Basé sur la pédagogie active développée par Ferdinand Gory sur la base d'un système de
ceintures, c'est aux élèves de déterminer lorsqu'ils se sentent prêts pour étendre l'usage des règles
apprises, c'est à dire s'offrir de nouveau droit sous couvert de plus de devoirs et de
responsabilités. Cette pédagogie de l'autonomie permet s'intégrer dans l'échauffement en
course en durée et au-delà, de manière transversale à l'AFL 2 évalué en lycée général et
(notamment à l'AS)
technologique pour établir le degré de développement de compétence d'un individu, d'un élève
reproduisant la règle démontrée à un élève s'émancipant de cette règle apprise pour la
spécifier à ses besoins et ceux liés à la situation qui lui est demandée.

Dans cette troisième partie, nous avons cherché à montrer à l'échelle de cycle
une volonté dans l'enseignement d'offrir des expériences ouvertes vers l'extérieur, en vue que les
apprentissages scolaires puissent aussi être réinvesties en dehors du cadre scolaire.

Epreuve : Matière : Session :

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Nous avons cherché, tout au long de ce devoir, à discuter d'une activité enseignante du dehors souhaitant intervenir sur les expériences du dedans des élèves à des fins d'apprentissage et plus précisément dans le réinvestissement des acquisitions, aujourd'hui centrée institutionnellement sur la notion de développement de compétences permettant d'être efficient dans des projets complexes (Sève et Terri, 2016). Si le fait de faire vivre des expériences marquantes, significatives est centrale dans l'enseignement à des fins de développement de compétences, nous avons cherché à démontrer qu'il ne suffisait pas de faire vivre pour finalement connaître ces expériences (Ariet et Gizon, 2011, "L'expérience corporelle"). C'est pourquoi dans cette problématique inhérente à la relation enseignement-apprentissage nous avons souhaité évoquer la dévolution possible de l'enseignement afin de favoriser la reconnaissance d'air de familles, de vicariance vis à vis d'un modèle semblable ou d'une pédagogie des règles communes pour favoriser la réutilisation d'acquisitions scolaires dans des contextes extérieurs, finalement cherchant à répondre à la finalité de l'EPS de "former un citoyen" (Bulletin officiel n°30 du 31 juillet 2020, par le Ministère de l'Éducation nationale).

Enseigner nécessite finalement de se requestionner en permanence sur notre adhésion et dans ce principe d'éducabilité de tous. Il s'agit d'adopter une posture de praticien réflexif apparaît essentiel, le quotidien du métier nous confrontant à des expériences singulières et inattendues quotidiennement. Se placer dans le rôle d'apprenant à l'instar de la préparation de concours permet selon nous de ne pas oublier, du de dans, de la difficulté à réinvestir des acquisitions dans d'autres contextes, tel qu'il est écrit 2 d'agrégation externe d'EPS.
inédits et variés

