

16.25 / 20

Epreuve - Matière : EA1 1900A 102 0819 Session : 2023

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroter chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

“L'adolescent a besoin de risque pour se sentir exister” (MARCELI, l'état adolescent, 2013).
 Dès lors, à l'instar des propos de GRIFFET et WIGGI, par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), il semble que l'EPS soit une opportunité pour ces élèves de milieu maritime et montagnard pour être capable de s'engager de façon lucide et éclairé pour vivre le risque, sans se mettre en danger. Face à cet enjeu d'utilité sociale, quelles vont être les conséquences et les limites de cette réflexion de GRIFFET et WIGGI dans l'orientation de l'enseignement de l'EPS de manière individuelle, disciplinaire ou interdisciplinaire?

Dans un premier temps, nous revenons sur la réflexion des auteurs. Une question qui ils souhaitent nous orienter, c'est à dire éclairer ou aiguiller notre compréhension de la notion de risque et prise de risque au regard des caractéristiques des adolescents et des conséquences non seulement sur l'engagement des élèves en EPS, mais aussi sur les mesures à prendre lors de l'enseignement.

A ce stade, nous précisons l'enseignement de l'EPS comme l'activité professionnelle d'un enseignant dans l'exercice de son métier, caractérisée de “gestes professionnels généraux et singuliers” (GALPÉTIFFAUX, 2018) “Gestes généraux” dans la mesure où en tant “qu'exécuteur” (TARBY, 2006) son activité d'enseignement est régie par les programmes scolaires, le code de ses missions, notamment par le référentiel de compétences des métiers de l'enseignement et de l'éducation (BO de 25/07/2013). “Singulier” 1. / 16.

16.25 / 20

dans la mesure où de part son identité professionnelle et personnelle, le dernier choix lui reviendra lors de l'exercice ultime d'enseignement face à ses élèves. Dès lors, la citation de GRIFFET et LUGIER peut orienter vers un premier cap l'enseignement dans cet établissement, que nous nommerons X, dans la mesure où la relation pédagogique relevant du "singulier" sera déterminante pour faire face aux réactions et comportements parfois changeant et surprenant des adolescents ayant besoin "d'un cadre" (p.4) tout en favorisant leur autonomie (p.5).

D'autant plus que nous constatons dans le dossier que dès la 6^{ème}/5^{ème}, certains élèves ont des "pratiques de contournement" voire déviantes ou dangereuses en l'absence de professeur pour les 6^{ème}/3^{ème} (dossier p.4 et 7). Dès lors, si l'engagement de l'élève peut se définir comme la manifestation externe et visible de la motivation (REEVE, 2012), il semble dans ce collège X que certains élèves soient motivés par la recherche de prise de risque, alors que pour d'autres, on recherche d'évitement de risque, comme par exemple, le risque de nager ou de se montrer et mouiller de bain, si l'on en croit le membre de disperse et "le peu de regard des autres" (page 6 dossier). Or, ceci engendre des obstacles aux apprentissages peu valides le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui est "la référence centrale" des enseignements au collège (BO 30-08-2015). C'est pourtant, parce que nous constatons une dynamique d'équipe interdisciplinaire active et positive (dossier p.3), et que nous relevons pourtant que l'établissement obtient de résultats en dessous des moyennes académiques (page 2) et que les élèves expriment "le peu de valeur" ou le sentiment d'incompétence" nous proposerions un conseil pédagogique en projet interdisciplinaire pour contribuer au parcours artistique et expérimenter une évolution par compétence dans une démarche interdisciplinaire. Ainsi, par la confrontation régulière et l'auto-évaluation (avec 1 projet EPS) lors de la réalisation d'un clip vidéo en danse, ce projet interdisciplinaire et l'expérimentation d'évaluation par compétence permettrait "d'encadrer les menaces auxquelles ils s'exposent" (et qui se manifeste par la crainte d'échouer) et leur ferait une "un territoire d'expression aux prises de risques".

