

Epreuve - Matière : 102-0367 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.

"L'EPS permet d'appréhender la place des techniques, leur développement [...] de comprendre ainsi comment la technique façonne les corps" (BO spécial n° 11 du 26/11/2015). Le rapport entre le corps, la motricité et les techniques corporelles semble permettre à l'EPS d'occuper "une place originale" pour répondre au domaine 1 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCC) "les langages pour penser et communiquer". Pourtant, la capacité à "mettre en mot et partager ses ressentis" (Site, "Prendre en compte le corps sensible à l'école", Administration & Éducation, n° 167, 2020) apparaît être un levier favorable à des acquisitions notamment techniques, et dépassent ainsi la simple prise en compte de la dimension motrice et non verbale de l'expérience corporelle communément attribuée à l'EPS.

Dès lors, dans quelle mesure la mise en mots de son expérience peut-elle être un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles en EPS ? Cette relation est-elle toujours positive ou bien peut-elle être un obstacle aux apprentissages ? À quelles conditions faire de cette mise en mots un réel levier des acquisitions techniques ?

L'expérience de l'élève en EPS renvoie à "la réduction de son activité à la partie qui est significative pour lui, c'est-à-dire au flux de phénomènes qui sont présents pour lui à chaque instant de son activité et qui forme son "monde propre" (Terre, "L'enclairement des tâches et des leçons", Revue EPS, n°85, 2018). Dès lors, l'expérience apparaît singulière, localisée, unique et située dans le temps et l'espace. Sa mise en mots renvoie ainsi à une dialectique épistémologique plus large.

D'une part, l'accès à cette expérience semble compromis par la mise en mot dans la mesure où celle-ci déformerait l'expérience antérieure vécue (Clot, "Clinique du travail et clinique de l'activité", 2006). D'autre part, selon la perspective du cours d'action, cette expérience renvoie à la fraction motrable, racontable et commentable de son vécu (Theureau, Cours d'action: méthode développée, 2006), rendant accessible ce qui fait sens pour chaque élève. Dès lors, comment permettre à la mise en mots de rendre compte de son expérience singulière? Est-ce la seule condition pour acquies des techniques corporelles?

Acquies des techniques corporelles, c'est "s'approprier des gestes, des actions, des sensations et des émotions vécues par d'autres (Sie, "Techniques corporelles et techniques sportives", in Pezeaux et al., Revue EPS, 2021). Dès lors, si ces techniques sont aussi des "moyens physiques transmissibles jugés les plus adéquats pour atteindre un but dans une situation donnée" (Vignelle, Techniques de hier... et d'aujourd'hui, Revue EPS, 1988), il semblerait qu'elles résultent également d'un processus d'appropriation singulier dépendant de l'expérience de chacun. Dès lors, nous pouvons entrevoir un effet favorable de la mise en mots, au sens de langage verbal (Cosnier, "Les gestes du dialogue", 1996), afin d'accéder à l'expérience au cœur du processus d'acquisition des techniques corporelles. Par autant, le fait de "communiquer", "verbaliser" et "utiliser un vocabulaire" oral et verbal est-il inconditionnellement un levier favorable à l'acquisition des techniques corporelles par les élèves en EPS? 2 / 19

Si "les techniques enseignées dans le code scolaire ne sont pas uniquement sportives, mais également relatives aux activités physiques artistiques et de développement de soi" (Gie, "Techniques corporelles et techniques sportives", 2021), il nous semble que la manière dont la mise en mots de son expérience permet leur acquisition puisse dépendre de ces différents types de techniques.

L'acquisition de techniques sportives poursuit une logique d'amélioration de sa performance dans un environnement donné, individuel, inter-individuel ou collectif (Foret & Masclet, La culture sportive, Berne EPBS, 2011). Dès lors, la répétition de techniques pour "améliorer sa performance" ou la communication et contre-communication corporelle semblent être freinées par la mise en mots d'une expérience où l'engagement noté est prioritaire. Cependant, cette mise en mots peut-elle permettre de connecter des expériences sous forte pression temporelle ?

Par ailleurs, l'acquisition de techniques de développement de soi peut renvoyer à la construction de savoir-faire perceptifs (Brintendre et al., "Développer les savoir-faire perceptifs en EPS", Activités, n°10, 2010) à des fins de gestion de l'effort. Dès lors, si le vécu corporel et sensible semble être à la base de cette acquisition, la mise en mots de cette expérience sensible peut-elle permettre de mieux discriminer des sensations qui sont par essence singulières ?

