

# AGRÉGATION EXTERNE D'E.P.S.

D.ADÉ (PU-STAPS)  
NOVEMBRE 2023

# PRÉAMBULE : UNE VERSION 2...

VERSION 1 : [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=BPYD4XHLV0C](https://www.youtube.com/watch?v=BPYD4XHLV0C)



Une version actualisée au nouveau programme

- Activités, expériences chez les enseignants et les élèves
- Apprentissages moteurs et techniques corporelles

Des enjeux épistémologiques axiologiques des apprentissages (version 1) à **des enjeux d'intervention (version 2)**



Une version ciblée sur l'intervention



# AGRÉGATION EXTERNE D'E.P.S.

**ACTIVITÉS, EXPÉRIENCES**

**DE L'ENSEIGNANT ET DES ÉLÈVES DANS LE  
PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE :**

***L'APPROCHE ÉNACTIVE UNE APPROCHE HEURISTIQUE ?***



# ACCROCHE INTRODUCTIVE : LES RAISONS D'UNE CENTRATION SUR L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE HUMAINE

**Un constat :** une remise en question du paradigme cognitiviste au profit des sciences de la complexité (Weisbuch & Zwirn, 2010).

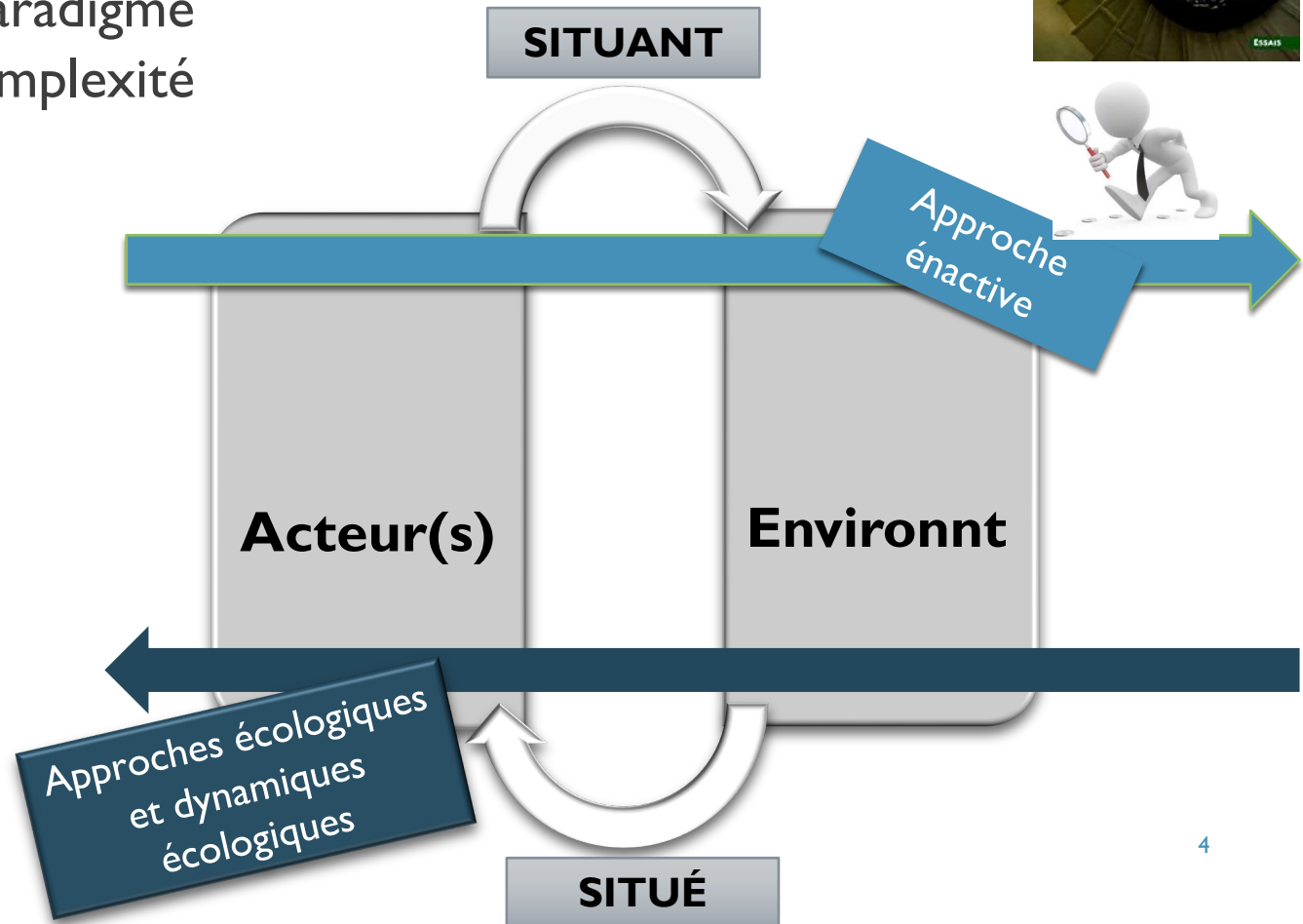


## Des conséquences scientifiques :

- Couplage structurel
- Emergence
- Auto-organisation

## Des conséquences sur l'intervention :

- ✓ Considérer la leçon/L'enseignant/les élèves comme un système complexe
- ✓ Développer une entrée **ACTIVITÉ-EXPÉRIENCE** dans les apprentissages





# ACCROCHE INTRODUCTIVE : LE CONSTAT D'UNE CENTRATION ACTUELLE SUR L'EXPÉRIENCE ET L'ACTIVITÉ

- « La conscience : un problème scientifique crucial et légitime » (Depraz, Varela & Vermersh, 2011, p.34)
- « La conscience apparaît aujourd'hui à la fois comme un objet de recherche scientifiquement légitime, un concept incontournable, une réalité qu'il est urgent de cerner rigoureusement » (Pachoud & Zalla, 2000, p.9)
- « La négation de la conscience et le désir de construire un système psychologique sans ce concept ... aboutissent à ce que les méthodes soient dépourvues des moyens les plus indispensables pour étudier les réactions qui n'apparaissent pas à l'œil nu... » (Vygotski, 1925-1994, p.63)

## *Je retiens...je questionne*

- ✓ Ce qui est donné à voir à l'enseignant ne traduit pas la complexité de l'engagement des apprenants
- ✓ Les enseignants d'EPS s'intéressent au **VISIBLE** et au **VÉCU**

***Mais qu'entend-on par activité et expérience? Comment les enseignants peuvent-ils s'en saisir?***

***Quels effets sur les pratiques d'intervention?***

# PROBLÉMATIQUE



D'un côté les sciences cognitives se développent dans le paradigme de la complexité et les sciences de l'intervention s'en emparent. De l'autre côté l'école et l'EPS structurent l'enseignement et l'apprentissage en termes de compétences, de parcours de formation, d'autonomie, tentant ainsi probablement de répondre à ce tournant paradigmatique.

Nous démontrerons qu'il existe des pistes d'intervention répondant à l'idée d'inséparabilité de l'action et de la cognition, d'inséparabilité de l'enseignant, de l'élève et de l'environnement, et plaçant comme central dans le processus enseignement-apprentissage l'activité et l'expérience.

Néanmoins même s'il est légitime de faire des expériences vécues par les élèves le cœur des préoccupations de l'enseignant (Saury et al., 2013), la rencontre entre le monde de l'enseignant et le monde de l'élève n'est jamais garantie (Terré, 2018). Une approche énaïve peut-elle alors être une approche heuristique pour améliorer l'efficacité des pratiques d'intervention dans les conditions d'enseignement de l'EPS?