2 / 16

de choix de chorégraphie et du risque d'être vu en fait que danser, par exemple.

Pour continuer notre réflexion, et préciser les propos des auteurs, les prises de risques peuvent selon être nous être de nature différentes : le risque d'oser prendre la parole ou de donner son avis pour les UP2A, le risque de faire des choix pour ces élèves de 4^{ème} qui ont des difficultés à se projeter (page 4) ou le risque de s'engager corporellement ou physiquement dans des problèmes inhabituelles pour ces élèves qui ont des "difficultés pour sortir de leur motricité usuelle". Dès lors les risques peuvent être de nature cognitif, affectif, moteur ou agantique et son selon nous a relation avec la nature de l'engagement des élèves (REEVE 2012). Or, l'engagement des élèves en EPS s'appuie sur la pratique des activités physiques ouvertes et artistiques (APSA) qui sont porteuses de "prises de risques" spécifiques. Par exemple, le champ d'apprentissage 4 confronte les élèves au risque de perdre, de faire perdre, de faire des choix technico-tactique, alors que le CA2 engendre des risques liés au milieu naturel et à s'engager dans son déplacement en toute sécurité.

Quelque soit le CA, nous pensons que c'est à la condition de faire une l'essence culturelle de chaque APSA qui sera porteur de sens dans l'intérêt de s'engager dans une pratique lucide et réfléchie selon ses ressources, et l'analyse de l'environnement.

Dès lors, la citation de GRIFFET et LUIGI enrichit notre engagement dans cet établissement pour didactiser les APSA supports afin de leur "proposer un territoire d'expression aux prises de risques" spécifiques aux CA et adaptée aux ressources de chacun. Ceci passera selon nous par une bonne connaissance de soi et la possibilité d'avoir des retours sur l'au activité, soit par des observateurs, soit par l'appropriation de contenu leur permettant de faire un choix adapté dans une situation porteuse de risque. Par exemple, "Pour exploiter une opportunité lors d'une balle favorable, si la balle arrive sur mon côté revers mais que je ne suis encore pas assez précis, alors je réalise un pivot pour risquer dans des meilleures conditions motrices, l'accélération de la balle pour la placer à contre-pied de mon adversaire."

Toutefois, l'apprentissage est déjà une prise de risque en soi par ces accablants à l'extrême de soi fragile (COLLIER, psychologie de l'accablant 2002). Dès lors, jusqu'à les élèves "s'engagent avec plus d'entraîneur de confiance en soi et de réussite (...) si ils se

sont aimé par leur professeur (VIRAT, par l'amour du prof. revue Sciences du maître. 2019) et parce que nous constatons que des stratégies d'ailleurs sont présentes en EPS dans cet établissement (PS) mais privilégierons une posture d'accompagnement (BOUCHERON 99) propice au déclenchement et à la persistance de leur engagement.

Enfin, pour finir, la citation de GRIFFET et LUIGI nous oriente vers la conception de forme sociale de pratique (FPS) qui permettent de nous inscrire dans la dynamique de l'établissement dans une logique coopérative et d'autonomie des élèves (p4). Dès lors les travaux de DEY et RAYAN sur la théorie de l'auto-détermination guidera notre enseignement dans la mesure où certains risques inconsidérés peuvent mettre en danger ces adhérences du collège X peuvent s'analyser au regard d'un besoin non assouvi.

Ainsi, nous serons vigilants à concevoir et faire vivre une des FPS qui préservent leur besoin de compétence, par un citage d'objectifs d'enseignement et la possibilité de s'auto-évaluer; leur besoin d'affiliation, par des modalités de groupement qui favorisent leur engagement dans l'activité et dans l'apprentissage; leur besoin d'autonomie, par des possibilités de choix variés avant, pendant ou après la situation à risque subjectif/objectif et de comparabilité; dans les rôles sociaux

16.25 / 20

Epreuve - Matière : EAI 1900A 0819 Session : 2023

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroter chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

Fort de ce raisonnement, l'éducation au risque se justifie doublement : d'une part, les adolescents sont à une période où certains pourraient se prêter des risques inconsidérés, soit au contraire, ne pas être ambitieux ou s'engager limitant leur pouvoir d'agir. D'autre part, le milieu de naturel du collège X justifie de doter ces adolescents d'une meilleure connaissance de soi d'un point de vue matériel, spirituel ou affectif pour choisir de s'engager sans perdre de risque.

