

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2022

CONSIGNES

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

Développer une culture de l'effort et la conscience du corps passent fondamentalement par des « apprentissages » corporels, par « l'action et l'engagement de soi » (BOEN n° 31, 30.07.2020). Cependant, dès lors que l'on considère que l'action est dépendante de l'activité subjective, l'enseignant d'EPS peut-il réellement concourir simultanément à ce double objectif ? De plus, du fait du caractère innobservable de la culture et de la conscience, comment l'enseignant peut-il définir qu'il concourt à ce double objectif ? Suffit-il d'apprendre en EPS et développer sa motricité pour développer une culture de l'effort et une conscience du corps ?

L'EPS occupe effectivement « une place originale » (BOEN n° 31, 2020) dans la mesure où le corps est à la fois l'objet et le moyen d'apprentissage (dernier IFE n° 126, que fait le corps à l'école, 2017). Dès lors, l'effort apparaît objectivement dans l'activité de l'être tel un produit et un processus d'apprentissage. En effet l'effort peut-être qualifié de physique. Dès lors, il s'agit de la partie objective du « corps vivant » (Painlendre, le corps capacitare en STEP, thèse 2017) et relève donc de l'aspect mécanique du corps. Physiologiquement, l'effort physique, c'est l'activité mécanique et l'hydrolyse de l'ATP qui se matérialise par la contraction de muscles. Dès lors, l'effort devient objectif en EPS par la motricité de l'être et notamment le corps par les ressentis (transpiration, essouffement, chaleur corporelle etc.). Cependant, d'un point de vue phénoménologique (Merleau-Ponty, phénoménologie de la perception, 1945), l'effort est également subjectif, dans la « conscience du corps » vécue. On peut ainsi évoquer l'idée de « corps vécu » ou « effort perçu » par l'être et relevant ainsi le « degré de pénibilité » pour l'être lui-même. Enfin, on peut également décrire l'effort « mentale » avec les capacités de réflexion et de « secondarisation » (Pagy 201, secondarisation et débat d'idées en milieu difficile, 2021). Une mise en tension partielle entre l'effort physique, mental et perçu permet d'évoquer l'« effort décrit » du « corps décrit » (N. Burel et B. Andrieu, 2014), soit ce que peut raconter l'être de son effort. Dès lors, conscience du corps et culture de l'effort interagissent

par le biais de l'élève lui-même. Évoquer l'idée de « culture » de l'effort, c'est parler de codes, de représentations et de croyances sur l'effort. En effet, la culture correspond aux « traits distinctifs, spirituels et matériels appartenant à un groupe sociaux » à un moment donné. (Déclaration de Mexico, politiques culturelles, 1982).

Dès lors on peut évoquer une « hétérogénéité des usages sociaux et culturels du corps » (Gauviel, ibid 127, 2018) et donc des représentations de l'effort qui peuvent différer chez les élèves. Dès lors, on peut discuter le sujet qui évoque « une » culture de l'effort. Dans quelles mesures, l'enseignant d'EPS doit-il concourir à développer « une » seule culture de l'effort? Plus strictement, l'EPS doit-elle développer une seule « culture de l'effort»? Comment l'enseignant peut-il gérer « l'hétérogénéité des cultures scolaires »? (Pointendre, Schirer et Sève, vers une approche sensorielle à travers les activités physiques, Esprit n°3, 2020)

De plus, la place de l'effort diffère selon les théories de l'apprentissage. Pour l'approche écologie, l'effort réside dans la recherche d'affordances dans l'environnement (Gibson, the ecological approach to visual perception, 1966). L'approche cognitive évoque que l'effort réside dans le traitement de l'information pour enclencher un programme moteur généralisé. D'un point de vue « érécti » (Thureau, cours d'action : méthode développée, 2006), l'effort réside dans la perception d'« air de famille » dans le couplage « acteur - environnement » (Varela, autonomie et connaissance, 1985) et des significations des élèves. Dès lors, il apparaît nécessaire de dépasser le BOEN de 2020 en évoquant que si le « corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages » de conditions nécessaires permettant effectivement de développer une culture de l'effort et une conscience de son corps.

Rendre l'élève acteur de ce développement, donner du sens à ce développement et insérer ce développement sur le long terme et de manière interdisciplinaire semblent nécessaires. En effet, le BOEN est relatif au « cycle de consolidation », mais comment l'enseignant peut-il concourir à ce développement dès la 6^{ème}?