Par conséquent, il s'agira d'envisager des pistes d'intervention de façon critique et estimer leur compatibilité avec les attentes programmatiques traduites en termes de compétences.

# 1. L'entrée activité et expérience : Définitions

## 2. L'activité et l'expérience dans les leçons d'EPS : apports majeurs de l'approche énaactive

*2.1 L'approche énaactive : définition*

*2.2 Synthèse des apports*

## 3. L'activité et l'expérience des enseignants et des élèves : conception énaactive des apprentissages et de l'intervention

*3.1 L'apprentissage est une sémiose*

*3.2 L'apprentissage est une double transformation*

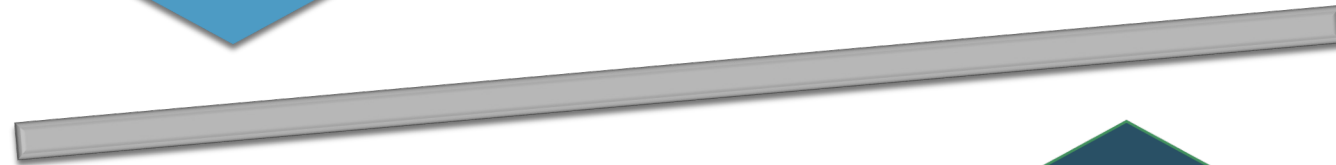
## Conclusions 1, 2 et 3!



# I. L'ENTRÉE ACTIVITÉ ET EXPÉRIENCE : DÉFINITIONS



« **L'activité**, c'est ce que le sujet fait au monde et ce qu'il se fait en faisant » (Barbier, 2013, p.5).



« **L'expérience** consiste pour le sujet engagé dans une activité, dans une situation donnée, à construire du sens autour de sa propre action et de l'éprouvé (ou vécu) qui l'accompagne » (Bourgeois, Albrarello, Barbier & Durand, 2013, p.5)

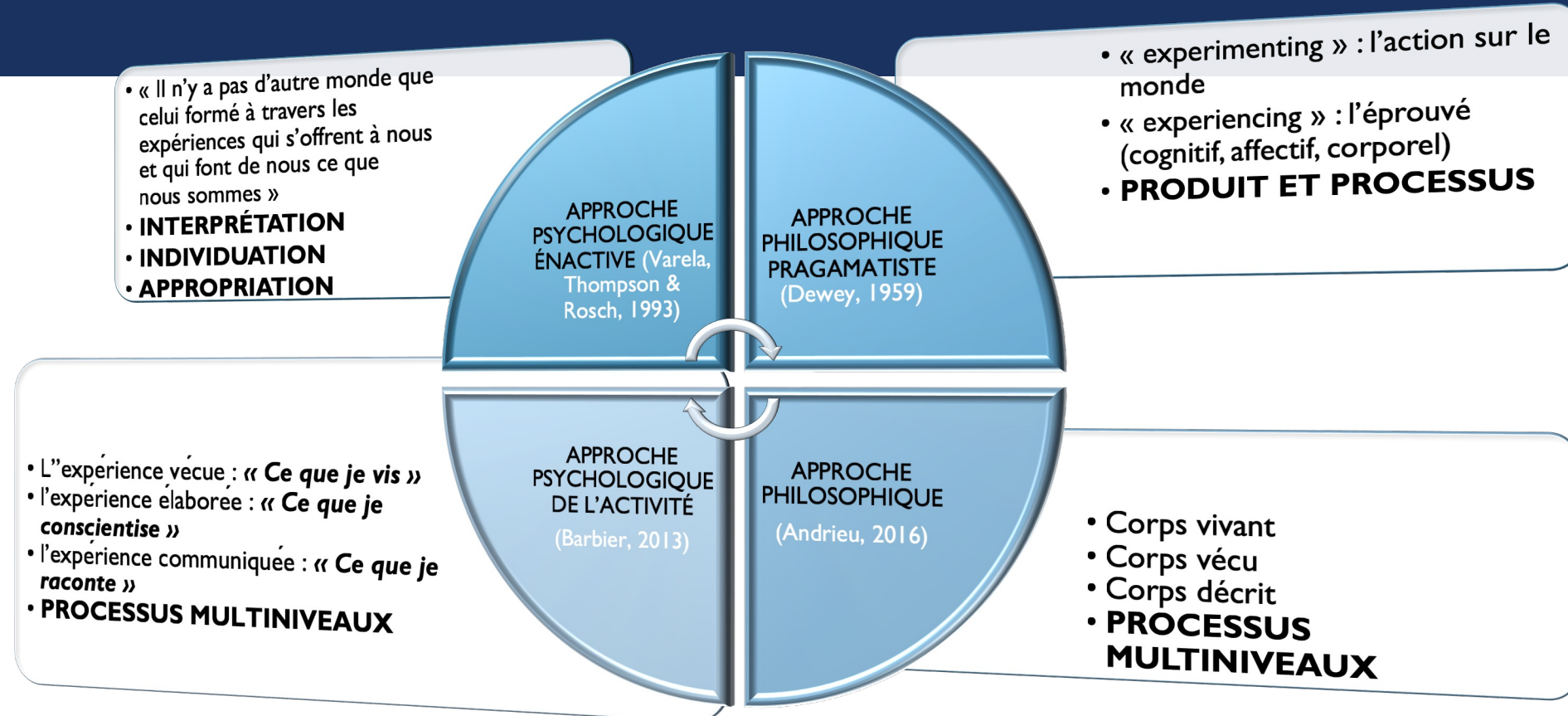


*Je retiens...je questionne*

- ✓ L'expérience est indissociable de l'activité (Dewey, 1959)
- ✓ Pas d'activité sans environnement et pas d'environnement sans activité!

**Comment et quelle expérience peut-on investiguer en EPS ?**

# I. L'ENTRÉE ACTIVITÉ ET EXPÉRIENCE : DÉFINITION



*Je retiens...je questionne*

- ✓ L'expérience est plurielle
- ✓ L'expérience est l'objet d'étude d'approches scientifiques différentes

**Comment et quelle expérience investiguer en EPS pour faciliter les apprentissages chez les élèves ?**



# I. L'ENTRÉE ACTIVITÉ ET EXPÉRIENCE : DÉFINITION

## Psychophénoménologie

(Vermersch, 2012)

- Visée : Décrire le vécu d'une action singulière sur un temps court
- Niveau de conscience pré-réfléchi (réfléchissement de sa conscience d'un vécu)
- Entretien d'explicitation (GREX)

## Anthropologie énaactive

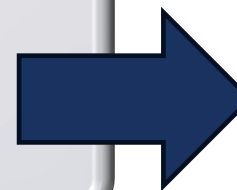
(Theureau, 2015)

- Visée : Décrire le vécu d'un flux d'activité sur des temporalités variées à des fins d'identification d'invariants
- Niveau de conscience pré-réflexive
- Entretien d'auto-confrontation (simple)

## Clinique de l'activité

(Clot, 1999)

- Visée : Décrire le vécu à des fins de développement de pouvoirs d'agir individuel ou collectif en situation de travail.
- Niveau de conscience social
- Autoconfrontation croisée, instruction au sosie



## Notre option paradigmatique et fonctionnelle

Concevoir et réguler l'intervention à partir du montrable, du racontable sur l'engagement de l'élève (**intentions**), sur ce qu'il fait (**actions**), sur ce qu'il prend en compte (**perceptions**) dans la dynamique de son activité, de son histoire d'apprentissage.