Dès lors, la citation de GRIFET et LUCIÉ oriente fortement notre enseignement pour cet établissement afin de leur faire vivre des expériences corporelles variées par la pluralité culturelle des champs d'apprentissage, et leur faire vivre des risques de nature différentes et spécifiques à l'APSA support. Toutefois, l'enseignement de l'EPS dans cet établissement ne s'arrête pas à rendre les élèves plus compétent dans les APSA mais aussi et surtout pour la validation du socle. Dès lors, la citation nous oriente pour développer des projets interdisciplinaires ou poursuivre nos intérêts dans le cadre de l'AS pour contribuer aux projets locaux.

Toutefois, ceci ne sera pas simple et notre activité de conception et de régulation sera déterminante pour faire évoluer notre enseignement afin de leur faire vivre progressivement et de façon adaptée à leurs ressources, "motivation au développement" un territoire d'expression aux prises de risques".

Dans une première partie, avec des élèves de 6^{ème} plutôt dynamiques et centrés sur l'action et ses effets immédiats (obscure) nous souhaitons nous saisir de la programmation de la danse pour "encadrer les (futurs) menaces auxquelles ils s'exposent" face aux regards des autres par la mise en place d'un projet interdisciplinaire artistique. En effet, dans le cadre de l'enseignement de ce collège en EPS, peut se saisir de la dynamique du site et de l'établissement (page 3), nous cherchons à ce que le cadrage de la "menace" évoquée par GRIFFET et LUIGI prenne ses bases du parcours artistique encore peu exploré, pourtant porteur lui aussi de risque spécifique. Ainsi, par une stratégie d'enseignement par contrainte progressive la citation nous oriente pour structurer dans le temps et l'espace "un territoire d'expression aux prises de risque" de s'engager dans un processus créatif tant que chorégraphique et au risque expressif et émotionnel en tant que danseur.

Dans une deuxième partie, nous montrerons que face à des élèves de 6^{ème} ayant déjà vécu une séquence de tennis de table, mais dont la "coordination est perturbée" et "ayant des difficultés à se projeter" nous comptons leur proposer un territoire d'expression aux prises de risques dans l'espace culturel de l'affrontement par le rôle d'attaquant et arbitre. Dès lors, la citation de GRIFFET et LUIGI va éventuellement mettre en évidence dans cet établissement dans le cadre où nous percevons des formes de pratiques scolaires qui s'appuient sur la dichotomie de la marque tout en développant des compétences coopératives. Les élèves pourront alors se risquer à chercher le repère et à s'engager dans des parcours incertains plus variés, mais aussi exposer leurs décisions d'arbitrage aux yeux de tous. Ceci ne sera possible tant que la représentation fédérale est faite et nécessitera de notre part un accompagnement et des régulations adaptées.

Dans une première partie, avec des élèves de 6^{ème} "plutôt dynamiques" et "centrés sur l'action et ses effets immédiats" mais qui peuvent aussi déjà présenter des "pratiques de contournement", nous pensons que nous pouvons "encadrer les menaces auxquelles ils s'exposent" par la mise en place d'un projet interdisciplinaire artistique. En effet, dans la mesure où l'enseignement de l'EPS ^{de ce collège} s'appuie sur une stratégie d'enseignement leur faisant vivre "un territoire d'expression aux prises de risque" de chorégraphie et de danse, où les créations de chacun et chacune contribuera d'un projet collectif. Ainsi, parce que nous avons constaté que le parcours artistique n'était pas encore exploité par l'équipe EPS, la citation de GRIFFET et UGI oriente fortement notre enseignement vers la prise de risque d'en créer et de se faire voir, mais dans l'optique de la réussite d'un projet collectif ayant pour visée de modifier leurs représentations "du regard des autres" et ainsi favoriser un engagement actif et régulier au long de leur parcours.

