

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.

Selon l'enquête PISA réalisée par l'OCDE en 2018 et parue le 31/12/2019, les élèves peinent à réinvestir leurs acquis dans des situations nouvelles et hors de l'École, posant la question de la "secondarisation des apprentissages" (Sève et Telle, l'EPS du dedans, 2016).

En ce sens "étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes" (Berthone et Chalès, l'enseignement, 2008) ne serait ni chose aisée, ni en allant de soi pour nos élèves.

Il convient donc pour l'enseignant d'adapter son activité d'enseignement dans "la vie de tous les jours, pour la vie de tous les jours" (Boda et Récapé, 2005).

Il convient selon nous dans un premier temps de situer cette citation, au regard de l'ancrage théorique de nos deux auteurs. S. Chalès et S. Berthone s'inscrivent dans le courant de l'anthropologie culturaliste, largement développé par le philosophe Wittgenstein. Selon ce courant de pensée, le développement de l'individu nécessiterait dans un premier temps son "assujettissement" à des expériences normatives situées (correspondant à "l'apprentissage de règles") avant de permettre son "émancipation" par la capacité de l'élève à "étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes", par confrontation à des expériences nouvelles.

Dans cette perspective, l'acte d'enseigner s'inscrit donc davantage dans une "épistémologie de l'expérience", s'opposant aux discours d'une "épistémologie des savoirs" (Saury & al, Actions, significations et apprentissages en EPS, 2013).

Selon l'épistémologie des savoirs au contraire, "enseigner" reviendrait... 1 / 14

à délivrer des savoirs permettant de répondre de manière satisfaisante à la situation rencontrée. La confrontation des élèves à de nouveaux contextes reviendrait donc à l'utilisation de connaissances auparavant construites.

Selon Duand (chronomètre et nuage, 2001), l'acte d'enseigner se caractérise par deux composantes de nature hétérogènes à savoir "la conduite de classe" et "l'instruction des élèves". Dès lors enseigner ne reviendrait pas uniquement à confronter les élèves à des expériences, mais également à prendre en compte les activités multiples des élèves, celles-ci pouvant osciller entre "préoccupations scolaires" et "préoccupations plus largement liées à la vie d'adolescents" et pouvant parfois scier l'activité des élèves à l'opposé de celle souhaitée par l'enseignant (à savoir en direction de l'apprentissage). (Saugy et al, 2013). Dès lors comment confronter les élèves à des expériences d'apprentissage tout en conduisant la classe ? Comment favoriser l'activité dans la direction souhaitée ? Quels aménagements mettre en place ?

Intéressons-nous à présent au verbe "confronter". Celui-ci peut faire référence à une opposition, à un obstacle à surmonter nécessitant de trouver des solutions viables. Or un même obstacle (ici les expériences) peut-il faire écho à un même degré de complexité ou de difficulté chez des élèves singuliers ? Peut-il être identique face à des élèves présentant tous des ressources variées ? Ne doit-il pas être singulier à chaque élève ? De plus, ces expériences font écho à un tout holistique qu'il s'agit de prendre en compte. En effet, d'un point de vue phénoménologique, l'expérience est la donation de sens, que le sujet attribue à son activité (Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception, 1965). Elle revêt un caractère holistique. .2/14

l'expérience pouvant être sensorielle, perceptuelle, existentielle (Chalès et Berthomé, 2008) ou encore motrice, cognitive, sociale... Dès lors l'enseignant peut en effet mettre en place des dispositifs (humains, spatiaux, temporels...) permettant de faire vivre et de confronter ses élèves à des expériences, notamment via l'apport des différents champs d'apprentissages (CA) faisant écho à une dimension particulière de cette expérience. Or la dénomination de sens et les significations construites sont propres à chaque élève, "toute expérience étant expérience du sujet qui l'éprouve" (Huet et Gal-Petitfaut, l'expérience corporelle, 2011).