Enfin, l'acquisition de techniques artistiques favorise le rapport à "communiquer des intentions et des émotions avec son corps devant un groupe". Dès lors, le fait de "découvrir la motricité d'autrui" et non seulement la sienne peut être le moyen de mettre la mise en mots de son expérience de spectateur au service de l'acquisition de techniques corporelles pour autrui. Cependant, comment entretenir cette relation au regard de l'anxiété que peut engendrer l'expérience de se voir, notamment au cycle 4 ?

Par une perspective plus large d'acquisition du S4C, il serait intéressant de mentionner le rôle de l'EPS au sein des autres disciplines dans le but de favoriser une "continuité expérientielle" (Terre, "L'entraînement des tâches et des leçons", 2018) interdisciplinaire, en dehors du seul code de l'EPS et sur des espaces temporels larges favorables aux acquisitions (Piccini, "L'adaptabilité au cœur des apprentissages", 2001). En effet, dès le moment où le S4C permet également "d'initier à la diversité des expériences humaines" (S4C; BO n°17 du 23/04/2015), nous pensons que les techniques corporelles acquises en EPS sont propédeutiques à la mise en mots de

nouvelles expériences, et que ces dernières enrichissent et donnent du sens aux acquisitions techniques (Contu, "Pressentir et comprendre : l'interdisciplinarité au service du sens dans les apprentissages", 2016).

À l'issue de notre réflexion, nous discuterons et illustrerons l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience à travers le langage verbal peut être un levier favorable mais non systématique et non mécanique afin d'acquies des techniques corporelles reposant sur une appropriation singulière.

Toutefois, la diversité des publics, des contextes et des temporalités d'apprentissage pourra nécessiter une reconfiguration des conditions d'acquisition des techniques corporelles afin que l'acte de "communiquer", "verbaliser" et "découvrir" soit un levier complémentaire à des expériences motrices au cœur des acquisitions en EPS.

Pour une perspective de maîtrise de SAC, la mise en mots de son expérience en dehors de l'EPS et sur une temporalité plus large pourra à la fois être permis par les acquisitions techniques préalables et à la fois un levier favorable au sens que les élèves demeurent à ces acquisitions, notamment au cycle 4.

Dans une première partie, nous discuterons l'idée que l'acquisition de techniques sportives d'affrontement, pour lesquelles la performance s'acquies par répétition et mise en jeu de la communication corporelle non verbale, peut être favorisée par des aller-retours entre communication avec son corps et par le langage.

Cependant, la verbalisation des intentions en cours de jeu peut favoriser la connexion des expériences car le changement de contextes de jeu, notamment sous pression temporelle, peut entraîner une discontinuité expérientielle.

La mise en œuvre d'un projet d'analyse vidéo pourra être un levier interdisciplinaire pour "découvrir la motricité d'autrui et la sienne" et ainsi mettre la mise en mots de son expérience de jeu au service de l'acquisition des techniques sportives. Nous illustrerons en Champ d'apprentissage 4 (CA4).

Dans une deuxième partie, nous discuterons l'idée que l'acquisition de techniques de développement de soi nécessitant une

14.5 / 20

Epreuve - Matière : 102 - 0367 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.

écoute corporelle attentive peut d'abord passer par une absence de mise en mots de ses expériences sensibles en mettant en lien des ressentis corporels avec des indicateurs externes, permettant de mieux gérer son effort.

Cependant, étant donné l'hétérogénéité des expériences sensibles, la verbalisation et la description de ses sensations pourra permettre à chacun d'acquiescer des techniques reposant sur des ressentis singuliers.

L'acquisition de cette technique de développement de soi pourra être réinvestie lors le cadre d'un projet d'auto-quantification consistant à associer des données relatives à son histoire de vie avec des ressentis en EPS, toute la démarche étant finalisée par une présentation orale sous forme de collage. Nous illustrerons en CAS.

Dans une troisième partie, nous discuterons l'idée que l'acquisition de techniques artistiques peut être catalysée par la mise en mots et le partage émotionnel de la part des spectateurs.

Méanmoins, le peur du jugement notamment à l'adolescence peut faire de cette appréciation verbale un levier défavorable à l'engagement et in fine à l'acquisition de techniques artistiques, nécessitant d'inscrire cette mise en mots au service de l'empathie à l'aide de coping-modèles.

