

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2022

## 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.

"L'EPS représente désormais un espace de pratiques permettant de faire vivre des expériences corporelles inédites et nouvelles, concédant une place stratégique au corps bouleversé de l'adolescent" (Schirrer et Andrieu, "Le corps capacitaire des adolescents", STAPS, 2015), tendance favorable au développement de leur conscience de leur corps à travers les efforts qu'ils fournissent (Gaillard, Expérience corporelle et apprentissage, 2004). Toutefois, la réticence croissante des élèves à fournir un "engagement de soi" (1.2) dans les activités proposées par l'enseignant (Travert et Rey, L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS n°85, 2018) induit une centration de la discipline sur le développement d'une culture de l'effort, notamment dans une perspective de santé car les élèves de 14-15 ans sont 90% à ne pas atteindre les recommandations d'activité physique quotidienne (ANSES, 2016). Dès lors, est-il possible de concourir au développement simultané, chez les élèves, d'une culture de l'effort ainsi que d'une conscience de son corps ?

La conscience de son corps peut s'ennrichir selon deux modèles théoriques. D'une part, selon le modèle cognitiviste, dualiste, la conscience de son corps se développe par la répétition de mouvements dont le corps n'est qu'un exécutant et dont les retours sensoriels permettent une restructuration de la représentation mentale du schéma corporel (Gaillard, Du sens des sensations dans ..1.1.20.



les apprentissages corporels", Nerve Expliquer, 2000).

D'autre part, Selon le modèle sensoriel, interactif la conscience de son corps implique de vivre des expériences variées et de se confronter à des sensations différentes, permettant, par corps, de faire émerger à la conscience, les potentialités et attributs corporels

En tant qu'enseignant d'EPS, quel équilibre entre ces conceptions faut-il privilégier pour concourir à développer à la fois une culture de l'effort et une conscience des élèves de leur corps?

La culture de l'effort représente le patrimoine de connaissances, compétences, valeurs et symboles (Forquin, École et culture, 1989) relatives à la capacité d'accepter un désagrément passager afin de ressentir une satisfaction différente mais augmentée (Léard, "Donner aux élèves le goût de l'effort", 2000). Le développement de cette culture, caractérisée par l'entretien d'un rapport positif à l'effort, des comportements de persévérance face à la difficulté, est de plus en plus complexe, notamment du fait d'une société qui ne valorise pas les efforts (Joseph, La société immédiate, 2018). En effet, la société prône le tout tout de suite à moindre effort, alors que l'école est plus proche de valeurs d'ascétisme (Serres, Petite Poucette, 2012), induisant un rapport des adolescents à l'effort de plus en plus négatif (Mascret, Cours de durée : Comment dépasser l'impuissance apprise ?, 2004). Ainsi, comment l'enseignant peut-il pousser ses élèves dans l'"action" (1.1), "l'engagement corporel", pour développer une culture de l'effort?

Aussi, les élèves ont de plus en plus tendance à ignorer leurs corps, préférant se



Centrer sur l'image qu'ils renvoient et le regard des autres (Goffman, La mise en scène de la vie quotidienne, 1973), a fortiori à l'heure du paraître et des réseaux sociaux (Tous musclés, la loi du muscle, Documentaire Arté, 2020). Cette tendance fait du développement de la conscience du corps des élèves, dès le collège, un enjeu analogue à celui de la culture de l'effort. La conscience du corps renvoie aux connaissances que l'individu a développées sur ses capacités et limites corporelles (Andrieu, Sentir son corps vivant, 2016). Or, cette conscience n'est pas innée et nécessite d'être développée par la confrontation à ses sensations, a fortiori dès le collège, période de l'adolescence caractérisée par des bouleversements morphologiques stratégiques pour ces "apprentissages" (12) (Lafont, L'adolescence, 2014).

