

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.

A l'adolescence, le "corps" des élèves est "boulversé et en bouleversement" (Painthorne et Andrieu, « Le corps capacitaire des adolescents », 2015). Ainsi, s'il est difficile pour eux de développer une conscience de leur corps tant celui-ci est bouleversé par des changements morphologiques et physiologiques, il est également compliqué pour l'enseignant d'EPS d'engager les élèves dans une culture de l'effort nécessitant un "engagement de soi" (L2) à la fois cognitif, affectif et physique qui peut être douloureux. En effet « les élèves rechignent et traînent des pieds au moindre effort proposé par l'enseignant » (Briant, « Quelle stratégie pédagogique face aux adolescents aujourd'hui ? », 2015).

L'idée est donc de se demander comment l'enseignant d'EPS peut faire pour développer chez ses élèves non seulement une culture de l'effort mais aussi une conscience de son corps ?

« L'école demande à l'élève un effort que nul ne peut faire à sa place » (Perrenaud, Métier d'élève et sens du travail scolaire, 1994) mais l'enseignant peut tout de même "concourir à développer" c'est-à-dire être une aide, un catalyseur, une culture de l'effort chez ses élèves et une conscience de leur corps (Wacquant, 2010). Pour ce faire l'enseignant peut opter pour plusieurs stratégies (Seve et Teré, EPS du dedans, 2018). Soit il peut miser une pédagogie à la première personne se centrant donc sur son travail autour de la conscience de soi de chaque élève (le "je") dans son effort, au risque de ne pas développer une culture de l'effort commune à tous. Soit l'enseignant peut miser une pédagogie à la troisième personne où il privilégie la transmission d'une culture de l'effort en référence au "il/elle" le pratiquant de chaque APSA sans s'assurer que chaque élève prenne conscience de son propre corps.

Face à cette dialectique, il nous semblerait pertinent de miser une pédagogie à la deuxième personne où l'enseignant s'intéresse au vécu des élèves pour les aider à développer une conscience de leur corps dans une activité visant également la transmission d'une culture de l'effort.

Tout d'abord, selon le "programme d'enseignement du cycle de consolidation" qui vient compléter les programmes d'EPS du collège (BO n°11 du 26 novembre 2015), l'EPS "occupe une place originale" dans la mesure où le "corps" (l1), notre moyen d'être et d'avoir un monde (Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception, rééd, 2005) est à la fois support et objectif d'apprentissage. En effet il est engagé dans "l'action" (l1) représentant ce que le sujet fait en EPS et il est cible de développement d'une nouvelle "motricité" (l1) soit une façon d'agir spécifique à chaque APSA proposée à vivre en EPS. De plus l'EPS occupe une place originale à l'école car "l'engagement de soi" (l2) c'est-à-dire la façon de se mettre en action est non seulement de l'ordre cognitif et affectif mais aussi corporel (Reeve, 2012) rejoignant notre idée selon laquelle le "corps" est partout en EPS = support, objectif et sur le devant de la scène sociale. Du à cette sur-valorisation du corps, pour certains l'EPS peut devenir un « cauchemar hebdomadaire » (Roy et Thivrel, 2018).

En EPS, l'enseignant vise à développer des apprentissages d'ordre moteur, méthodologique, social et culturel (Programmes collège 2015 et Programme lycée 2015) grâce aux différents Champs d'Apprentissages (CA) regroupant différentes catégories d'APSA. Nous entendons l'apprentissage comme le fait de modifier sa conduite dans une situation donnée par y répondre de manière adaptée (Reuchlin, 1977). L'enseignant vise l'apprentissage d'une culture de l'effort propre aux CA. Si nous associons la définition de culture qui est un « patrimoine de connaissances et de compétences [...] caractéristique d'une communauté humaine particulière » (Fouquin, Ecole et culture, 1985) et celle de l'effort étant « une augmentation volontaire de la quantité de ressources investies dans la tâche » (Lévand, « Acquisition de habiletés motrices », 1991), la culture de l'effort peut être entendue comme le fait de connaître la quantité et qualité de ressources (physiques, <sup>motrices</sup> affectives) à investir dans le patrimoine de chaque APSA. Pour développer cette culture de l'effort, l'enseignant peut donc faire vivre à chaque élève une "tranche de vie" de pratiquant de chaque APSA (Portes, « Qui est-ce qu'une tranche de vie de handballeur ? » 2015) qui serait donc commune à tous, partagé et réinvestissable en dehors de la leçon d'EPS. Dans chaque APSA, la culture de l'effort donnée à vivre amènera l'élève à adapter une conscience de son corps particulière. La conscience de son corps peut se définir comme le fait que les sensations, soit les stimulations des