La tenue d'un carnet d'expériences avec l'enseignant de français pourra être un moyen "d'utiliser un vocabulaire adéquat" pour décrire sa motricité expressive. Nous illustrerons en CAS.

5.110

Dans cette première partie, nous discutons l'idée selon laquelle l'altération entre des temps de verbalisation et de pratique répétée mettant au centre des acquisitions la communication corporelle et gestuelle, peut être un levier pour acquérir des techniques sportives.

L'acquisition de techniques sportives engage, dans une perspective de performance, l'amélioration de l'efficacité. Cette acquisition repose donc sur l'amélioration de la habileté motrice qui est la capacité d'atteindre le but de la tâche de manière stable, précise, rapide, et avec le minimum de coût énergétique ou attentionnel (Temprade, "Apprentissage moteur : quelques idées actuelles", Revue EPS, 1997). Or le développement de cette habileté repose notamment sur la répétition, processus d'apprentissage autour duquel s'accrochent la totalité des théories de l'apprentissage moteur conformément au principe de non-contradiction (Theriacq & Adé, "Les approches scientifiques de l'apprentissage moteur", in Verezeaux et al., 2021). Au cours de l'apprentissage, la mise en mots peut ainsi freiner la répétition et le temps d'engagement moteur. Cependant se peut-on pas entrevoir une circularité entre les différents temps de pratique ? En effet, dans le cas des techniques sportives en sports collectifs, l'efficacité de l'équipe repose sur la capacité à formaliser un "environnement cognitif mutuel" (Flore & Solas, "Team cognition and expert teams", 2006) permettant de remobiliser des techniques en cours de jeu et à la fois, en fonction des configurations tactiques. Dans cette optique, le courant des bases de connaissances stipule que c'est en construisant des connaissances par le partage expérientiel que les techniques peuvent s'acquies en se mettant au service d'un projet de jeu collectif (McPherson, "Knowledge representation and decision-making in sport", 1993).

Pour illustrer nos propos, nous décidons de mettre en place une situation de 3 contre 2 en basket-ball sur demi-courant dans la largeur. L'entraîneur vise l'acquisition des techniques de passe (longue, tendue, à rebond) afin d'exploiter les situations favorables de

marque. Nous sommes en début de séquence en 3^e et l'Attendu de Fin de Collège (AFC) visé est "redouble le gain de la victoire par la mise en œuvre d'un projet tactique prenant en compte les caractéristiques du rapport de force. Dans un premier temps, l'enseignant choisit de faire jouer les élèves en silence (Vissoli, "Apprendre en jouant", Enseigner l'EPS, n°271, 2012) pour faire sentir aux élèves le sens du jeu et amplifier le besoin de "s'exprimer avec son corps" et son langage non verbal. Dans un deuxième temps, il décide de stopper la séquence de jeu pour regrouper chaque équipe en attaque dans le but de construire par le langage, le dialogue et les perceptions de l'oculor, des algorithmes décisionnels en vue de remobiliser à l'exercice les techniques de passe (Cuehaque et al., "Modèle d'apprentissage des décisions tactiques : une approche centrée sur les élèves" ESPEPS, 2021). Cette mise en mots pourrait être orientée par l'enseignant et prendre la forme de phrases et de règles d'action tels que "pour aller marquer, si mon partenaire ne se situe pas dans l'alignement porteur - non porteur de l'allé, alors je fais la passe, sinon je dribble pour avancer vers le panier". La fin de la situation consiste à remobiliser ces principes communs lors de séquences de jeu de 4 x 5 min (alternance attaque-défense). Dans cette situation, les configurations spatiales ainsi que les phases de jeu à faible effectifs favorisent la répétition des techniques de passe au service de l'efficacité tactique collective. En outre, l'alternance avec des temps de verbalisation collective permet de se préparer à "communiquer des intentions" au sein de son équipe et ainsi donner du sens à la circularité entre mise en mots de son expérience de jeu et répétition des techniques sportives de passe.

