

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

CONSIGNES

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

" L'EPS doit permettre à tous les élèves de faire des expériences afin d'accéder, par expérimentation, à plus d'expertise, de compétences " (Costom et Testevuide, L'expérience culturelle en EPS, un alliant de soi passif évident que cela, 2011). En effet, il est essentiel que les élèves vivant des expériences leur permettant de réinvestir des acquis, des règles, ailleurs et plus tard pour leur formation de citoyen.

Or, " il ne suffit pas qu'une expérience soit faite ou subie par un individu pour qu'il apprenne, il faut qu'elle modifie un tout soit pour le cours de son existence " (Récapé, L'apprentissage, 2004). De fait, toutes les expériences mises en place par l'enseignant n'ont pas le même statut ni le même impact chez tous les élèves. Ainsi, à quelles conditions est-il possible pour l'enseignant de " confronter les élèves à des expériences " qui permettent à tous effectivement " d'étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes " ?

Au regard du fait de " confronter les élèves à des expériences ", il est possible de distinguer deux dimensions de l'enseignement conceptualisées par deux types d'épistémologies : l'épistémologie des savoirs et l'épistémologie de l'action (Saury et al., Actions, significations et apprentissage, 2013). Au sein de l'épistémologie des savoirs, l'activité d'enseignement renvoie principalement à la dimension de planification didactique des expériences et des règles auxquelles sont confrontés les élèves. À l'inverse, l'épistémologie de l'action s'intéresse majoritairement à la dimension de régulation in situ de l'enseignant en fonction des expériences réellement vécues par les élèves et des " règles apprises " qu'ils construisent. Dès lors, comment articuler cette double dimension de l'enseignement pour que les élèves étendent l'usage des règles et expériences à d'autres contextes ?

L'expérience peut se définir comme le "processus consistant pour le sujet engagé dans une tâche, une situation donnée, à construire du sens autour de sa propre action et de l'épreuve (vécu) qui l'accompagne" (Barbier in *Expérience, Activité, apprentissage*, 2013). Ce processus de transaction active entre un sujet et son environnement présente une forme de continuité : les expériences passées influent sur les expériences présentes (Dewey, *Expérience and education*, 1938). Or, cette expérience est imprévisible en amont ; ce que vit effectivement l'élève ne peut être totalement anticipé ; les règles qu'il construit et leur transfert à d'autres contextes dépendent essentiellement de son "monde propre" difficilement accessible (Thouvenin, *Cours d'action, méthode développée*, 2006). Dans le cadre de l'EPS, les élèves sont amenés à vivre de nombreuses expériences du fait du "riche champ de pratiques" composant le champ d'apprentissage (Programmes Collège EPS, 2015). Par exemple, les activités du CAS amènent les élèves à "s'entraîner", par leur valence d'entretien de soi ; les activités du CA2 amènent les élèves à "s'aventurer" par leur lien au risque ; les activités du CA4 amènent les élèves à "coopérer" et "s'affronter" du fait des oppositions qui les caractérisent. Toutefois, suffit-il que ces expériences variées soient faites pour que les élèves intègrent des règles et étendent leur usage à d'autres contextes ?

Les règles peuvent se définir comme des principes implicites ou explicites à respecter afin d'agir de manière conforme à certains principes énoncés. Pour Méard et Bertone, qui travaillent en EPS sur l'autonomie et le rapport à la règle des élèves, ces derniers sont de 5 ordres : règles d'apprentissage, règles de sécurité, règles groupales, règles sportives et règles institutionnelles (Méard et Bertone, *L'autonomie des élèves et l'apprentissage des règles en EPS*, 1998). Or, toutes les APSA et les expériences qu'elles suscitent ne contribuent pas de manière égale à l'intégration de ces règles, certaines sont plus propices que d'autres dans certains cas. De même, il se peut que certaines expériences soient néfastes à l'intégration de règles et à leur transfert. Ainsi, les activités du CAS semblent propices au développement des règles d'apprentissage par leur contribution sur l'élève au singulier. Toutefois,

Comment parvenir à "étendre l'usage des règles" d'apprentissage ailleurs et plus tard chez tous les élèves au regard de leurs différences de connaissance de soi (Painchaud et Andrieu, Le corps expert des adolescents, 2015) ?

Les activités du CA2 semblent propices au développement et à l'intégration des règles de sécurité du fait de leur lien fort au risque. Or, comment susciter des conduites sécuritaires à long terme chez les élèves totalement inhibés par ce risque ?

Les activités du CA4 semblent propices à l'intégration des règles générales par la confrontation et la coopération qui y est présente. Cependant, comment développer des conduites liées au groupe chez les élèves qui ont leur expérience sur eux-mêmes (Mauriet, La culture sportive, 2014) ?