Le corps est « l'interface entre l'individuel et le social, entre la nature et la culture entre le physiologique et le symbolique » (Fargier, 1997). Ainsi, le corps est le centre de toute activité corporelle. Comme évoque prudemment, on peut admettre différents « sens de conscience » du corps (Burel, Andreu,

2014) : le corps vivant, le corps vécu et le corps décrit. Cependant « la porosité entre ces dimensions est telle que l'individu n'en perçoit pas les différences » (Pointandre, 2017). Dès lors, nous pouvons affirmer que l'enseignant ne peut pas permettre l'accès à une conscience totale de son corps. Andrieu explique cela notamment par un « seuil liminal de conscience » établi à 450 mms (N. Burel & B. Andrieu, 2014). De plus, l'adolescence est le théâtre de mutations remarquables (Dorval-Hans, 2017) avec un développement qui peut être qualifié « d'hétérochrone » (Lafont, l'adolescence, 2017). Dès lors, les changements corporels à l'adolescence peuvent engendrer un « corps souffrant » (dossier ifé, 2017). Prendre conscience de son corps à l'adolescence peut notamment inhiber le développement d'une culture de l'effort. De plus, l'hétérogénéité des usages du corps des adolescents permettent d'interroger « la » culture de l'effort. L'enseignant concourt-il à développer une même culture de l'effort pour une classe de CAP cuisine et une classe de section sportive scolaire ?

« Concourir à développer » relève bien l'idée que l'enseignant d'EPS n'est pas seul dans ce processus. La participation de la « communauté éducative » (BO n°30, 2013) apparaît nécessaire pour que l'effort en EPS et dans les autres disciplines devienne « culture de l'effort ». Ainsi, concourir c'est à la fois « guider » ; mais c'est également « être aidé » pour co-construire mais également « participer » afin que l'élève devienne progressivement autonome et qu'il intègre ce double objectif. De plus, « développer » renvoie à un continuum car il s'agit d'un processus à long terme qui nécessite une forme de cohérence synchronique et diachronique et qui vient immédiatement interroger le sujet de part une « culture de l'effort » de l'enseignant et son rapport au corps qui peut varier. Dans quelle mesure la participation de l'enseignant d'EPS est-elle effective pour développer une culture de l'effort et conscience du corps ?

Nous soulèverons l'idée selon laquelle l'enseignant d'EPS peut guider, co-construire et participer à développer partiellement des cultures de l'effort et conscience du corps non simultanément à condition de rendre l'élève acteur, de donner du sens à ce double objectif et inscrire ce développement sur une temporalité longue et cohérente. En effet, cultures de l'effort et conscience du corps entretiennent des relations de déterminisme réciproque ayant une influence l'une sur l'autre. De par sa hétérogénéité de sensibilités (vécues), une hétérogénéité de cultures somatiques et le mécanisme de mutations à l'adolescence, l'enseignant d'EPS doit envisager ce processus de développement sur le long terme et en cohérence disciplinaire et interdisciplinaire afin de rendre effective cette relation de circularité entre culture de l'effort et conscience du corps.

Dans une première partie, nous défendons que l'enseignant peut guider l'élève par un aménagement matériel incitant l'élève à réaliser des efforts, comme substrat d'une double volonté de culture de l'effort et conscience du corps, à condition de rendre l'élève acteur de cette mise en relation. Cependant, l'hétérogénéité des sensibilités rend nécessaire l'accès à l'effort perçu afin que cette mise en relation entre culture de l'effort et conscience du corps soit effective.

Dans un second temps, nous justifions que l'enseignant peut compter sur la participation des élèves pour développer une culture partagée de l'effort comme substrat de conscience corporelle. Cependant, de par une « hétérogénéité de cultures somatiques », l'enseignant peut aider chaque élève à vivre une expérience culturelle significative permettant à chaque élève de développer sa propre culture de l'effort et sa conscience corporelle en accord avec celles que l'enseignant veut leur faire vivre.

Enfin, nous défendons que l'enseignant peut participer à l'auto-développement de la conscience individuelle du corps comme substrat à une culture de l'effort pour tous. Cependant, l'adolescence avec les mutations du corps et la perception erronée peuvent être un frein pour développer une culture de l'effort, ce qui nécessite de s'appuyer sur la communauté éducative pour permettre à chacun de reconnecter sa conscience du corps par un enseignement inter-disciplinaire.