Toutefois, au cours de l'évolution des séquences, l'enseignant peut viser la mise en place de situations authentiques et significatives pour donner du sens à l'acquisition des techniques sportives acquises (Rotes, "Qu'est-ce qu'une touche de vie de handballeur?", ContreJeu, n°6, 2013). Cependant, le retour sur grand terrain et en équipe complète peut créer une discontinuité d'expériences (Terre, "L'enchaînement des tâches et des leçons", 2018) liée au fait que les élèves puissent uniquement être sensibles aux traits de surface de la situation tels que les règles du jeu, le contexte spatial, la chronologie des différentes tâches (Paiz & Goldstone, "The import of knowledge expert: connecting findings and theories of transfer of learning", 2012) et non aux traits de structure

peus par l'enseignant (réinvestissement des techniques de passe pour jouer un match authentique). Par ailleurs, le transfert d'acquisition peut également être freiné par une plus grande pression temporelle et tout d'abord que la situation demande davantage d'attention (adversaires supplémentaires, espace réduit, etc.) et que les temps de mise en mots sont moins conséquents ou à minima réduits à des temps morts, limitant la mobilisation efficace des techniques. Cette mobilisation serait en effet intuitive, non optimale et "acceptable" (Kermonnec & Posnard, "La prise de décision intuitive et coordonnée", 2012).

Dis lors, l'enseignant pourrait mettre la mise en mots au service de la prise de décision et de la prise de conscience de son activité sous pression temporelle, dans le but de favoriser le transfert des techniques préalablement travaillées en début de séquence. En effet, cette mise en mot permettrait de guider les comportements moteurs des élèves et ainsi de connecter leurs expériences. En effet, le modèle "Recognition primed decision making" (Klein, "A naturalistic decision-making perspective on studying intuitive decision making", 2015) affirme que la mobilisation efficace de techniques résulte de l'intuition car cela permet un gain de temps. Or cette prise de décision ne serait réellement efficace que si l'individu arrive à mettre en correspondance des repères contextuels avec des structures mentales déjà disponibles en mémoire. Il s'agirait donc de permettre aux élèves de faire cette correspondance en connectant leurs expériences par des artefacts contextuels et par guidage verbal (Coltsman et al., "La construction de compétences par les élèves en éducation physique", ESTIEPS, 2019).

Pour illustrer nos propos, l'enseignant de notre classe de 3^e décide de mettre en place une situation de référence à effets complets sur grand terrain (matchs en 4 quarts-temps) en instaurant un "joker" (Noel & Visioli, "La situation du Joker en handball", Enseigner l'EPS, n°7, 2021) par équipe. Situé sur la ligne médiane, ce joueur a le droit de rentrer quand il le souhaite en situation d'attribution. S'il permet de marquer ou d'effectuer un tir seul sous le cercle, il ne perd aucune vie, sinon il en perd une sur trois dont il dispose. Ici, le surnombre instauré par le joker permet aux joueurs de significativement l'expérience de jeu du 3 vs 2 et donc de connecter deux expériences des lesquelles les techniques de passe, au sus de connaissances et de savoir-faire, ont été construites (Masiata &

14.5 / 20

Epreuve - Matière : 102-0367 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.

Noël, Apprendre par l'expérience active et située, 2011). Surtout, l'enseignant sera prêt à intervenir sur le terrain pour effectuer des arrêts de jeu lorsqu'une situation favorable de passe se présente mais qu'elle n'est pas exploitée. En effectuant des "touches d'explicitation" (Mandel, "Les apprentissages décisionnels en sports collectifs", 2021), il permet aux joueurs d'accéder à leur expérience de jeu et les amène à mettre en mots leurs perceptions et leurs intentions ("je suis attentif à mon adversaire"). Ainsi, en les questionnant, il leur permet de perdre conscience de la ressemblance entre les diverses expériences de jeu ("se voir-tu pas ton partenaire à ta droite, sorti de la zone d'ombre?") et ainsi de favoriser la continuité des l'acquisition des techniques sportives de passe.

Cette continuité pourra s'élargir à un projet interdisciplinaire avec l'enseignant de technologie autour de l'analyse vidéo d'une séquence de jeu de 3 min. Après avoir analysé et écrit les déterminants d'efficacité de la technique de passe avec un "vocabulaire adapté" ("orientation des appuis", "espaces libres", "coordination segmentaire", etc.), les élèves seront amenés à décrire la séquence de jeu pour en faire part à leurs camarades lors des futures leçons d'EPS et ainsi "se mettre au service de l'autre pour lui permettre de progresser" mais aussi "découvrir la netteté d'autrui et la sienne" (BO spécial n°11 du 26/11/2015) afin de clamer des sens à l'acquisition des techniques de passe.

9. / 19

Dans cette partie, nous avons discuté l'idée que l'acquisition de techniques sportives, nécessitant de la répétition et une mise en jeu prioritaire du corps doit une perspective de communication non verbale, pourrait se réaliser de manière alternée avec la mise en mots de son expérience de jeu, dans une logique de circularité et de complémentarité. Aussi, cette mise en mots par "touches d'explicitation" peut favoriser la connexion des expériences en cours de jeu et la réhabilitation efficace des techniques sportives en fonction des contextes.