Dès lors comment favoriser la confrontation des élèves à des expériences peu naturelles singulières? Comment favoriser la connexion entre divers contextes permettant d'étendre l'usage des règles apprises?

Ces "autres contextes" peuvent s'envisager dans des dimensions diachroniques (dans le temps: court terme, moyen terme, long terme, vie future etc...) mais aussi synchroniques (dans d'autres espaces, autre activité, autre discipline, à l'AS, hors de l'école...). Or les "règles apprises" portent l'empreinte de la situation dans laquelle elles ont émergé, sont situées dans un contexte (Teuë 2015). Dès lors comment permettre aux élèves d'étendre leur portée? Comment favoriser la connexion d'expérience d'ici et maintenant peu ailleurs et plus tard?

Si les règles apprises peuvent faire écho à des connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) selon une épistémologie des savoirs ou au contraire à des "types" (enotax types, sensation types induisant une réponse particulière selon l'épistémologie de l'action, dans quelles conditions sont-elles ou préalablement apprises? leur usage est-il possible dans tous les contextes?

Leur étendue ne nécessite-elle parfois pas une modification de leur usage ou un affinement de la règle?

Forts de cette analyse, nous soutiendrons l'idée que c'est en confrontant les élèves à des expériences marquantes et significatives que l'enseignant pourra permettre d'étendre les règles apprises à d'autres contextes, d'un point de vue aussi bien diachronique que synchronique.

Cependant, "enseigner" ne revient pas uniquement à confronter les élèves à ces expériences, l'enseignant devant obligatoirement prendre en compte les contraintes inhérentes à la "vie d'adolescent" et au monde propre de chaque élève.

Dès lors, il s'agira pour l'enseignant de rendre l'élève acteur de ce monde, visant à former un citoyen lucide, autonome (Bo 2015) capable de faire des choix éclairés (...) en lien avec ses capacités (Bo du 22/02/2015)

Dans une première partie, nous démontrons que c'est par l'amplification des expériences émotionnelles en CA2 que l'élève pourra étendre l'usage des règles apprises aux situations stressantes de la vie de tous les jours.

Dans une seconde partie, nous soutiendrons l'idée que c'est par l'interdépendance ^{des} expériences individuelles au sein d'une activité collective du CA4 que l'enseignant pourra permettre à l'élève d'étendre les règles communes apprises à ses relations sociales et professionnelles futures.

Enfin dans une dernière partie, nous montrons qu'au sein du CAS, l'enseignant peut faire vivre une expérience sensorielle positive permettant à l'élève d'étendre ses "savoirs faire perceptifs" au sein d'une EPI de grande école et à terme, à sa vie physique future (Bo 2013)

14.25 / 20

Epreuve : 102 Matière : OSST Session : 2019

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 première partie, nous nous illustrons nos propos au sein de l'activité escalade (CA2) afin de faire vivre à nos élèves des expériences émotionnelles significatives, permettant à terme, de savoir gérer les situations stressantes de la vie de tous les jours par l'usage des règles apprises et leur extension.

Selon l'approche de la psychologie de l'enfant de Banaud (L'enfant et le sport, 1987), l'hédonisme est l'un des motifs d'engagement le plus puissant. Ainsi, la dimension émotionnelle liée à l'activité de nos élèves est une variable à nécessairement prendre en compte (Sauy et al, Actions, significations, et apprentissages en EPS, 2013).

De plus, le sociologue Le Breton (Passions ordinaires, Anthropologie des émotions, 2012) note un attrait particulièrement puissant chez les adolescents pour les pratiques sportives. Dès lors, la mise en place d'une situation émotionnellement significative en confrontant nos élèves à un risque ~~subjectif~~ élevé mais un risque objectif demeurant nul (Didier Delignière, Les conduites à risques, 2009) nous paraît être un levier favorable à la mobilisation de règles apprises dans un contexte de "stress" et nouveau.