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2022

CONSIGNES

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

Premièrement, nous allons montrer que l'enseignant d'EPS peut guider l'élève par son aménagement matériel incitant l'élève à réaliser des efforts physiques. C'est en confrontant cet effort physique avec un effort mental que cet effort devient substrat d'une culture de l'effort et d'une prise de conscience de certaines sensations corporelles. Dès lors, d'un point de vue de l'approche écologique, « concourir » c'est aménager pour « optimiser le processus perceptif » (Gibson, 1966) de l'élève. C'est en recherchant certaines sensibilités dans l'environnement que l'enseignant peut chercher à développer la conscience du corps et une culture de l'effort. C'est en plaçant « l'action » et « l'engagement de soi » au cœur de l'environnement et en laissant du choix à l'élève que l'on peut envisager des apprentissages sensoriels, prototype et substrat d'une culture de l'effort et conscience corporelle. En effet, d'un point de vue neuropsychologique, il existe un lien étroit entre les neurones perceptifs et les neurones moteurs (Paillard, 1977). Ainsi, un effort physique de perceptions permet d'engendrer une action motrice. Dès lors, l'élève construit une « loi de contrôle » (Warren, 1958) et devient capable d'associer une perception et une action. Ainsi, prendre conscience de son corps permet de valider des actions motrices, et engendrer une « culture de l'effort », dès lors que la mise en relation entre l'effort physique et l'effort mental amène à une réussite. Nous pouvons démontrer cela dans l'APSA escalade dans la mesure où l'effort physique (grimper) et l'effort mental (réflexion) sont directement corrélés. Ainsi, pour des élèves qui n'auraient pas construit la conscience du corps de l'équilibre et de la propulsion à travers une pose de pied en quart externe, l'enseignant peut guider les efforts en aménageant des affordances dans l'environnement. Cette démarche est intéressante pour des élèves de 4^e, qui développent progressivement la « logique hypothédeductive » (Deviney, Le développement neuropsychologique de l'adolescent 2014) devant en mesure de relier un effort physique et mental.

l'enseignant peut aménager des blocs sur une structure artificielle. Chaque bloc contient trois niveaux de difficultés se caractérisant par une complexification progressive de la position de la prise finale par rapport à la prise initiale. En effet, à partir d'une prise bascule sur pied droit, d'une prise réglée horizontale à la main gauche et d'une prise inversée en main droite, il s'agit d'aller attrapper une prise « bac » et de s'immobiliser 2 secondes. Les niveaux de progression amènent progressivement à déplacer le pied droit en position externe par l'ameusement de l'environnement. C'est en laissant l'élève chercher la solution et en le faisant verbaliser (Delignières, l'observata en EPS, 1995) son effort mental que l'élève prend progressivement conscience de l'impact de la position de ses membres inférieurs pour grimper. De plus, afin que cet effort devienne « culture de l'effort », l'enseignant peut envisager à l'échelle de la séquence un « carnet du grimpeur » (Jimenez, évaluation psychique et un carnet de grimpeur, 2016) pour envisager une progression de niveaux de blocs et un suivi de ces niveaux, afin que la mise en relation entre effort physique et mental soit source de motivation et incitant de prime à développer sa sensibilité corporelle.

Cependant, comme l'évoque le BOEN 2020, l'apprentissage et l'effort passent par « l'action » et « l'engagement de soi ». Cet engagement de soi est dépendant de l'activité vécue et notamment l'« effort perçu ». L'effort perçu a ainsi un impact sur la conscience du corps et sur la culture de l'effort. Si les théories intégratives défendent que les apprentissages sont le substrat de la culture de l'effort et de la conscience du corps, l'epistémologie de l'acha défend plutôt l'idée que la conscience de soi et la culture de l'effort passent par l'action en co-définies avec l'environnement. Ainsi, en s'appuyant sur les recherches phénoménologique (du corps expérimentiel) ou notamment sur l'approche ergonomique (Clot, 1999), l'activité objective de l'élève est dépendante d'autres sous-activités. De lors, le vécu et l'effort perçu peuvent avoir un effet inhibiteur de la culture de l'effort et de la conscience corporelle. Il apparaît nécessaire d'accéder à l'effort perçu et notamment à l'activité perceptuelle de l'élève pour guider l'élève vers ce que l'on souhaite qu'il ressent. Ainsi, en accédant à la conscience « du dedans », on peut espérer faire dialoguer « le monde propre de l'élève et celui de l'enseignant » (C. Sève, entre qu'on se fait, accomplissement ..G.I.Nu..