Dans cette deuxième partie, nous discuterons l'idée que l'acquisition des techniques de développement de soi permettent une gestion de l'effort grâce à prioriser le vécu corporel et sensible pour ensuite offrir une verbalisation des sensations ressenties dans la mesure où cela permet de mieux discriminer des sensations éminemment subjectives.

La connaissance de soi, au-delà d'être une finalité et un enjeu d'apprentissage qui nous paraît primordial en EPS (Vogut, "Éducation pour la santé : des repères pour le vie", Enseigner l'EPS, n°271, 2017), est également un moyen de construire des techniques de développement de soi dans la mesure où elle permet d'accéder à son corps "capacitaire" (Painchaud & Andrieu, "Le corps capacitaire des adolescents", STAPS, 2015). Cela passe par la mise en correspondance de ses perceptions et de son vécu corporel subjectif, avec des manifestations physiologiques de son corps venant en prise directe avec l'environnement. Au sens de "savoir-faire perceptif", cette technique de développement de soi permettrait ainsi de mieux se connaître et mieux réguler son effort dans un dessein de meilleure gestion de son capital corporel (Painchaud et al., "Développer des savoir-faire perceptifs en EPS", 2019). Or il s'agirait ici de

mettre en lien des repères externes objectifs en lien avec des "sensations ressenties" subjectives pour agir sur sa motricité (Paintrand et al., "Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques", ESPIEP, 2020). Nous défendons l'idée qu'une éducation sensorielle de la sorte opère à relever une "présence attentive" (Fourme, "Attention and consciousness", 2004) en guise de première approche de ses sensations, afin de ne pas faire interférer des structures sensorielles et procédurales avec des structures déclaratives à la base de la mise en mots (Cebard, "Corps sensibles : usages et langages des sens", 2013).

Pour illustrer nos propos, prenons exemple sur une classe de 2nd degré des une séquence de course de durée. Reprenant l'exemple de Paintrand et Bischoff en step (Paintrand & Bischoff, "La logique adaptative de la CPS : découverte de son corps capacitair", Revue EPS, n°366, 2015), les élèves suivissent un programme de développement aérobie (endurance de base [50-65% FC R]; endurance extensive [65-80%]; endurance intensive [80-95% FC R]) correspondant à couvrir des séries dans sa fourchette de Fréquence Cardiaque de Base (FC B) pour réaliser un total de 20 min d'effort. Chaque élève porte un cardiofréquence-mètre durant sa course, et une montre affichant le FC ainsi que l'allure. Chacun sera ainsi amené à réguler son allure pour rester dans la zone de FC permettant le développement des qualités visées. Ils apprendront ainsi à "comprendre et moduler différents paramètres pour orienter et développer les effets de l'activité physique en lien avec un projet personnel et un thème d'entraînement retenu" (CAS; BO spécial n°1 du 22/01/2010). À la fin de chaque course, ils notent sur une échelle de Borg - CR10 (Borg & Borg, "The Borg - CR10 Scales", 2010) le niveau de pénibilité ressentie de 1 à 10. En fonction de l'évolution de la difficulté au fil de la leçon, les élèves apprendront à se situer dans l'effort et à connaître leurs capacités (durée des séries; vitesse de course; etc.). Finalement, l'élève réalise ici des une écoute attentive de ses sensations corporelles, essentielle à l'acquisition de techniques de développement de soi et occultant volontairement dès un premier temps une mise en mots de ses sensations.

Pour autant, si les échelles de ressentis offrent la possibilité aux élèves de 2nd de vivre une première expérience en CAS, il apparaît intéressant de mettre en jeu la mise en mots dès un second temps pour permettre à chacun d'effiner ses sensations. En effet, 1.1.1.9.

Chacun dispose de "géographies de sensibilité" différentes (Seix, "Prendre en compte le corps sensible à l'école", 2020) incluant des façons différentes d'être attentif, de catégoriser ou de hiérarchiser ses sensations. Ainsi, chacun vit une expérience sensorielle singulière et n'est pas forcément prédisposé culturellement à exploiter les mêmes sensations (Paltanski, Les usages sociaux du corps, 1971) pour construire des techniques de développement de soi.