récepteurs externes et internes de son corps, faisant l'objet d'une prise de conscience et devenant des perceptions soit une interprétation de ses sensations (Paindore et al, « Pour une éducation sensorielle à travers les AP », 2020). En d'autres termes nous définissons la conscience de son corps comme la capacité à percevoir ses sensations. Cependant la conscience de son corps est difficile et encore plus à l'adolescence où le corps est en perpétuel changement. En effet il y aurait déjà un seuil liminal qui fait que toutes les sensations ne peuvent pas faire l'objet d'une conscientisation mais en plus les sensations deviennent conscientes que si le sujet fait l'effort de cette prise de conscience, ce n'est pas instinctif (Seve, « Prendre en compte le corps sensible », 2020). Ainsi, si la culture de l'effort repose sur une "action" (L1) commune, la conscience de soi nécessite quand à elle un "engagement" (L2) personnel et singulier. Dès lors, comment l'enseignant peut-il à la fois développer une culture commune de l'effort et une conscience de soi singulière à chacun et chacune ?

En conciliant ces deux développements, l'enseignant peut faire revivre différentes façons d'avoir une conscience de son corps selon les cultures de l'effort propre aux APSA.

Dans le CA1 et le CA5, l'enseignant peut faire vivre à ses élèves une tranche de vie de pratiquant physique visant le développement d'une culture de l'effort physique de soi, pour soi et par rapport à soi. De ce fait, l'élève pourra apprendre à développer des connaissances sensibles pour améliorer sa conscience de son corps (Paindore et al, « Développement de savoirs-faire perceptifs en step », 2019) et ainsi pouvoir mieux se connaître pour réguler son "action" (L1). Néanmoins, viser la conscience de soi est comme nous l'avons déjà évoqué difficile par certaines personnes et il existerait des différences selon la culture, le genre de l'élève et son expérience (Virelledent in Huot et Gal-Petitfaut, « L'expérience corporelle », 2011).

Dans les APSA du CA2, la culture de l'effort du pratiquant d'APPN repose sur le développement d'une "motricité" (L1) spécifique selon l'environnement et adaptée à celui-ci. Ainsi, l'élève peut dans ces APSA prendre conscience de son corps dans un milieu varié et incertain pour s'engager en toute sécurité et développer une nouvelle motricité efficace. Cependant, la culture de cet effort est à enseigner de façon didactisée pour éviter que les élèves aient une conscience désagréable de leur corps en ressentant de la peur ou de la douleur.

Dans les APSA du CA3 et du CA4, la culture de l'effort de APSA est un effort pour les autres, avec les autres et parmi les autres (Heivard, « Donner aux élèves le goût de l'effort », 2000) dû au caractère social de ces activités. Dans ces dernières l'élève apprendra, grâce à "l'engagement de soi" (L2) sur le scène sociale, une meilleure conscience de son corps aux yeux des autres et par les autres afin d'améliorer

la communication corporelle entre les élèves. Toutefois, l'exposition de soi peut en rebouter certains et cette culture de l'effort propre à ces APSA peut venir restreindre la conscience de son corps plutôt que la développer, d'autant plus à l'adolescence (Coelin et Lafont, « L'adolescence - entre crise et pouvoirs nouveaux », 2011).

Concilier culture de l'effort et conscience de son corps pourrait être envisagé en développant une culture somatique chez nos élèves (Pautendré et al, 2019, op cit) entendue comme le fait de développer<sup>une</sup> conscience de son corps et interpréter ses sensations corporelles propres à chaque effort spécifique d'une culture selon les APSA. Plus encore que viser des objectifs d'apprentissage en EPS, cette culture somatique peut être envisagée dans des projets interdisciplinaires, avec l'Association sportive ou en lien avec la culture propre de l'élève en dehors de l'école par viser des apprentissages plus généraux et réinvestissables en dehors de l'école tel que la posture par l'entretien de soi, la sécurité par la vigilance de soi et le vivre-ensemble par la communication de soi avec autrui.