L'activité danse programmée en 6^{ème} nous permet alors une opportunité dans la programmation du CAB pour ce collège dans la mesure où nous relevons "beaucoup de participation et d'envie" (page 6) de jouer avec les autres. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que développer une stratégie d'enseignement composée de compétences étapes (RECSPE et BODA, 2008), les engageants dans "des territoires d'expression aux prises de risque" de créer et de se faire voir de façon progressive.

Pour cela, nous nous inspirons de la proposition de BELHAÏGNE et PREHAUT qui envisage de faire vivre le processus de création artistique pour "mobiliser par contrainte, réguler par contrat" (Revue AEEPS septembre 2011). La stratégie d'enseignement progressive consiste à faire vivre le processus de création où l'enseignant choisit des contraintes d'ordre spatiale, corporelle ou temporelle de façon progressive et spiralaire pour enrichir la gestuelle. Dans cette démarche, l'élève va donc être "encadré" lorsqu'il s'exposera à son imaginaire créatif et une le risque de transformer son mouvement lors des étapes suivantes au service d'une thématique.

Puisque les élèves semblent accepter la mixité mais que nous constatons mais qu'ils semblent ne plus accepter certaines différences au cycle 4 (p 6), nous choisissons de notre thématique sur les stéréotypes, ce qui nous permettra de créer l'élément signifiant du chapitre 3

"lutter contre les stéréotypes".

Nous usons la compétence suivante " Concevoir et présenter en binôme un projet chorégraphié à la manière du Petit bal perdu pour contribuer à une œuvre collective de la compagnie en choisissant et réalisant une gestuelle enrichie et en assumant une motricité expressive." Par ce choix du petit bal perdu chorégraphié par Philippe Decouflé, nous faisons le choix fait de limiter "les menaces auxquelles ils s'exposent" puisque la création s'organise autour d'une table et d'une chaise. Nous comptons ici dériver l'engagement affectif de chacun de nos élèves en limitant le risque de se faire voir dans un premier temps. Pour autant, puisque nous envisageons la réalisation d'un clip vidéo en relation avec l'enseignement de l'art plastique pour la réalisation d'un storyboard, chaque élève devra choisir des plans vidéos en gros plan ou plan américain selon leur intention de provoquer un effet chez le spectateur. Ainsi, cette contrainte de cinéaste va les engager dans un "territoire d'expression" motrice puisque leur propos gestuel sera vu au yeux de tous et devra être assumé.

Concrètement, notre stratégie d'enseignement progressive dans la l'exposition au prise de risque utilise comme indicateur un texte intitulé "les aveugles et l'éléphant": dans de la première leçon, nous aurons préparé sur des chaises un texte à chacun découpé en portion exacte du nombre d'élève (phrase floutée) afin de répondre à leur besoin "de cadre de fonctionnement" (pl) et effet surprise d'un texte littéraire en EPS agit comme une dissonance cognitive (BERLYN, 1970). Parce que nous savons que des UP2A pourraient être dans la classe, nous aurons pris pour précaution de contacter l'enseignante pour anticiper sur la compréhension de la phrase sélectionnée". Ceci permettra à nos élèves d'être plus en confiance et sera propice en leur sentiment de compétence (DECY ET RAYAN, 2000) en leur capacité à se risquer à lire. Pour eux et pour tous, notre enseignement permet alors de contribuer à la maîtrise de la langue (domaine 1.1 du socle commun de compétence et connaissances)
Bo 30-03-15)