Un premier pas dans l'analyse consiste à distinguer les principes d'intervention permettant à l'enseignant de développer la conscience de leur "corps" (1.1) des élèves, à savoir : en extrémisant les sensations de ces derniers, en les aidant à les reconnaître et les interpréter, et en les amenant à verbaliser ces sensations (Sève, "Prendre en compte le corps sensible à l'école", 2020).

Extrémiser les sensations des élèves implique de mettre en place des situations dans lesquelles l'implication des sens est accrue permettant de rendre saillantes les sensations et donc plus facilement percevables. Cependant, la fugacité de la sensation (Gaillard, 2004) contraire au temps long que demande le <sup>développement de</sup> la conscience de soi (Paindendre et Schirrer, Enseignement du yoga et apprentissages corporels, 2022), interroge sur la possibilité de son efficacité pour tous les adolescents. Aussi, comment l'enseignant peut-il coupler cet objectif avec le développement d'une culture corporelle ?

Aider les élèves à reconnaître et interpréter leurs sensations est une condition sine qua non afin que ces derniers, par immersion et prise de conscience sensitive, adoptent une posture attentive à leurs sensations corporelles (Andrieu, Le corps vivant, 2014). Cependant, la difficile mise en "action" (1.1) des élèves ainsi que l'hétérogénéité des sensibilités de ces derniers, questionnent la réelle



possibilité pour l'enseignant de concourir à développer à la fois une culture de l'effort et une conscience de soi auprès d'élèves du cycle de consolidation.

La verbalisation, mise en mots des sensations ressenties, fait appel à la médiation langagière pour enrichir la conscience du corps des élèves (Schirrer, "Construire des savoir-faire perceptifs en apnée", 2018). Toutefois, comment l'enseignant peut-il mobiliser ce dispositif, sans perdre de vue la construction d'une culture de l'effort auprès de collégiens qui s'engagent peu dans les situations proposées ?

Au-delà du seul cadre de la leçon d'EPS, la construction d'une relation de "plaisir à la pratique sportive" (Programmes Collège, BO du 26/11/2015), levier de la construction d'une culture de l'effort (Léard, 2000), semble représenter un enjeu essentiel de la discipline afin de faire en sorte que les élèves adoptent un mode de vie actif, ailleurs et plus tard ("Delignières, "L'EPS doit aider à former les citoyens", Revue En Jeu n°385, 2005). Or, cet enjeu est susceptible de s'appuyer sur la conscience du corps développée en EPS et d'être prolongé par l'intermédiaire de projets structurants et d'ÉPI visant le développement d'une culture de l'effort dès le collège, par la création d'une relation de plaisir à ce dernier.

À l'issue de notre réflexion, nous montrerons que l'enseignant d'EPS peut concourir à développer, chez les collégiens, et a fortiori durant le cycle de consolidation, une culture de l'effort et une conscience de leur corps, par l'intermédiaire de dispositifs dont l'organisation répond aux motifs d'agir des élèves et dont les contenus se centrent sur les apprentissages (I.2) de la conscience de soi.

Toutefois, l'hétérogénéité des contextes d'enseignement au collège, ainsi que le



Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2022

## 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.

temps long qu'implique ces deux objectifs, sont susceptibles de rendre caduques l'utilisation uniquement ponctuelle de ces dispositifs.

Dès lors, il s'agira de centrer les séquences proposées sur le développement d'une conscience de leur corps à travers une éducation sensorielle, conservant des motifs d'agir hédoniques, d'affiliation et d'autonomie nécessaires au développement d'une culture de l'effort

Plus encore, la construction d'une relation de plaisir à la pratique physique et sportive permettra de consolider la culture de l'effort développée en classe, lors d'EPS et projets structurants s'appuyant sur les sensations des collégiens.

Dans une première partie, nous montrerons qu'en proposant des situations extrémisant les sensations et conservant une dimension ludique, l'enseignant peut concourir au développement simultané d'une culture de l'effort et d'une conscience du corps en natation de vitesse. Cependant, afin de ne pas tendre vers de l'animation et profiter de l'efficacité de tels dispositifs, il s'agira de faire de la conscience du corps et du développement de la culture de l'effort, les enjeux centraux de la séquence.