Nous discuterons et illustrerons l'idée selon laquelle l'enseignant d'EPS peut concourir à développer chez ses élèves à la fois une culture de l'effort et une conscience de leur corps en leur faisant vivre une tranche de vie de pratiquant spécifique à chaque CA accompagné d'une analyse réflexive de son vécu, soit de son "corps", sa "motricité" et son "engagement de soi" dans l'"action".

Cependant, adopter une conscience de son corps est un processus singulier et donc difficilement envisageable dans des "actions" (LS) visant une culture commune de l'effort.

Par conséquent, l'enseignant d'EPS peut envisager le développement d'une culture somatique en adoptant une pédagogie à la deuxième personne pour proposer aux élèves un "engagement de soi" adapté à son corps lui-même dans une activité culturelle de l'effort commune.

Plus encore, la culture somatique s'envisage dans des apprentissages plus globaux tels que la posture, le rythme et le vivre-ensemble dépassant le seul cadre de la leçon d'EPS.

Dans une première partie, nous montrerons que l'enseignant peut concourir à développer chez ses élèves une culture de l'effort propre aux CAS et S et une meilleure conscience de leur corps en leur faisant associer des repères internes et externes propres à l'effort vécu. Cependant, face à l'hétérogénéité sensible des élèves, l'enseignant gagnera à développer une culture somatique grâce à une échelle esthésiologique, ...h.1.16.

Epreuve : 102 Matière : 03.67 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.

propre à chacun.

Ensuite, nous verrons que l'enseignant peut faire vivre une réelle tranche de vie de pratiquant d'APPN dans le CA2 en amplifiant les sensations à vivre par où la fois qu'ils vivent une culture de l'effort de ces activités et en plus qu'ils développent une meilleure conscience de leur corps pour adopter une "motricité" plus efficace. Toutefois, l'amplification des sensations vécues par ressembler au pratiquant culturel vient se heurter à la culture de certains élèves. L'enseignant devra trouver le moyen de didactiser l'activité pour développer une culture somatique chez tous ses élèves.

Enfin, nous démontrerons que la culture de l'effort dans les CA3 et 4 repose sur une conscience de son corps dans l'espace, avec les autres, parmi les autres. Nous illustrerons avec le CA3 où il faut "se savoir par évaluer" et ainsi développer une conscience de son corps qui est destinée à être vue et jugée. Néanmoins, l'exposition de soi n'est pas acceptée par tous. Ainsi chaque élève pourra développer ses propres stratégies pour acquérir une culture somatique propre à soi dans cette APSA.

Dans cette première partie, nous allons discuter et illustrer l'aide de l'enseignant pour que ses élèves développent à la fois une culture de l'effort propre aux CAS et EAS et une conscience de son corps pour des enjeux de développement de ses ressources physiques et d'entretien de soi.

Tout d'abord, le modèle de la télé-anticipation de Allin (« Role of ratings of perceived exertion », 2015) montre que l'individu est capable de mettre en relation des repères internes et externes propres à son effort, comme par exemple associer une vitesse de course à une sensation au niveau des quadriceps. Etant donné que dans les CAS et EAS, nous cherchons à développer chez nos élèves une culture de l'effort consistant à engager une quantité optimisée de ressources énergétiques pour approcher à gérer son effort en vue d'une performance mesurée, il nous semble que faire vivre une tranche de vie de coureur, de nageur ou de stepper par exemple représenterait sur une capacité à mettre des repères internes et externes en correspondance. Cela permettrait aussi de développer chez nos élèves une conscience de son corps en s'intéressant à une analyse réflexive sur son corps venant soit toutes ses sensations vécues (Andreu, 2012) pour envisager une meilleure connaissance de soi (Temprado, « Apprentissage moteur », 2010) et réduire l'intériorité avec le corps vécu au défini comme les sensations conscientisées par le sujet (Andreu, op cit). De ce fait, le corps est "au cœur d'apprentissages" (l 2) de connaissance de ses capacités physiologiques pour mieux agir.