Plus précisément, la citation de GRIFFET et LUIGGI nous guide pour proposer une contrainte qui engage nos 6^{ème} dans la phase d'exploration en leur demandant d'associer une gestuelle aux verbes présents dans le texte. Par exemple, ils pourront trouver "palper", "toucher", "saisir". Dans un premier temps, cette phase d'exploration est individuelle

16.25 / 20

Epreuve - Matière : EAI 1900A 102 0819 Session : 2023

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

et nous choisissons un temps de 3' assez court pour répondre à leur besoin de déf (pli). Puisque nous constatons beaucoup de participation, mais pauvres nous attendre à un engagement effervescent. L'activité stimulée des élèves consiste alors à produire, tester, rechercher, faire évoluer une situation, à la possibilité du mouvement. Certains ont l'engagement dans le risque d'une motivation enfantine alors que pour d'autres, serait confronté aux risques de se sentir ridicule. Nous pouvons nous attendre à ce que certains "vieux maitres de contournement" ne pratiquent plus du tout.

Dès lors, notre intervention est déterminante pendant cette première phase du processus créatif pour susciter l'engagement moteur des uns et maintenir et encourager ceux des autres par une posture d'accompagnement (BUCHETON 1988). Dans un premier temps, pour rechercher un climat motivationnel de la classe (SARRAZIN, TESSIER, TEUILLEAUD, 2005), nous régulerons positivement les élèves qui prennent le risque de s'engager - "oui! Bravo! On reconnaît le palper!" "Quelle belle idée d'utiliser tes épaules!", "Excellent! C'est bien ton choix de passer derrière la chaise" Pour ces réactions, nous souhaitons encourager par un encadrement bienveillant et motivant pour favoriser "l'expression avec prises de risques de l'orgueil". Pour les élèves plus en retrait, nous aurons quelque chose nous allons nous rapprocher d'eux, ils vont recevoir. Nous aurons cette opportunité en reproduisant devant eux leur geste, afin de nous engager corporellement nous aussi au risque de nous faire voir. Puis, si ils laissent les épaules nous reprendrons aussi leur geste. Dès lors, pour notre relation pédagogique bienveillante, nous comptons favoriser un climat

...9/16

positif dans cet exercice créative pourrait être risquée.

Pour autant, ceci ne suffit pas à transformer leur motivation. Dès lors, quelques axes composons la contrainte dans de la phase de structuration du processus créatif de prévoir une phrase générale pour chaque mots du texte qui sera à faire apprendre à un binôme de son choix à reproduire à l'émission en associant les deux phrases de chacun. Ainsi, les élèves s'engagent dans un nouveau risque pour faire apprendre à ses pairs et réussit ensemble. Nous comptons aussi participer à l'axe 1 du projet EPS "Rendre l'élève auteur de ses apprentissages" jusqu'il va devoir faire des choix de motricité gratuits et risqué pour être en réussite et participer de façon systémique à l'axe 3 "Apprendre ensemble et apprendre à apprendre ensemble".

Dans la mesure où lors d'une étape suivante, nous proposerons aux élèves le même texte mais avec des caractères différents, e spacés, **EN GRAS**, en italique, etc... ils seront de nouveaux exposés au risque de création et de danger mais pourront s'appuyer sur leur première réussite afin de compléter leur chorégraphie. Dès lors, le projet collectif vidéo qui consiste à cumuler l'ensemble des clips de la classe pour dire le texte en classe sera un premier projet coopératif pour ces élèves et contribuera aux d'enseignement du projet d'équipe EPS et de collège pour favoriser les projets citoyens.

Nous utiliserons aussi cette programmation pour proposer l'ouverture d'une activité dans d'AS pour encourager davantage de filles et s'y inscrire mais aussi aux garçons.

Dans cette partie, nous avons tenté de montrer que par la spécificité des parcours artistiques, la citation de GRIFFET et LUISI nous a servie pour faire une le risque de créer et de se montrer dans la mesure où nous utilisons des contraintes progressives et une relation pédagogique bienveillante et compréhensive au travers l'enseignement du CAS.