Plus encore, selon Méard et Bertone, l'intégration des règles s'effectue selon un continuum allant de l'anomie, absence de respect de une règle, à l'autonomie, intériorisation des règles pour soi et questionnement éventuel sur ces dernières (Méard et Bertone, op. cit.). Or, si l'enseignement, par le biais des expériences, vise cette autonomie, cette dernière n'est pas le seul objectif de l'enseignement également préoccupé par l'ordre, l'engagement ou le développement des élèves (Durand, L'enseignement en milieu scolaire, 1996). De même, toutes les expériences auxquelles l'enseignant tente de confronter les élèves ne visent pas cet "usage des règles", mais peuvent viser à mener une relation de plaisir aux APSA, à développer la motivation, à faire se socialiser les élèves. De fait, dans quelle mesure l'enseignant doit-il se focaliser sur l'intégration des règles et dans quels buts "étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes" ?

Il existe un enjeu fort dans le cadre de l'EPS à créer les conditions d'une connexion d'expériences dans d'autres contextes (Savay, Actions, significations et apprentissage, 2013). En effet, "étendre l'usage des règles apprises" dans d'autres leçons d'une même APSA permet un gain de temps et maximise l'action de l'enseignant, afin d'éviter "l'éternel débutant" (Ubaldo, "Les compétences en EPS. mode au réel changement", 2005). De plus, à l'échelle des séquences d'apprentissage, le fait de transférer des règles dans d'autres APSA participe du parcours de formation de l'élève or de la logique des programmes en donnant sens aux apprentissages contextualisés. Plus encore, il semble possible d'étendre l'usage des différentes règles apprises vers d'autres disciplines et dans la vie d'adulte par

Le processus menant à l'autonomie des élèves (Sène et Terré, L'EPS du dedans, 2016). Le fait "d'étendre l'usage des règles apprises" vers l'autonomie semble en effet contribuer en EPS à "apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière" (Programmes collège, devoirs du socle, 2015) par les règles que s'applique l'élève seul dans une pratique raisonnée et rationnelle. Malgré tout, cette extension à d'autres contextes présente la difficulté de maintenir une continuité d'expérience, en particulier avec les autres disciplines, l'expérience propre de l'élève étant impossible. De même, cette continuité d'expérience nécessaire pour étendre l'usage des règles semble poser des limites du fait des contextes parfois trop différents que traverse l'élève dans sa scolarité. Comment dès lors parvenir à faire des ponts entre les contextes pour répondre à ces enjeux faits de l'école dans l'usage des règles par des expériences significatives ? Quels leviers peut utiliser l'enseignant pour influencer sur l'expérience autonome et singulière de chaque élève ?

Nous montrerons que c'est en confrontant les élèves à des expériences variées indexées à la logique des champs d'apprentissage qu'il est possible de rendre significatives une pluralité de règles et d'"étendre l'usage" dans d'autres leçons d'une même APSA.

Toutefois, les élèves peuvent vivre une discontinuité d'expérience liée à leur vécu propre, les empêchant d'étendre l'usage des règles apprises au-delà de l'APSA.

Ainsi, c'est par un enseignement proche de l'expérience des élèves que l'enseignant peut réguler in situ les situations afin de permettre à tous "d'étendre l'usage des règles apprises" dans d'autres APSA du même champ d'apprentissage.

Plus encore, c'est en créant des projets en lien avec les autres disciplines qu'il est possible de catalyser des expériences étendant l'usage des règles apprises au-delà de l'EPS pour viser l'autonomie des élèves.

Epreuve : 102 Matière : 036t Session : 2021

CONSIGNES

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

Dans une première partie, nous montrerons que c'est en faisant vivre l'expérience de "s'entraîner" dans les activités du CAS que l'enseignant peut développer chez ses élèves des règles d'apprentissage par des liens entre repères externes et internes afin "d'étendre leur usage" à d'autres leçons. Cependant, l'expérience perceptive singulière des élèves peut empêcher certains d'identifier les liens entre les règles d'apprentissages personnelles et d'insérer celles-ci dans des contextes au-delà de l'APSA.

Ainsi, c'est en complexifiant, chez les élèves, leurs perceptions que l'enseignant peut créer du lien entre les activités du CAS, afin "d'étendre l'usage des règles" d'apprentissage dans d'autres APSA.

Plus encore, c'est par un projet avec les SVT que les règles d'apprentissage peuvent être transférées ailleurs et plus tard pour une pratique future autonome.

Dans une seconde partie, nous montrerons que c'est en faisant vivre l'expérience de "s'aventurer" dans les activités du CA2 que l'enseignant peut développer chez ses élèves des règles de sécurité en s'appuyant sur le risque véhiculé par ces APSA afin "d'étendre leur usage" à d'autres leçons.

