

Epreuve : 202 Matière : 202 Session : 202

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.

"Avoir de l'expérience c'est avoir appris. Apprendre, c'est faire l'expérience de quelque chose." (Jean-Marie Barbier, Expérience, activité, apprentissage, 2013). Cette affirmation renvoie selon nous directement aux propos de Benoit Huet et Nathalie Gal-Petitfleur, pour qui les expériences et plus précisément les expériences mettant en jeu le corps et la motricité, sont un moyen d'accéder aux apprentissages à l'École et en Education Physique et Sportive (EPS) ainsi qu'aux "connaissances sur soi et sur ses actions" ("L'inscription corporelle de l'expérience en EPS", L'expérience corporelle, 2011). S'il nous semble à priori qu'un lien de causalité puisse être établi entre expérience et apprentissage, nous pouvons tout de même nous interroger sur une possible disjonction de cette relation. En effet, une expérience motrice émotionnellement et physiquement négative telle qu'une chute en course de haies sera pour une majorité d'élèves associée à des significations l'amenant à rejeter cette même expérience, rendant alors difficile l'apprentissage du franchissement et de la persévérance. Dès lors, quelles conditions permettent d'affirmer que "les expériences motrices des élèves et les significations qu'ils leur attribuent constituent la base de l'apprentissage et s'accompagnent de connaissances sur soi et sur ses actions" ?

Tout d'abord, "il y a apprentissage lorsqu'un organisme placé plusieurs fois dans la même situation reproduit sa conduite de façon systématique et durable" (Claude Reuchlin, Psychologie, 1983). Ainsi, pour que les expériences débouchent sur un apprentissage, il est nécessaire qu'elles soient reproduites, répétées. Cela concorde avec les théories de l'apprentissage moteur qui affirment que la grande quantité de pratique, ici d'expérience, est la condition première de l'apprentissage (Jean Beetsch et Christine Le Scamff, Apprentissage et conditions d'apprentissage, 1995). De plus,

en EPS nous pouvons distinguer des apprentissages à dominante motrice, méthodologique et sociale. Ces apprentissages, qui s'accompagnent de connaissances motrices et des actions lorsqu'un travail d'explicitation ou d'amplification (David Adé et John Komar "Un PAC pour les compétences en EPS" Revue EPS 2014) est réalisé par l'enseignant sont également soulignées. En effet, l'EPS vise à former un "citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble" (Finalité programmes EPS collège, BO n° 11 du 26 novembre 2015) et se doit donc de contribuer directement à la construction d'un socle commun de connaissances, compétences et de culture (S4C, Jéret 31 mars 2015). Ainsi, en proposant des expériences motrices variées dans les différents champs d'apprentissage, l'enseignant d'EPS favorise des apprentissages disciplinaires liés aux attendus de fin de cycle ou de lycée (AFC/AFL) mais également des apprentissages plus larges liés à des valeurs véhiculées par l'École. Les compétences générales et les objectifs généraux au lycée illustrent cela, tout comme les programmes de lycée général et technologique. "Les cinq champs d'apprentissage lui permettent de vivre des expériences corporelles, d'avoir accès aux savoirs scolaires et à une culture contemporaine" (BO 22 janvier 2019). Dès lors, les expériences semblent former la base, le passage obligé, le point de départ d'apprentissage à l'École et en EPS. Effectivement, "la compétence est la mise en jeu d'expériences acquises (motrices, sensitives, cognitives) et de connaissances opérationnelles permettant d'être efficace dans une situation donnée" (Daniel Boethier et Alain Duray, Revue éducation permanente, 1995).

Cependant, si les expériences sont au cœur du processus d'apprentissage (Stace Davaud, Chronométré et mouvement, Reflets de l'expérience quotidienne de l'enseignant d'EP, 2001), le contexte écologique de la classe nous amène à remettre en question, à discuter cette relation. En effet, d'après Jacques Theureau, dans le paradigme de l'émancipation, l'activité est autonome, située et relève d'une réflexion (Le cours d'action, 2004). Dès lors, les significations attribuées aux expériences vécues par les élèves en fonction de l'activité donnée prennent vie dans un réseau de relations entre élèves et peuvent parfois empêcher l'atteinte des apprentissages et connaissances proposés. Cela peut s'illustrer dans un effet de "contamination expérientielle". L. / D.

si un élève n'engageant dans une expérience motrice ^{permise et laborieuse} peut être lente en usant des camarades vivre une expérience agréable de combournement de la tâche de déinvestir l'apprentissage proposé et à ne pouvoir accéder aux connaissances sous-jacentes. Dès lors, dans quelle mesure l'enseignant peut-il tenir compte du contexte écologique de la classe pour que les expériences motrices et le sens attribué constituent véritablement la base de l'apprentissage et l'accompagnement de connaissances sur soi et ses actions ?