Dans une seconde partie, nous montrerons que l'enseignant peut concourir à développer une culture de l'effort et une conscience du corps en aidant les élèves à reconnaître et interpréter leurs sensations en demi-fond, tout en satisfaisant leur besoin d'autonomie, favorable à la construction d'une culture de l'effort. Toutefois, il conviendra de prendre en compte l'hétérogénéité des sensibilités des élèves en compte, ainsi que les contraintes liées au métier d'élève afin d'atteindre les objectifs fixés.

Dans une ultime partie, nous montrerons que conscience du corps et culture de l'effort sont conciliables, en s'appuyant sur le besoin d'affiliation des élèves ainsi que la verbalisation des ressentis en escalade. Néanmoins, les rapports complexes au langage de certains élèves de collège ainsi que leurs éventuelles réticences à collaborer, conduisent à une mise en risque collective, bénéfique pour les "apprentissages" visés.

Tout d'abord, nous montrerons que l'utilisation de dispositifs ludiques visant à extrémiser les sensations des élèves peuvent permettre à l'enseignant de concourir à un double objectif sanitaire et sensible.

En effet, masquer l'effort en l'associant à des émotions agréables grâce au ludisme est un levier de la construction d'une culture de l'effort (MÉARD, 2000) : la nouveauté, la surprise



ou encore l'incertitude, sont des éléments qui favorise l'engagement des élèves (Berlyne, Conflict, arousal and Curiosity, 1960) ainsi qu'à l'envie de fournir des efforts, fondamentale dans la culture de l'effort (Gagnaire et Larie, "Du plaisir de jouer, à l'envie d'apprendre", 2010).

Or, un tel dispositif n'exclut par la mise en place d'une situation extrême tout les sensations, favorable à une "ibullition sensorielle" (Saintandre, Schirrer et Sire, "Pour une éducation sensorielle à travers les AP", 2020), qui selon les travaux en émergence, permet une meilleure perception des sensations ressenties par l'ouverture de "Fenêtres perceptives" (Testevuide, in le mouvement, 2009). Ainsi, "l'acquisition de nouveaux repères sur soi" (Programmes Collège) est permise par une focalisation attentionnelle ou "awareness" (Fouraire, Awareness and consciousness, 2004) de l'élève sur ce qu'il ressent, favorable à une prise de conscience de son corps.

Concrètement, nous proposons de nous appuyer sur les travaux de S. Durati et L. Fouchard ("Construire un rapport positif au corps en natation", Journée Jean Zoro, 2016) en mettant en place un atelier de survivance par extrême la sensation de glisse en natation de vitesse avec des gènes <sup>en Réseau</sup> d'éducation Prioritaire. L'objectif est d'amener <sup>l'élève</sup> à prendre conscience de son corps et surtout de la position de ses membres, lors de la réalisation d'une coulée, en amplifiant la sensation de ruissellement de l'eau sur sa peau. Pour cela, l'enseignant peut tracter les élèves à l'aide d'une ceinture de flottaison\* tout en leur demandant de focaliser leur attention visuelle sur le fond du bassin, permettant l'alignement tête-colonne vertébrale recherché dans la position hydrodynamique de coulée. Aussi, l'enseignant demandera aux élèves de placer leur bras en position de flèche au dos de leurs têtes, coudes verrouillés, mains superposés et abdominaux contractés (sensation de tonicité). L'intérêt de cette situation est double: d'une part elle induit de la surprise source de dissonance cognitive et oriente les élèves vers la production d'efforts, inhérente au développement d'une culture 7/20  
\* depuis le bord du bassin,



de l'effort; d'autre part, elle implique, par contrastes sensibles avec le même exercice réalisé tête hors de l'eau, le développement d'une conscience de son corps de vétére par l'intermédiaire d'une prise de conscience sensible permise par l'extrémisation des sensations (Gaillard, "Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité", 2014).