Inscrire notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage-intervention dans l'**approche énaactive**

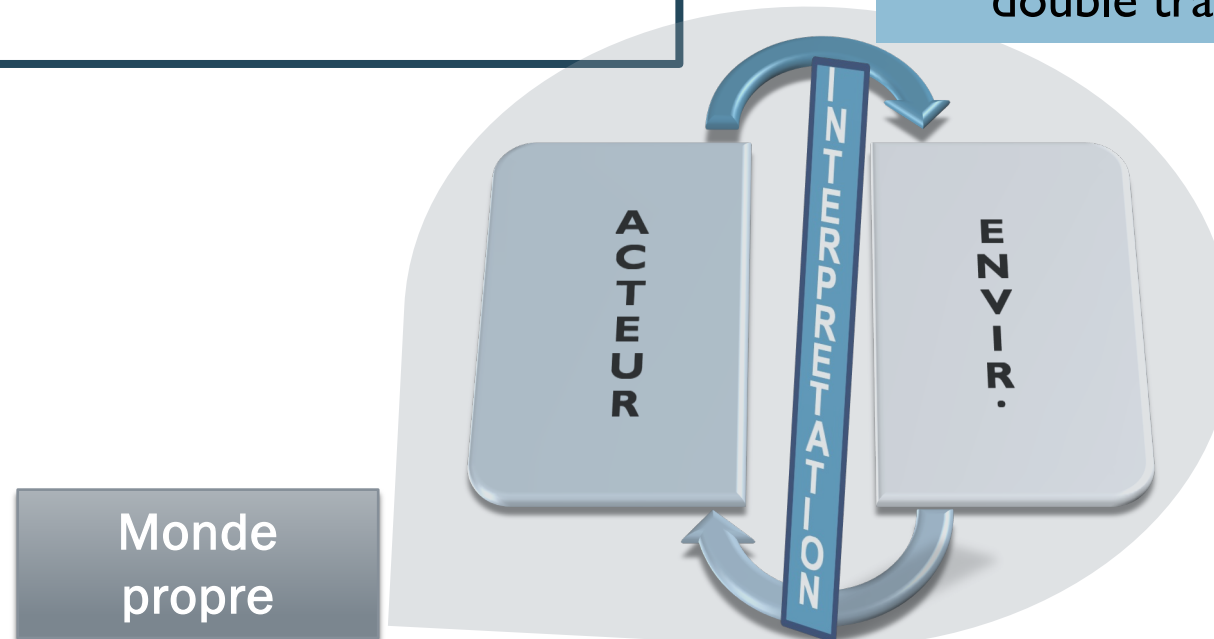
## 2. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DANS LES LEÇONS D'EPS : APPORTS MAJEURS DE L'APPROCHE ÉNACTIVE

### 2.1 L'APPROCHE ÉNACTIVE : DÉFINITION

**L'énaction** : comprendre comment un acteur, dans ses interactions quotidiennes avec un environnement, fabrique du sens (*to enact* : « faire advenir » ou « faire émerger » une réalité) pour construire son « monde propre ». (Thouvarecq & Adé, 2021)

#### L'apprentissage

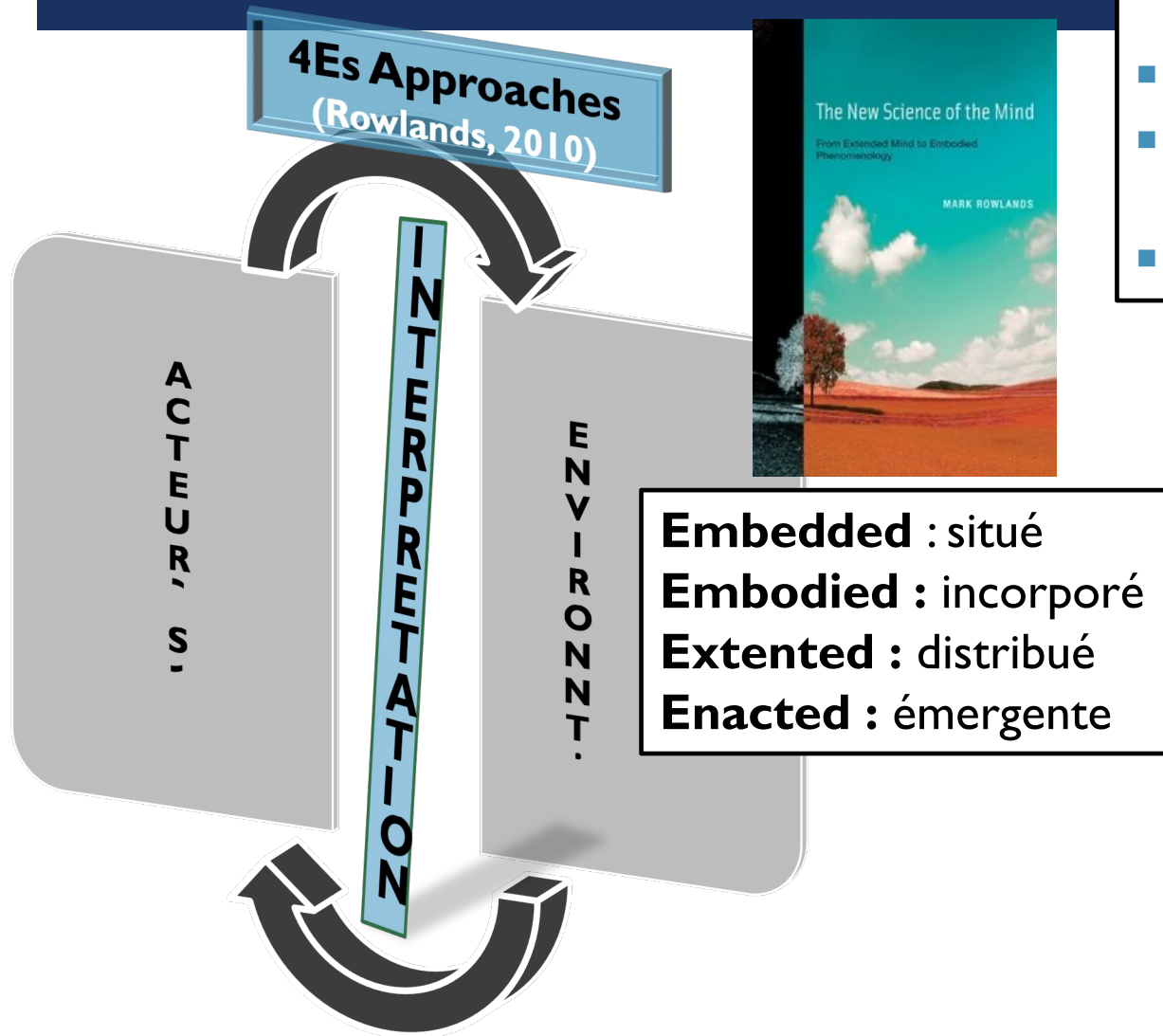
1. Un processus en situation de construction de significations
2. Un processus en situation d'appropriation (adoption) d'un environnement donc une double transformation Acteur/Envir.





## 2. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DANS LES LEÇONS D'EPS : APPORTS MAJEURS DE L'APPROCHE ÉNACTIVE

### 2.1 L'APPROCHE ÉNACTIVE : DÉFINITION



#### 3 points clés majeurs

- Conception holistique de l'activité
- Inséparabilité de l'acteur et de l'environnement (couplage acteur-environnement)
- Asymétrie du couplage

« Ce qui est appris est davantage le résultat d'une connivence avec sa propre situation qu'un face à face avec une tâche pensée par d'autres »  
(Terré, 2021, p.61)



Quels apports en EPS?  
Quelle conception du procès enseignement-apprentissage?  
Quelles stratégies d'intervention?