À cet égard, la définition de l'expérience est essentielle pour qu'elle prime surtout sur la double finalité que nous recherchons. Jean-Louis Barthe et André Zetler présentent l'expérience comme l'engagement dans une activité et la trace, la transformation opérée ("Expérience, entre langage savant et langage ordinaire" Recherche et formation 2012). Nous pensons qu'il est nécessaire en EPS que cette trace soit motrice mais également émotionnelle afin qu'elle "marque" davantage l'élève. En effet, Antonio Damasio a prouvé que le lobe émotionnel du cerveau est fondamental pour que de nouveaux apprentissages et de nouvelles connaissances n'opèrent (L'erreur de Descartes, 1964). Un lien de causalité semble donc exister entre l'expérience et les apprentissages. De même, l'expérience étant une "connaissance acquise par la pratique" (Recours textuels mathématiques du CNRS), il nous semble que le sens de la relation exposée par B. Huot et N. Gal-Petitfaut soit vérifié. Cependant, l'apprentissage suppose pour l'élève d'abandonner ce qu'il sait faire pour s'engager dans un processus long, complexe, jalonné de faiblesses et d'essais momentanés" (CRIEPS, "Évaluer et identifier ses progrès en EPS", Revue EPS, 2015). Ainsi, avant d'atteindre la fierté et la joie procurée par l'acquisition de nouveaux apprentissages et connaissances, il est nécessaire de se confronter à l'erreur, au doute et à des sensations négatives. Ces expériences motrices mais aussi affectives peuvent être difficiles à vivre pour les élèves, qui sont aussi des adolescents emprunts à une "culture de l'immédiateté" (Gilles Perreault, La culture du temps à l'adolescence, 2009). Plus encore, nous pouvons discuter le lien entre expériences et apprentissage au regard du caractère éphémère de cette dernière, ne correspondant à la complexité des processus d'apprentissage.

De plus, les expériences constituent le côté subjectif, éprouvé de l'activité et engendrent donc des significations (N. Marquet, "Vivre une expérience authentique en EPS" Conférence à l'OPEC, 2018). Or, ces significations,

sont propres à chaque élève et ne sont pas directement accessibles pour l'enseignant. Or, leur accès nous paraît primordial pour vérifier la progression dans les apprentissages et proposer des adaptations si besoin. Ainsi, l'"activité d'enquêteur" exposée par Corinne Séné (Revue EPS, 2014) et issue de la théorie de l'enquête de John Dewey en 1938 (Expérience and education) nous semble répondre à cette exigence et favoriser la maintien d'un lien vertueux entre les expériences et l'apprentissage, capte aux connaissances. Néanmoins, nous sommes convaincus que malgré cette activité d'enquêteur permettant de retracer le cours d'expérience de l'élève, une partie des significations mais aussi des connaissances est indécible. En effet, dans une perspective cognitive, les connaissances sont des "saisies de base, emmagasinées dans la mémoire à long terme" (Jean-François Richard, 1990) alors que dans une approche située ce sont des "ressources à mobiliser au moment opportun" (Nicolas Texier, Les connaissances des élèves en EPS, Thèse, 2015). Les connaissances peuvent être déclaratives mais aussi procédurales renvoyant en EPS aux règles d'actions. Si les connaissances pure soit et pure ses actions nous paraissent indispensables, nous pensons également que dans le but de former un élève "actif et solidaire" et afin de "lutter" ^{contre une} société ^{de plus en plus} individualiste (Gilles Lipovetsky, Le bonheur paradoxal, 2006), les connaissances pure les autres et l'environnement sont tout autant nécessaires.

Afin de construire ces connaissances chez les élèves, l'enseignant a à sa disposition une diversité d'expériences, toujours corporelles car toute expérience est incarnée et met en jeu le corps (Maurice Merleau-Ponty, Phénoménologie du corps, 1945). La mobilisation volontaire du corps générant la motricité est d'ailleurs la spécificité de notre discipline et "saisie observée, décrite et transformée les comportements moteurs sont les compétences premières de l'enseignant" (Jean-Jacques Temprado, "Approche dynamique des coordinations motrices" Revue EPS, 2004). Les expériences motrices peuvent être couplées à des expériences cognitives, sociales, affectives, émotionnelles mais aussi plus méthodologiques. En effet, dans le domaine de participer au projet de formation globale de l'individu, nous discutons la restriction des expériences au seul caractère moteur et nous prenons parti pour affirmer qu'une diversité d'expériences, toujours couplées à une expérience motrice, doivent être explorées. Cependant, cette diversité doit être pensée par l'enseignant non pas uniquement dans une "logique de continuum didactique" mais aussi