Cependant, si ces collégiens sont à l'écoute de leurs sensations lors de ce dispositif, certains d'entre eux sont susceptibles de ne plus prêter attention à leur corps lors de la situation suivante. En effet, "le corps peut être écouté" mais quelques leçons suivantes "ignoré" (Sève, 2020). Aussi, l'efficacité de tels dispositifs dépend de la capacité des élèves à prêter attention à leurs sens, or, cette capacité nécessite d'être régulièrement sollicitée pour être durable (Genstin, "The primacy of the body", 1992). Enfin, la dimension ludique introduite uniquement de façon ponctuelle est susceptible d'amener les élèves dans une logique d'amusement plus que de développement de culture de l'effort (Gagnoin et Laine, 2010).

Dès lors, afin que concourir au développement d'une culture de l'effort et d'une conscience du corps au collège soit viable, il semble pertinent d'orienter la séquence vers une éducation sensorielle (Schirrer, Pointandre et Sève, 2020) et d'introduire une insatisfaction temporaire liée au ludisme.

En effet, la construction d'une culture de l'effort implique d'apprendre à persévérer et à accepter une difficulté passagère. L'introduction d'insatisfaction sous forme "homéopathe" (Ria, Les émotions, Ed. Par l'action, 2005) pour apprendre aux élèves à persévérer a d'ailleurs un impact significatif



Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2022

## 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.

sur la relation à l'effort des élèves (Léard, "Donner aux élèves le goût de l'effort", 2000).

Aussi, une séquence tournée vers l'éducation sensorielle implique de diminuer l'utilisation de la vue et de l'ouïe pour privilégier des sens moins valorisés par les élèves (Léard, in Les sens en mots, 2017) liés aux sensations interoceptives et tactiles (Cicron et Lal-Feltraux, in L'expérience corporelle, pour l'action, 2011). D'ailleurs, la densité de l'eau et le milieu aquatique constituent des avantages pour conduire les élèves à prendre conscience de leur corps, en extrémisant leurs sensations de façon récurrente.

Pour illustrer nos propos, nous proposons, dans une séquence de notation de vitesse, de s'appuyer sur les propositions de S. Durali et L. Fouchard, en prolongeant l'apprentissage du corps profilé à celui des facteurs d'efficacité propulsive, dans une logique de développement de la conscience de leurs corps. Pour cela, l'enseignant peut équiper les élèves de plaquettes induisant des résistances au niveau des bras supérieurs. En travaillant à différentes vitesses ainsi qu'en variant les orientations de la main (parallèle à l'avancement, perpendiculaire à l'avancement), l'élève prendra conscience des sensations corporelles propres à un appui propulseur comparativement à un appui qui traverse l'eau. Cette prise de conscience corporelle de sensations tactiles et de l'orientation des mains auxquelles les élèves ne prêtent pas forcément attention, représente un nouveau pas en avant dans la conscience de son corps. De plus, l'accès à cette situation



surprenante, ne peut se faire qu'à condition d'avoir réalisé l'échauffement dans son intégralité ainsi que d'avoir parfaitement exécuté le travail de coulées sans survidette. Cette consigne contraint les élèves à réaliser des efforts dans l'optique d'avoir accès à une situation plaisante, dynamique d'apprentissage d'insatisfaction - satisfaction, propice au développement d'une culture de l'effort. Dans la même logique, l'enseignant pourra proposer des situations avec palmes ou en apnée, afin de prolonger les progrès des élèves en natation tout en concourant à l'atteinte des doubles enjeux sensoriels et culturels.