Cependant, l'expérience du risque n'est pas identique chez les élèves et peut freiner les liens entre les règles de sécurité et leur contexte d'application.

Ainsi, c'est en se basant sur des stratégies de coping que l'enseignant peut créer du lien entre les activités du CA2 afin "d'étendre l'usage des règles" de sécurité à d'autres APSA.

Plus encore, c'est par un projet avec l'infirmière que les règles de sécurité peuvent être transférées dans des contextes plus larges pour une gestion autonome de sa sécurité.

Dans une dernière partie, nous montrerons que c'est en faisant vivre l'expérience de "coopérer" dans les activités du CA4 que l'enseignant

peut développer chez ses élèves des règles groupales en s'appuyant sur le tutorat afin de transférer leurs usages à d'autres leçons.

Cependant, l'expérience singulière des élèves peut les détourner de la mise en œuvre de règles groupales au-delà de l'APSA par une contraction faite sur soi. Ainsi, c'est en mettant en œuvre des conditions de coopération par interdépendance des élèves que l'enseignant peut favoriser l'extension de l'usage des règles groupales à d'autres APSA.

Plus encore, c'est par un projet avec le français qu'il est possible de prolonger cette interdépendance et ces règles groupales dans des contextes extérieurs.

Ainsi, dans cette première partie, nous montrons que c'est par le recours aux repères externes et internes dans le CAS que les élèves peuvent vivre l'expérience de "s'entraîner" propice au développement de règles d'apprentissage. Les règles d'apprentissage sont des principes qui, s'ils sont appliqués, permettent à l'élève de progresser, tant aux plans moteur que méthodologique ou social. À cet égard, en CAS, l'apprentissage consiste en partie à devenir capable de réguler sa pratique en fonction de son projet par une connaissance de soi, c'est faire l'expérience de "s'entraîner". Or, il a été montré dans le domaine de la physiologie de l'exercice que les individus sont capables de construire cette connaissance de soi en mêlant des repères internes, liés à la perception de l'effort, et des repères externes liés à leur performance (Abbas, Role of ratings of exertion during self-paced exercise, 2015). De fait, les individus régulent leur pratique en anticipant les conséquences attendues de leur effort et en les comparant avec ce qu'ils vivent dans l'action par une règle implicite qui est construite par expérience. De plus, il a été montré que cette confrontation entre repères externes et internes est également possible en musculation par la construction de liens entre charge et ressenti (Buckley et Borg, Borg's scale is straight

training, 2014).

Dans le champ de l'EPS, il semble que les élèves sont capables à partir de 12 ans de créer des liens entre l'intensité d'un exercice et leur ressenti (Croslembert et Mahon, Perceived exertion in young children, 2006), ce qui montre l'possibilité de construire des règles d'apprentissage par l'expérience relatives à la gestion de soi. Cette gestion de soi, qui passe par des connaissances précises sur soi, est d'autant plus un enjeu d'apprentissage qu'elle prépare à la vie physique (Crousean-Vogel et Vogel, La gestion de l'effort, 1993), à "apprendre à maintenir sa santé par une activité physique régulière" (Programme collège, 2015).

Ainsi, nous proposerions en musculation CAS pour des secondes un dispositif où les élèves font des aller-retours entre charge et ressenti à l'instar de Furiot (Vers un praticien conscient de ses envies en CAS, 2019) afin, par expérience, que chaque élève se construise ses propres règles d'apprentissage pour gérer son effort dans les leçons futures en fonction de son projet. Ce dispositif prendrait la forme d'ateliers où les élèves choisissent un exercice, par exemple le développé-couché avec un projet de prise de masse, et effectuent des répétitions spécifiques à leur projet, par exemple 4×8 répétitions à 70% $1RM$. Les élèves remplissent une fiche après chaque série où ils inscrivent des données liées à leur effort sur une échelle de 1 (ressenti "normal") à 5 ("ressenti extrême") en fonction de la respiration, sensation musculaire, chaleur et fatigue. Ainsi, chaque élève construit des liens entre ses ressentis, son projet et la charge et se construit des règles d'apprentissage avec l'aide de l'enseignant : "si ma sensation musculaire est trop intense par rapport à mon projet, alors je dois diminuer la charge" etc. Ces règles d'apprentissage spécifiques à chacun constituent le cœur de l'expérience du CAS et peuvent facilement être réinvesties dans les leçons ultérieures en musculation, même si le projet de l'élève change.