## 2. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DANS LES LEÇONS D'EPS : APPORTS MAJEURS DE L'APPROCHE ÉNACTIVE

### 2.2 SYNTHÈSE DES APPORTS : L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE



Flux composite  
des  
préoccupations

- Travail
- Jeu
- Vie quotidienne

Dynamique de  
variation des  
expériences

- Engagement zapping

Réurrence  
d'engagements  
typiques

- Appliquer/Négocier des normes
- Se challenger
- S'amuser, se défouler

Modes  
d'engagement  
indexés au  
contexte

- Impact des formats pédagogiques



## Exploring in a climbing task during a learning protocol: a complex sense-making process

Clément Ganachaud<sup>1</sup> · Caroline Ganière<sup>2</sup> · Guillaume Hacques<sup>1</sup> · Nadège Rochat<sup>2</sup> · Ludovic Seifert<sup>1</sup> · David Adé<sup>1</sup>

Received: 13 September 2022 / Accepted: 16 March 2023  
 © The Author(s), under exclusive licence to Springer-Verlag GmbH Germany, part of Springer Nature 2023

### Abstract

In perceptual-motor learning, constant and variable practice conditions have been found to have differential effects on learners' exploratory activity and their ability to transfer their skills to novel environments. However, how learners make sense of these practice conditions during practice remains unclear. This study aimed to analyse learners' experiences of different practice conditions during a climbing learning protocol and to examine how these experiences might further inform learners' exploratory activity. Twelve participants assigned to either 'Constant practice', 'Imposed Novelty', or 'Chosen novelty' groups climbed a 'Control route' (i.e. a route common to all groups) and a 'transfer route' (i.e. a new route) before and after a ten session learning protocol. Descriptions of learners' experiences during previews and climbs were collected using self-confrontation interviews. After identifying general dimensions via a thematic analysis, a hierarchical cluster analysis on these general dimensions allowed the identification of phenomenological clusters (PhC). The distribution of these PhCs was compared between the first and last learning sessions, the control and transfer routes, and the practice condition groups. We identified seven PhCs reflecting learners' meaningful exploratory activity during the previews and climbs. Significant differences in the distribution of these PhCs were found between (i) the first and the last session, (ii) the control and the transfer route and (iii) the Chosen-novelty group and the other two practice groups. These results suggest that exploration is part of a complex sense-making process linked to practice conditions, which can be described by a joint analysis of the intentions, perceptions and actions.



Formes  
typiques  
d'exploration

- Intentions/Perceptions/Actions types (ex.preview : Balayer du regard toute la voie/les caractéristiques physiques des prises/construit des enchainements d'actions) (ex. en grimpe : ressentir de la fluidité /les sensations perturbatrices de temps de pause des appuis/reproduit des actions).

Distribution  
singulière des  
formes typiques  
d'exploration  
dans la  
temporalité de  
l'apprentissage

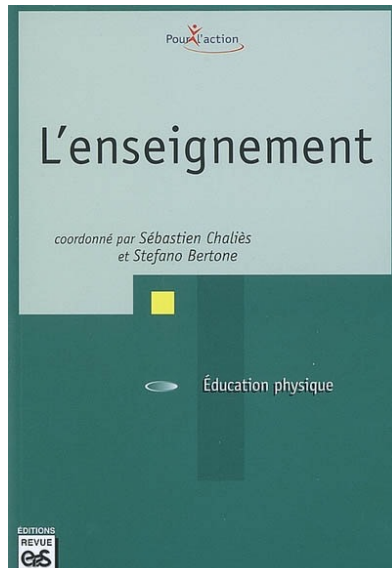
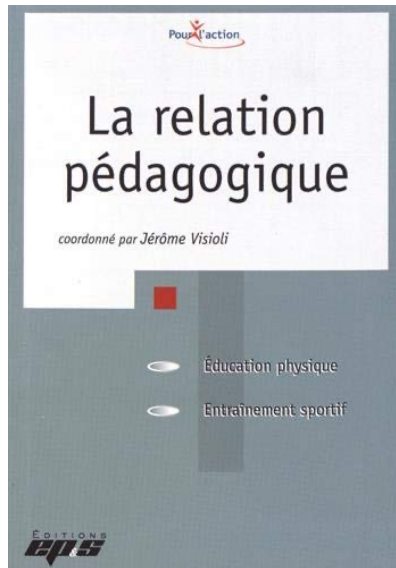
- Importance des caractéristiques physiques de l'environnement en début d'apprentissage (*Enseignant designer*)
- Importance croissante des expériences passées au fil de l'apprentissage (*Connecter*)

Explorer pour  
apprendre  
Apprendre à  
explorer!

- Proscrire
- Dispositifs d'apprentissage comme niches écologiques

## 2. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DANS LES LEÇONS D'EPS : APPORTS MAJEURS DE L'APPROCHE ÉNACTIVE

### 2.2 SYNTHÈSE DES APPORTS : L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT



#### Dilemmes

- Faire apprendre/Contrôler la classe
- Donner la réponse/Faire construire à l'élève la réponse

#### Récurrence d'engagements typiques et formes typiques d'activité de régulation

- Contrôler la classe
- Courir contre le temps
- Flash/Suivi/Arrêt

#### Pratique d'intervention indexé au contexte

- Impact de la conception de son environnement professionnel  
(Adé, 2016; à paraître)



## L'intervention « par » les objets matériels en EPS Un éclairage à partir du programme de recherche du Cours d'action.

David Adé

p. 107-120

<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3099>

[Résumé](#) | [Index](#) | [Plan](#) | [Texte](#) | [Bibliographie](#) | [Notes](#) | [Citation](#) | [Cité par](#) | [Auteur](#)

### Résumés

**FRANÇAIS** | **ENGLISH**

Les approches écologiques pointant le caractère indexé de l'activité à l'environnement, on ne peut pas laisser dans l'ombre les questions relatives aux rôles et au statut des objets matériels dans les situations finalisées par des apprentissages. Cette contribution présente comment, dans le cadre du programme de recherche du Cours d'action sont définis et investigués les rôles et le statut des objets matériels. Dans une conception enactée de l'activité, l'objet est envisagé comme un « potentiel affordant » participant à deux types de médiation au sein du couplage acteur-situation : des « médiation-stabilisation » et « médiation-perturbation ». Sur cette base des conséquences professionnelles sont envisagées décrivant l'enseignant d'EPS comme un « designer » d'environnements d'apprentissage « domestiquant » les affordances des objets matériels dans l'espace de la leçon.



Gérer les offres  
légitimes-  
illégitimes des  
objets

Gérer les  
tensions aide-  
prothèse;  
transparence-  
opacité des  
objets

Faire des objets des  
connecteurs  
d'apprentissage

## 2. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DANS LES LEÇONS D'EPS : APPORTS MAJEURS DE L'APPROCHE ÉNACTIVE

### 2.2 SYNTHÈSE DES APPORTS : L'ACTIVITÉ COLLECTIVE

#### Références princeps

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *eJRIEPS*, 22, 96-115.  
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.4650>

Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Potdevin, F. (2015). A successful form of trade-off in compensatory policy classrooms : Processes of ostentation and masking. A case study in French physical education. *European Physical Education Review*, 21(3), 340-361.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X15569373>



Activité collective bipolaire

- Élève : Travail/jeu
- Enseignant : Instruction/Contrôle
- é/E : Ostentation/Masquage