Dans une deuxième partie, nous mentionnons que face à des élèves de 4^{ème} ayant déjà vécu une séquence de tennis de table mais dont la "coordination est perturbée" (p 4) et ayant "des difficultés à se projeter" et "à accepter les ébats de niveau différent", nous comptons leur "proposer un territoire d'expression aux prises de risque" dans le rôle d'arbitre et d'attaquant. Dès lors, la citation de GRIFFET et LUISCI oriente fortement notre enseignement dans la mesure où nous envisageons des formes scolaires - de pratiques coopératives leur faisant une le risque de jouer avec un partenaire de niveau différent et d'exposer ses décisions d'arbitrage aux yeux de tous. Ceci ne sera pas simple tant leurs représentations fédérales "des activités est flûte et nécessitent de notre part un accompagnement et des régulations adaptées.

Nous constatons dans le dossier que leur "coordination est perturbée". Ceci peut s'expliquer par les transformations physiologiques et physiques liées à l'adolescence (MASSION, 1992) où la modification du schéma corporel s'opère en terme de verticalité, d'axe du corps et de mobilisation des membres dans l'espace (KERLIZIN, DIETRICH et VIELLEVENT, 2009). Ainsi, nous pouvons nous attendre à des frappes non contrôlées, qui manquent de précision, d'absence d'échecs répétés, il est possible que pour certains, le risque de l'échec ne leur encourage pas à tester des frappes variées pour faire basculer le rapport de force en leur faveur. Dès lors, ils seraient en difficultés pour atteindre l'AFC4 "Réaliser des actions décisives en situation favorable (...) en sa faveur". Dès lors, nous comptons les faire passer d'une réalisation technique stéréotypée, utilisée ponctuellement des situations favorables à un engagement moteur plus variés au moment opportin vite en créant ses opportunités. Ne plus pouvoir valider l'AFC4 "observer et co arbitrer", les élèves vont pouvoir valider le niveau atteint par le critère "poser le ticket de la bonne couleur au bon moment" et s'engager ainsi à l'expression d'une prise de risque.

Concrètement, notre FPS s'inspire des propositions de PERZIL et ALEXANDRE, qui mettent des chercheurs pour observer et évaluer au service de la compétence visée (A vos bousins, prêts, évaluez, AFEPS 2016). Si ces chercheurs permettent de relever quantitativement et qualitativement le niveau de réalisation des élèves, nous savons par expérience que en tennis de table, cela ne suffit à avoir un retour immédiat au cours du jeu, puisque les joueurs prennent connaissance de leur score après le match.

Et par conséquent, afin de proposer une réelle expression du risque de décider or tant qu'arbitre, tout en permettant à l'attaquant de s'engager dans des choix techniques pour faire basculer le rapport de force, par un risque de technique d'un niveau supérieur, nous faisons le choix de remplacer ces bouchons par des tickets plastifiés de 5cm de large que l'arbitre devra déposer derrière le filet, suite à un point marqué. Ainsi, pour gagner le set, un élève doit obtenir une ligne de 10 tickets (demi-format A4 par une table de 1m50).

Ainsi, dans la mesure où dans notre enseignement, notre EPS s'appuie sur la manipulation d'outil qui rend usable le choix de l'arbitre, cet outil prend une fonction sociale pour évaluer objectivement la capacité pour l'arbitre à "endosser des rôles sociaux" (projet EPS p 5 axe 3) et contribuer au domaine 3 du socle par l'élément significatif: "assumer des rôles et des tâches dans le cadre d'un travail collectif".