Si dans le monde sportif, on utilise couramment l'échelle de Borg allant de 6 à 20, nous pouvons utiliser des échelles de perceptions de l'effort adoptée par les élèves (Groslobat, 2001) avec des descriptions, des images ou des smiley. Nous nuancerons nos propos dans le mesure où un smiley triste pour un effort maximal peut aller à l'encontre d'un développement d'une culture de l'effort physique qui peut être douloureux dans ce APSA (Gaillard, 2011).

Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple d'une séquence de step (CAS) avec des élèves de 2nd avec qui nous allons faire développer une culture de l'effort et une conscience de leur corps grâce à la mise en place de "gabarit d'effort" inspiré de Coquet et Baron (2008). L'élève, lors des premières leçons de step pourra remplir dans son carnet d'entraînement à combien il situe ses sensations de douleurs musculaires, sensations liées à l'essoufflement, à la fatigue générale et à

la chaleur sur une échelle graduée de 1 à 10 (et de vert à rouge) selon chaque paramètre donné à vivre par l'enseignant à savoir différents BPM de la musique, hauteur de step, durée de l'enchaînement... En associant ces repères internes et externes, l'élève pourra améliorer sa conscience de soi en cherchant à conscientiser ses sensations, tout en vivant une culture de l'effort propre au step.

Toutefois, il semblerait qu'il existe une "hétérogénéité sensible" (Painthorne et al, 2019, op cit), c'est-à-dire que tous les élèves ne réussissent pas à remplir correctement ces échelles de perceptions et ce selon la culture de l'élève déjà. En effet, Boltanski (Les usages nouveaux du corps, 1971) montre que selon la classe sociale, l'individu n'ont pas développé les mêmes connaissances à s'écouter, les connaissances sensibles. De plus il existerait par tous un décalage d'environ 450ms entre son corps vivant et son corps vécu (Painthorne et Andrian, « Le corps capacitare des adolescents », 2015) entraînant des erreurs de conscience de son corps. Enfin, cette écoute personnelle, de ses sensations dépendrait également de son genre (Sorignot, 2014) et de son vécu sportif comme le montre Painthorne et al (2015) dans son étude en action réalisée avec Emmi qui n'arrive pas à conscientiser ses sensations après une leçon de step et Maeva, avec une grande expérience culturelle sportive qui réussit bien mieux.

Si faire vivre une <sup>mise en</sup> correspondance de repères internes et externes en step développe chez les élèves une certaine culture de l'effort commune, la conscience de son corps ne sera pas développée pour chacun de nos élèves.

Par conséquent, l'enseignant peut passer d'une pédagogie de la troisième personne en visant le pratiquant cultivé à une pédagogie de la deuxième personne en faisant développer chez ses élèves une culture sportive propre à chacun dans une activité commune. Pour ce faire, nous pouvons sur la suite de la séquence envisager la construction d'une échelle esthésiologique définie comme une boîte à outils personnelle où les élèves remplissent eux-mêmes les cases de leur échelle d'effort avec leurs propres mots (Painthorne et Andrian, 2015, op cit). Dans cette démarche, le "corp" de l'élève est au cœur d'une culture de l'effort et aussi d'une conscientisation personnelle et singulière de son effort non plus par une échelle prescrite mais par un tableau que l'élève remplit au fur et à mesure. Nous pouvons l'aider en lui posant des questions comme "Qui-es-tu ressenti des douleurs musculaires?" "Arrives-tu encore à parler?" etc. De plus, nous pouvons aider les élèves grâce à l'usage du self-tracking (Audeh, « Pour une pédagogie du self-tracking en et par l'EPS », 2020) comme des cardio-fréquencesmètres pour leur donner des indications sur la

Correspondance entre le corps vécu et vivant. De plus, cela participe à l'attente d'une culture de l'effort dans les APSA. Sans abuser de cet outil par éviter la dépendance, mais pensons que cela permettra de construire le corps capacitaire des élèves, situé entre le corps vivant et vécu et relatif aux possibilités d'agir de chacun avec leur corps (Pourtandre et Andrieu, 2015) et donc une meilleure conscience de soi.