Activité collective : une configuration d'activité collective

- Forme émergente de l'activité collective
- Forme studieuse

L'activité collective comme configuration +/- Viable

- Conditions de viabilité d'une configuration d'activité collective

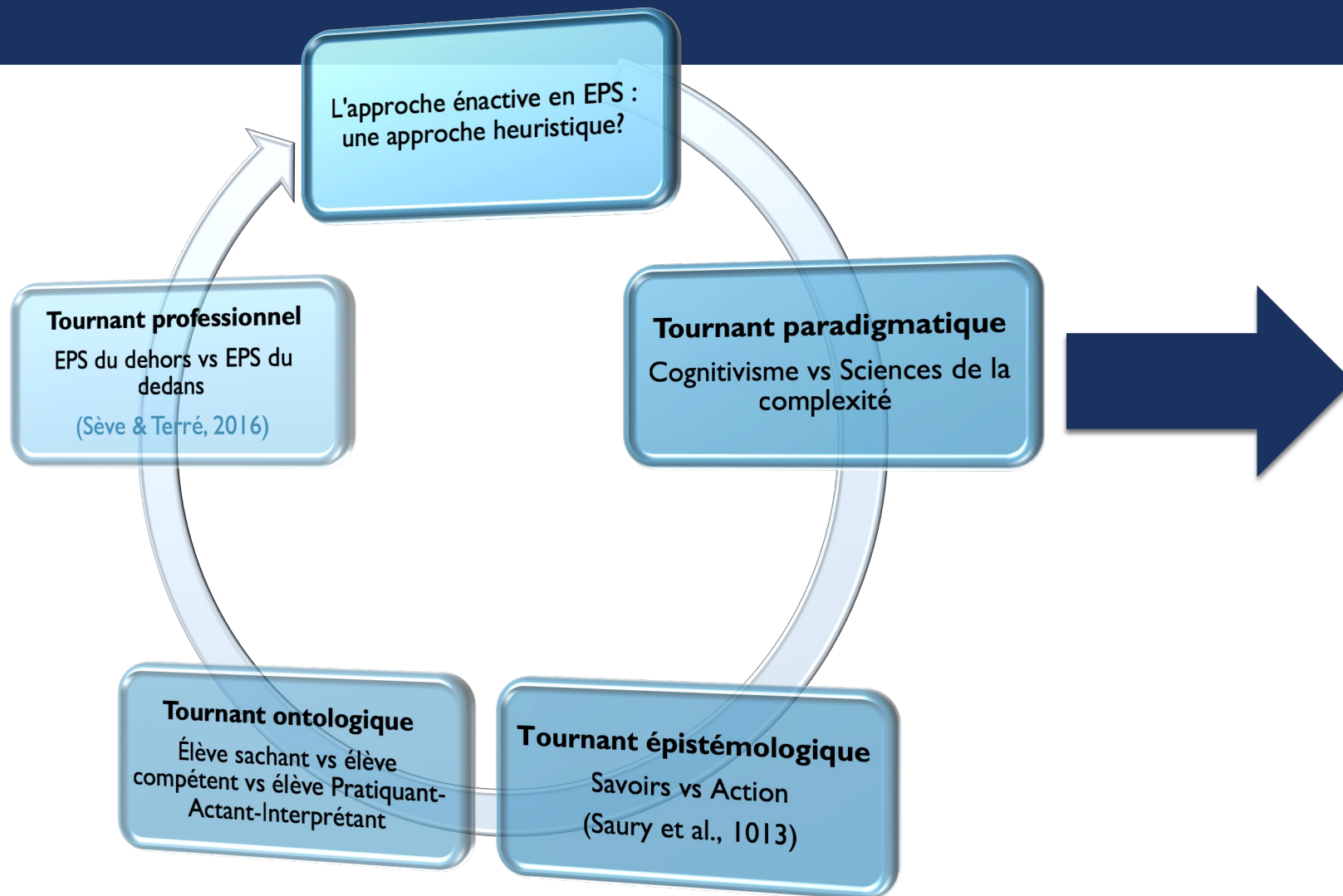


*Comparaison des formes studieuse et transitoire de la configuration de l'activité collective en classe*

	<b>Forme studieuse stable</b>	<b>Forme transitoire instable</b>
<b>Activité des élèves</b>	Activité bipolaire « travail - jeu » -prédominance des actions de travail : temps d'étude majoritaire (e.g. 71%) -retour spontané au travail (déviations <5s) -forme spatiale stable de répartition des élèves : position circonscrite à leur espace de travail -sentiment de bien-être	-préoccupation de travail moins présente -prédominance des actions transgressives -propagation du désordre et des violences posant des problèmes de sécurité -positions instables : circulation en dehors de leur espace de travail -atroupement d'élèves -usage détourné du matériel
<b>Activité de l'enseignant</b>	Activité bipolaire « instruction - contrôle » -déplacements en fonction des élèves en difficulté -circulations lentes -longues séquences d'intervention -centration sur les savoirs à apprendre (e.g. 70%) -tolérance de transgressions mineures -masquage du contrôle (principalement par du non verbale) -sentiment que « ça tourne » - sentiment de bien-être	-préoccupation prioritaire de rétablir l'ordre dans la classe -déplacements au plus urgent -circulations rapides pour « se faire voir » -peu de contenus d'enseignement -réorganisation de l'espace de travail -réprimandes théâtrales -sentiment de mal-être, de fatigue

Tableaux extrait de l'HDR de O.Vors, 2023, p. 105.

# SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE ET RELANCE



Comment concevoir une approche éactive des apprentissages et de l'intervention en EPS ?





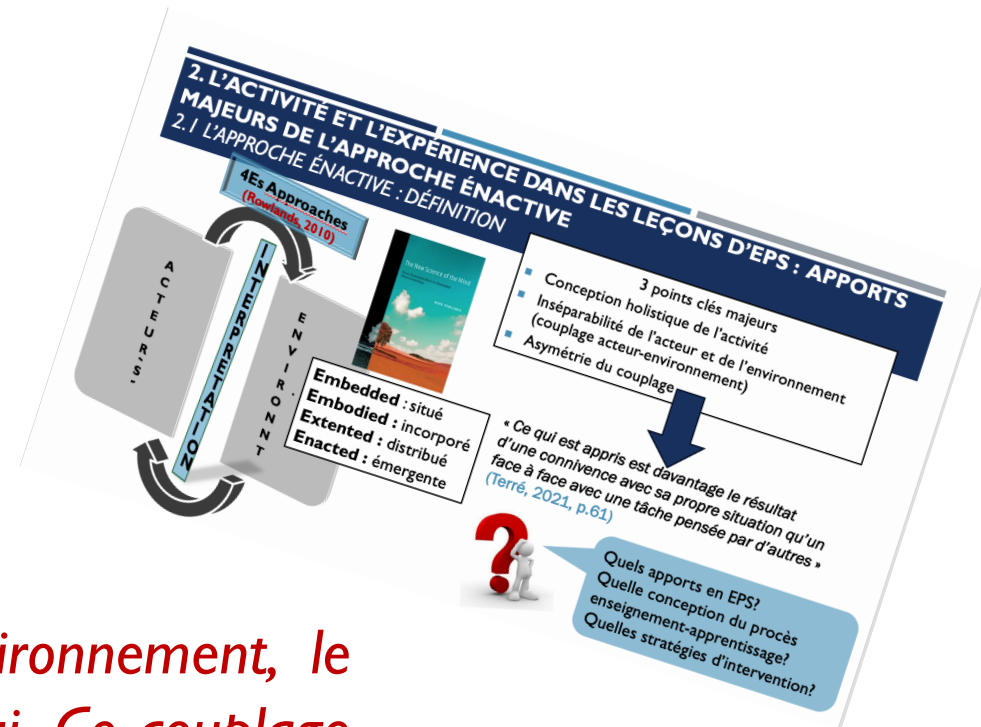
# 3. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES : CONCEPTION ÉNACTIVE DES APPRENTISSAGES ET DE L'INTERVENTION

## 3.1 L'APPRENTISSAGE EST UNE SÉMIOSE

« Dans la mesure où chaque apprenant fabrique  
« une réalité » et vit « sa situation » dans ses  
interactions avec un environnement  
d'apprentissage, apprendre revient à interpréter,  
à construire des significations »