Pour aller plus loin et permettre aux joueurs de s'engager dans des prises de risques, tout en faisant leur engagement, nous élargissons une progressivité dans la dichotomie de ces tickets. Ainsi, après une première ligne où les élèves qui commencent à s'intéresser au processus et conditions de réussite de l'action" (p4), nous créons ces tickets scores ent taille et couleur différente, afin de cibler l'objet d'exercice: "exploiter une situation favorable" et les faire passer d'un peu de continuité à un peu de rupture. Dès lors, si l'élève gagne le point "sans prise de risque" par faute de l'adversaire, il gagne un ticket rouge (taille 1/3 de format A4). Si il gagne en saisissant une balle favorable mais que l'adversaire touche la balle, il gagne un ticket jaune (2/3 format A4). Puis si il gagne par exploitation de l'opportunité et que l'adversaire ne touche pas la balle il gagne un ticket vert de format A4. Ici, le ticket permet aux joueurs d'avoir une analyse qualitative de leur stratégie et les engage finalement à chercher par l'attaquant à comprendre ce qui est une balle favorable pour déclencher une attaque et marquer le point sans que l'adversaire ne touche la balle. A l'inverse, pour ne pas permettre à l'adversaire d'obtenir un ticket vert, les élèves qui ont "une baisse d'activité" suite au Covid font, s'ils souhaitent gagner, s'engager plus activement pour toucher la balle. Ainsi, ces tickets débattent le rapport de force pour contribuer à "mieux former par réussir au collège" (Axe 1 projet établissement p 3) et leur permettre de faire des choix" en cours d'action

16.25 / 20

Epreuve - Matière : EA1 1900A 102 0819 Session : 2023

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

(avec 1 page EPS p 5).

Concrètement, la situation de référence permet de voir la compétence :
 " lors d'un match en formule coupe dans, recherche ? gain de la victoire
 en le moins de point engagé possible en cherchant à varier ses frappes pour
 mettre l'adversaire dans l'incapacité de renvoyer le ballon. Observer et arbitrer !"
 Puis ce sera interdépendant, nous cherchons à engager des élèves dans des
 comportements citoyens pour "s'entraider, coopérer" comme ils ont pu déjà le
 voir en 5^{ème} (classier p 3). Puis autant, parce que nous constatons qu'ils ont
 "des difficultés à accepter les élèves de niveau différent" (p 4), nous faisons
 l'hypothèse que ces adolescents ont une logique clinique (TRAPIERT, 2006) pour
 raient manifester leur mécontentement, d'autant plus s'ils étaient en situation
 d'échec. C'est pourquoi, pour qu'ils puissent vivre et entendre que jouer et
 arbitrer "un territoire d'expression aux prises de risques" de façon sereine et
 conduisant à la réussite, nous envisageons un temps de formation des élèves
 du niveau 2 pour leur permettre non seulement de se sentir vus mais
 aussi compétent dans leur capacité à créer leur partenaire (LAFONT et
 ENJONCIEUX, la note de la formation des tuteurs, 2006).

Dès lors, après ce temps de formation, les élèves se retrouvent dans
 une situation de grande boucle (UBACU et COSTON 2007). Serge est tuteur
 de Jérôme qui joue contre Cécilia. Cécilia a déjà 3 tickets
 rouge et 3 jaunes alors que Jérôme n'a que 2 tickets

13/16

jeunes. Serge lui dit "Essaie de gagner un ticket vert pour reprendre le jeu.". Jérôme qui marque de précision dans ses frappes a peur de viser sur l'espace latéral. Il essaie mais fait sortir la balle. Nous constatons que Jérôme n'a pas identifié la balle haute au dessus des filets alors travaille lors de la petite boucle précédemment. Nous procédons à l'eye-
 "Te souviens tu quoi lui dire pour Oaida ?" - Après verbalisation, j'acquiesce la reprise de Serge et lui laisse le rappeler à Jérôme afin de le renforcer dans son rôle de coach et d'établir une communication médiate (A. NAN DE KERUBORE, 2016). Au prochain échange Serge lui dit "la!" et Jérôme ose se risquer à sortir de sa motivation habituelle et accélère la balle, lui permettant de gagner un ticket vert. Dans la mesure où Jérôme retient ce choix et prend seul la décision de rompre l'échange, notre FPS qui utilise la dichotomie de la marque et qui explicite la prise de risque utile pour progresser lui aura permis de vivre "l'expression d'un territoire aux prises de risque" dans la mesure où "les menaces auxquelles ils s'exposent" furent encadrées dans le rôle dévolu à son coach.