Nous proposons à ce titre la situation de la "mauli-tête" présentée par Testevuide ("L'escalade en situation", Revue EPS 2002). En réalisant un double ancrage (l'un en-tête, l'autre en mouslinette) la situation permet donc à l'élève de ressentir le risque objectif élevé lié à l'essence de la pumpe en tête tout en limitant ce risque par un ancrage en mouslinette ^{secourative}. Dès lors, l'élève doit puiser réinvestir les règles apprises (à savoir favoriser la prise de jeu à l'action des bras; la pumpe de profil plutôt que

.5./14

celle de face etc...) dans un environnement porteur de stress et facteur de circonstance (Belgne 70), favorisant son engagement, propice à la remobilisation des acquis.

Or, dans une perspective éactive, l'expérience est envisagée comme fondamentalement subjective et autonome (Varela, Autonomie et Amnésie, 89). En effet selon Huet et Galpetitfaux (L'expérience Cypelle, 2011), "toute expérience est expérience du sujet qui l'opère". En ce sens, cette même situation peut avoir des colorations émotionnelles diverses selon nos élèves, chacun effectuant son propre calcul cognitif entre la difficulté de la tâche perçue et les ressources qu'il pense posséder (Lozano 1982).

Ainsi, si un élève peut se "sentir pousser des ailes" porté par son attrait pour le risque perçu et parvenant tout à fait à réinvestir "l'usage des règles apprises" en situation moins stressante, un autre peut alors perdre tous moyens et se retrouver inhiber par le stress que cette situation lui procure.

De fait, si notre premier élève peut performer dans l'attention de l'usage des règles dans ce contexte nouveau en osant prendre des risques, le second peut alors grimper "en croix", en étant collé à la paroi par peur de la chute, et retrouver un comportement typique de débutant en escalade (Testevuide, 2002) alors que les règles semblaient apprises en cas de grimpe en marmotte.

Dés lors, il s'agit selon nous de permettre à nos élèves de développer des stratégies de gestion de leurs émotions afin qu'ils puissent réinvestir et étendre l'usage de règles apprises au sein de l'école, dans des contextes de la vie de tous les jours pouvant être source de stress.

Ainsi, enseigner peut alors revenir à faire développer des

stratégies de "coping" (Lazarus, 82) permettant de focaliser son attention sur une source (externe ou interne) autre que celle provoquant le stress et réduisant l'extension de l'usage des règles apprises.

Alors, dans une perspective de pacification de ses émotions négatives, l'élève peut orienter son attention vers une zone corporelle autre ^{et} neutre (par exemple ses poumons en se focalisant sur le ralentissement de sa respiration ou encore son rythme cardiaque) ou vers une zone externe sur laquelle se focaliser (écoute de musique, couleurs ou formes des prises, énoncé oral du trajet à réaliser à son arrivée...).

Ainsi, c'est par la pacification de ses sensations corporelles liées au stress (Nénaid, développer ses sensations en planche à voile olympique 2011) que l'élève pourra à terme trouver la stratégie de gestion de ses émotions lui correspondant; et empêcher le stress d'inhiber le réinvestissement des règles apprises.

Ces stratégies peuvent ainsi à court terme, ^{lui permettre} de faire face à la pression du tête de manière efficiente, à moyen terme de savoir gérer ses émotions lors de sa présentation aux épreuves du baccalauréat tout en parvenant à restituer ses acquis sur ses copies, ou encore à se montrer convainquant lors de ses entretiens d'embauche à plus long terme.

Ainsi au sein du CA2, l'enseignant peut permettre aux élèves de se confronter à des activités mettant en jeu des stratégies de gestion de leurs émotions; afin de leur permettre à terme de réinvestir leurs acquis dans des situations stressantes de la vie de tous les jours.

Dans cette seconde partie, nous démontrons qu'au sein du CA4, l'enseignant peut mettre en place une interdépendance des expériences individuelles afin de favoriser l'usage de règles apprises dans un contexte social.

