

Epreuve : 102 Matière : 0367 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.

« L'enseignant est un spécialiste de l'apprentissage moteur » (Temprado, « L'apprentissage moteur : quelques idées actuelles », 1997). En effet, l'enseignant doit non seulement favoriser l'apprentissage technico-moteur des élèves mais il doit aussi viser le développement de compétences intégrant différentes dimensions (i.e. motrices méthodologiques et sociales) afin de faire cheminer ses élèves vers une culture commune (Programme des Collèges, BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015) et participer de l'acquisition du socle commun de compétences, connaissances et de culture (SfC). Cependant « la rencontre entre le monde de l'enseignant et de l'élève n'est jamais garantie » (Saury et al., Actions, significations et apprentissages en EPS, 2013). Dès lors, dans le contexte singulier de la classe, les apprentissages techniques pensés par l'enseignant sont parfois peu significatifs pour l'élève qui ne parvient pas à gagner en efficacité limitant dès lors le développement de compétences et la construction d'une culture commune. Dès lors, comment l'enseignant peut-il organiser les apprentissages techniques des élèves afin que leurs actions deviennent efficaces et maintenant et se muent en dispositions à agir ailleurs et plus tard ?

La notion « d'apprentissages techniques » renvoie à deux conceptions de l'apprentissage par le corps et par son corps (Bève et Gal-Petitjeaux, « les techniques corporelles en EPS » in Durand, Hauw et Poizat, 2015). Dans une première acception, l'apprentissage technique renvoie à la (re)production de formes gestuelles efficaces souvent en référence à une norme la technique du champion. Dans cette conception du corps

biomécanique, l'enseignant décompose aux élèves les unités gestuelles de manière déliée qu'ils devront ensuite réintégrées. Ce modèle d'enseignement fait écho à celui de la commande (Durand et Arzel, « Autonomie et connaissance dans la conception des apprentissages de l'enseignement et de la formation », 2002) où l'enseignant tient un rôle de prescripteur des apprentissages. Dans une seconde acception, l'apprentissage de techniques renvoie à une conception plus fonctionnelle et anthropologique. Celle-ci renvoie à une adaptation de l'élève à son environnement qui lui est propre teinté de significations, émotions, intentions et préoccupations. Dès lors l'activité de l'enseignant se rapproche du modèle de l'autonomie dans la mesure où il cherche moins à contraindre l'élève que de chercher à créer des espaces où celui-ci pourra construire son monde propre et sa technique fonctionnelle. Aussi, sur quelle acception de l'apprentissage technique l'enseignant doit-il se baser pour favoriser le développement de compétences et d'une culture commune ? L'enseignant doit-il privilégier l'une ou l'autre ou une synthèse des deux n'est-elle pas plus favorable au développement de compétences ?

Dans les programmes la compétence est définie comme la mobilisation de ressources variées pour atteindre une tâche ou une situation complexe (BO n°11 26/11/15). Aussi dans une conception intégrative de la compétence, il s'agit moins de disposer de ressources que d'être capable de les mobiliser en synergie pour atteindre un but donné (Jonnaert, « Compétences et socioconstructivisme », 2009). Dans cette conception, l'apprentissage de techniques renverrait alors à la mobilisation de ressources énergétiques, mécaniques, informationnelles, affectives et cognitives en synergie. Les techniques seraient construites dans des situations d'apprentissage spécifiques.