(Thouwarecq & Adé, 2021, p.24)

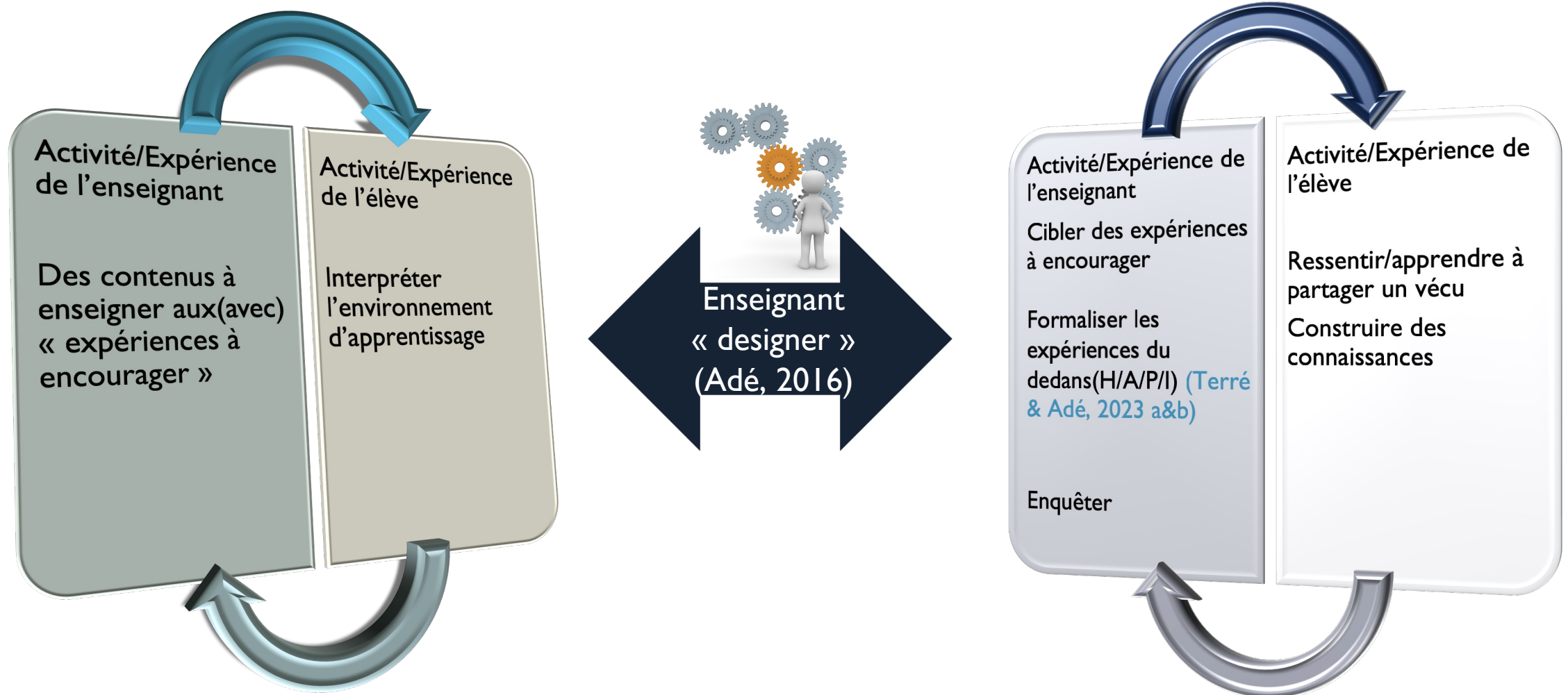
« C'est l'acteur qui définit ce qui, de son environnement, le  
perturbe, c'est-à-dire ce qui est pertinent pour lui. Ce couplage  
asymétrique crée une perspective : celle de l'acteur qui change  
à chaque instant en fonction de sa propre dynamique et des  
perturbations de l'environnement » (Durand, 2007, p.84)





# 3. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES : CONCEPTION ÉNACTIVE DES APPRENTISSAGES ET DE L'INTERVENTION

## 3.1 L'APPRENTISSAGE EST UNE SÉMIOSE



# 3.1 ILLUSTRATION ET LIMITES

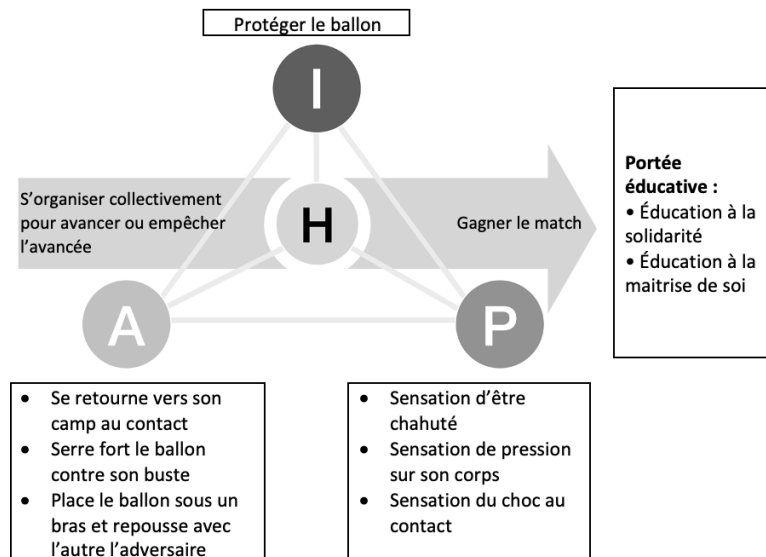
(TERRÉ & ADÉ, 2023 A&B)



Cibler des expériences à encourager

« Protéger le ballon » ; « Libérer le ballon » ; « Se lier pour (re)pousser fort » ; « Accueillir le contact et les chutes »

Formaliser du dedans



Ressentir  
Construire des connaissances

Enquêter  
Engager les élèves à devenir interviewer sportif

- ✓ Quels outils, méthodes et analyse des expériences ? (Terré & Adé, 2022)
  - ✓ L'accès aux perceptions s'apprend !
  - ✓ Toute l'expérience n'est pas dicible!
- 

Apprendre à partager un vécu en liant vécu et résultats des actions pour (in)valider des actions estimées comme (in)efficaces

# 3. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES : CONCEPTION ÉNACTIVE DES APPRENTISSAGES ET DE L'INTERVENTION