et enquête, 2014). Pour cela, l'enseignant peut faire appel aux « signes hexadiques » (J. Theureau, cours d'achar : méthode développée, 2006) De par un accès à ses focalisations, représentations, unités d'expériences et interprétations, l'enseignant accède à l'activité vécue et aux représentations de l'élève. De plus, cela lui permet d'interpréter « l'engagement de soi » (E2) à travers la théorie des buts d'accomplissement (N. Martet, the 3x2 achievements goals questionnaire for teachers, 2016). En effet, la perception de l'effort et de son corps sont dépendantes de nos engagements, l'émotion étant « constitutive et constituante de l'engagement » (Terré, Affective Learning Design, 2016). De par des « entretiens d'auto-confrontation », (Terré, 2016), l'enseignant par des questions telles que « que fais-tu toi ? », « sur quoi te focalises-tu ? », « que cherches-tu à réaliser » etc. accède à une conscience « décrite » du corps. De plus, il peut interpréter si l'élève est dans un but de tâche approche (réunir les critères de réalisation), de soi approche (auto-réflexion), d'autrui approche (compétition), de tâche évitement, de soi évitement (peur de régrecer) ou d'autrui-évitement (éviter d'être comparé). Cette démarche peut être intéressante pour des « élèves des beaux quartiers » (S. Pachon, 2021) qui acceptent plus facilement de se livrer à une intellectualisation de l'effort perçu.

Ainsi, en cours d'orientation en 2nd avec l'objectif de « s'engager dans une maîtrise spécifique » (BO n° 1, 22.01.2015) pour réaliser un itinéraire, l'enseignant peut équiper certains élèves d'une caméra GO-PRO. Cette démarche lui permet pour quelques élèves d'avoir une trace de leur itinéraire. En questionnant l'élève, à partir de la vidéo dans un « espace de débriefing » (L. Sève & N. Terré, l'EPS du dedans, 2016), il pourrait par exemple prendre conscience que l'élève n'optimise pas ses efforts car il est focalisé sur l'intention de ne pas être comparé. Dès lors, il pourra proposer des parcours sur des secteurs différenciés pour certains élèves par exemple. La conscience décrite de son corps donne des explications sur la conscience vécue.

Certains élèves semblent parfois refuser l'effort et laissent l'idée de l'absence d'une culture de l'effort alors que ce sont uniquement les modalités d'organisation qui freinent son activité. Il devient en mesure de proposer des « formes hybrides de pratique » (M. Travers & Giffet, EPS et culture sportive, 2011) qui conjuguent les efforts perçus vers des modalités différentes et permettent le développement effectif d'une culture de l'effort. Cette initiative d'accéder au vécu de l'élève peut se faire dans les différents métiers et il apparaît nécessaire que les enseignants communiquent pour étendre cette culture de l'effort et conscience de son corps dans chaque discipline.

Nous avons pu démontrer que l'aménagement matériel peut guider l'élève vers l'appropriation d'une culture de l'effort par le développement de sa conscience .7..1 Ab..

corporelle. Toutefois, l'effort perçu peut avoir un effet inhibiteur du développement de la culture de l'effort et la conscience corporelle. Dès lors, l'accès aux efforts décrits permet de guider chaque élève sur le chemin de ce double objectif.