À l'image de l'étude de Pourtandre et al (2019), nous pourrions envisager de faire vivre tous les intensités d'effort à nos élèves en step, de la position allongée aux paramètres maximaux (hauteur, BPM...) en passant par le trizet jusqu'au gymnase etc pour que l'élève construise sa propre échelle esthésiologique d'effort qui lui permettra d'être un pratiquant cultivé capable d'organiser son propre entraînement par correspondre à son thème choisi en CAS (volume, endurance ou explosivité). En effet si ce dernier veut gagner en explosivité, il devrait choisir par son entraînement les rétroactions de paramètres qui lui ont fait ressentir par exemple "une lourdeur au niveau des ischios" et où sa fréquence cardiaque correspondait à sa fréquence cardiaque d'entraînement à 100% de intensité selon la FC de Karvonen.

Au-delà de la séquence de step, l'enseignant d'EPS peut concourir à développer chez les élèves une culture somatique de l'effort et une conscience de leur corps par des enjeux d'éducation à la santé. Cela peut faire l'objet d'un projet interdisciplinaire avec les SVT pour expliquer les liens entre l'effort vécu, les données biologiques et les données de la fréquence cardiaque. (Kagut, Educator à la santé : des repères pour la rue, 2017). Plus encore que l'acquisition de connaissances sensibles, cela leur permettra de construire des compétences sensibles à une plus large que le seul cadre de l'EPS (Pourtandre et al, 2012). En effet en ayant des connaissances théoriques et pratiques sur la gestion de l'effort, nous concourrons à l'éducation à la santé de l'élève et à la gestion de sa vie physique.

Dans cette partie, nous avons montré que l'enseignant peut concourir à développer chez ses élèves à la fois une culture de l'effort et une meilleure conscience de leur corps en notant leur corps, leur expérience et leur sensation "au cœur de l'apprentissage" (l?) et non ceux du pratiquant culturel.



Epreuve : 102 Matière : 03.67 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.

Dans cette deuxième partie, nous développerons et illustrerons l'idée selon laquelle l'enseignement peut concourir à développer chez les élèves une culture de l'effort propre aux APPN du CA2 et une conscience de leur corps dans l'environnement par qu'ils adoptent une "notivité" (L1) spécifique.

Tout d'abord, faire vivre une tranche de vie de pratiquant d'APPN afin de faire vivre aux élèves des situations où ils prennent conscience de leur "notivité" dans l'espace pour s'adapter à l'environnement et à l'incertitude. Pour les aider à prendre conscience de leur corps tout en vivant une culture de l'effort propre au CA2, l'enseignant peut viser l'amplification voire l'extrémisation des sensations de l'individu réalisant un apprentissage sensoriel (Schirer, *S'immerger en apnée*, 2015). En escalade par exemple, et dans toute la activité en général, le pratiquant a tendance à privilégier ses sensations visuelles au détriment de ses sensations corporelles (Londau, 2017). Ainsi amplifier ses sensations corporelles en extrémisant celles-ci agit à la suppression de la peur par exemple (Testevuide, *Observer le mouvement des élèves en EPS*, 2010) peut concourir à « ouvrir des fenêtres perceptives » chez les élèves leur permettant de mieux conscientiser leurs sensations corporelles et développer chez eux des savoirs-faire perceptifs (Pantende et al, 2017). Les savoirs-faire perceptifs sont des savoirs à acquérir d'après les programmes où il y a écrit que les élèves doivent être capables de prendre des initiatives sur l'environnement par agir en toute sécurité (Programmes collège, 2015) tout en étant à la fois inscrit dans une culture des APPN où le pratiquant se met en danger et doit conscientiser son corps par s'adapter à ces dangers.