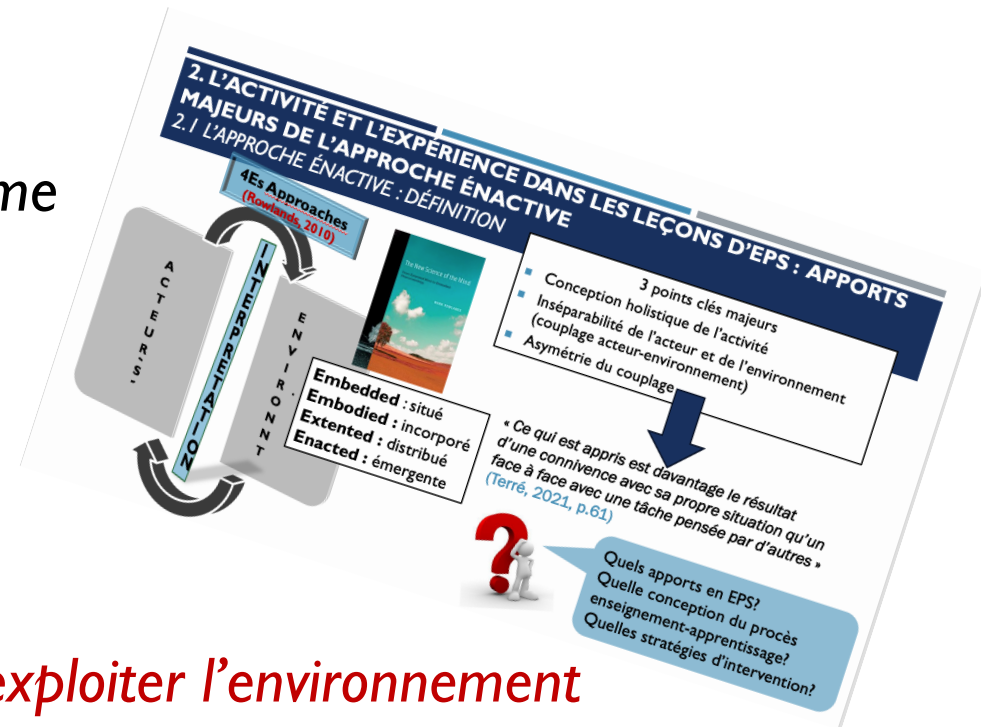
## 3.2 L'APPRENTISSAGE EST UNE DOUBLE TRANSFORMATION

« Lorsqu'un acteur apprend, il se transforme lui-même tout en transformant l'environnement dans lequel il se trouve » (Thouwarecq & Adé, 2021, p.24)



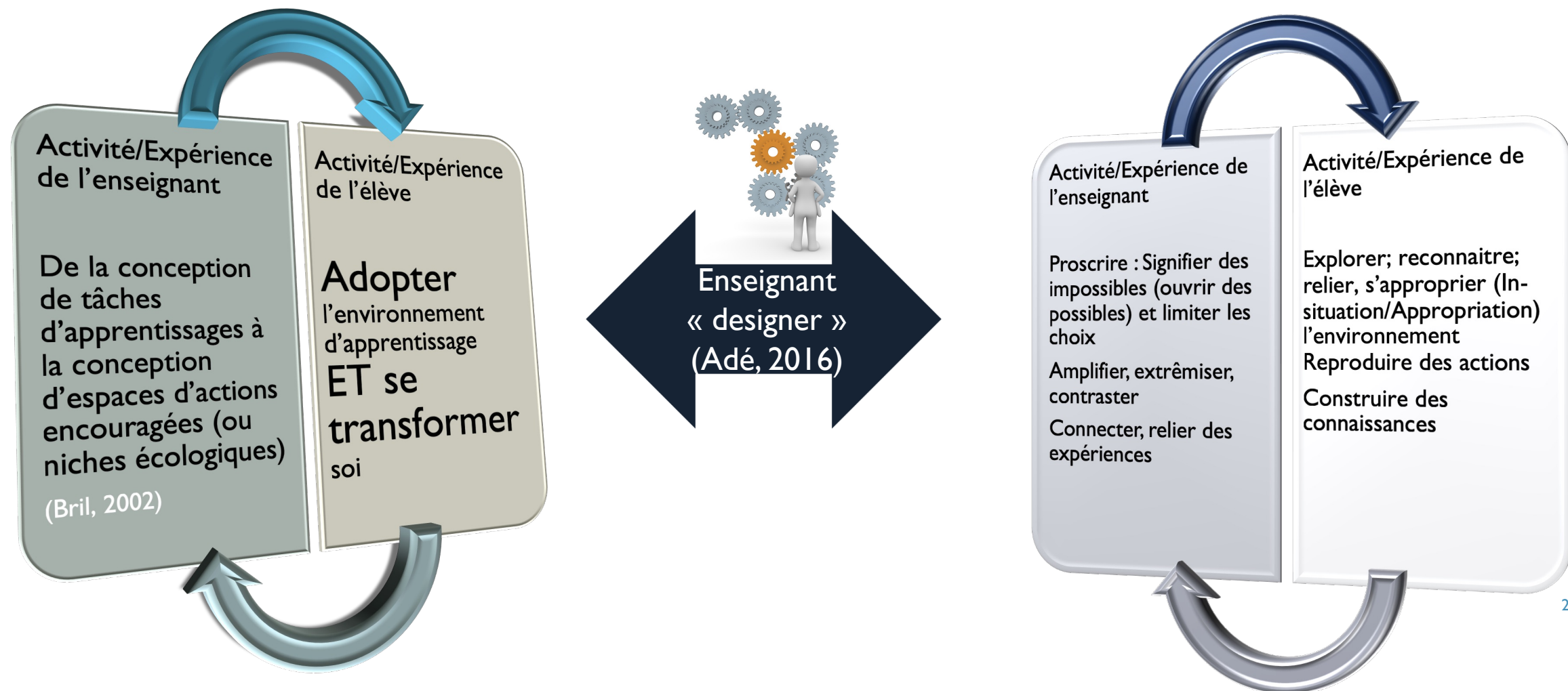
*L'expertise est la « capacité qui peut être acquise, à exploiter l'environnement comme partenaire et à identifier des valeurs d'utilité dans cet environnement ou des offres pour l'action ».*

(Durand et al. 2015, pp; 9-24)



### 3. L'ACTIVITÉ ET L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES : CONCEPTION ÉNACTIVE DES APPRENTISSAGES ET DE L'INTERVENTION

#### 3.2 L'APPRENTISSAGE EST UNE DOUBLE TRANSFORMATION





## 3.2 ILLUSTRATION ET LIMITES

(TERRÉ & ADÉ, 2022; 2023; KOMAR & ADÉ, 2014)

Concevoir des dispositifs  
comme des niches  
écologiques

Proscrire Amplifier  
Connecter

### Les 20 prises de mains

Le but est de franchir la plus grande distance cumulée, dans un même couloir, en une ou plusieurs ascensions, avec un capital de 20 prises de main. Les élèves sont regroupés par trois : un grimpeur, un assureur et un contre-assureur. Ils grimpent successivement sur le même couloir avec la possibilité d'utiliser des prises de différentes couleurs.



Décalage possible entre  
visées ou évaluation E et vécu  
de l'é (effet challenge du au  
procès de raffinement des  
sensations (Rochat et al., 2020))



Décalage possible en raison des  
aptitudes, des autres ressources de  
l'engagement ? (Travers & Rey, 2018)

	L'enseignant	Les élèves
Proscrire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il empêche l'atteinte du sommet du mur quelle que soit la manière : le but n'est pas d'aller haut en restant attentif à un mode de grimpe, mais d'être attentif à un mode de grimpe pour aller haut.</li> <li>• Il ouvre le champ des possibles en autorisant tout ce qui n'est pas décompté dans les 20 prises de main.</li> <li>• Il incite l'élève à se fixer ses propres interdits : les prises qu'il se refuse d'utiliser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils s'approprient ce qui est autorisé pour prendre de la hauteur : de nouvel les prises de main, des petites prises de pied intermédiaires, de nouvelles surfaces, des arrêtes, des volumes.</li> </ul>
Amplifier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il amplifie le résultat des actions par le nombre conséquent de prises. Potentiellement, certains élèves peuvent franchir jusqu'à 24 m (trois ascensions sur un mur de 8 m de haut), quand d'autres franchissent 8 m (une ascension).</li> <li>• Il crée des contrastes significatifs entre ses essais et entre les élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils jugent l'efficacité de leurs actions avec un indice facile à mesurer, lisible en direct et discriminant.</li> <li>• Ils construisent des normes et références communes dans la classe, pertinentes avec ce qu'il y a à apprendre : reconnaître des actions efficaces chez d'autres élèves.</li> </ul>
Connecter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il met en scène le dispositif pour assurer sa pérennité : recueil des résultats, mise en évidence des hauteurs sur le mur, conservation des traces...</li> <li>• Il conserve la règle pour que les élèves aient du temps pour le pratiquer, dans divers secteurs, sur plusieurs leçons.</li> <li>• Il fait évoluer le dispositif sans en dénaturer le but (voir autres pistes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ils reconnaissent et reproduisent des actions efficaces lorsqu'elles permettent (ou pas) de produire de la hauteur.</li> <li>• Ils vivent des émotions qu'ils ont envie de revivre ou d'éviter : la fierté d'avoir atteint une hauteur, la frustration de ne pas avoir égalé son record...</li> </ul>