Cependant, certains élèves, du fait de leurs expériences passées, peuvent être en difficulté dans le fait d'être attentif à leurs expériences perceptives, ce qui peut entraver l'extension de l'usage des règles apprises dans d'autres APSA du CAS. En effet, selon une approche sociologique les individus construisent de par leurs expériences antérieures un habitus personnel considéré comme une matrice génératrice de

perception et d'action (Bourdieu, le sens pratique, 1980). De fait, cela indique que par leur vécu, leurs expériences, les individus ne perçoivent pas les mêmes choses, que ce soit par rapport aux autres, à l'environnement ou à eux-mêmes. Ainsi, il a été montré que les individus de classes populaires sont en mesure de s'identifier qu'à un nombre limité de sensations et éprouvent des difficultés à se centrer sur eux-mêmes, constituant une véritable culture somatique (Boltanski, Les usages sociaux du corps, 1971).

Dans le domaine des activités physiques, il semble qu'il existe de grandes disparités entre les individus en ce qui concerne leur faculté à utiliser les expériences passées pour affiner leurs perceptions (Painchaud, Schirrer, Rapport au corps et savoir-faire perceptifs dans les APS, 2018) et donc potentiellement pour construire des règles d'apprentissage propres à leur pratique en CAS. Il n'est pas rare en effet d'observer qu'en EPS les élèves éprouvent des difficultés à se centrer sur des repères personnels et internes construits par leur expérience en préférant se centrer sur l'activité d'autrui (Fagnoni, le savoir scolaire s'entraîner en EPS, pas si simple, 2017). Ainsi, les élèves, en particulier de milieu populaire, peuvent être en difficulté dans le fait de s'approprier des règles d'apprentissage qui soient efficaces au-delà de l'APSA dans laquelle elles sont apparues, malgré l'expérience d'un savoir s'entraîner en CAS.

Ainsi, c'est en amplifiant les perceptions des élèves que l'enseignant peut les amener à vivre des expériences significatives génératrices de règles d'apprentissage personnelles dont il usage et transfère à d'autres APSA du CAS. Selon une approche émergence, l'ensemble des perceptions qui parviennent à la conscience de l'individu, appelé le "corps vécu", ne constitue qu'une petite partie de la totalité d'informations captées par les récepteurs corporels mais non obligatoirement conscientisées, appelée le "corps vivant" (Andrieu, L'émergence, sentir son corps vivant, 2016). Or, il est possible de réduire l'interstice existant entre ce que perçoit le corps et ce que conscientise l'individu, afin d'amener ce dernier à percevoir davantage d'informations pour s'adapter à l'environnement, c'est-à-dire de développer des savoir-faire perceptifs (Painchaud, Schirrer et Andrieu, Développer des savoir-faire perceptifs en EPS, 2019).

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

CONSIGNES

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

Dans le domaine de l'EPS, une des possibilités de réduire l'intensité entre corps vivant et corps vécu est d'amplifier certaines sensations afin de les amener à la conscience de l'individu (Patriandré, Schirrer, Sène, Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques, 2020). Ce faisant, il est possible "d'ouvrir des fenêtres perceptives" (Teschner, observer le mouvement des élèves en EPS, 2009) pour que chacun construise par expérience des règles personnelles d'apprentissage en CAS en lien avec ses sensations, et de réinvestir ces sensations amplifiées, et donc ces règles d'apprentissage, dans toutes les APSA du CAS.

Ainsi, nous proposons par exemple de focaliser 2 séquences d'apprentissage en rotation de durée et en musculation sur l'amplification des sensations musculaires afin de permettre à chaque élève "d'élaborer" d'usage des règles d'apprentissage apprises en musculation à l'ensemble des APSA du CAS. Ce faisant, nous mettrions en place en musculation un atelier à l'aveugle, par exemple en développé-couché avec un pareur fermé, on nous inspirant de Terré (l'expérience de la connaissance, un exemple en musculation scolaire, 2011) pour une séquence en seconde. Grâce aux questionnements de l'enseignant ("Que ressentez-vous dans vos muscles?"), l'élève expérimente des sensations amplifiées par la privation d'un sens majeur au niveau musculaire à plusieurs vitesses et charges. Il construit alors une connaissance de soi essentielle pour se réguler grâce aux règles d'apprentissage. Ensuite, en classe de première, les élèves sont amenés en rotation de durée à voir également leurs sensations musculaires amplifiées par le recours à la serviette via des palmes (Ducali, Fauchard, 2016). L'élève est ainsi amené à généraliser les règles d'apprentissage ("si mes muscles me brûlent trop, je réduis l'intensité") par le recours à une connaissance de soi médiée par l'amplification des sensations musculaires,

et ce dans plusieurs APSA du CAS.

Plus encore, l'usage de ces règles d'apprentissage et de servir à une véritable éducation à la santé en étant mobilisées dans la vie de tous les jours et dans la vie d'adulte (Kogut, une éducation pour la santé, 2017). Ce faisant, le recours à des connaissances physiologiques par le biais des STT semble être une piste pour affiner l'expérience sensorielle des élèves et d'étendre l'usage des règles dans d'autres disciplines (Painchaud et al., 2020).