Selon la théorie du cours d'action, toute expérience vécue est éminemment collective (Thureau, le cours d'action : méthode développée, 2004). En effet à chaque instant, toute activité individuelle est impactée par l'activité collective ; et toute activité collective se trouve en retour reconstruite par les activités individuelles.

Dès lors, chaque expérience est à envisager au sein des expériences des autres élèves de la classe et/ou du groupe dans lequel se trouve engagé l'élève. L'enseignant peut donc jouer sur cette dimension collective afin de permettre aux élèves d'étendre l'usage des règles (apprises en contexte individuel) au service du groupe.

Ainsi, l'enseignant peut mettre en place une leçon basée sur une interdépendance entre élèves, le besoin d'affiliation étant un moteur d'engagement particulièrement puissant chez l'enfant et donc chez nos élèves (Buard, l'enfant et le sport, 87)

En organisant notre classe par dyades asymétriques du point de vue du niveau de pratique en activité badminton, nous faisons le choix d'organiser un tournoi sur le modèle "Coupe Davize", chaque match (deux simples, un double) permettant de capitaliser des points en vue de remporter le tournoi.

Cette organisation permet selon nous d'étendre l'usage des règles apprises individuellement du point de vue technique et tactique afin de les étendre à un autre contexte à savoir en collectif. Dès lors des forms d'interactions et d'entraides peuvent émerger spontanément (Sawey et al 2013) en vue de "gagner ensemble". En effet, nous faisons l'hypothèse que, spontanément, les élèves les plus avancés d'un point de vue niveau de pratique et/ou apprentissages pourront mettre "l'usage des règles apprises" au profit du collectif en les délivrant si leur camarade se trouve en difficulté, et ainsi en contexte d'entraide collective.

Epreuve : 102 Matière : 036+ 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.

Or, selon l'approche psychosociale, le rapport aux autres particulièrement complexe à l'adolescence peut devenir un frein à l'usage de l'expérience collective. En effet, Braconnier montre que les adolescents sont particulièrement durs entre eux et dans les moqueries (Entrée dans le monde. L'adolescence 2009) -

Dès lors, si certains élèves peuvent spontanément s'orienter vers de l'entraide et de la coopération en partageant l'usage des règles apprises au profit du collectif, d'autres peuvent au contraire s'orienter vers des moqueries envers leur partenaire.

De plus selon Ehrenberg, "exister socialement ce n'est pas être mais paraître" (Le culte de la performance, 91). Certains élèves peuvent donc profiter de ces situations d'oppositions au sein du CA4 pour prouver leur supériorité sur les autres en s'orientant vers une comparaison narrative sociale (Nicholls, 89).

Le but pour ces élèves n'est alors plus de faire gagner le collectif par une attitude coopérative et la mise à profit de l'usage des règles précédemment apprises en contexte d'affrontement inter-individuel mais de paraître le meilleur aux yeux des autres, pouvant pour ce faire adopter des "stratégies d'auto-handicap" (Sanny et al 2013) afin de laisser planer le doute sur leur incompétence (soit en choisissant un partenaire au niveau bien plus avancé que le leur vis-à-vis duquel la dévite semble "logique" soit en jouant contre un adversaire au niveau bien en-deça de bien auquel cas la victoire écrasante est fortement probable).

Dès lors, il nous semble pertinent de confronter nos élèves à une expérience de grande ampleur visant à étendre l'usage des règles apprises dans un contexte de "communauté de pratique" à l'échelle de la classe voire de l'AS.

Il nous semble peu cela intéressant de faire passer ^{notre} classe "d'élèves solitaires à un groupe d'élèves solidaires" (Sauvy & al 2013). Dès lors selon Weyer (Les Communautés de pratiques, 2005) c'est en engageant les élèves dans des projets d'ensemble via une entreprise commune, un but commun et des actions interdépendantes que les élèves seront amenés à étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes.