Explorer  
S'approprier  
Reconnaître  
Relier

# CONCLUSION I : AXES DIRECTEURS DE L'INTERVENTION/APPRENTISSAGE DANS L'APPROCHE ÉNACTIVE

Concevoir l'intervention et l'apprentissage au prisme de l'approche énapive c'est accorder l'importance :

- ✓ Au couplage élève/environnement (et non aux actions de l'élève attendues par l'enseignant)
- ✓ À la connivence de l'élève avec sa situation (et non au face à face avec la tâche imposée par l'enseignant)
- ✓ Aux possibles offerts dans et par le dispositif d'apprentissage (et non au problème imposé à l'élève)

# CONCLUSION 2 : L'ACTIVITÉ/EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNANT ET DES ÉLÈVES DANS L'APPROCHE ÉNACTIVE ET LES PROGRAMMES D'EPS

## Enseignant Designer-enquêteur

(Adé, 2016; Terré & Adé, 2023a&b)

Proscrire  
Amplifier  
Connecter  
Enquêter

Enseignant qui offrent  
des possibles plus qu'il  
n'impose des  
problèmes

Des compétences  
« totalités  
expérientielles »  
(H/A/P/I)

Compétences-objectifs

Des dispositifs comme  
« niches écologiques »

SRP

Pratiquant-Actant-  
Interprétant

Apprenant augmenté

## Élève Pratiquant actant-interprétant

(Terré & Adé,  
2023a&b)

Adopter  
S'approprier  
Relier  
Reproduire  
Partager  
Expliciter  
Construire des  
connaissances



Une compétence énaactive est « un agir à la fois situationnel, connaisseur, attitudinal, social et technologique, un agir reconnu pour son efficacité à réaliser une activité complexe préalablement définie »  
(Masciotra, D., 2022, p.11)

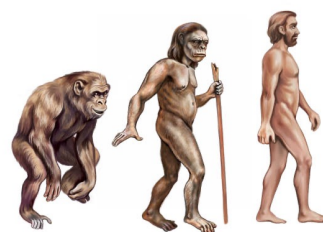


# CONCLUSION 3 : L'APPROCHE ÉNACTIVE EST-ELLE HEURISTIQUE?



- Les enseignants d'EPS sont des praticiens énatifs qui s'ignorent!
- Les pratiques d'intervention dévoilent le butinage par les enseignants d'EPS des théories de l'apprentissage (Thouwarecq & Adé, 2021) afin de réguler **du VISIBLE ET DU VÉCU.**

- L'approche énative ouvre de nouvelles pistes d'intervention (formalisation des contenus à enseigner; conception des environnements d'apprentissage; modes de régulation, ...)
- L'approche énative invite à une conception de l'élève : un « **pratiquant-actant-interprétant** »
- L'approche énative est un « supplément d'âme » (Bergson, 1932) dans une civilisation artefactuelle qui manque de spiritualité.
- L'essor des approches énatives dans l'enseignement et les apprentissages est un **enjeu à la fois professionnel** (évolution de l'activité de conception et de l'intervention enseignante) **et sociétal** (la nécessité de développer une **EPSensible**)





# RÉFÉRENCES CITÉES



- Adé, D. (2016). « L'intervention « par » les objets matériels en EPS. Un éclairage à partir du programme de recherche du Cours d'action. », *Recherches & éducations*, 15, 107-120.
- Adé, D.; Couchot-Schiex, S. & Montagne, Y.F. (à paraître). L'autorité de l'enseignant au prisme de certains aspects de la leçon d'EPS. In *L'autorité*; Dir. Mayeko, T. Editions revue EP.S, collection Pour l'action.
- Andrieu, B. (2016). *Sentir son corps vivant. Émersiologie*. Paris : Vrin.
- Barbier, J.M (2013) « Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité », *Savoirs*, vol. 33, no. 3, pp. 9-22.
- Bourgeois, E., Albrarello, L., Barbier, JM., & Durand, M. (2013). Expérience, activité et apprentissage ; Contribution. In *Expérience Activité Apprentissage*, dir. Albarello, Barbier, Bourgeois et Durand, pp1-11, PUF.
- Bril (B.) (2002). « Apprentissage et contexte », *Intellectica*, n° 35(2), p. 251-268.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Devezeaux, A., Sève, C., Thouvarecq, R., Adé, D., Terré, N., Mouchet, A. (2021). *L'apprentissage des techniques sportives et corporelles*. Paris : Éditions Revue EP.S. collection « Les essentiels ».
- Dewey, J. (1959). *Experience and Education*. New York, The Mac Millan Company.
- Durand, M. (2007). Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires d'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, 6, 59-74.
- Durand, M., Hauw, D. & Poizat, G. (2015). *L'apprentissage des techniques corporelles*. Paris : PUF.
- Komar, J. & Adé, D. (2014). Un P.A.C pour les compétences en EPS. *Revue EP.S*, 363, 14-16.
- Rochat, N., Hacques, G., Ganière, C., Seifert, L, Hauw, D., Iodice, P., and Adé, D. (2020). Dynamics of Experience in a Learning Protocol: A Case Study in Climbing. *Front. Psychol.* 11:249. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00249

# RÉFÉRENCES CITÉES



Rowlands, M. (2010). The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014557.001.0001>

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants. Paris : Éditions Revue EP.S.

Sèze, C. & Terré, N. (2016). L'EPS du dedans. Dossier EP.S 84. Editions EP.S.

Terré, N. (2021). Apprentissages des techniques corporelles est expériences des pratiquants. In Devezeaux et al. L'apprentissage des techniques sportives et corporelles. Paris : Éditions Revue EP.S. collection « Les essentiels ».

Terré, N. & Adé, D. (2022). « L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'Éducation Physique : illustration dans une leçon d'escalade », eJRIEPS, Hors-série N°5 | -I, 115-140. DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8128>

Terré, N. & Adé, D. (2023a). Une EPS éactive : méthode d'intervention. Revue EP.S.S, 398, 25-29.

Terré, N. & Adé, D. (2023b). Penser les contenus en termes d'expérience à encourager. Les dossiers « Enseigner l'EPS ». Actes de la 5ème Biennale de IAEEPS. Octobre 2023, Poitiers.

Theureau, J. (2015). L'éaction et l'expérience. Octarès.

Thouwarecq, R., & Adé, D. (2021). Les différentes conceptions de l'apprentissage. In Devezeaux et al. L'apprentissage des techniques sportives et corporelles. Paris : Éditions Revue EP.S. collection « Les essentiels ».

Travert, M. & Rey, O. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles. Dossier EP.S 85.

Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine. Paris : Editions du Seuil.

Vermersh, P. (2012). Explication et phénoménologie. Paris : PUF.

Vors, O. (2023). Viabilité de l'activité collective tournée vers le travail dans les classes « difficiles » en EPS : contribution des multiméthodes au programme de recherche du cours d'action. Habilitation à diriger des recherches. Soutenue publiquement à Aix Marseille université.

Vygotski L., 1925/1994, « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement », trad. F. Sève, Société française, 50 : 35-47.

Weisbuch, G. & Zwirn, A. (2010). Qu'appelle-t-on aujourd'hui les sciences de la complexité ? Editions Broché.