Ainsi, à l'instar de Fedlin et al. (Un parcours du cœur scolaire, 2017), nous proposerions sur le temps de l'AP pour ces élèves de lycée un projet où ils devraient concevoir des séances personnelles d'entraînement en lien avec leur connaissance de soi et justification par des données physiologiques sur les fibres par exemple. Les élèves étendent les règles d'apprentissage apprises en CAS par expérience à d'autres domaines pour "construire durablement sa santé" (Programmes lycée, 2019) et "savoir se préparer et s'entraîner" de manière autonome.

Ainsi, nous avons montré que malgré les différentes cultures somatiques des élèves, il est possible de les amener à développer les règles d'apprentissage par l'expérience en CAS et l'amplification de leurs sensations afin de généraliser ces règles à d'autres leçons, d'autres APSA, d'autres disciplines.

Dans cette seconde partie, nous montrerons que c'est par le recours au risque inhérent au CA2 que les élèves peuvent vivre l'expérience de "s'aventurer" propice au développement des règles de sécurité. Les règles de sécurité sont des principes que descripteurs appliquent les élèves leur permettant de préserver leur intégrité physique, mentale et sociale ainsi que celle des autres. De fait, en CA2, la logique des activités implique de "maîtriser les risques" (programmes collège 2015) par des postures sécuritaires liées à l'incertitude que présentent ces activités où il convient de mettre en œuvre un itinéraire pour "s'aventurer". Or, les règles de sécurité ne peuvent apparaître que dans la mesure où les individus sont confrontés au risque, rendant ces dernières nécessaires. En effet, à l'adolescence, les individus recherchent à se confronter au risque, recherche de construction identitaire, sans pour autant rechercher une mise en danger totale de soi (Le Breton, Triller le risque, c'est reconnaître les vies, 2015). Le risque, s'il n'est pas excessif, est facteur d'engagement par un effet de dissonance cognitive des individus (Berlyne, Incertitude et curiosité, 1970) et facteur d'adoption de conduites sécuritaires.

Dès lors, dans le champ de l'EPS, il s'agit de confronter les élèves à un risque subjectif maximal pour les amener à s'approprier les conduites sécuritaires induites par l'enseignant, tout en proposant un risque objectif le plus faible possible pour préserver l'intégrité des élèves (Delignières et Pehot, Au risque de définir une notion complexe et actuelle, 2015).

Ainsi, nous proposerons à l'image d'Incardona et Charvot (Valence la peur du val en escalade, 2014) de faire vivre aux élèves une expérience significative typique du CA2 en escalade pour des élèves de première où le risque subjectif, perçu par les élèves, est fait afin de développer des règles sécuritaires et permettre leur transfert à d'autres temps de la séquence. Ainsi, nous mettrons en place un dispositif où les élèves montent en tête une voie connue avec un câble-usage de machine. De ce fait, les élèves apprennent à s'auto-assurer en situation authentique après l'avoir fait au sol pour s'entraîner, et vivent une expérience risquée subjectivement lorsqu'ils passent au dessus de la dernière douzaine clippée. Les élèves construisent alors grâce au risque des règles sécuritaires liées à la grimpe en tête, comme par exemple passer la corde

deus le bon sens, la corde de l'assureur longeant le mur. Ces règles de sécurité acquises par expérience peuvent alors être étendues à d'autres moments de la séquence, comme à l'évaluation où cette modalité peut être valorisée, voire en dehors de l'EPS lors d'une pratique autonome.

Toutefois, l'expérience du risque chez les élèves n'est pas identique pour tous et cette dernière peut freiner l'acquisition de règles de sécurité et leur réinvestissement dans d'autres APSA du CA2. En effet, selon la théorie homéostatique du risque de Wilde (Risk homeostasis and traffic accidents, 1988), l'engagement dans une pratique dépend à la fois du risque perçu, le jugement subjectif du risque à prendre dans la situation, mais aussi du risque préférentiel considéré comme le risque maximal que prendrait l'individu. Or, si le risque perçu est plus important que le risque préférentiel, l'individu se désengage. En effet, cette situation provoque chez lui une émotion trop intense devenant inhibante (Itanin, émotions in sports, 2007). Or, le risque préférentiel dépend de expériences antérieures de risque et varie considérablement d'un individu à l'autre. Les filles en particulier ont un rapport au risque qui en moyenne peut les inhiber devant des tâches jugées par elles trop risquées, du fait d'une socialisation particulière (Gronie, genre et rapport au risque, 2013). Ainsi, certains élèves peuvent se trouver totalement inhibés dans le fait de grimper en tête, les empêchant de développer des règles de sécurité dont "l'usage pourrait être étendu" à d'autres leçons voire d'autres APSA. Leur expérience subjective liée au risque les freine dans cette acquisition.