puis réinvesties dans des situations plus complexes véhiculant toute l'incertitude de l'activité dans laquelle émerge la technique (Falco et Lafont, « Les situations complexes en EPS : accompagnement dans la mise en œuvre et la conception d'une pédagogie par compétences », 2013). Cependant, alors que les élèves développent des techniques efficaces dans les situations ciblées, le manque de réinvestissement dans la situation complexe est prégnant (Terré, « L'enchaînement des tâches et des leçons », Dossier EPS 85, 2018). Dès lors, comment favoriser la continuité des expériences des élèves pour que les apprentissages techniques acquis dans une situation soient réinvestissables dans une situation inédite ou complexe ? Ne serait-il pas plus préférable d'envisager une conception énaïve du concept de compétence qui postule la construction d'un « agir compétent » dans des situations familières en reconnaissant, sur la base des expériences passées et des connaissances construites en action, des apprentissages techniques réinvestissables (Jusciotra et Jodzo, « Vers un agir compétent : un curriculum pour la vie », 2009) ? Par ailleurs, alors que l'agir compétent se construit sur un temps long (Terri, Steury et Sève « Une approche énaïve du développement des compétences en milieu scolaire », 2016) et que les élèves ont un besoin prégnant d'immédiateté dans une société du « tout, tout de suite » (Joseph, la société immédiate, 2008), comment parvenir à engager les élèves dans un processus long de construction d'apprentissages techniques pérennes ? Enfin, les élèves doivent construire des apprentissages techniques pour développer des compétences motrices et ainsi devenir « physiquement éduqué » mais le développement de compétences méthodologiques et sociales est aussi important pour former un citoyen « lucide, autonome et socialement éduqué » (BO spé n°11 du 26/11/15). Dès lors, dans quelle mesure l'acquisition de techniques qui semble être un processus éminemment individuel, peut-elle favoriser le développement de compétences plus « générales » (Gausset, « À l'école des compétences sociales », 2018) ?

comme la construction d'un "àgic compéat" constitué d'apprentissages techniques construits en action et réinvestissables dans des situations familières est au fondement de la culture commune des élèves selon nous. En effet, « la culture commune est fondée sur l'acquisition de compétences et connaissances indispensables » (Sf). Culture commune et compétences sont donc dans une relation d'enchevêtrement. Or, la culture renvoie à « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels ou matériels, qui caractérisent un groupe social » (Unesco, « Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles », 1982). Alors que des formes de subjectivité diverses caractérisent les individus (Foucault, L'usage des plaisirs, 1984), comment faire cheminer les élèves vers une culture commune et partagée alors que la culture première des élèves peut parfois être éloignée de celle de l'enseignement et de l'école (Snyders, J'ai voulu qu'apprendre soit une joie, 2008). Par ailleurs la culture commune renvoie à « l'idéal des biens communs à construire » (Charte des programmes, 2014), comment viser l'acquisition de techniques corporelles identiques chez tous alors qu'une forte hétérochronie de développement morphologique est mise en évidence chez les adolescents (Corlin, « qu'est-ce que l'adolescence » in L'adolescence, 2011) ?

En EPS, la culture commune nécessite également de confronter les élèves aux quatre champs d'apprentissages (CA) pour qu'ils vivent l'acquisition de techniques spécifiques. Aussi, alors qu'on visera par exemple dans le CA4 à ce que les élèves développent des apprentissages technico-tactiques liés à une prise de décision rationnelle, comment s'assurer que tous puissent stocker des connaissances qui leur permettront d'être plus compétents ailleurs ? Dans le CAB, peut-on être certain que les élèves développent des compétences en stockant un modèle interne qui devrait leur permettre de diversifier les techniques corporelles par « se mouvoir et s'émouvoir par émouvoir » ? Enfin, dans les CA1 et CA2, les élèves devraient pouvoir être plus compétents en situation complexe grâce au réinvestissement des apprentissages techniques spécifiques mais comment savoir si l'élève remobilise ce qu'il a appris précédemment ?

Epreuve : 102 Matière : 0367 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.

Enfin, après avoir décrit les contours de la culture commune, il nous paraît important de discuter de ses finalités. Alors que tout système d'éducation vise aussi bien à dresser (educare) qu'à émanciper (ex-ducere) (Reboul, Philosophie de l'éducation, 1989), nous pensons que la culture commune doit donner des « racines et des ailes » aux élèves. Des « racines » permettent alors à l'élève de « développer sa sociabilité, réussir la suite de son parcours de formation » et des « ailes » pour permettre à celui-ci de « s'épanouir personnellement et participer à l'évolution de la société » (Bospen'11, 26/11/15). Aussi, dans une perspective éducative plus large, n'est-il pas nécessaire d'inscrire les apprentissages techniques des élèves dans des projets signifiants et responsabilisants et qui leur donnerait la possibilité de « faire ensemble » (Merleau, Le plaisir d'apprendre, 2014) par construire du « commun » dans la diversité ?