Plus encore, l'utilisation des TICE en filmant les élèves lors de chaque leçon est susceptible de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs postures corporelles en natation par autoscopie (Bruchon et Tomastover, "Les TICE au service d'apprentissages en EPS", 2014). Aussi, la prise de conscience des progrès réalisés est favorable à une valorisation des efforts fournis, pertinent dans le développement d'une culture de l'effort dès le collège (Mèard, 2000), via le plaisir de se voir maîtriser une APSA (Delignières et Garsault, Libres propos sur l'EP, 2004)

Ensuite, nous démontrerons que l'aide à la reconnaissance et l'interprétation des sensations vécues, à travers des dispositifs latissant de l'autonomie aux élèves, peut concourir au



développement commun d'une culture de l'effort et d'une conscience du corps.

En effet, selon la théorie des besoins motivationnels fondamentaux, l'autonomie augmente la motivation et "l'engagement de soi" (12) dans la tâche proposée (Deci et Ryan, Handbook of self determination research, 2002). Or, "Favoriser l'accès progressif des élèves à l'autonomie" (Compétence professionnelles des enseignants, 30/2015) représente un levier fondamental pour qu'ils accèdent à une culture de l'effort durable.

Aussi, selon le modèle psychobiologique de la tâche - anticipation (Abbiss, "Role of ratings of perceived exertion during self paced exercise", 2015) les individus sont capables, par confrontation à différentes sensations, de déterminer la pénibilité perçue attendue lors de la réalisation d'un effort, et de la comparer avec la pénibilité réelle pour réguler l'effort. Or, cette compétence induit également une prise de conscience de son corps et une certaine écoute de soi, ses sensations, ses manifestations somatiques corporelles... Amener les élèves à "utiliser des indicateurs objectifs et subjectifs pour caractériser l'effort" (Programmes collège 26/11/2015), à travers l'utilisation d'une échelle esthésiologique pour progressivement prendre conscience de son corps en mouvement et des sensations somatiques de ce dernier, semble particulièrement pertinent. En effet, une échelle esthésiologique représente une échelle de ressentis, catégorisés sur un continuum personnel, qui s'affine avec les expériences sensibles (Andrieu, Le corps capacitare, 2017). Un tel outil peut permettre aux élèves d'être plus à l'écoute des manifestations de leurs corps et d'en prendre conscience.

Afin d'illustrer nos propos, nous nous appuyons sur la situation du multiparcours en demi-fond, avec des élèves en 3<sup>ème</sup> prépa-métier (Collectif Simplissime EPS, 2021), proposant aux élèves de noter leur effort dans une course au score,



visant à développer leur culture de l'effort en leur laissant des opportunités de choix. Trois parcours sont matérialisés par des plots, partant du même point de départ, un parcours de 25 m (valant 1 point), un de 50 m (valant 5 points), un de 75 m (valant 10 points). Durant 15 à 20 minutes, les élèves doivent chercher à marquer le plus de points possibles en sachant que le plus grand parcours doit s'effectuer à allure VMA, le moyen à allure soutenue (70-80% de VMA) et le court en allure de récupération (50% de VMA). Dans cette situation les élèves développent une culture de l'effort dans la mesure où ils se sentent à l'origine de leurs efforts, et non de simple exécutants ce qui les amène à fournir davantage d'efforts (Viau, La motivation en contexte scolaire, 1994). De plus, lorsqu'un individu a la possibilité de faire des choix, le striatum ventral, zone responsable de la persévérance s'active (Lutti et Delgado, "The inherent reward of choice", 2011), facteur favorable à la construction d'une culture de l'effort. Aussi, l'utilisation d'une échelle CR-10 de Borg, adaptée à des élèves de collège (Gros Lambert et Nahan, "Perceived exertion", 2006) sera favorable à une prise de conscience des sensations qui émanent de leurs corps notamment après l'effort. L'enseignant peut inviter les élèves à quantifier et qualifier ce qu'ils ont ressenti en début d'effort, à la fin, après deux tours de 75 m consécutifs, et ainsi réaliser une introspection corporelle pertinente afin d'affiner son échelle de ressentis personnelle et développer la conscience de soi. L'aiguillage de l'enseignant sur des éléments sur lesquels se focaliser (chaleur musculaire, douleurs dans les jambes, sensations de manque d'air) sera le bienvenu.