Dans un second temps, nous verrons que l'enseignant peut compter sur la participation des élèves pour développer une culture partagée de l'effort comme substrat de conscience corporelle à condition de donner du sens à cet engagement collectif. En effet, concourir peut correspondre pour l'enseignant à la mise en place de dispositifs permettant le co-développement d'une culture de l'effort collective pour un prix de conscience individuelle de son corps. Cette démarche peut être intéressante à condition que les élèves construisent du sens à cette « culture partagée ». Ainsi, il peut proposer des « histoires collectives d'apprentissage » (Evin, in C. Sève et N. Terri, L'EPS du dedans, 2016). C'est ainsi par un processus de secondarisation (Poggi & al, 2021) que chaque élève peut se détacher de ses structures cognitives initiales afin de chercher un nouvel équilibre cognitif (Doris & Mogy, le développement social de l'intelligence, 1981). Cette conception socio-constructiviste permet de penser que l'apprentissage collectif peut concourir à co-développer une culture partagée de l'effort et une conscience corporelle à condition que l'élève perçoive l'intérêt de cette culture commune, notamment à travers de l'interdépendance. L'enseignant peut alors créer des « controverses constructives » (Johnson & al, 2005) par des « débats d'idées » (C. Sève & N. Terri) dans une performance collective. C'est en plaçant au centre de débats l'idée de l'effort physique que l'enseignant peut contribuer à la construction d'une culture partagée de l'effort. Cette démarche est intéressante selon O. Vor, (les contextes difficiles, pour l'action, 2018) dans le milieu difficile et fait partie de la compétence « mettre en œuvre de mode de fonctionnement du groupe pour favoriser la coopération » (BO n°30, 2013). Ainsi, pour des élèves qui auraient des difficultés de propulsion en natation de vitesse, il pourrait être intéressant de leur proposer « un défi » visant à diminuer leur effort en gagnant en efficacité propulsive. L'enseignant peut proposer un « relais - thématique » (Auvray, 2010) dans la perspective de « Génies efforts » (BO 2015) pour des élèves de 4^e en REP+. L'idée est d'effectuer un relais 4x50 m en se répartissant 4 « objets » ou « contraintes » (palmes, plaquettes, planches, poings fermés). De par des temps d'échanges entre le groupe, les élèves doivent trouver une solution de répartition afin de réaliser une performance auto-référencée (addition des temps de chaque élève en 50m sprint). Les élèves sont ainsi dans une histoire collective où les débats sur l'effort sont orientés vers un but commun et contribuent à développer des connaissances partagées substrat.

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2022

CONSIGNES

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

d' une culture partagée. L' idée principale est de centrer les débats sur les sensations corporelles relatives à la propulsion avec les différents matériels. L' effort physique et la réflexion collective concourent à co-développer une culture partagée de l'effort à travers des connaissances et croyances partagées, ainsi qu' une prise en conscience individuelle des sensations corporelles de propulsion. Cela nécessite pour l'enseignant, notamment en milieu difficile d'opter pour une « démarche extensive » visant à recréer les élèves et les débats sur l' idée de l'effort. De plus, en milieu difficile, il s'agit d'accepter quelques effets de « déviation » (O. Vors, les contextes difficiles, 2018) pour que l'élève se reconstruise sur sa conscience corporelle. Cela s'inscrit dans un effort à plus long terme : le « parcours citoyen »

Toutefois, « l' hétérogénéité des cultures somatiques » (Paindendre & al, 2020) et des « usages sociaux » du corps amènent les élèves à avoir une conscience différente de leur corps entraînant une culture différente de leur corps. En effet, les élèves arrivent en EPS avec un « vécu disciplinaire » (Reuler, 2017) et des activités extra-scolaires différentes. De plus, Duru-Bellat en 2015, évoque que selon les catégories sous-professionnelles, les usages du corps diffèrent. Cela nous permet notamment de nous questionner sur la validité du sujet d' évoquer « une » culture de l'effort et « une » conscience du corps dans la mesure où le passé, les perspectives et l'éducation de parents en attribuent une perspective différente. Ainsi, les champs d'apprentissage en EPS cherchent à faire vivre des expériences culturelles variées et par conséquent des cultures de l'effort pour des consciences du corps différentes. L'enseignant d'EPS peut ainsi contribuer, indépendamment des cultures extra-scolaires, en faisant vivre à chaque élève une expérience culturelle authentique et singulière en permettant à chacun de devenir le « champion de soi-même » (Houllé & al, champs de soi-même, démarche équilibrée, 2015). En effet, il s'agit d'amener chaque élève à son « point de challenge optimal » (Guardiola et T. Lee challenge point: a framework of conceptualizing the narrow effect of motor learning, 2004) ... 1/16..

Il s'agit de faire vivre à l'élève un équilibre entre feedback positif et feedback négatif pour qu'il vive une réelle expérience culturelle.

Chaque élève développe ainsi une culture de l'effort et une conscience qui lui propre.