Nous soutiendrons l'idée selon laquelle, l'enseignant, en confrontant les élèves à des apprentissages techniques qu'il a lui-même déterminé en amont de la leçon, pourra favoriser le développement d'actions efficaces chez ses élèves dans des champs d'apprentissages variés. Les actions sont de nature à rendre l'élève compétent et sont constitutives d'une culture commune.

Toutefois, alors que la logique didactique paraît évidente pour l'enseignant, l'élève réussit plus ou moins bien à produire des techniques efficaces dans un contexte précis mais ne parvient pas à réexploiter ces apprentissages dans

d'autres situations ce qui met à mal le développement de compétences et la construction d'une culture commune.

Dès lors, l'enseignant veillera à adopter une posture d'enquêteur, de catalyseurs d'interactions sociales et d'histoires par que les actions techniques efficaces ici et maintenant se concrétisent en un "agir compétent" ailleurs et plus tard et rende compte d'une culture commune.

Il s'agira également de démontrer que, dans une perspective éducative plus large, c'est en engageant les élèves dans des projets d'emplois et responsabilisants où ils pourront "faire ensemble" afin que les apprentissages techniques et le développement de compétences se muent en une véritable culture commune.

Dans une première partie, nous montrons que l'enseignant peut viser l'apprentissage technico-moteur des élèves dans le CA4 en leur permettant de verbaliser collectivement ce qui sera de nature à également solliciter des compétences sociales. Cependant cette stratégie d'apprentissage ne semble pas faire progresser tous les élèves. Dès lors, c'est en mettant en place une pédagogie des expériences significatives et en valorisant l'activité autonome de l'élève que pourront véritablement échoir de nouveaux apprentissages techniques constitutifs du développement de compétences et d'une culture commune. En outre, cette culture commune sera d'autant plus importante si l'occasion est laissée aux élèves de s'exprimer sur leurs apprentissages techniques.

Dans une deuxième partie, nous montrons que, dans le CA3, viser chez les élèves le développement d'un modèle interne pourrait leur permettre de développer l'apprentissage de techniques corporelles originales. Face au regard des autres, le contexte peut être inhibiteur pour l'élève

qui ne parvient pas à réinvestir ce qu'il a acquis au détriment du développement de ses compétences motrices et méthodologiques. En adoptant la posture d'un partenaire compréhensif et en sécurisant le climat de classe, les élèves pourraient plus s'investir au profit du développement de compétences et d'une culture commune. Cette dernière sera amplifiée grâce à un projet interdisciplinaire visant à faire émerger une communauté de pratiquants.

Dans un dernier temps, l'alternance de situations complexes et ciblées permettrait aux élèves de développer leurs pouvoirs techniques dans les CA2 et 4. Cependant la continuité des expériences est difficile à maintenir ce qui compromet le réinvestissement dans des situations plus complexes. Un agir compétent pourra alors émerger grâce à une pédagogie des histoires. Cette connexion des expériences et des apprentissages pourra aussi se penser à l'échelle interdisciplinaire par la promotion du développement d'une culture commune.

Dans cette première partie, nous montrerons que ... l'apprentissage technico-tactique de la prise de décision dans les activités d'opposition-duel du CA4 permettra le développement de compétences variées et la construction d'une culture commune dans la mesure où l'enseignant envisage la prise de décision intuitive comme constitutive de l'apprentissage technique.