Cependant, le contexte écologique de classe révèle une hétérogénéité des sensibilités des élèves. En effet, les travaux en



Epreuve : 102 Matière : 0364 Session : 2022

## 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.

Émergence révélerent que certains élèves parviennent très rapidement à prendre conscience de leurs corps pour discriminer des intensités d'effort, quand d'autres sont hermétiques à toutes sensations corporelles (Paintendre, Schirrer et Sève, 2020). Aussi, des décalages de conscience du corps apparaissent en fonction des milieux sociaux dont sont issus les collégiens (Boltonski, Des usages sociaux du corps, 1971), la socialisation primaire des élèves jouant un rôle important dans cette capacité. De plus, le contexte scolaire contrôlant (APJA non-choisie, situation imposée, contrainte horaire) n'est pas forcément favorable au sentiment d'autonomie des élèves, levier de la culture de l'effort (Perrenoud, Métier d'élève et travail scolaire, 1996).

Dès lors, pour effectivement concourir au développement synergique d'une culture de l'effort et d'une conscience du corps, l'utilisation d'outils d'auto-quantification via une pédagogie du self-tracking semble appropriée.

En effet, A. Paintendre et B. Andrieu, démontrent que les allers-retours entre données objectives issues du corps vivant (fréquence cardiaque, vitesse) et données subjectives issues du corps vécu (sensations répertoriées sur l'échelle esthésiologique), participent d'une meilleure connaissance de soi et d'une prise de conscience du corps (Le corps capacitare 13./20



des adolescents, STAPP, 2015).

Aussi, l'utilisation des TICE est favorable à un sentiment de réelle autonomie, ainsi qu'aux efforts et à la persévérance des élèves (Tomaszow, "Motiver et impliquer les élèves en EPS", in Le Numérique, 2018), pertinents afin de développer une culture de l'effort.

Concrètement, nous adapterons la proposition de H. Quidu et B. Favier-Ambrasini ("Pour une pédagogie du self-tracking en et par l'EPS", 2021) en amenant les élèves à utiliser des montres connectées et cardio-fréquencesmètres leur permettant de mettre en relation leurs sensations et leur données du corps vivant, permettant un rapprochement conscient à ce dernier. Pour cela, les élèves sont invités à tester l'utilisation de l'outil qui leur convient de façon totalement autonome, favorable à davantage "d'engagement de soi" et à la création d'une culture de l'effort. Certains, les plus en difficultés, privilégieront un usage permanent (contrôle de la vitesse atteinte lors d'une leçon d'intermittent en court-court à VMA) quand d'autres privilégieront un retour a posteriori. Puis, progressivement, les élèves seront invités à se décentrer de l'outil, en analyser son impact sur leur rapport à l'effort et la conscience d'eux-mêmes via l'échelle de ressentis et leur capacité, lors de l'évaluation, à gérer leur effort en fonction de leurs ressentis musculaires, respiratoires, psychologiques, pour atteindre la meilleure performance possible. Ainsi, cette pédagogie du self-tracking, réalisée tout le long de la séquence prend en compte l'hétérogénéité sensible et la construction de l'autonomie pour atteindre les objectifs visés.



Enfin, nous montrerons que l'on peut concourir au développement simultané d'une conscience de son corps et d'une culture de l'effort au collège, dès la 6<sup>ème</sup>, par la mise en mots de ses ressentis et la satisfaction du besoin d'affiliation des élèves.

En effet, le besoin d'affiliation, défini comme la volonté d'appartenir à un groupe social et d'être connecté aux personnes de son environnement (Teissier, "La motivation auto-déterminée, Dossier EPS n° 15, 2018), peut être favorable au développement d'une culture de l'effort, dans la mesure où sa... satisfaction diminue l'effort perçu et augmente les efforts fournis (Zajonc, Social Facilitation, 1965). Le contexte collectif entraîne une diminution de l'abandon et favorise l'apprentissage de la persévérance dans l'effort (Gindre, "Comprendre et contrôler l'effort", 2003).