Epreuve : 102 Matière : EPS Session : 2020

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 "une logique de continuité d'expérience" (N. Tesse, "L'enchaînement des tâches et des leçons" Revue EPS 2018). En effet, "il y a souvent une déconnexion entre les expériences prescrites par l'enseignement et les expériences vécues par les élèves" (N. Tesse, op.cit., 2018), ce qui entrave la relation exposée par B. Huet et N. Gal Petitfaut et empêche alors l'acquisition d'apprentissages et de connaissances. Dès lors, comment l'enseignement peut-il faire coïncider les expériences motrices prescrites de celles réellement vécues ? La prise en compte de leurs motifs d'agir semble une voie possible dans une approche éthologique (Maxime Trau et Pierre Thureau, Vers une ethnopsychologie, 2004). Malgré cela, Olivier Voos souligne dans le cadre du programme méthodologique et théorique du livres d'action que l'activité de l'élève, et par conséquent ses expériences, est triadique oscillant entre le jeu, le travail et l'exercice (Questions vives 2016). Ainsi, les élèves peuvent s'éloigner des expériences motrices prescrites, engendrant des significations en décalage avec celles effectuées par l'enseignement, rendant alors impossible l'apprentissage et les connaissances tournées vers les compétences travaillées. Toutefois, il est possible que de telles expériences constituent la base de connaissances sur soi et ses actions délétères telles que l'humiliation des autres, ou une croyance négative en son incapacité, impactant négativement son estime de soi, c'est à dire le jugement que l'individu porte sur sa personne" (P. Sarrazin et David Trouilloud, Revue EPS 2016). Plus encore, les expériences des élèves sont à comprendre dans un continuum. Elles sont dépendantes des expériences passées et conditionnent les expériences futures (John Dewey, Expérience and education, 1938). Or, des élèves ayant connus des expériences répétées d'échec peuvent être soumis au phénomène de "stigmatisation apprise" (Martin Seligman, Journal of psychology, 1975) et par conséquent se sentir de s'engager dans les expériences motrices, rendant impossible de nouveaux apprentissages. Dès lors, nous pouvons nous demander en quoi le contexte peut influencer sur la relation

exposée par B. Huot et N. Gal Petitfaut et comment l'enseignant peut tenir compte des particularités locales pour garantir l'accès pour tous aux apprentissages et connaissances permettant de s'insérer dans la société.

Pour finir, dans une approche philosophique, "l'expérience est une corrélation, dans une culture, entre type de savoir, domaine de matérialité et formes de subjectivité" (Michel Foucault, Dernier séminaire au collège de France, 1984). Ainsi, de part la pluralité d'élèves et leurs différences motrices, méthodologiques, morphologiques, sociales, genrées et cognitives, une diversité de significations émerge d'une même expérience. Or, l'EPS et plus largement l'École vise la transmission d'une culture commune constituée d'apprentissages et de connaissances communes. Dès lors, il nous semble qu'une difficulté optimale doit être proposée aux élèves afin que chacun puisse travailler à son rythme avec un objectif, des apprentissages communs. De plus, l'expérience de l'enseignant, de par son vécu dans la profession mais surtout sa formation continue peut mettre à profit son expertise pour orienter les élèves vers les expériences motrices proposées (N. Gal Petitfaut, L'enseignement d'EP chevronné, p. 15).

De plus, afin de garantir une culture commune, nous pensons que le travail d'équipe permettra de garantir des apprentissages communs et adaptés à un contexte particulière, remoyant ainsi à la compétence professionnelle "coopérer au sein d'une équipe" (Référentiel des compétences des maîtres du professorat et de l'éducation, 25 juillet 2013). De plus, nous sommes convaincus qu'il est indispensable de faire vivre aux élèves les mêmes expériences plusieurs fois afin qu'ils construisent cette dernière et qu'il soit possible de la valider, c'est à dire d'affirmer l'existence de nouveaux apprentissages et connaissances. Cela ne semble possible qu'à condition que l'élève ait des repères dans sa progression et qu'il ait accès à la connaissance de son résultat.

Finalement, nous soutenons qu'un lien de réciprocité existe dans le sens où les apprentissages et connaissances des élèves sont des leviers permettant d'engager les élèves dans de nouvelles expériences motrices, entraînant des significations non autorisées auparavant. Plus encore, nous pouvons

discuter cette affirmation en évoquant les expériences motrices pouvant être recherchées dans un seul but de plaisir comme c'est le cas dans la société. En effet, les expériences motrices peuvent parfois être vécues sans attente d'apprentissage ou de connaissance nouveaux. Cependant, l'École basée sur un modèle stoïcien (M. Develay, Donner du sens à l'école, 1996) se doit d'accompagner les élèves dans les apprentissages. L'association sportive peut alors être un dispositif permettant de répondre à ce besoin hédonique chez certains élèves.

Nous discuterons l'affirmation de B. Huet et N. Gal Peitfaux en montrant que les expériences motrices mais aussi émotionnelles, cognitives et sentimentales des élèves et les significations, le sens, attribués constituent véritablement la base d'apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, s'accompagnant de connaissances sur soi et ses actions seulement si les expériences proposées à travers l'activité respectent les conditions de l'apprentissage moteur. De plus, afin d'atteindre des apprentissages disciplinaires et plus scolaires, il sera nécessaire de permettre aux élèves de vivre mais surtout de construire et de valider des expériences individuelles et collectives entraînant des significations, des empreintes positives et un accès à des connaissances procédurales et déclaratives.

Cependant, nous nuancerons et illustrerons en exposant les caractères autonome et vivés de l'expérience motrice pouvant générer des décalages entre celle perçue par l'enseignant et les significations attribuées par les élèves. C'est alors à condition de proposer un continuum expérientiel et d'adopter une attitude d'enseignant enquêteur que l'enseignant pourra adapter et atteindre la double finalité poursuivie.

Plus largement, nous dépasserons l'affirmation en soulignant la relation circulaire existant. Ainsi, les apprentissages et connaissances antérieures constitueront la base de nouvelles expériences motrices jusqu'elles impossibles. De même, des expériences variées et complexes à la leçon d'EPS sont selon nous nécessaires pour garantir des apprentissages à l'École et des connaissances sur soi, ses actions, les autres et l'environnement.