Or, dès la mesure où l'EPS s'attache au cycle terminal à "s'appuyer sur les compétences construites en classe de seconde" et à les "enrichir" (BO spécial n°1 du 22/01/2019), nous pouvons ici nous appuyer sur les techniques de gestion de l'effort par les enrichir à travers une verbalisation des sensations ressenties de manière singulière pour accroître la capacité à gérer son effort. Dans ce cadre, pour élargir la palette des sensations de chacun, il paraît intéressant de varier les types d'efforts pour mieux discriminer ses sensations corporelles et pouvoir mieux les mettre en mots. Les travaux en neurophysiologie ont montré que c'était par contraste que les sensations étaient mieux accessibles (Morange-Majaux, "Traitement de l'information des sensibilités sensorielles et motrices", 2017) or ce contraste peut être induit par une "extrémisation des sensations" (Painchaud et al., "Par une éducation sensorielle à travers les activités physiques", 2020).

Pour illustrer nos propos, nous faisons dans une classe de Terminale de mettre en place différents ateliers de course à différentes intensités. Conscients que cette mise en œuvre pédagogique ne soit pas d'emblée inscrite dans une logique de projet personnel d'entraînement, nous défendons l'idée que c'est un levier riche pour, dans le futur, "utiliser ses ressentis (musculaires, respiratoires, émotionnels, psychologiques...) pour personnaliser et réguler une signature de travail" (BO spécial n°1 du 22/01/2019) et ainsi approfondir ses techniques de développement de soi. À la fin de chaque série de 3 courses de 1 min (50% FC B; 75% FC B; 90% FC B; 105% FC B), les élèves mettent en mots, à l'écrit ou à l'oral à l'aide d'un questionnaire d'entraînement, les sensations ressenties durant la course, à l'aide d'une "échelle esthésiologique" singulière (Painchaud et al., "Par une éducation sensorielle à travers les activités physiques", 2020). Celle-ci leur permettra, à partir d'un "vocabulaire adapté", de décrire les zones corporelles, les types de sensations (brûlure, picotement, essoufflement, etc.)

14.5 / 20

Epreuve - Matière : 102-0367 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 leur intensité, à partir de questions ouvertes préparées par l'enseignant (ex: "quels sont les moments où vous prêtez attention à votre corps?"; "à quoi êtes-vous attentifs?"; "racontez ce qui est pour vous une course difficile"). Le suivi régulier de ses sensations et le tenue d'un "carnet sensitif" répertoriant des sensations significatives de certains types d'efforts pourra permettre de réinvestir des techniques de développement de soi à l'échelle du lycée, et de l'enrichir par une mise en mots régulière.

Plus largement, les élèves engagés dans la spécialité "Éducation Physique, Pratiques Culturelles et Sportives" (EPPCS) pourraient s'engager dans un projet d'autoquantification (Quid du & Farrier - Ambrosini, "Pour une éducation à et par l'autoquantification en EPS", ES BIEPS, 2022) consistant à rendre visible les techniques acquises, mais cette fois dans la mise en correspondance d'une variable extra-scolaire (ex: durée de sommeil) et d'une variable en EPS (ex: performances, bien-être, irritabilité, etc.). Ainsi, les élèves apprennent à "construire durablement leur santé" (objectif général 4; BO spécial n°1 d-22/01/2019) par l'acquisition de techniques de développement de soi en dehors de l'école, dont l'expérience sera mise en mots et valorisée au cours d'un colloque avec l'enseignant d-SVT et d'EPS. Comme en EPS, ce temps de mise en mots apparaît être un levier favorable pour structurer les sensations perçues et les mettre au service d'une acquisition singulière de techniques.

13/19

Nous avons ici discuté l'idée que l'acquisition de techniques de développement de soi gagnait à privilégier l'écoute corporelle, mais que la mise en mots de son expérience sensorielle permettait d'accéder plus sûrement à une connaissance de soi favorable au développement de savoir-faire perceptifs, permettant de mieux se gérer.

Nous discuterons dans cette troisième partie l'idée que la mise en mots et la "verbalisation des émotions" des spectateurs pourrait être un levier indirect pour l'acquisition de techniques artistiques.