Dès lors, il est possible de se baser sur des stratégies de coping pour que tous les élèves construisent des règles de sécurité qui soient étendues à d'autres APSA du CA2 dans une expérience typique de ce champ. Les stratégies de coping se définissent comme les façons de gérer les demandes d'une tâche qui excèdent les ressources du sujet (Lazarus and Folkman, stress, appraisal and coping, 1984). Or, les stratégies de

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numérotter 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.

Coping peut être considérée comme des règles de sécurité afin de préserver son intégrité mentale, tout en étant un moyen de s'engager dans des pratiques sécuritaires en situations risquées. Les stratégies de coping recouvrent par exemple les stratégies de déplacement attentionnel, dit de "switch", consistant à délocaliser volontairement son attention des éléments stressants par le recours à des images mentales par exemple (Delouis et al., Stratégies émotionnelles et de coping, quels liens, 2014).

Dans le domaine de l'EPS, il est possible de mettre en œuvre ces stratégies pour engager les élèves inhibés par le risque (Testevide, l'escalade en situation, 2002) et leur faire développer des règles de sécurité.

Ainsi, nous proposerions en nous inspirant de Pasquier et Paulmay (La gestion des émotions, 2006), une situation en escalade, pour nos élèves de première inhibés par la montée en tête, liée aux stratégies de coping. Les élèves sont amenés par l'enseignant à dire à haute voix la couleur de la prochaine prise qu'ils vont prendre, que ce soit avec les mains ou les pieds. Si les élèves ne grimpent que sur une seule couleur, ils indiquent la forme (arcuée, plat etc..)

En faisant, les élèves se délocalisent par une stratégie de switch de la hauteur potentiellement inhibante en montée en tête et peuvent construire des règles plus sereinement des règles de sécurité liées à la montée en tête tout en apprenant une règle de sécurité liée à la préservation de leur intégrité mentale. Cet apprentissage peut être étendu à d'autres contextes, comme en kayak de mer par exemple. Les élèves ayant peur de la profondeur peuvent ainsi être amenés par l'enseignant lors d'une sortie APN à utiliser la même stratégie de switch avec pour consigne d'éraquer mentalement le côté de la pagaie qui rame dans l'eau pour se délocaliser de la

source d'émotion inhibante. Ainsi, les élèves apprennent par des expériences typiques du CA2 à construire des règles de sécurité, variables objets d'apprentissages, dont l'usage peut être étendu à d'autres APSA grâce aux stratégies de coping.

Plus encore, il est possible de prolonger cet apprentissage au-delà de l'EPS afin d'aider les élèves à gérer leur stress en contextes divers par ces règles de sécurité. En effet, en partenariat avec l'infirmerie scolaire, il peut être envisagé des ateliers relaxation sur les heures d'AP ou d'AS. De fait, des pratiques comme les temps d'expiration longs permettant de stimuler le système parasympathique et de diminuer l'état de tension du système, ce qui constitue une stratégie de coping (Toneze, enseigner le corps, 2018). Nous proposerons ainsi ces ateliers où les élèves apprennent à distinguer respiration abdominale et thoracique et à allonger leur temps d'expiration, ce qui constitue des règles de sécurité pour préserver son intégrité mentale (Galek, relaxation, passer d'un état de corps à un autre, 2014). Les élèves pourront notamment réinvestir ces pratiques dont ils font l'expérience lors du grand oral du baccalauréat par exemple (Programmes lycée, 2019) en pleine autonomie.

Nous avons ainsi montré que malgré les expériences de risque hétérogènes chez les élèves, il est possible de les amener à développer des règles de sécurité par l'expérience de s'aventurer en CA2 et les stratégies de coping, constituant une de ces règles, afin de les généraliser à d'autres leçons, à d'autres APSA, à d'autres contextes.

Dans cette dernière partie, nous montrerons que c'est par le biais du tutorat propice au CAH que les élèves peuvent vivre l'expérience de "s'entraider" propice au développement des règles groupales. Les règles groupales sont des principes qui, s'ils sont appliqués, permettent aux élèves d'évaluer en groupe, de partager des connaissances, de se faire progresser et d'agir à plusieurs. Or, les activités du CAH, par leur valence forte d'interaction, sont propices au travail en groupe et à la coopération nécessaire à l'intégration par les élèves de règles groupales. Dès lors, le tutorat est un moyen privilégié afin de développer ces règles groupales et d'amener les élèves à les réutiliser dans d'autres leçons. D'après la théorie sociale-constructiviste de l'apprentissage, l'aide des autres suscite la zone proximale de développement chez un individu, représentant l'ensemble de ce qu'il peut faire avec de l'aide (Vygotsky, Pensée et langage, 1934). Le tutorat permet ainsi de créer un échafaudage : le pair, par son aide, amène l'individu à progresser, à réussir ce qu'il ne pourrait faire seul (Bruner, Le développement normal de l'enfant, 1983). Ainsi, le tutorat semble favorable à l'intégration de règles groupales permettant de faire progresser autrui.