Dans une première partie, nous montrerons que des expériences motrices techniques et tactiques en badminton dans un "collège urbain favorisé" (Fanny Thirman, Typologie des collèges de France, 2006) et les significations liées au gain du match constituent la base de l'apprentissage de l'amorçage et de persévérance s'accompagnant de connaissances sur ses stratégies et sur les autres à condition que ces expériences soient répétées.

Cependant, nous nuancerons l'affirmation en exposant des stratégies de contournement de l'expérience motrice proposée, rendant alors difficile l'atteinte des apprentissages et connaissances. C'est alors en adaptant et en restructurant l'expérience motrice à faire vivre que l'enseignant développera les apprentissages chez les élèves et aura accès à sa connaissance.

Finalement, nous pensons que des expériences motrices et affectives à l'AS engendrent des significations positives chez les élèves, rendant alors possible l'accès à de nouvelles expériences grâce aux apprentissages et connaissances passés.

Dans une deuxième partie, nous verrons que les expériences motrices et sensibles en musculation en lycée professionnel et les significations centrées sur ses sensations constituent la base de l'apprentissage du savoir s'entraîner et du respect, s'accompagnant de connaissances sur soi et ses capacités seulement si la connaissance du résultat est délivrée.

Toutefois, en lien avec le contexte particulier, des expériences motrices dangereuses et des significations sur la visibilité peuvent empêcher cette relation. Dès lors, l'activité d'enquêteur et la prise en compte de la culture des élèves seront nécessaires pour remonter avec les apprentissages et connaissances recherchés.

Plus largement, nous montrerons que l'ouverture du lycée au monde professionnel et au partage d'expérience permettra aux élèves d'acquiescer de nouveaux apprentissages et connaissances, les engageant ainsi davantage dans les expériences motrices futures.

Dans une dernière partie, nous confirmerons l'affirmation en soulignant que les expériences motrices et cognitives en cours d'orientation (CO) liées à des significations affectives constituent la base des apprentissages relatifs à la planification et la conduite de l'itinéraire et à l'embarcadere s'accompagnant de connaissances d'orientation à condition qu'une difficulté 8.../....

Epreuve : 2102 Matière : 0301 Session : 2020

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.

optimale soit opérée.

Néanmoins, nous voyons que les expériences motrices proposées par l'enseignant peuvent involontairement aller à l'encontre des apprentissages et connaissances visés. C'est alors grâce à un travail d'équipe et un partage d'expérience que l'enseignant pourra adapter les expériences proposées afin de garantir la ^{double} finalité.

Finalement, nous montrons que l'expérience d'organisation d'un usage APPN par les élèves et le vécu d'expériences motrices éphémères mais marquantes génèrent des apprentissages relatifs à l'autonomie et à la solidarité, garantis de nouvelles expériences motrices en EPS.

Dans cette première partie, nous allons montrer que des expériences motrices techniques et tactiques en badminton dans un collège favorisent et les significations liées aux rapport de force constituent la base de l'apprentissage de l'arrêt et de la persévérance n'accompagnant de connaissances sur ses stratégies et celles de l'adversaire. à condition qu'une grande quantité de pratique soit permise.

Tout d'abord, selon J. Beetsch & C. Le Scamff, la répétition est une condition mineure mais à l'apprentissage moteur (Apprentissage et conditions d'apprentissage, 1995). Dans une approche écologique, les théories de la dynamique des systèmes non linéaires postulent que "effectuer un mouvement coordonné n'appartient à un problème de réduction et de gestion des degrés de liberté du système" (Nikolai A. Bernstein, The coordination and regulation of movements, 1967). Ainsi, afin d'apprendre à effectuer un arrêt, l'élève doit vivre un grand nombre de fois cette expérience motrice. En effet, d'après Didier Deliquères, un minimum de 80 essais est nécessaire pour changer d'attracteur dans l'apprentissage d'un mouvement de balancer aux

basées parallèles (Humain mouvement science, 1998). Dans cette approche, les attracteurs sont les ~~coordination~~ coordination spontanées que l'individu tend à adopter (Sebastien Brault, Humain mouvement science, 2010). Dès lors, l'expérience motrice de l'arresté doit être vécue de nombreuses fois pour qu'il soit réellement acquis et que des connaissances sur soi et ses actions puissent émerger. Or, d'après H. Metzler le temps de pratique réel représente 15 à 20% du temps institutionnel (Thèse d'Etat, 1979). Dès lors, afin que l'expérience motrice de l'arresté puisse être constitutive d'apprentissages techniques et tactiques, et de connaissances sur soi et ses actions, nous pensons l'imitar de Jan-oux Ubaldi et Alain Costant qu'un ciblage est micenaire ("Une EPS malade de ses non droits", Cahiers du CENRE n°7, 2007). En effet, "cibler, ce n'est pas réduire, c'est choisir de ce qui est décisif, au cœur de la culture des APSA" (opit, 2007). Ainsi, le ciblage sur l'arresté avec des élèves en 6^{ème} où les différences morphologiques et physiologiques sont importantes (Sebastien Rabel, La préparation du jeune sportif, 2018) nous semble préférable au dégaï. En effet, d'après Galek, l'expérience motrice de l'arresté constitue un apprentissage tangible, accessible pour tous, porteur de la logique de l'APSA en permettant de rompre l'échange, mais aussi mémorable, lorsque l'adversaire court vers le filet sans parvenir à toucher le volant ("Que tout en coup droit", Cahiers du CENREPS 2016). Nous pouvons illustrer cette relation verbale en proposant un travail décontextualisé de l'arresté où un élève se met "au service de l'autre pour lui permettre de progresser" (Compétence visée, CA4, Po 26 novembre 2015), une expérience de déclenchement du match par un arresté et une expérience plus contextualisée avec une valorisation de l'arresté en match.