En effet, le triptyque enseignant-œuvre-spectateur apparaît être consubstantiel de la culture artistique (Dubet & Pontais, "Oser la classe à l'école", 2020). Ainsi, le partage émotionnel entre enseignant et spectateur autour d'une œuvre semble au cœur des apprentissages. De ce fait, il semblerait que l'acquisition de techniques corporelles et artistiques puisse être médiée par le spectateur. Ces techniques artistiques permettent "de réduire l'écart entre ce que le classeur veut dire et les moyens dont il dispose pour le dire" (Comardi, "Écarts de classe et classe à l'école", 2009), afin de "mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique" (AFC1; BO spécial n°11 du 20/11/2015). Dès lors, nous faisons ici le choix d'envisager le rôle du partenaire et spectateur pour mettre en mots son expérience et "apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse" (AFC3; BO spécial n°11 du 20/11/2015). Celui-ci permettrait, dans une perspective socio-constructiviste (Vygotski, Pensée et langage, 1934), d'aider autrui dans la structuration de sa motricité expressive, à travers par exemple le rôle de tuteur (Colantoni, "Efficacité

composée de la démonstration explicite et de l'imitation - modification - interactive pour l'acquisition d'une séquence d'exercices chez des adolescents de 12 à 15 ans" (2002).

Pour illustrer nos propos, nous nous inspirons de la proposition de Mazaux ("Création guidée en danse", Pierre & PLS, 2019) dans une classe de 6^e. Les élèves visent l'acquisition de techniques artistiques de type proprioceptives à partir d'inducteurs dispersés dans la salle sans forme, par exemple de ballons (Le Penseur de Rodin, etc.). En binôme, les élèves composent une phrase choré de 8 temps avec 4 postures statiques. Le tuteur sera là pour décrire à l'oral "la motricité d'autrui" en orientant le regard du partenaire sur les observables pertinents. Par exemple, pour "Le Penseur de Rodin", le tuteur pourra démontrer de manière interactive la technique : "regarde mon coude posé sur le genou, mon bras posé sur le dos de la main, dos légèrement courbé". En proposant des feedbacks proactifs ou rétroactifs adaptés à la motricité de danseur, le tuteur partage véritablement son expérience d'observation pour aider l'autre à acquérir des techniques efficaces. La séquence artistique pourra ensuite être présentée au groupe et chaque spectateur sera amené à apprécier les techniques réalisées tout en proposant des axes d'amélioration. S'inspirant de l'outil de Tene et Tole ("L'appropriation d'outils de la recherche par les enseignants d'éducation physique", 2022), l'enseignant pourra proposer une grille d'observation avec un texte à trous où les spectateurs mettront en mots les "émotions essentielles" :

" J'observe ...

Je suis attentif à ...

Je pense à ...

J'ai été marqué par ...

Pour aider le danseur à progresser, je propose ... "

Si la mise en mots des partenaires et des spectateurs est un moyen efficace de structurer et d'améliorer les techniques artistiques du danseur, elle-ci peut générer de l'anxiété et une potentielle peur du jugement. En effet, la danse est une activité largement jugée émotionnellement (Dulac et al., "La danse, c'est quoi ?", 2015) et le rapport à autrui via la mise en mots peut impacter négativement l'expérience des élèves qui, au cycle 4, subit des "modifications corporelles, psychologiques importantes qui les changent et

modifient leur vie sociale" (BO spécial n° 11 du 26/11/2019). Dès lors, en fin de collège, les travaux en anthropologie montre que le rapport à autrui peut être houleux par crainte d'affronter de sérieux défis que la famille et le cercle social est de moins en moins enclin à soutenir affectivement (Le Breton, *En souffrance : adolescence et entrée dans la vie*, 2007). Cela peut se traduire en EB par une peur de se montrer à autrui et de mobiliser totalement une motricité expressive (Estivari, "L'expérience de l'originalité au travers des activités physiques artistiques", 2016) pourtant essentielle à l'acquisition de techniques corporelles artistiques.

Dès lors, il pourrait s'agir de mettre en place un climat sécurisant (Pasquier & Paulmaz, "La gestion des émotions et les implications dans les apprentissages", 2004) qui modifierait la fonction du langage d'autrui, pour en faire un véritable levier au service de l'acquisition de techniques artistiques. Plus concrètement, la formation de "coping-modules" (Martin & Lefort, "Modules ajustés et acquisition d'une acrobatie en gymnastique sportive", STAPS, 2014) s'avérerait intéressante dès la mesure où le tuteur incarne les émotions et comportements typiques du danseur potentiellement sujet à de l'anxiété ("verbaliser les émotions d'autrui, simuler les mêmes placements affectifs et moteurs, etc.). Cette option pédagogique semblerait efficace pour améliorer la performance motrice, le sentiment d'efficacité personnelle et le bien-être (Weiss et al., "Observational learning and the fearful child", 1998).