Aussi, "verbaliser les sensations et émotions ressenties" (Programmes Collège 26/11/2015) permet, par la médiation langagière, un enrichissement des connaissances de son corps (Schirrer, 2018). De plus, en contexte collectif, la création d'une communauté sensorielle, permet, par la mise en conformité avec le groupe, de se focaliser sur les sensations de son corps et ainsi en prendre conscience (Paindendre, Schirrer et Andrieu, "Construire des savoir-faire perceptifs en EPS", 2019).

Pour illustrer, nous proposons, dans une séquence d'escalade avec des élèves de 6<sup>ème</sup>, de mettre en place des espaces matérialisés de débriefing en bas des voies, pour que les élèves mettent en mots leurs sensations, les obligeant à se centrer consciemment sur leur corps (Terrière, "Émotions et transformations des connaissances en EPS", 2013). Par cordées de quatre élèves, ces derniers pourront évoquer dans "leur bureau des guides" les sensations tactiles, musculaires, affectives vécues (ex: "au sommet de la voie, je tremblais tellement



de tout mon corps que je voulais plus bouger", "au niveau de la prise en étoile j'avais les bras qui tétanisaient donc j'ai dû lâcher"). Cette situation permet à chaque élève de vivre ses ressentis et d'écouter ceux des autres pour comparer avec les siens, éléments favorables à une écoute de soi et une prise de conscience de son corps par conformité et comparaison. Aussi, cela permet de donner des conseils sur les zones de la voie érythrocytose dans lesquelles il vaut mieux adopter une position de moindre effort. Or, ce contexte collectif est favorable à ce que chaque élève se dépasse et fasse de son mieux, attitudes structurantes d'une culture de l'effort.

Néanmoins, au collège, et a fortiori en classe de 6<sup>ème</sup>, les élèves ont tendance à davantage partager les généralités, anecdotes de leur expérience vécue plutôt que leurs ressentis (Cizeron, Du savoir à l'activité, HDR, 2013). De plus, pour certains la verbalisation de ses ressentis peut s'avérer complexe puisque les travaux en neurophysiologie démontrent que les mots appartiennent à la mémoire déclarative et les actions à la mémoire procédurale (Dubath, Du langage aux émotions, 2008), entraînant des difficultés à lier les deux. Enfin, si le contexte collectif peut s'avérer bénéfique au développement d'une culture de l'effort, les formes de groupement ne permettent pas toujours une saine émulation et peuvent même avoir l'effet inverse recherché dans certaines conditions (rejet, mise à l'écart, conflit).

Par conséquent, la mise en risque collective suscitant des émotions/sensations inédites et renforçant l'affiliation, peut s'avérer pertinente pour développer culture de l'effort et conscience de son corps.



Epreuve : 102 Matière : 0361 Session : 2022

## 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.

En effet, selon la théorie du partage des émotions (Rimé, Le partage des émotions, 2005), lorsqu'un individu vit des sensations et émotions inédites fortes, il éprouve un désir fort de le partager avec d'autres. Aussi, les émotions fortes partagées et vécues en contexte collectif sont favorables à l'inclusion et diminuent les attitudes de rejet éventuelles (Margas, "La création de l'affiliation", 2019). Ce type de dispositif est donc tout à fait favorable à un "engagement de soi" (12) et une mise en "action" (12) volontaire poussée un contexte collectif authentique, favorable au développement d'une recherche de dépassement et d'un rapport positif à l'effort, constitutifs de la culture de l'effort.

Aussi, pour que les émotions et sensations vécues soient suffisamment fortes, l'enseignant peut jouer sur le risque "subjectif" et conserver le sentiment de risque lié à l'APSA (Therme et Marano, "Le partage des émotions", 2018). D'ailleurs, verbaliser les émotions ressenties représente un pas en avant pour les élèves ne parvenant pas à verbaliser leurs sensations, constituant une première étape avant de prendre conscience de leur corps capacitatoire (Paintrand et Andrieu, 2015); représentant le corps potentiel / les capacités du moment de l'élève. Ainsi, le risque représente un amplificateur d'expérience vecteur d'une prise de conscience de sensations inédites (Sauvy, Actions, significations, apprentissages en EPS, 2013).