En effet, selon l'approche cognitive du modèle des bases de connaissance, l'individu, pour gagner en efficacité technique stocke des règles d'action (Eric Pherson, The development of sport expertise, 1994). Ainsi, ces connaissances sont encodées dans la mémoire déclarative (i.e. lexicale et sémantique) puis procéduralisées afin de faire émerger et d'automatiser des algorithmes décisionnels sous forme de « si... alors... » (Anderson, Acquisition of cognitive skill, 1982). Grâce à l'augmentation de la quantité de connaissances

stockées et une meilleure proceduralisation, l'élève serait alors capable de prendre une décision rationnelle quant à la technique à adopter pour prendre l'avantage sur son adversaire. Gréhaigne et Nadeau mettent en évidence que ces bases de connaissances peuvent se construire grâce à une alternance de situations de jeu global et de situations plutôt décontextualisées et à systématiquement entrecouper ces situations par des temps de verbalisation collectifs (« L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs », 2015). En EPS, ces temps de verbalisation sont de nature à favoriser la performance (Lafont, Darnis et Jénaut, « Interactions sociales dans des situations symétriques et dissymétriques en handball » 2006) par l'adoption de la technique la plus pertinente. Ainsi, en proposant à nos élèves des "débats d'idées" (Gréhaigne, Denaz et Poussin, 1998) après une situation globale de match accompagnée d'une analyse ciblée telle que le nombre d'accès en zone favorable de marque par rapport au nombre de possessions serait de nature à permettre aux élèves de confronter leurs points de vue par atteindre plus facilement la zone de marque lors de la prochaine situation. L'appui sur le support vidéo serait aussi un bon moyen pour rendre les échanges plus constructifs (Kermanec et Plassant, 2015). Ainsi, grâce aux débats d'idées qui permettent aux élèves de construire des bases de connaissances favorables à une prescription d'actions techniques pertinentes, les élèves peuvent développer des compétences relatives à atteindre la zone de marque mais aussi à développer des compétences sociales liées au débat et à la confrontation de points de vues.

Cependant, les capacités tactico-techniques ne se réduisent pas à des capacités verbales (Araujo, « Tactical skills aren't verbal skills » 2007). En effet, si les élèves augmentent la quantité de connaissances stockées et proceduralisées en mémoire cela ne garantit pas une technique efficace en situation (Raab, « Think smart not hard » 2007). De plus, l'efficacité sur la technique d'une telle pédagogie s'est révélée concluante après vingt-deux

Epreuve : 102 Matière : 0367 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.

après vingt-deux semaines d'entraînement (Pizzano, « The effects of a comprehensive teaching program on decision making and execution skills », 2017). Aussi, nous comprenons qu'avec nos élèves centrés sur le plaisir immédiat (Gagnaire et Laue, « Cultiver les émotions », 2005) et le peu de temps disponible il est difficile de permettre aux élèves de construire des apprentissages techniques réellement efficaces dans les situations d'oppositions-duels. D'autant plus que, dans une approche sociologique, la verbalisation ne favorise que ceux dont la socialisation primaire leur a permis de développer ces codes langagiers (Therme, L'échec scolaire. L'exclusion sociale. La pratique sportive, 1995). L'apprentissage de techniques chez tous les élèves ne semble alors pas garanti et met à mal le développement de la compétence motrice présentée précédemment. Sans cela, il est difficile de construire une culture commune dans les activités du CA4 entre tous les élèves.

De ce fait, une approche naturaliste centrée sur le paradigme de la prise de décision intuitive nous paraît davantage susceptible de favoriser l'imbriication des apprentissages techniques de prise de décision, de compétences motrices liés à l'accès à la zone de marque constitutives d'une culture commune dans le CA4. Cette approche postule un couplage individu / contexte (Klein, « Naturalistic decision making » 2008). La technique choisit par l'individu ne serait plus prescrite par des structures de haut-niveau cognitives mais davantage par la reconnaissance de configurations de jeu typiques et efficaces.