Concrètement en EPS, avec des 5<sup>èmes</sup> en escalade (CA2), nous pouvons à l'image de Terré (*Des jeux pour apprendre en EPS*, 2015) faire grimper les élèves avec un bandeau sur les yeux pour les aider à prendre conscience de leurs sensations manuelles et podales et adapter la "notivité" la plus adaptée, par exemple l'utilisation du corde externe du pied. Nous pouvons accompagner cette situation d'une analyse réflexive par les élèves en instaurant un "espace de débriefing" (Terré, 2013) en bas de la voie où l'élève peut verbaliser ce qu'il a conscientisé comme sensations permettant

un partage collectif et la construction à la fois d'une culture de l'effort commune et d'une aide par les consociés de leur corps dans l'espace.

Cependant, amplifier des sensations peut être douloureux par certains élèves (Pasquier et Paulmaz, « La gestion des émotions et les implications dans les apprentissages », 2014) allant jusqu'à l'abandon et au désinvestissement empêchant le développement de la conscience de son corps. En effet en psychobiologie, le modèle de la folie centrale (Neakes, « Central governor model », 2007) montre que le cerveau soumis à une dose d'effort inadaptée au sujet protège le corps de l'individu en stoppant l'action par le protéger. En effet Hanin (« Emotions in sport », 2007) montre également que si la dose d'émotions ressenties est trop importante et ne se trouve pas dans le décalage optimal de l'individu, cela peut nuire à son "action".

Dans notre situation précédente, des individus qui ont déjà peur du risque subjectif présent dans l'activité (Deligniers et Petiot, in Petiot, Le risque, 2019) peuvent ressentir un sur-plus d'émotions liées à la suppression de la règle et vont se désengager sans perdre conscience de leur corps et sans adopter une nouvelle "motricité" (11) propre à la culture des APPN. De plus, de nos jours, les élèves évitent l'effort plutôt que d'apprendre donc amplifier l'effort en supprimant la règle en escalade ne va relever plus d'un cor c'est contre leur culture liée au plaisir (Lichard, « L'EP n'est pas jouer », 1977).

Dès lors, l'enseignant gagne à envisager de développer une culture somatique en partant de la culture de l'élève, ses besoins, et l'amener à une conscience de son corps par choix et sans imposition. Pour ce faire, l'enseignant peut associer le besoin d'autonomie de ses élèves (Deci et Ryan, « Intrinsic motivation et réplète motus », 2017) tourné vers le jeu qui peut être un moyen de didactiser le sur-plus de risque perçu (Petiot, « Le jeu en escalade », 2019) et mieux faire accepter l'amplification des sensations. En effet Delyne (Conflict, arousal and curiosity, 1960) a montré qu'un individu confronté à une situation de curiosité, nouveauté, surprise ou incertitude va vivre une dissonance cognitive le faisant s'investir davantage dans l'"action".

Pour illustrer nos propos, reprenons notre classe de 5e avec qui nous allons mettre en place le jeu du grimpaçote sur toute la séquence d'escalade (Petiot, 2019).

Le jeu de cartes d'escalade peut selon nous concourir à développer chez nos élèves à la fois une culture de l'effort propre aux APSA en proposant des cartes à thème de "surmonter ses appréhensions" par exemple (Programmes collège 2015) et une meilleure conscience de leur corps en gardant l'amplification développée en thèse mais sous forme de jeu. Par exemple l'espace de débriefing peut devenir le bureau des guides (Terré, 2015) et le foulard sur les yeux la "journée dans le brouillard". Cette nouveauté qui sort du cadre habituel de la leçon d'EP, pleine de surprise et de curiosité peut les amener à s'engager davantage dans la culture de l'effort. Par exemple l'objectif de la séance peut être de grimper la première étape du Mont Blanc en piochant des cartes qui donne des obstacles comme le brouillard mais aussi d'autres possibilités au choix et niveau de l'élève comme le sac lesté à porter etc. Le bureau des guides enregistrera la conscientisation des sensations de chacun qui pourra faire l'objet d'une publication sur l'ENT de l'établissement (Terré, 2015) où chaque élève pourra y avoir accès par le biais de cette culture somatique développée. En partant du besoin d'édification des élèves et en didactisant ce qu'on voulait faire vivre de la tranche de vie de grimper à nos élèves en amplifiant l'effort grâce à une suppression de la vue, nous espérons avoir concouru à nos deux objectifs.