En guise d'illustration, nous suggérons de s'inspirer de ce que propose O. Petitot en escalade ("Souffrir avec le risque en escalade", in Le risque, 17/20



2019) en faisant grimper les élèves, assurés en moulinette et aidés par leurs trois camarades de corde, les yeux bandés. En supprimant la vision, sens survalorisé (Canda, 2017), l'enseignant fait vivre des émotions fortes à l'élève en le privant d'un repère central. De plus, il amène l'élève à se focaliser sur les sensations tactiles et interoceptives (en tâtonnant le mur, en cherchant des prises sur la paroi, en ressentant les légers tremblements liés aux émotions), qui lui serviront dans ses futurs efforts de grimpeur. Aussi, la verbalisation en bas de la voie sera peut-être plus facile pour les élèves les plus en difficulté et permettra une conscience de son corps accrue. Plus encore, le contexte émotionnellement fort sera favorable aux encouragements, à l'émulation collective et donc à la recherche de dépassement de soi propre à la culture de l'effort. Au cours de la séquence, les expériences de vol volontaire-involontaire (Incardona et Clavier, "vaincre la peur du vol", revue EPS, 2014) ou les situations d'escalade-désescalade permettront aux élèves de vivre des sensations de corps qui chute, déséquilibres, tétanie musculaire... en adéquation avec la prise de conscience de son corps.

Plus encore, ces séquences atypiques peuvent également faire l'objet d'un EPI avec le français, dont le programme de collège vise à "apprendre à utiliser un vocabulaire adapté [...] pour décrire l'implicite". La rédaction de retours d'expériences suite aux leçons d'EPS, en classe ou sur l'ENT (Terré, "Le numérique, aide pour l'enseignant ou transformation de l'enseignement?", 2018) servirait alors



Favorable à la construction d'une relation de plaisir à la pratique physique et sportive, par la prise de conscience des émotions positives qu'elles véhiculent (Ria, 2005) ainsi que des progrès réalisés, par la persévérance et la connaissance de soi.

En conclusion, nous avons démontré que concourir à développer chez les élèves de collège, et notamment du cycle de consolidation, une culture de l'effort et une conscience de leur corps, était complexe mais possible; à condition de s'adapter au contexte d'enseignement et de les concevoir comme des enjeux de séquence. Aussi, la prise en compte des éléments favorables à la motivation des élèves, à leur "engagement" (12) ainsi qu'à la recherche de dépassement, nous semble cruciale pour construire une culture de l'effort. Tandis que pour accompagner les élèves dans le développement de leur conscience du corps, il apparaît nécessaire d'extrémiser, d'aider à percevoir et de s'habituer à verbaliser les différentes sensations qui émanent de leur corps.

Toutefois, l'hétérogénéité des élèves, les changements pubertaires, le rapport social au corps ainsi que les préoccupations ludiques et affinitaires des élèves; sont autant de difficultés au développement conjoint d'une culture de l'effort et d'une conscience de son corps, finalités ambitieuses à approfondir et consolider au lycée pour former "un citoyen capable de s'intégrer de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire" (Programme Lycée, BO 22/04/2019).



Le développement de la culture de l'effort nous semble particulièrement important dans un contexte d'inactivité physique préoccupant (Kohl, "The pandemic of physical inactivity", The Lancet, 2012). La construction d'une relation positive à l'effort apparaît cruciale d'autant que "si l'on n'apprend pas aux enfants et adolescents à fournir des efforts, les futurs adultes risquent d'être inadaptés" (Mead, 2000). Par conséquent, valoriser les efforts et progrès des élèves en les rendant fiers de leurs accomplissements est nécessaire en EPS.