Ainsi, nous faisons le choix d'organiser une "coupe des trisivièmes" sous forme d'interclasses au sein de notre établissement. Chaque classe de trisivièmes ayant à charge l'une des commissions (arbitrage, organisation ou communication) visant au déroulement autonome de la compétition. Chaque classe présente alors une équipe de joueurs de basket, qui rencontrera au fil de la compétition chacune des autres classes. Les règles apprises et leurs usages en sports collectifs peuvent ainsi être étendus en vue de la réalisation de l'entreprise commune "remporter le tournoi".

De plus, nous savons que l'engagement de nos élèves dépend peu beaucoup du "sens" qu'ils accordent à l'entreprise en lieu avec "leur mobile vital" (préoccupations) selon Leontiev (78). Or la culture sportive "donne du sens" selon D. Delignière (2009).

Dès lors c'est en favorisant une expérience de grande ampleur que nous faisons le "pari" de favoriser la "continuité d'expérience" (Thiebaux, 2010) à l'AS du collège afin que les élèves puissent étendre l'usage des règles apprises au sein d'un cadre "sportif" limitant ainsi le décrochage massif de nos licenciés à l'adulthood et répondant à l'axe du PNDS 2020-2024 (Plan national de développement du sport scolaire, 2020).

Enfin dans cette ultime partie, nous montrons que l'enseignant peut faire vivre une expérience sensorielle progressive notamment au sein du CAS, permettant à l'élève d'étendre ses savoirs-faire perceptifs hors de l'EPS, et à terme, par une pratique autonome et régulière (Bo du 22/01/2019)

Si l'élève est à même de ressentir les sensations corporelles résultantes d'un effort physique selon l'approche physiologique de Borg (An index for breathlessness and leg fatigue 2010) tels que la douleur dans les jambes ou l'essoufflement, il nous semble intéressant de permettre à l'élève de les prendre en compte afin de réguler son effort dans divers contextes.

Ainsi l'enseignant peut mettre en place une échelle de ressentis commune à la classe (à l'image de l'échelle de Borg) au sein de l'activité musculaire (CAS) par exemple, et mettre en place des moments de "Check de tout son corps" (Painbender et al, developper des savoirs faire perceptif en STEP, 2018) afin de permettre à l'élève, grâce à l'exploitation de cet outils dans d'autres activités, d'étendre l'usage de la règle "être à l'écoute de ses ressentis pour gérer son effort" dans d'autres contextes d'activités. Dès lors, en outillant l'élève, l'enseignant peut favoriser l'usage de règles apprises quant à l'écoute de son corps dans ses autres activités en EPS, mais également dans sa pratique extrascolaire. Lorsque l'élève atteint déjà un "8/10" en terme de difficulté de l'effort alors qu'il n'est pas encore arrivé à la moitié de son temps d'activité prévu en course à pied le week-end par exemple, il peut ~~étendre~~ se référer à la règle "diminuer son allure afin de gérer son effort sur le long terme" et donc ralentir afin de terminer son footing sur le temps ou la distance initialement prévu.

Cependant, l'approche émérisologique (Andrieu, 2015) fait état d'une véritable "hétérogénéité des sensibles" (Painlevé & al 2018).

En ce sens selon la "culture somatique" de l'élève et son vécu sportif extra-scolaire notamment, une même activité peut faire écho à une "activation" de sensation (actualisation d'une sensation déjà éprouvée) quand elle correspond pour d'autres à un "éveil" (réelle découverte) selon Foumre (Awarner, 2005). Dès lors si certains élèves sont à même de repérer, nommer, hiérarchiser une sensation, d'autres s'en trouvent véritablement incapables (Félix, 2015). Dans notre activité musculaire, un élève ayant un réel vécu sportif extra-scolaire et ayant déjà éprouvé des sensations telles que la chaleur, la lourdeur des membres, les "mollets qui tiènt" n'aura donc pas du tout les mêmes ressentis qu'un élève davantage sédentaire n'ayant aucun passé sportif et peu repère unique le "ça fait mal".