Plus encore, le corps est "au cœur d'apprentissages" (l2) sécuritaires dans les APPN qui peuvent être envisagés et contextualisés aux loisirs des jeunes en proposant par exemple une sortie d'escalade en falaise à l'AS. D'après Terré (« L'enchaînement des tâches et des leçons », 2013), fixer et doter les histoires d'apprentissage comme celui de notre jeu de grimpeur par exemple permet de s'inscrire en tant que véritable expérience culturelle chez nos élèves qui vont les marquer. De plus, remémorer nos savoir-faire perceptifs en sortie dans un "environnement varié et incertain" (Programmes 2015) leur fera améliorer leur conscience de leur corps par s'adapter aux dangers.

Dans cette partie, nous avons développé que l'enseignant peut concourir à développer chez les élèves à la fois une culture de l'effort propre aux APPN et une conscience de leur corps en s'appuyant sur le besoin d'édification par faire vivre la tranche de vie de grimper qui consiste à amplifier ses sensations corporelles pour mieux les percevoir et ainsi améliorer la conscience de son corps dans un environnement varié et incertain de sorte à s'engager en toute sécurité.

Dans cette dernière partie, nous montrerons et illustrerons dans le CA3 que l'enseignant peut développer chez les élèves si le fait une culture de l'effort propre APSA du CA3 qui consiste à « se mouvoir pour émouvoir » (Robinson, Éléments du langage chorégraphique, 1979) nécessite donc un effort affectif important du fait de l'exposition de soi, et le fait de prendre conscience de l'impact de son corps sur les autres par « communiquer des émotions » (Programme collège 2015, AFC du CA3).

Tout d'abord, selon Shusterman (« Conscience soma-esthétique », 1980), l'effort typique de la culture des APSA du CA3 nécessite un grand « engagement de soi » de la part des pratiquants nécessite de se mettre à la place d'autrui pour percevoir comment l'autre nous voit car ce sont des activités destinées à être vues et jugées (Programme collège 2015). En faisant vivre une tranche de vie de la sorte à nos élèves, nous visons chez eux l'apprentissage de conduites empathiques définies comme le fait de savoir se mettre à la place d'autrui (Torlond et al, L'empathie, 2004).

Il semblerait donc que cette culture de l'effort des APPN soit compatible avec le fait de développer chez les élèves une conscience de leur corps vu par les autres soit le fait de prendre conscience de ce que ses mouvements corporels ou même son immobilité corporelle (Berdes, 2010) communicationnent chez ses spectateurs. Zanna (Le corps des autres, 2003) dit qu'il est indispensable d'échanger les rôles par se percevoir comme l'autre mais perçait. D'après les études en neurologie cela permet l'activation des neurones miroirs (Rizzolatti et Sinigaglia, Les neurones miroirs, 2008) qui permettent à l'individu d'apprendre à reconnaître les émotions vécues par les autres en étant spectateur et inversement. En EPS, on gagnerait donc que « l'engagement de soi » (L2) des élèves passe par le rôle d'interprète, de spectateur et de chorégraphe.

C'est ce que développe Duboz (« Oser la danse en EPS », 2018) dans la revue EPS et dont nous pouvons nous inspirer. Avec une classe de 3<sup>ème</sup> en danse, nous pouvons envisager que chaque élève de la troupe soit responsable d'une partie de la chorégraphie pour passer par le rôle de chorégraphe, danser et aussi absent de la scène par moment pour passer par le rôle de spectateur. Pour encore plus aider les élèves à avoir une meilleure conscience de leur corps, nous pouvons les munir d'un appareil photo (Vigneron, « Notez le spectateur », 2018) par qu'ils réalisent des clichés de ce qu'ils perçoivent en regardant la chorégraphie de leur partenaire. Si par exemple, un changement de rythme soudain de la troupe qui court et s'arrête brusquement devrait leur faire ressentir de la peur, ils peuvent prendre le cliché et quand ils seront danseur et qu'ils voudront faire vivre et communiquer la peur ils pourront reproduire ce changement de rythme et améliorer la conscience de leur communication corporelle.

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.