Des lors, l'individu procéderait à un processus de typicalisation où, sur un mode de fonctionnement intuitif par analogie, il pourrait repérer les éléments saillants de la situation dans laquelle il réalise des techniques jugées efficaces. Dans une expérience ultérieure, il pourrait alors remobiliser ces techniques efficaces en reconnaissant une configuration de jeu favorable. Des lors, l'enseignant d'EPS gagne à mettre en place l'idée de « far P- strategy » développée par Kermanec et Bossard (« la prise de décision intuitive et coordonnée : formation des joueurs en football » 2018). Cette pédagogie des expériences significatives consiste à utiliser du jeu réduit, à conserver l'authenticité de l'activité de référence, à permettre une pratique intensive pour catalyser les situations où émergent des techniques et les typicaliser, à introduire dans l'environnement des artefacts par amplification la reconnaissance de techniques favorables dans un contexte donné. De plus, cette pédagogie n'exclut pas tout retour réflexif, qui sont de nature à développer des compétences sociales mais lors de temps beaucoup plus réduits et sur des événements plus saillants.

Ainsi, toujours en basket-ball, il s'agira d'amplifier les événements saillants de la situation pour qu'un élève reconnaisse une configuration favorable de nature à réinvestir des techniques jugées efficaces dans un autre contexte et donc favorable à la construction d'un agir compétent en situation. Nous pouvons nous appuyer ici sur l'exemple de Maury (« apprendre au basket-ball en jouant », 2007) qui propose par des Sèmes un score parlant et une bonification de tous les paniers marqués sur « passe-et-va » par amplification ce « système de jeu » qui permet d'arriver collectivement en zone de marque favorable. Grâce à cette pédagogie plus intuitive, nous espérons faire progresser tous les

élèves vers l'apprentissage de nouvelles techniques qu'ils pourraient réinvestir dans d'autres situations ce qui est alors caractéristique d'un agir compétent et de la construction d'une culture commune dans le CA3.

Cependant un retour réflexif sur l'acquisition de techniques n'est-elle pas aussi nécessaire pour construire un agir compétent et surtout une culture commune ?

En effet, selon la « four P- strategy », il est nécessaire que les élèves gardent une trace de l'acquisition de techniques grâce à une post-analyse collective. De plus, dans une approche psychoculturelle nous pensons qu'un apprentissage s'établit véritablement lorsque celui qui l'éprouve est capable de le faire avec ses propres mots (Bruner, L'éducation: entrée dans la culture, 1996). Dès lors il serait intéressant de penser un projet interdisciplinaire avec le français où les élèves, en groupes affinitaires, doivent relater sur un carnet d'expériences leurs apprentissages techniques. Plus encore, les élèves pourront confronter les émotions qu'ils ont éprouvées dans la construction de ces techniques et de cet agir compétent avec l'analyse du livre de Paul Fournel des athlètes dans leur tête (1989) qui offre une analyse littéraire des émotions d'athlètes de haut-niveau. Ce projet qui pourra être concrétisé par la confection d'affiches en arts plastiques et l'exposition des techniques apprises sera de nature nous l'espérons à fédérer les élèves dans une culture commune pensée autour des apprentissages techniques réalisés, eux-mêmes renforcés en un agir compétent.

Dans cette première partie si nous avons montré que l'apprentissage de techniques dans le CA3 ne conduisait à un agir compétent qu'en considérant l'activité inhibitive de l'élève, il importe maintenant de se demander dans quelle mesure l'apprentissage de techniques dans le CA3 permet de développer des compétences et construire une culture commune.

Il s'agit dorénavant de démontrer que dans les activités artistiques du CAB l'apprentissage de techniques corporelles originales peut susciter un effet chez le spectateur pourra s'ériger en un agir compétent à condition que l'enseignant organise un climat de classe bienveillant et serein dans lequel pourra naître une culture commune autour de ces activités.