Pour poursuivre cet exemple et différencier notre enseignement et ainsi faire vivre le risque en fonction des niveaux de ressources des élèves, il est possible d'envisager que les élèves de niveau 2 gagnent des tickets jaunes par exploitation d'appartenance et des tickets verts par création d'appartenance. Ici, l'axe 2 du premier FPS serait travaillé par "permettre l'engagement de chacun par des contrats individualisés" (p5) et les engager dans des prises de risques techniques tactiques adaptées.

Ainsi nous avons montré dans cette partie dans la mesure où nous avons exposé des groupes de niveau où le tuteur a été formé et fait vivre des "territoires d'expression aux prises de risque" lors des décisions d'arbitrages et des opportunités de jeu à saisir ou à créer selon les niveaux des joueurs notre enseignement dans cet établissement fut orienté par la citation - la dichotomie de la marque 14 / 16

par un objet \neq rendant visible et exploitable l'objet d'enseignement cible
à permis de les engager dans des choix lucides et éclairés. Par
ailleurs plus loin, nous saisissons l'opportunité de cette séquence pour
continuer le travail en basket-ball et les solliciter à inscrire à
l'AS pour se former au rôle d'arbitre ou de jeune coach.

Dans ce devis, il nous a été demandé de dire en quoi
pauvres et dans quelles limites la prise en compte des spécificités
psychologiques, affectives et motrices des adolescents pourraient les
soumettre à des risques soient recherchés, soit évités, comme par exemple
les dispensés de cet établissement X.

Nous avons démontré dans une première partie que nous
pouvions nous saisir du dynamisme des âges de 6^{ème} en tentant de
dépasser leur motivation dans l'agir immédiat, typique des adolescents
de cet âge, pour proposer en enseignement en EPS qui contribue
au parcours artistique, peu existant dans cet établissement. Par ailleurs
par les choix chorégraphiques puis de zoom vidés sur leur propos,
leur engagement dans un risque cognitif, affectif et moteur de
chorégraphie et de danseur, a aussi contribué aux axes du projet EPS
et établissement et le parcours citoyen. La réflexion des auteurs a alors
orienté notre enseignement pour le choix d'inducteurs dans les phases
d'explication et de transformation de processus créatif.

Nous avons ensuite proposé une APS coopérative qui
s'appuie sur la déshabilitation de la marque afin de produire le projet
d'établissement en 5^{ème} "maïssi" par une interdépendance des sexes
où se vire le risque de perdre ou de faire perdre est déclencheur
d'une volonté d'agir plus efficacement et d'une activité cognitive et
motrice adaptative, vers des habiletés motrices supérieures. Par ailleurs,
l'apprentissage nécessite de la répétition et de l'autonomie, les temps
de répétition des boucles courts favorisent la stabilisation
des compétences.

Dans la continuité de cette APS et parce que cet établissement
X est dans un milieu montagneux ou enneigé, le CA3 pourrait
être proposé pour vivre le savoir renoncer comme une compétence
à part entière (circulaire APPN 25-06-2017) qui
s'appuie sur une bonne connaissance de soi et d'analyse

de milieu.

Dès lors, l'EPS est une matière porteuse pour faire vivre et
actes des risques de natures variées (cognitifs, affectifs, moteurs, sociaux)
par le prisme de la richesse de ces champs d'apprentissage et des APSA
support dans une optique de développement personnel et d'utilité sociale
à l'éducation au risque. Or dans une société où comparé au numérique,
ces adolescents doivent être dotés de connaissances et compétences sur
ce et l'environnement pour ne pas risquer de s'engager dans des
détails sur les réseaux sociaux où dans le milieu naturel comme
à proximité de cet établissement.