Dans le champ d'apprentissage n°1, l'expérience culturelle de performance s'incarne par le recul de ses limites (Travert & Griffet, 2011). Ainsi, en relais- vitesse (CAN), plusieurs élèves ne développent pas une culture de l'effort car ils ne perçoivent pas le « challenge ». Ils ne vivent donc pas réellement l'essence culturelle du champ d'apprentissage et ne peuvent construire une conscience corporelle vécue par les institutions. Pour cela, dans une classe de 2nd professionnelle, qui est à la « recherche de défi » (O. Von, 2018), il peut être intéressant de leur proposer de « jouer du relais- vitesse » (Harada, le relais- inverse: le 12', 2011). Cette idée s'étend à l'échelle d'une

séquence d'apprentissage. Dans un premier temps, il s'agit d'établir une performance brute auto-référencée. En départ arrêté et départ lancé, il s'agit d'effectuer la plus grande distance sur 6' ($1\text{km/h} = 1,66\text{m}$).

Dans un deuxième temps, il s'agit de placer les élèves par temps proches et les additionner. Cette fois-ci, les plots sont espacés de 3,33 et il s'agit pour le duo d'atteindre des zones par rapport à leur performance cible (distance départ arrêté élève A + distance lancé élève B). Enfin, les expériences vont pouvoir vivre de réelles sensations corporelles et développer une culture de l'effort avec le « relais- inverse ». Il s'agit de placer le départ de chaque binôme à son plot d'arrivée de temps cible. À partir de ce moment, la ligne de départ de l'étape 2, devient la ligne d'arrivée. Chaque binôme a théoriquement la même chance de remporter la course car ce système se base sur l'auto-référence. Chaque élève va devoir se dépasser et perfectionner sa motricité dans la transmission du témoin pour espérer gagner. Dès lors, par une expérience culturelle signifiante, l'enseignant concourt à développer une culture individuelle de l'effort et de son corps dans de normes communes. Pourtant, l'empreinte sociale (du groupe) et l'empreinte culturelle et matérielle de la situation (N. Terri, les connaissances de élèves en EPS, 2015), l'enseignant devra conserver une cohérence dans son aménagement et les formes de jeux, s'il souhaite que le travail de conscience corporelle (autour du témoin) et de culture de l'effort perdure. De plus, une réussite stabilisée est consultée dans

l'équipe. Pour cela, il s'agit de définir dans le projet EPS une hybridation de la conupta de l'effort et de la conuene corporelle afin d'en assurer la cohérence.

Nous avons pu démontrer que le développement d'une culture partagée et de la conuene corporelle pouvait passer par la co-construction de élèves dans des histoires communes. Cependant, l'hétérogénéité de cultures sportives et d'usages du corps engageant une réflexion nouvelle, sur les formes de pratique afin que celle-ci soit efficace.

Dans un troisième temps, nous justifions que l'enseignant peut participer à l'auto-développement de la conuene individuelle comme substrat à une culture de l'effort pour tous. En effet, prendre conuene de son corps peut être une étape nécessaire chez la élève pour développer une culture de l'effort. La conuene corporelle et une activité complexe qui nécessite pour l'élève adopter une posture « aware » (Fourure, 2004) d'écoute de soi. Alors que la société s'hypermmodernise (Lebricon, le corps hypermoderne, 2018), chaque individu devient « l'entrepreneur de soi » (E. Perera & J. Steye, 2018). Ainsi, l'enjeu de l'école est de permettre à l'élève de s'occuper son « corps capacitare » (Paintrand, 2017). Pour cela, l'élève construit en EPS des « savoirs-faire perceptifs » (Paintrand, 2017) soit la capacité d'écouter son corps pour agir. L'enseignant peut accompagner l'élève vers sa « zone proximale d'interception » (C. Liné, obésité et conuene du corps, 2017) soit la zone accessible de ses sensations perceptibles. Aider l'élève à « cartographier sa géographie sensorielle » (Paintrand & al, 2020) c'est lui permettre de prendre conuene de son corps par pouvoir développer une activité autonome et une culture de l'effort. Ainsi, il s'agit d'outiller l'élève en lui permettant d'apprendre à « articuler sa sensorialité avec des indices » pour agir (Paintrand & al, 2020). C'est aussi par un processus de « réflexivité corporelle » (Paintrand, 2017) que l'élève peut prendre conuene de sa sensorialité et construire des méthodes et habitudes de réponses pour développer sa culture de l'effort pouvant être destinée à une pratique extra-scolaire. En effet, la sociologie de pratique sportive, nous renseigne que les jeunes sont de plus en plus enclin aux pratiques libres (INJEP, 2020). Pour cela, il apparaît nécessaire de construire des habitudes de travail et d'effort se basant sur la conuene corporelle. Cette démarche s'inscrit donc, la perspective de l'AFL n°2 du lycé et le « savoir s'entraîner ». Développer une écoute attentive de sa sensorialité devient dès lors une ressource pour adopter des actes moteurs. L'enseignant peut par exemple s'appuyer sur un score de type 1-10-100 en musculature (Billi & al, rendre les élèves... 11.1.16.