Dans les activités artistiques, il s'agit, par favoriser les apprentissages techniques des élèves, de leur permettre de se construire une représentation interne du mouvement (Lafont et Martin, « L'enseignant et les activités physiques artistiques », 2004). L'apprentissage socio-cognitif par observation (Bandura, Social foundation of thought and action. A social cognitive theory, 1986) met en évidence la stabilité des conduites (pourrions-nous dire des techniques) grâce aux expériences vicariantes et donc l'observation d'un modèle. Dans cette approche de l'apprentissage social, la construction d'un modèle interne à partir d'un modèle externe n'est pas passive. Par cela, l'observant doit focaliser ses ressources attentionnelles sur les caractéristiques saillantes du modèle, encoder ses informations dans la mémoire, reproduire cela sous forme d'actions motrices et enfin il doit aussi être motivé (Bandura, op. cit). Pour qu'il y ait véritablement un progrès technique qui se caractériserait par des formes corporelles originales en utilisant les paramètres de l'énergie, l'espace, le temps (Tribalat et Guisgard, Danser au lycée, 2001) et qui se concrétise dans une compétence à « se mouvoir et s'émouvoir pour émouvoir » ses spectateurs, Lafont recommande en EPS d'associer la démonstration par des commentateurs du modèle (« Modalités d'acquisition des habiletés motrices complexes grâce aux interactions sociales » 1994). L'objectif et la plus-value de ce dispositif sont de favoriser la focalisation de l'observant sur des critères pertinents pour construire un modèle interne plus précis gage d'une meilleure technique et aussi de permettre au modèle de développer des compétences sociales ^{d'actes} constitutives de la « formation du citoyen » (Compétence générale n°3).

De lors, par groupes de 4-5 élèves, ceux-ci seraient

12.1??

Epreuve : 102 Matière : 0367 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.

amenés à reproduire une séquence dansée et la démontrer aux autres du groupe pour qu'ils acquièrent eux aussi ces techniques. Ces démonstrations seraient couplés à un commentaire verbal (Cadopi « la motricité du danseur: approche cognitive », 2005). Par exemple, un élève qui serait chargé de faire la démonstration de sa séquence dansée sur le thème de "l'élevation" pourrait dire « à ce moment j'abaisse mon centre de gravité et je regarde vers le haut pour accentuer l'élevation ». Ainsi, les élèves qui observent ce modèle peuvent plus facilement se construire une représentation interne d'une technique possible à adopter pour susciter le sentiment d'élevation chez le spectateur (i.e. compétence visée) tout autant qu'ils construisent une culture commune en mettant en commun leurs regards dansés.

Toutefois plusieurs obstacles peuvent survenir à l'acquisition de nouvelles techniques en danse pour développer la compétence de susciter de l'émotion chez le spectateur ce qui met à mal la construction d'une culture commune.

Dans une approche sociologique, les activités physiques, sportives et artistiques ne sont pas sans « résonance affective, fantasmatique et imaginaire » (Pociello, Les cultures sportives, 1995). Les activités artistiques véhiculent des stéréotypes relatives à la féminité que sont la grâce, la douceur et l'esthétique (Maza, « Stéréotypes sexés implicites et explicites dans les pratiques » 2016) et certains garçons voire certaines filles peuvent ressentir une gêne face à cette mise en scène forcée de soi (Lefort et Töcker in L'adolescent, 2011) pouvant devenir une violence symbolique B. / ??

pour certains au sens bardiévien (des dominations masculines, 1998). En psychologie sociale, il apparaît aussi que les adolescents sont particulièrement durs entre eux dans la moquerie (Martucci et Braconnier, Adolescence et psychopathologie, 2008) et ceci est encore plus prégnant avec les élèves dérogeant à la "norme" tels que les élèves obèses (Lynagh et al. « Attitudes of PE teachers and students toward obese students », 2015). Tous ces éléments sont de nature à relativiser l'impact de la démonstration explicitée prescrite par l'enseignant sur l'acquisition de techniques spécifiques et originales en danse et limite le développement d'un agir compétent si le modèle interne n'est pas réexploité et d'une culture commune dans le CAS. Autre fait important qui peut relativiser cet impact est que, selon une approche psychanalytique l'élève peut subir un « fantasme de dévoration » lorsqu'il pense qu'en entrant dans le groupe sa singularité va disparaître dans le collectif (Montagne « EPS et psychanalyse : au-delà des idées reçues », 2016). Cet élément de régression d'ordre psychotique peut expliquer que certains élèves s'engagent peu dans la démonstration et progressent peu en termes d'apprentissage de techniques ce qui les maintient éloignés de la culture commune de classe.