Néanmoins, si « se mouvoir pour émailler » est typique d'une culture de l'effort affectif dans une tranche de vie de danseur, pour certains élèves et encore plus à l'adolescence, cet effort affectif n'est pas dans leur culture. C'est par exemple ce que montre Yves Le Loz dans Le prof de gym (2016) où ses élèves ne sont pas intéressés par cela et ont peur de mouvoir leur corps devant tout le monde. Encore plus à l'adolescence où le corps change et n'est pas forcément apprécié par les élèves qui ont tendance à ne pas cultiver mettre leur corps sur la scène sociale.

Et ceux qui le font et qui osent s'engager pleinement le font de façon très stéréotypée avec une imitation de gestes de la vie quotidienne par exemple (Gauthier, « Entrez dans le danse », 2018). Si nous continuons donc à faire vivre une culture de l'effort en mettant le corps sur le devant de la scène, nous ne pourrions pas attendre la réelle conscience de soi des élèves inhibés dans l'activité.

Par conséquent, des études montrent que le concept d'EPS yagret à user du principe de proximité (Montgoye, « Les temps d'arrêts en EPS », 2020) c'est-à-dire à intégrer progressivement la culture de l'effort affectif chez nos élèves et ne pas directement leur faire vivre une tranche de vie de danseur. Pour ce faire nous pouvons déjà utiliser la musique des élèves, augmenter progressivement le nombre de spectateurs, l'orientation de ceux-ci, le temps d'exposition etc. (Pasquier et Pauloz, « La gestion des émotions et les implicites dans les apprentissages », 2009). C'est tout autant de stratégies qui vont permettre à l'élève de construire progressivement sa culture somatique soit sa connaissance de l'impact de l'exposition de son corps sur soi et sur les autres.

Concrètement, si l'image de Louie (2005), nous pouvons organiser la salle d'EP en différents espaces où l'exposition de son corps se retrouve progressivement de plus en plus engager le devant de la scène. Chaque espace est séparé par des bords pour conserver l'intimité de chaque groupe. Si au début les spectateurs sont dos aux danseurs, ces derniers sont ensuite filmés puis ils repassent en main

temps qu'un autre groupe aurt d'être devant un groupe de spectateurs. Ainsi, nous espérons développer progressivement la culture de l'effort affectif de l'élève et "l'engagement de soi" au cœur des apprentissages liés à la "pratique artistique collective" (Programme 2015) et une conscience de son corps par une grâce à l'altérité des rôles.

Quand les élèves auront encore plus gagné en confiance en leur corps par se mouvoir par équilibre, nous pourrions envisager de créer un spectacle de danse et aller se représenter dans la rue, inspirés de la communauté de pratique de Grèce (« Créer un spectacle de danse au collège », 2015). Cela pourrait faire l'objet d'un projet interdisciplinaire "Virtu-ville" (Trohel et al, 2018) entre EPS et Histoire-Geo. et la conscience de son corps peut dépasser la leçon d'EPS par s'envisager en rapport aux mondes et différentes cultures urbaines.

Dans cette partie, nous avons illustré grâce à la danse que l'enseignant peut développer à la fois une culture de l'effort affectif et une conscience de son corps par en inscrire le corps au "cœur des apprentissages" (12) à condition de respecter la progressivité d'exposition de soi.

Pour conclure, nous avons tenté de discuter et illustrer le fait que l'enseignant peut concilier le développement d'une culture commune de l'effort avec une conscience singulière de son corps chez ses élèves si condition que l'analyse réflexive de son vécu corporel soit encouragée avec une pédagogie à la deuxième personne c'est-à-dire en cherchant à ce que chaque élève construise sa propre culture somatique plutôt que d'imposer une tronc de vie de pratiquant à la troisième personne.

À l'heure de l'accélération sociale (Rosa, L'accélération sociale, 2010) et d'une hyper-responsabilisation des individus (Andrien, L'auto-sartre, 2012), le corps n'est pas seulement "au cœur des apprentissages" (12) en EPS mais aussi au cœur de nos vies et de la vie de nos élèves. Il convient donc, plus qu'en EPS, mais en dépassant les frontières de la discipline, de développer une écoute de soi pour s'adapter au monde contemporain qui nous entoure (Froissat et al, L'EPS du XX<sup>e</sup> siècle - une EPS de qualité, 2021)