acteurs de leur musculature, 2015). Le score 1 renvoie à la « posture du dos ». Le score 10 renvoie à « l'amplitude du mouvement » et le score 100 à l'attente du ressenti musculaire de chaleur et picotement (pour le thème d'entraînement "longue durée"). En associant progressivement des sensations aux exécutions motrices, l'élève devient à mesure capable de s'auto-corriger. De plus, en assurant des critères de réalisations transversaux (OARCM) à l'ensemble des exercices (dos plat, amplitude, respiration, contrôle mouvement et hyper-extension de la tête), l'élève devient à mesure capable de s'auto-corriger sur l'ensemble des exercices en s'appuyant sur sa conscience corporelle. L'élève en situation d'obésité devient capable à mesure de transformer ses exercices pour assurer une charge moindre sur son dos. Ainsi, par des critères transversaux et l'appropriation de sa sensibilité à partir d'indices chiffrés, l'élève prend progressivement conscience de son corps et est capable d'apporter des régulations sur ses activités. Dès lors, il développe progressivement une culture de l'effort avec la possibilité de réinvestir ses savoirs-faire perceptifs vers l'en dehors de l'école.

Toutefois, prendre conscience de son corps à l'adolescence peut freiner, voire inhiber une culture de l'effort. En effet, l'adolescence est le théâtre de mutations remarquables et de développement hétérochrone (Lafont, L'adolescence, 2017). De plus, l'absence de culture de l'effort inhibe également la possibilité de prendre conscience de son corps. L'adolescence est pour certains élèves une période dramatique et difficilement acceptable. En effet, des dysmorphophobies peuvent naître et développer certains complexes chez l'élève tels que « l'extrémité » (honte de son corps, des odeurs etc.) Dès lors, il apparaît évident d'affirmer que non, l'enseignant ne peut pas, pour tous les élèves développer simultanément une culture de l'effort et une conscience corporelle. Certains élèves prennent conscience de manière plus ou moins erronée leur corps. Masquer l'effort ou masquer le corps peuvent ainsi être des réponses pédagogiques pour répondre à ce problème professionnel. Cependant, ces démarches ne permettent pas réellement à l'élève de faire sien avec son corps. Dès lors, un travail collaboratif avec l'ensemble de l'équipe pédagogique peut s'avérer nécessaire. Il est notamment intéressant de s'entretiens avec la psychologue de l'éducation nationale (ex PsyEn), avec l'infirmière ou avec les parents pour obtenir quelques explications. Des sensibilisations avec des partenaires extérieurs peuvent également être demandées (ex: sensibilisation face au stress, au harcèlement physique). Le corps est très souvent au cœur de conflits et de moqueries entre les élèves et amène plusieurs élèves à décrocher notamment. L'enseignant d'EPS peut

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2022

CONSIGNES

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

participer à ce mouvement d'éducation au corps. En effet, en collège, il peut par exemple formaliser et organiser un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) visant à lutter contre une logique tubulaire de lutte pour cette cause. Il peut proposer, notamment lors d'un conseil de classe, « la semaine du corps ». Cette initiative viendrait à outiller chaque élève d'une « échelle éthésiologique » individuelle (Paindendre 2^{al}, 2020). L'enseignant.e de français pourrait réaliser une « initiation philosophique à la question du moi ». L'enseignant.e d'Art plastique pourrait demander à chacun de faire son auto-portrait biographique. En SVT, il s'agirait d'effectuer un travail de « cartographie » et de compréhension du système sensoriel. En EPS, il s'agirait d'effectuer une initiation CAS (perspective du lycéen) en plaçant les élèves dans des situations « extrêmes » (Paindendre & al, 2020) afin que chacun puisse attribuer individuellement des motifs sur ses ressentis. Derrière cette initiative collective repose la volonté que chaque élève accepte progressivement son corps et qu'il puisse s'engager dans une culture de l'effort. Pour cela, l'enseignant devra s'appuyer sur cette échelle individuelle qui marque un repère pour l'élève. Cette initiative collective serait également un puissant levier pour entrer dans une « posture d'enquête » (C. Sève, 2014) et ainsi prendre du recul sur les élèves pour s'inscrire dans une démarche compréhensive. Cependant, nous pouvons tout de même nous questionner sur la réelle possibilité de développer une culture de l'effort et d'un sensuel corporel de par un format pédagogique contraignant. En effet, 2h de pratique au lycée ne permet que partiellement de répondre à cette double volonté.