Dans le champ de l'EPS, il a été montré que le tutorat procure des bénéfices moteurs pour le tuteur mais aussi méthodologiques et sociaux pour tuteur et tuteuré qui apprennent à s'écouter et dispenser des conseils en vue de progresser (Legrain, Peer tutoring and motor skill acquisition, 2000). Par le biais du tutorat, les élèves apprennent d'autant plus à "partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités" (Programmes collège, socle commun, 2015).

Ainsi, nous proposons à l'instar d'Ensergueix et Lafont une formation au tutorat passant par l'intégration de règles liées à l'interaction, donc groupales, par des élèves de 4^{ème} en tenant de table (Ensergueix et Lafont, La question de la formation d'élèves tuteurs, 2009). Les élèves sont ainsi répartis en binômes où chaque élève peut être tour à tour soit tuteur soit tuteuré pour qu'aucun ne se sente lésé (Haber-Guffin et al., Parler sur la réciprocité, vivre la solidarité, 2014). L'enseignant inscrit alors sur un tableau 5 règles groupales liées au tutorat : "observe attentivement ton partenaire" (par exemple la répartition spatiale des balles);

"rappelle et démontre" (par exemple de varier spatialement les trajectoires en orientant le tamis); "Laisse le temps pour poser des questions"; "réconforte en cas d'échec"; "félicite en cas de réussite". Par cette formation au tutorat, les élèves acquièrent des règles de vie de groupe et de fonctionnement en interaction propres aux apprentissages, par cette expérience de coopération en CAG, pouvant être étendues à toutes les leçons de la séquence. L'enseignant, dans de cette situation, veille et régule l'activité des élèves et l'application des règles groupales par des feedbacks.

Pour autant, certains élèves, du fait de leurs expériences passées, peuvent présenter des comportements de contraction sur soi individualistes ce qui s'oppose à l'intégration pleine des règles groupales et leur usage au-delà de l'APSA. En effet, "il ne suffit pas de placer les élèves en groupe pour qu'ils développent des conduites de coopération ou d'entraide" (Legrain, Aide, apprentissage et autonomie, 2010), c'est-à-dire qu'ils mettent en œuvre les règles groupales d'eux-mêmes. Dans une approche philosophique, Sartre évoque les "solidités réciproques" lorsque les interactions entre individus ne tiennent que par les contraintes de la tâche (Sartre, Critique de la raison dialectique, 1960). De fait, tous les individus ne sont pas également sensibles au fait d'aider les autres et d'agir positivement en groupe. Par exemple, les individus de classes sociales élevées valorisent davantage les réussites individuelles (Lahire, Enfant de classe, 2019), ce qui les amène ainsi à majoritairement s'investir dans des activités physiques individuelles (Pociello, Sport et société, 1981). Ainsi, les élèves socialisés de cette façon peuvent être tentés d'exprimer cet ethos de classe individualiste, refusant d'aider et d'être aidés car celui nuirait aux compétences individuelles que'ils ont toujours cherchés à afficher (Nadler, Role of threat to self-esteem, 1986). Ainsi, ces élèves ne mettraient pas en œuvre les règles groupales au-delà des contraintes que provoque l'enseignant, empêchant que ces règles s'étendent à d'autres contextes.

Epreuve : 102 Matière : 0567 Session : 2021

CONSIGNES

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

Ainsi, c'est en créant les conditions d'une interdépendance positive entre les élèves que l'enseignant peut les amener à vivre une expérience typique du CAH dans le fait de s'entraider permettant d'étendre l'usage des règles groupales dans d'autres APSA. En effet, selon une approche en psychologie sociale, la coopération entre individus peut être atteinte par l'interdépendance positive, quand les résultats de l'un influencent positivement les résultats de l'autre, et par la responsabilité de chacun dans la réussite (Johnson et Johnson, Coopération and competition, 1989). Or, l'interdépendance positive est plus favorable aux interactions entre individus que l'interdépendance négative, permettant davantage de conduites d'aides et d'entraides en préservant l'estime de soi de chacun (Lafont, Interactions sociales et habiletés motrices, 2010). Ainsi, le fait de lier dans leurs résultats les élèves semble permettre de créer les conditions d'intégration de règles groupales liées à la coopération, coopération constitutive de l'expérience en CAH.