Ainsi, si l'usage de règles apprises dans d'autres contextes fait état de "continuité didactique" évidente (Teuë 2015) pour notre élève sportif, elle peut n'avoir aucun sens et ne pas perturber le "flux expérientiel" de notre novice en terme d'écoute de ses ressentis (Chalès et Berthone 2008).

Dès lors, il s'agit selon nous d'initier une véritable "éducation sensorielle" (Andrieu, 2015) en permettant à nos élèves de construire (et d'affiner au cours de leurs expériences) leur propre échelle esthésiologique. Cette échelle aura pour but d'affiner au cours de leur parcours de formation les règles apprises quant à l'écoute des sensations émanant de leur corps, et ainsi, plus que d'apprendre ces règles, leurs permettre de les développer au fil de leur scolarité. Cet engagement dans le long terme peut s'ancrer au sein d'un EPI alliant Français, Education Physique et Arts plastiques, chaque discipline apportant sa contribution à l'affinement de l'écoute de ses sensations, de leur perception et de leur mise en mots. Ainsi en s'appuyant sur l'œuvre littéraire Le Féral d'un corps de N. Pennac (2012) les élèves peuvent, au fil du temps, mettre en mots leurs ressentis et les sensations.

Epreuve : 102 Matière : 0364 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.

que leur procure l'effort physique en EPS, ^{mais aussi} l'écoute d'une œuvre musicale ou l'observation d'une œuvre d'art, en les affinant. Dès lors, c'est par l'extantion de l'usage des règles concernant l'écoute de ses ressentis, des sensations émanant de son corps, que l'élève pourra devenir "Agent de soi" (Andrieu 2012) et mieux se connaître (Bo 2019); affinant sa perception au fil des expériences.

Ainsi, nous avons soutenu l'idée selon laquelle "enseigner" revient à confronter les élèves à des expériences marquantes et significatives permettant d'étayer le flux expérientiel au maximum (Chalès et Berthone, L'enseignement, 2008) pour permettre d'étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes (aussi bien diachroniques que synchroniques).

Toutefois nous avons également montré qu'enseigner ne revient pas "qu'à cela" en mettant en lumière les contraintes inhérentes à la "vie d'adolescent" et au caractère propre et autonome du monde de chacun de nos élèves, pesant inévitablement sur l'action enseignante.

Dès lors il était selon nous nécessaire d'envisager l'élève comme acteur de son propre monde, visant à le responsabiliser quant à sa capacité à faire des choix culturels, lucides et autonomes.

En appuyant et en illustrant nos propos au sein de trois champs d'apprentissage, nous avons fait le 13/14

choix de montrer que différentes expériences ^{types} peuvent être vécues en EPS, bien qu'elles soit envisagées comme "en tout holistique".

Nous avons également tenté d'illustrer nos propos dans divers contextes aussi bien d'un point de vue spatial que temporel.

Afin de développer encore nos propos, il aurait été intéressant de pouvoir traiter le sujet au sein des CA 1 et 3 également de encore d'illustrer dans d'autres contextes (différents établissements, lycée professionnel...).

Une question d'actualité nous questionne cependant quant à la faculté de nos élèves à étudier l'usage des règles dans le contexte de leur domicile. En effet, Pirin souligne, à la suite du confinement de l'année passée, un "décrochage massif de nos élèves" lorsque les cours ont été menés en distanciel, relayant selon lui "la question de la persévérance scolaire" (Pirin, que sont devenus les décrocheurs du premier confinement?, 2020).

Dès lors l'expérience du confinement et de la fermeture des écoles n'a pas permis d'étendre "l'usage des règles apprises" dans ce contexte de crise sanitaire inédit.