Nous venons d'essayer de démontrer que l'enseignant peut participer à l'auto-développement par l'élève d'une sensuel corporel comme substrat de la culture de l'effort. Cependant, l'adolescence et ses mutations invitent

les enseignants à s'inscrire dans une démarche compréhensive et collective.

Toutefois, selon les classes et les possibilités pédagogiques, il n'apparaît pas toujours évident d'atteindre ce double objectif.

Pour conclure ce devoir, nous avons cherché à démontrer que concourir au développement d'une culture de l'effort et d'une conscience corporelle passe par la construction de compétences à condition de rendre l'élève acteur de ce double objectif et de donner du sens à ces acquisitions. Pour cela, l'enseignant peut guider ce développement par un aménagement matériel, s'appuyer sur les élèves dans des temps de débats et aménager des dispositifs visant un auto-développement vers l'en dehors de l'école.

Cependant, l'hétérogénéité des sensibilités des élèves nous a amené à considérer que l'effort en tant que processus (effort perçu) pouvait freiner le développement d'une culture de l'effort. En effet, dans la mesure où nous postulons que la culture de l'effort et la conscience corporelle passent par « le corps » ; « l'engagement de soi » (BOEN, 2020) et l'activité vécue, une démarche d'écoute des élèves et d'enquête semblent nécessaires pour faire converger les motifs d'agir et les pratiques vers les objectifs souhaités.

De plus, « l'hétérogénéité des cultures somatiques » et notamment la culture extra-scolaire de l'effort inculquée par les familles ou la place du corps selon les catégories socio-professionnelles remet notamment en question la volonté du sujet de développer « une » seule culture de l'effort et « une conscience » du corps. L'enseignant peut cependant tenter de faire converger ces usages différents du corps dans des expériences culturelles significatives, à travers une forme de pratique scolaire de l'effort et du corps.

De surcroît, l'adolescence et les mutations associées permettent de mettre en avant l'idée selon laquelle la prise de conscience de son corps à l'adolescence est un phénomène complexe qui participe à redéfinir la culture de l'effort. Il apparaît nécessaire de comprendre que cette problématique dépasse les murs du gymnase et qu'une collaboration avec l'ensemble de la « communauté éducative » permet d'élargir la culture de l'effort et la conscience de ses possibilités (se connaître) à l'ensemble des disciplines.

De plus, nous avons mis en avant que ce double objectif relève d'une temporalité longue nécessitant une cohérence synchronique et diachronique entre les enseignants.

De manière générale, nous pouvons ébaucher ce devoir en affirmant que la culture de l'effort et la conscience de son corps se réactualise sans cesse et s'influencent réciproquement. Dès lors, il apparaît complexe de vouloir un développement parallèle de ces facultés tant l'une impacte l'autre.

Alors que la jeunesse est aujourd'hui qualifiée de « génération TEFAL » et de « génération j'ai le droit » (Lefebvre, génération j'ai le droit, 2018), nous pourrions continuer nos propos en approfondissant la dialectique entre valorisation de l'effort par l'enseignant contre valorisation du moindre effort par les élèves. Avec l'évaluation auto-entrepreneuriale et un élève auto-entrepreneur de son corps, comment l'enseignant d'EPS doit-il se placer entre persévérance (ripêlha) et rendement ? De plus, alors que le monde entre dans une logique d'accélération (Rosa, 2012), comment l'enseignant peut-il faire ralentir l'activité de l'élève pour qu'il apprenne à prendre conscience de son corps ? (Paustrada, le slow awareness, 2021)