Ainsi, nous avons montré et illustré l'affirmation en exposant les apprentissages de persévérance lors du travail de l'arresté par des expériences motrices techniques et tactiques répétées et ciblées, autorisant l'acquisition progressive de connaissances sur soi et les stratégies de l'adversaire.

Cependant, il est possible de discuter l'affirmation car les élèves peuvent adopter des stratégies de contournement éloignées de l'expérience motrice proposée, rendant alors difficile les apprentissages techniques et tactiques, tout comme la persévérance et les connaissances antérieures. C'est alors en repensant l'expérience motrice à faire vivre et valider que les apprentissages seront atteints et les connaissances révélées.

En effet, Jacques Sauvey et Cécile Renard ont mentionné dans le programme méthodologique et théorique du cours d'action qu'une certaine solidarité peut exister même en situation d'opposition (Revue sciences de l'éducation, 2009). Ainsi, lors d'une situation d'évaluation où les élèves vivent une expérience de double reverse avec un combat de cinq amorceurs réunis à valider pendant le match (N. Marquet, "Badminton nautique, double reverse", Cahiers du CEREPS 2006), il est possible que des élèves ne sachant vaincre du match laissent leur adversaire valider son combat sans chercher à récupérer les volants. Cela peut être dénoté dans un "collège urbain favorisé" (Thomas, op cit, 2006) où une pression peut être subie par les élèves, venant de leurs parents, pour qui la réunion est indispensable (Bernard Lahire, Enfances de classe, 2019). Ainsi, une expérience de contournement de la tâche est adoptée par les élèves, rendant impossible l'acquisition d'apprentissages réels liés à l'amorceur et les connaissances nécessaires pour saisir quand déclencher un amorceur, tout comme la coordination motrice à opérer. Les expériences sont liées aux significations relatives au gain du match. C'est alors en repensant l'expérience motrice à faire vivre aux élèves afin de valider leur apprentissage et d'avoir accès à leurs connaissances que l'enseignement s'adaptera au contexte écologique de la classe et garantira la relation exposée. Nous illustrons cette proposition en badminton avec la situation du "banco" où l'élève doit valider cela avant de réaliser un amorceur qu'il jugera acceptable de rompre l'échange. Dans cette expérience où l'élève doit "reconnaître et utiliser une situation favorable de marque avec des coups techniques appropriés" (Compétence visée, 20 26 novembre 2015), nous pensons que le cas du "banco" constitue un "amplificateur d'expérience" et donne accès aux significations et connaissances des élèves (J. Sauvey, Revue EPS 2006). Ainsi, il pourra proposer à l'élève des expériences motrices plus techniques ou tactiques afin d'orienter ses significations vers la rupture de l'échange et d'optimiser ses apprentissages.

Nous avons donc montré que l'affirmation peut être discutée

dès lors que les élèves opèrent des stratégies de contournement, liées à leurs significations. Les expériences motrices déboucheront alors sur l'apprentissage technique et tactique de l'amorti à condition que l'enseignant repense les expériences afin d'accéder aux connaissances et significations des élèves.

Plus largement, nous pensons que les expériences motrices et affectives construites à l'AS engendrent des significations positives pour les élèves, rendant possible l'accès à de nouvelles expériences, grâce aux apprentissages et connaissances posés.

En effet, l'AS nous semble être un dispositif comme à la leçon d'EPS favorisant le "continuüm expérientiel" (J. Dewey, Expérience and education, 1938) avec les apprentissages et connaissances développés en EPS. De plus, comme l'a montré Delphine Evain, des apprentissages acquis à l'AS peuvent être réinvestis en EPS et inversement (La construction de compétences, 2012) ce qui permet aux expériences motrices d'être non seulement vécues mais surtout construites de manière plus durable et enrichie. De plus, l'AS est un espace où l'enseignant peut davantage avoir accès aux significations des élèves, à leurs préoccupations, en adoptant une posture bienveillante, empathique et en étant à l'écoute des élèves (Lapeyronnie, Inégalités et injustice à l'école, 2014). Ainsi, dans ce contexte favorisé où certains élèves peuvent n'être sentis humiliés (Pierre Hèbe, L'élève humilié. L'école, un espace de non droit, 2012), l'enseignant pourra faire vivre aux élèves des expériences motrices élargies de leurs préoccupations angossantes concernant l'évaluation. Nous pensons alors que les apprentissages et connaissances acquis dans le cadre de l'AS, permettent aux élèves de vivre des expériences motrices inaccessibles ^{telles que le double} auparavant et d'accéder à de nouvelles significations.