Pour une classe de 4^e, cela pourrait s'opérationnaliser par la mise en place d'une classe coopérative (Comnac, "Ce que disent les élèves sur les classes coopératives en collège et lycée", 2018) où chaque élève aurait un rôle de tuteur, dès la phase ABA et même dans la phase d'extinction. En classe, l'enseignant pourrait former chacun des tuteurs en partageant non seulement les déterminants techniques que les tuteurs avaient du mal à acquérir, mais en leur inculquant des comportements bienveillants et empathiques coexistants à "recevoir le code de référence interne d'une personne comme si' on était cette personne, sans toutefois s'y confondre" (Zanna & Tarras, *Cultiver l'empathie à l'école*, 2018). Le partage expérientiel du coping-module pourrait ainsi passer par des régulations verbales comme "moi aussi j'ai eu peur de maintenir une posture face au groupe, tu peux essayer de focaliser ton

Epreuve - Matière :102-0367..... 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.

attention sur la position de l'ocul de nos segments corporels ou sur la respiration pour diminuer cette peur". Trouver le "vocabulaire adapté" pour "verbaliser les émotions" d'autisme et l'aider à s'engager corporellement semble ainsi être un levier supplémentaire pour permettre au classeur, indirectement, d'acquies des techniques artistiques.

À plus large échelle, et dès la nouve où "l'EPS participe avec toutes les autres disciplines à la maîtrise de la langue française" (BO spécial n°11 de 26/11/2015), la tenue d'un "connet d'expérience" (Eie & Toni, "Le numérique en EPS : aide pour l'évoquant ou transformation de l'enseignement?", 2018) en cours de français pourrait être un moyen de mettre en mots son expérience en EPS et d'y structurer les émotions ressenties, mais aussi les caractéristiques des techniques apprises (détails chorégraphiques, difficultés rencontrées, etc.). Étant donné que le langage verbal est un composé multidimensionnel favorable à des acquisitions transversales (Causse, "Se parle, se dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral", Dossier de veille de l'IFE, 2012), il nous paraît essentiel d'en faire un support interdisciplinaire dans le cadre d'un partage émotionnel et expérimental.

Nous avons donc montré que l'acquisition de techniques artistiques pouvait être médiée indirectement, aussi bien favorablement que défavorablement, par la mise en mots, notamment oral des pairs. 17/19

C'est en cultivant l'empathie à travers une mise en mots tenant compte des "émotions" que le lien verbal deviendra réellement favorable à l'acquisition de techniques artistiques.

Au terme de notre réflexion, nous avons discuté et illustré l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience à travers le langage verbal pourrait être un lien favorable à l'acquisition de techniques corporelles, dès la mesure où il est complémentaire d'un engagement corporel et moteur prioritaire.

Dans le cadre des techniques sportives, la communication verbale gagne à être intercalée avec des séquences de travail et de jeu centrées sur le décodage gestuel et la répétition, notamment en sports collectifs.

Dans les techniques de développement de soi, l'écoute corporelle semble prioritaire mais la mise en mots de son expérience sensorielle peut permettre d'accéder plus finement à la connaissance de soi et ainsi à une meilleure gestion de son capital corporel.

Dans le cadre de l'acquisition de techniques artistiques, la mise en mots du spectateur, du partenaire et du tuteur peut être un médiateur indirect des acquisitions dès la mesure où elle permet de restructurer ses modalités d'expression corporelle en vue de transmettre une émotion.

Ainsi, la diversité des expériences par essence singulières peut amener à adapter les conditions de mise en mots de l'expérience car ses effets sur l'acquisition des techniques ne s'accomplissent pas de manière inconditionnelle et effets "favorables".

À l'heure de conclure, nous souhaiterions relever le rôle de l'enseignant dans la mise en mots de son expérience au gré des acquisitions techniques. En effet, dans le mesure où la communication corporelle, notamment verbale, a une fonction "technique" (Boizumault & Casinise, "La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS"; STAPS, n°98, 2012), il semble difficile d'occulter le fait que la mise en mots de l'expérience de l'enseignant est une compétence essentielle de sa profession. Par cette optique, il pourrait être intéressant de la valoriser dans le cadre d'une formation théâtrale (Auvier & Archivié, "Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience"; Recherche & Formation, 2012) de manière initiale ou continue.

Lined writing paper with horizontal ruling lines.