Dans le domaine de l'EPS, il est ainsi considéré par certains auteurs comme essentiel de former des groupes stables liés entre eux par leurs résultats, permettant cohésion et entraide ainsi que la construction d'une culture commune (Delignières, Vers une pédagogie des compétences, apprendre à gérer la complexité, 2014). Il s'agit dès lors avec ce procédé de rendre vers une école plus coopérative que compétitive (Sère et Torre, L'EPS du dedans, 2016).

Ainsi, nous proposons à l'instar de Masrot un dispositif d'interdépendance positive sur le long terme (Masrot, Les buts d'accomplissement, 2018) afin que les élèves fassent l'expérience de la coopération et intégrant des règles groupales qu'ils pourront réinvestir dans

toutes les APSA du CAH. Nous proposerions ainsi un "système des clubs" en hommes de table où les élèves sont en dyades et affrontent régulièrement d'autres dyades sur un format 2 matchs en simple et un match en double. Ces temps d'opposition sont entreceptés de temps en dyades d'entraînement en coopération ou opposition conciliante. Les élèves se doivent de respecter les règles groupales affichées par l'enseignant (cf. infra) et coopèrent pour progresser à deux, par exemple dans des situations de placement spatial des balles où les élèves doivent viser des zones avec une opposition conciliante. Ce procédé peut être prolongé un an après en classe de 3^{ème} dans l'APSA basketball et sur le même principe mais cette fois-ci en équipes de 4, en gardant l'alternance match / entraînement. Les séquences d'entraînement, par exemple exécutées sur le démarquage en 2 contre 1 plus 1 défenseurs, suivent également le schéma instauré par les règles groupales que les élèves appliquent afin de progresser à plusieurs. Ainsi, les élèves font l'expérience de l'entraide en CAH par l'interdépendance positive et intègrent les règles groupales dont l'usage peut être étendu à toutes les APSA du CAH.

Plus encore, il est possible d'étendre l'application de ces règles groupales dans un EPI avec le français car les élèves sont en projet en binôme sur un temps long. En effet, il est possible de s'appuyer sur les buts sociaux de l'élève, se distinguant en buts pro sociaux, liés à la recherche d'entraide et partage, et les buts de responsabilité sociale, liés aux respect de ses engagements (Filiberti et al., Les buts sociaux de l'élève, 2006). Ainsi, en proposant un EPI basé sur l'interdépendance dans un temps long, il est possible de susciter des buts sociaux des élèves pour les engager à respecter de manière autonome les règles groupales. Nous proposerions ainsi à l'instar du groupe formation action de l'académie de

Strasbourg un projet "Savoir qui peut" en sarrabage et français. Les élèves sont amenés à composer un scénario de sarrabage en français puis de réaliser en milieu naturel avec des interviewés à la fin et un compte rendu afin de multiplier les registres de discours pour une classe de 4^{ème}. Les élèves expérimentent la coopération sur un temps long pour regarder, composer, "inventer le monde" (programmes collège, 2015). Ils réinvestissent alors en CA2 sarrabage et dans une autre discipline les règles générales essentielles à la coopération comme "écouter son partenaire" ou "prendre en compte son point de vue". Par l'expérience de la coopération, les élèves étendent "l'usage des règles apprises à d'autres contextes".

Pour conclure, nous avons montré que les expériences de "s'entraîner", "s'aventurer" et "coopérer" permettent aux élèves d'acquiescer des règles d'apprentissage, de sécurité et générale par le recours aux repères externes et internes, au risque et au rétroactif mis en place par l'enseignant, règles réinvesties dans d'autres leçons. Les discontinuités d'expérience que peuvent vivre les élèves du fait de leurs expériences passées sont surmontées par le recours à l'amplification des sensations, au coping et à l'interdépendance positive pour amener à "étendre l'usage des règles apprises" au-delà de l'APSA, dans d'autres APSA et d'autres disciplines en visant l'autonomie des élèves.

En guise d'ouverture, nous pourrions interroger le lien moment des structures scolaires école, collège et lycées ainsi que le potentiel impact que cela a sur l'extension de l'usage des règles et des apprentissages dans d'autres domaines. En effet, malgré les réformes visant à faire le lien école - collège, par le biais du cycle 3 notamment (Jocelyne Pellon, 2013), les enseignants restent attachés sur leur propre structure, freinant la constitution d'un parcours de formation pleinement cohérent pour l'élève, en dépit des efforts interdisciplinaires (Reverdij, éduquer au-delà des frontières disciplinaires, 2016). Une piste pourrait

être, selon nous, de permettre à certains enseignants volontaires d'effectuer quelques heures de cours dans une autre structure afin qu'à l'échelle la plus fine, le cours d'EPS, les enseignements soient pensés en termes de continuité d'expérience et d'apprentissage.