Nous avons montré dans cette première partie que la relation exposée est atteignable en badminton à condition de repenser l'expérience motrice technique et tactique de l'amorti enrichie à des significations liées à la rupture de l'échange. Cependant, nous avons vu que des expériences de contournement de la tâche sont préjudiciables pour l'atteinte de la double finalité exposée et que la relation retrouvera son caractère vertueux si une adaptation des expériences et l'accès aux significations et connaissances des élèves sont pensées. Finalement, nous avons illustré les bienfaits de l'AS dans l'accès à de nouvelles... 1.2.1....

Epreuve : 2022 Matière : EPS Session : 2022

CONSIGNES

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

expériences motrices, rendues possibles par des apprentissages et connaissances nouvellement construits.

Dans cette deuxième partie, nous allons attester que les expériences motrices et sensibiles en musculation en CP avec des CAP mécanique automobile, associées à des significations centrées sur les sensations sensorielles constitueront la base de l'apprentissage du savoir n'entraîner et du respect des autres, n'accompagnant de connaissances sur ses capacités seulement ni la connaissance du résultat est accessible aux élèves.

Tout d'abord, la connaissance du résultat est une condition fondamentale de l'apprentissage (S. Berlich et C. Le Scamff, opit, 1995). En effet, avoir accès à son résultat permet de schématiser des mouvements justes et de les conscientiser en mémoire. La connaissance du résultat revêt un aspect motivationnel car les élèves ont accès à leur progression et aux conséquences de leurs expériences motrices antérieures. De plus, Chiviacowsky a montré que la délivrance du résultat après un essai fructueux engendre une amélioration rapide des apprentissages car l'élève ne focalise plus ses significations sur ce qu'il a réalisé mais sur les connaissances à acquérir (Feedbacks after good trials enhance learning, 2007).

Cependant, dans le contexte écologique de la classe, Marc Durand a montré dans la théorie de l'action initiée que les enseignants peuvent être soumis à un phénomène d'"hystérésis cognitive" les amenant à délivrer le même feedback à plusieurs élèves indépendamment de leurs besoins (Chromonitire et mouvement, 2001). Dès lors, et d'autant plus dans l'activité musculation où les élèves doivent "réaliser une activité physique pour développer ses ressources et n'entretenir" (CA n° 5, Programmes lycée professionnel, BO du 11 avril 2019), nous pensons que la

connaissance du résultat doit être délivrée par l'élève lui-même, avec un guidage et accompagnement de la part de l'enseignant. En effet, les expériences motrices liées en musculation ne débouchent sur des apprentissages liés au savoir n'entraînent que si l'élève est attentif aux sensations, significations éprouvées et qu'il les transforme en connaissance sur soi. Dès lors, il sera demandé aux élèves de "se centrer sur ses sensations pour réguler la charge de travail" (AFEP, CAP, BO 11 avril 2019).

Ainsi, les expériences motrices et sensibles en musculation et la focalisation sur ses significations constituent la base de l'apprentissage du savoir n'entraînent, accompagné de connaissances sur soi et ses sensibiles.

Toutefois, dans ce contexte de CP avec des entrants en CAP, des expériences motrices dangereuses et des significations liées à la visibilité peuvent entraver la relation exposée par B. Huet et N. Gal Pétitfaut. Nous discuterons alors de l'activité d'enquêteur et de la prise en compte de la culture des élèves afin de remonter avec les apprentissages et connaissances proposées.

Tout d'abord, les élèves de lycée professionnel, majoritairement, vivent une orientation comme une violence et adoptent une attitude de frustration, voire de violence réactionnelle (Bernard Charlot, Le rapport au savoir en milieu populaire, 2000). De plus, une partie de ces élèves peut avoir connu plusieurs expériences d'échecs au cours de leur scolarité et adopter des stratégies d'évitement (Elliot, 1997) afin de ne pas revivre cette expérience et les significations associées douloureuses. Le contexte d'accomplissement (Jutta Heckhausen, 1974) qui constitue la classe peut également être un frein à l'engagement de ces élèves dans les expériences motrices proposées engendrant un apprentissage et des connaissances inaccessibles. En effet, "puisque que les réussites et les échecs sont directement observables, l'EPS expose la compétence sur la scène sociale" (St. Farnose et Salomon, Stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices, 2005). De plus, dans un CP en quartier populaire, selon une approche ethnologique, les élèves peuvent considérer le sport comme un espace où n'expose la

visibilité par la force physique (Ahim Dvalhoi, Se faire respecter, 2018). Plus encore, les adolescents n'orientent vers des expériences motrices éloignées du projet d'entraînement raisonné qui constitue la base de l'apprentissage et des connaissances à développer en musculation (Guillaume Dietsch, "Une EPS motrice" Enseigner l'EPS, 2017). Ainsi, les expériences de ces élèves peuvent être dangereuses, visant à battre les charges relevées par un camarade et n'assignent donc des expériences motrices sensées et des significations centrées sur soi recherchées par l'enseignant. Dès lors, nous illustrons un dépassement de cet obstacle en tenant compte des motifs d'agir de ces élèves dans une approche éthnologique (H. Inoué et P. Thérme, op cit, 2004) en proposant aux élèves de calculer leur charge théorique maximale en début de séance sur chaque machine avec la formule de Brzycki (1993). Les expériences motrices commenceront alors pour les élèves à développer leurs ressources afin d'augmenter cette charge à la fin de séance. Le but de performance est ici corrélié à un but de maîtrise (Nicholls, 2001) afin que les expériences motrices et sensées soient dirigées vers l'apprentissage et de nouvelles connaissances sur son corps.

Nous avons donc vu que des expériences motrices dangereuses liées au contexte particulier entravent la relation verbale et que l'enseignant doit tenir compte de la culture de ses élèves pour garantir les apprentissages et connaissances visés.

Finalement, nous pensons que l'ouverture du CP en EPS au monde professionnel et au partage d'expérience permettra aux élèves d'acquiescer de nouveaux apprentissages et connaissances, les engageant ainsi davantage dans les expériences motrices futures. En effet, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire avec la Prévention Santé Environnement (PSE), il nous semble judicieux de faire intervenir des mécaniciens professionnels pouvant partager leurs expériences liées aux postures et au mal de dos. En effet, en musculation, comme dans leur futur métier et dans leur vie, la préservation de sa santé est un apprentissage majeur. Les élèves pourront ainsi davantage retenir les connaissances apportées par les enseignants avec l'expérience marquante de l'intervention du professionnel et un moment d'échange avec celui-ci pourra faire émerger de nouvelles significations chez les lycéens.

De plus, nous pensons que cette expérience marquante pour les apprentissages futurs des élèves sera également l'occasion de les sensibiliser aux commémorations parfois faibles divulguées sur internet quant à la musculature. En effet, Hélice Glavaere expose les contenus dangereux regardés par les adolescents concernant les régimes alimentaires et postures sur des tutoriels (La culture de la chambre, 2010). De plus, nous faisons le pari que ces nouveaux apprentissages engendreront l'élève dans des expériences motrices plus riches et révisées liées à des significations plus auto-centrées garantissant d'autres apprentissages et commémorations en retour.

Nous avons donc montré que la relation exposée par B. Huet et N. Gal Petitfaut est vérifiée en musculature lorsque les élèves accèdent à la commémoration du résultat de leurs expériences motrices et riches. Cependant, le contexte éducatif peut rendre difficile cette finalité, et c'est alors en prenant en compte leur culture qu'il sera possible d'atteindre les apprentissages et commémorations visés. Finalement, nous avons montré qu'un lien de réciprocité peut être envisagé lorsque les lycéens apprennent de l'expérience de professionnels de leur filière.

Dans cette dernière partie, nous allons confirmer l'affirmation en montrant que les expériences motrices et cognitives en CO en collège REP+ liées à des significations affectives constituent la base des apprentissages relatifs à la planification et la conduite de l'itinéraire et l'entraide s'accompagnant de commémorations d'orientation, à condition que la difficulté optimale soit mise en œuvre.

Tout d'abord, toutes les théories de l'apprentissage motrice s'accordent pour dire que la difficulté optimale est une condition sine qua non de l'apprentissage (S. Beetsch et C. Le Scuff, Apprentissage et condition d'apprentissage, 1995). En effet, si les élèves sont confrontés à des expériences motrices trop simples ils répéteront ce qu'ils connaissent déjà et si l'expérience est difficile ils seront frustrés de ne pouvoir la mener à terme. Dans le paradigme cognitif, l'élève est considéré comme un système de traitement de l'information qui sélectionne les réponses apprises en fonction des stimuli (Richard. A. Schmidt, Motor control and learning. A behavioral analysis, 1982). Ainsi, les expériences motrices et cognitives des élèves me

Epreuve : Matière : Session :

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.
- Numérotor 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.

pourront déboucher sur des apprentissages et des connaissances que ni la difficulté de l'expérience est adaptée à son système de ressources. Jean-Pierre Tamarix expose trois variables à cette difficulté : l'incertitude, la pression temporelle et le nombre d'informations à traiter (Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, 1990). Dès lors, afin de développer la compétence ^{Planifier} et conduire son itinéraire en construisant des points d'attaque (BO n° 11 du 26 novembre 2015), les expériences motrices proposées aux élèves devront tenir compte de leurs apprentissages et connaissances antérieures afin de proposer un temps suffisant, un allègement des légendes et une distance du poste au point de départ ainsi qu'au point d'attaque adaptés.

L'élève vivra alors une expérience ^{motrice} mais aussi cognitive liée à la planification de l'itinéraire adaptée à ses peurs, en lien à des significations affectives relatives à la peur de se perdre. Cela permettra alors de constituer des apprentissages accompagnés de connaissances sur soi et ses actions.

Cependant, l'affirmation peut être discutée car

l'enseignant peut parfois involontairement proposer des expériences allant à l'encontre des apprentissages et connaissances recherchés.

En effet, dans le programme méthodologique et théorique du cours d'action, Clément Jouvrand a démontré que certains dispositifs peuvent provoquer des expériences motrices et sociales délétères, entravant les apprentissages.

("Dynamique des interactions en CO dans les leçons d'EPS" Thèse, 2015).

Ainsi, le dispositif de la chambre d'appel engendre des interactions de co-délégitimation, autrement dit le schéma mineur - mineur ou wagon - locomotive.

Dès lors, un des deux élèves vit une expérience pauvre et ne construit pas des significations liées à la construction et la planification de l'itinéraire. Les élèves peuvent alors intérioriser des connaissances négatives sur leur "utilité" dans la classe et au sein du binôme.

les empêchant d'apprendre l'embaïde et la solidarité. Clément Journaud explique qu'il est au contraire bénéfique de construire des interactions de "co-confrontation" (les élèves ne sont pas d'accord sur la construction et planification de l'itinéraire, en débattent et trouvent un compromis) ou de "co-construction" où les élèves n'accrochent sur les expériences motrices et cognitives (oprit, 2015).

L'enseignant pourra alors renouer avec la relation exposée par B. Huet et N. Gal Petitjean grâce à un travail collectif avec ses collègues, un partage d'expériences pour remettre en question sa pratique. Dès lors, nous illustrons cela avec le "carré deux cartes" développé par Martin Kottet ("Co, mais main jamais involés", Revue EPS, 2013). Dans ce dispositif où les élèves sont par équipe de quatre subdivisée en deux binômes, les interactions de co-confrontation sont favorisées, permettant aux élèves de construire des expériences motrices et cognitives débouchant sur de réels apprentissages et connaissances liés à la planification et conduite de l'itinéraire. Effectivement, les binômes n'ont qu'une carte pour deux et se relaient. Un binôme avec une carte planifie son itinéraire dans le but de percer deux balises par aller-retour pendant que l'autre binôme a pu se séparer sur le terrain. Ainsi, une expérience motrice est corrélée à l'expérience motrice afin de garantir les apprentissages et connaissances visés.

Nous avons donc vu que les expériences prescrites par l'enseignant peuvent parfois involontairement empêcher les apprentissages et s'accompagner de connaissances et significations négatives. C'est alors en remettant en question ses pratiques pédagogiques que la relation vertueuse pourra être retrouvée.

Plus largement, nous sommes convaincus que l'expérience d'organisation d'un voyage APEL par les élèves d'un collège REP+ et le vécu d'expériences motrices éphémères mais marquantes génèrent l'apprentissage de l'autonomie et de la solidarité. Cela permettra en retour un engagement plus important dans les expériences motrices proposées en EPS.

Em effet, ^{dans une approche psychologique} pour ces élèves, nous pensons que le besoin d'autonomie et d'auto-détermination (Deci et Ryan, Self determination theory, 2002) est d'autant plus important qu'ils ont souvent l'impression d'être victimes d'injustice (Marie Perle-Bellat, Le sentiment d'injustice à et sur l'école, 2009). Ainsi, l'implication de ces élèves dans une expérience d'organisation et de recherche de fonds pour un séjour APN, élargi de leur culture quotidienne, nous semble être propice à des connaissances sur soi et ses actions et à l'apprentissage de l'embrasse. Ces actions pourront également permettre à leur famille de constater leurs compétences au sein du collège, ce qui est parfois rare pour certains d'entre eux (Bastien Capel et Teddy Mayko, "Le festival des vicariens" Revue EPS 2017). De plus, des activités et expériences nouvelles et marquantes telles que le canoë, VTT, acrobamatob, paddle ou encore l'escalade en murale naturelle seront déterminantes selon nous dans leur engagement futur en EPS. Plus encore, l'expérience du partage du quotidien avec ses camarades sera l'occasion d'apprendre concrètement des valeurs de solidarité, d'embrasse et d'empathie. Ces expériences rares et déterminantes pour certains élèves pourront faire de l'enseignant sous qu'il me le soit un "tuteur de résilience" pouvant permettre aux élèves de rompre avec les apprentissages et connaissances scolaires (Boris Cyrulnick, "EPS interregio" Revue EPS, 2004).

Ainsi, nous avons montré que les expériences motrices et cognitives en lien à des significations affectives constituent la base de l'apprentissage de la planification et de la conduite de l'itinéraire accompagné de connaissances sur soi et ses actions si la difficulté optimale est instaurée. Cependant, nous avons vu que la relation peut être entravée inconsciemment par l'enseignant lui-même. Finalement, nous avons pris parti pour dire que l'expérience d'organisation d'un voyage APN par les élèves de RFL+, guidés par l'enseignant et le vécu d'expériences motrices et socialisantes marquent véritablement une résilience de la relation.

Pour conclure, nous avons discuté l'affirmation en montrant que les expériences motrices, émotionnelles, cognitives et sensibles des élèves et les significations attribuées constituent effectivement la base d'apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux et de connaissances motrice et des actions seulement si les conditions d'apprentissage sont réunies. De même, le fait de vivre des expériences doit être accompagné de leur construction et validation afin de garantir des apprentissages disciplinaires et scolaires.

Toutefois, nous avons nuancé l'affirmation en invoquant le caractère autonome et vivé de toute expérience. Un décalage entre expérience prescrite et vécue peut alors empêcher les apprentissages et connaissances visés.

Plus largement, nous avons dépassé l'affirmation en soulignant la relation circulaire présente entre expérience et apprentissage. De plus, l'investissement d'espaces communs à la lésion d'EPS nous a semblé être un moyen de sublimer les expériences corporelles des élèves afin de garantir des apprentissages et connaissances durables.

Finalement, nous pensons que la formation continue et le partage d'expérience entre enseignants d'EPS mais aussi enseignants non distinction disciplinaire est un moyen d'apprendre de sa pratique et de proposer des apprentissages plus adaptés pour les élèves. Ainsi, l'enseignant se doit également de se placer dans une posture d'apprenant afin d'améliorer son enseignement.