Par pallier à cela, nous pensons que l'enseignant doit adopter une posture "d'enquêteur" (Savry et al., op. cit) en cherchant à comprendre ce que vivent les élèves « du dedans » (Sève et Terré, L'EPS du dedans, Dossier EPS 84, 2016) et ainsi leur offrir un climat plus apaisant et bienveillant pour qu'ils "osent" réinvestir les techniques du modèle observé dans une situation réelle où les élèves doivent « se montrer devant autrui » (Attard de fin cycle 4, S4C) et ainsi les faire cheminer vers un « agir compétent » et la construction

d'une culture commune dans le CAB.

Pour cela, l'enseignant doit développer des compétences émotionnelles. En effet, dans une approche psychologique, l'intelligence émotionnelle renvoie à quatre grands types de compétences émotionnelles dont la capacité à reconnaître les émotions d'autrui et à y réagir (Goleman, L'intelligence émotionnelle, 1995). Cette notion a été traduite en sciences de l'éducation et serait devenue une véritable compétence professionnelle pour favoriser les apprentissages des élèves (Gardron, « Compétences émotionnelles comme compétence professionnelles chez les enseignants », 2008). Cette compétence permettra alors à l'enseignant d'EP de remarquer les attitudes et émotions déviantes des élèves lors d'une démonstration ou lors d'une présentation devant la classe. Il pourra alors organiser des formats pédagogiques rassurant limitant la visibilité sociale et la taille des groupes de travail (Perroh, « Par une pédagogie de la mobilisation en danse », 2014). Le climat sécurisant pourra alors s'accompagner du reinvestissement du modèle interne et une véritable technique classée originale et permettant de faire émerger un agir compétent. Cela sera amplifié s'il offre aussi la chance aux élèves de développer des "coping-modèles" (Lafont, Cintero et al. « Relations de tutelle et coping modèles » 2005) et donc de permettre à celui qui démontre de simuler les émotions ressenties par l'observant pour se rapprocher au plus près de sa zone proximale de développement (Vygotsky, Pensées et langages, 1934). En créant un climat bienveillant de l'enseignant envers ses élèves et des élèves entre eux, l'enseignant offre la chance aux élèves de construire une culture commune dans le CAB basée sur le développement d'acquisitions techniques classées reinvestissables en un agir compétent dans des situations de mise en visibilité de soi.

Cependant, dans un contexte parfois sélectif et hyper-compétitif (Netel, 2012), les élèves perçoivent-ils vraiment l'intérêt d'aider leurs camarades pour qu'ils acquièrent de nouvelles techniques? Cela ne constitue-t-il pas un

obstacle à la culture commune ?

En effet, dans le cadre du situationnisme méthodologique, trois conditions sont indispensables pour qu'un groupe devienne une communauté de pratique solidaire (Savry, «*Qu'est-ce que l'achute collective ?*», 2015). Il s'agit de faire naître un engagement mutuel vers un but commun, des relations d'interdépendance et un ordre collectif. Or, dans les situations présentées précédemment ces conditions ne semblent pas réunies pour faire naître de vraies relations d'entraides entre les élèves qui leur permettraient de développer à la fois des compétences sociales et de nouvelles techniques motrices contributives d'une culture commune. Ainsi pour faire naître cela dans notre classe nous nous appuyons sur les travaux de M-C Orance («*Créer un spectacle de danse au collège: une aventure collective*», 2015) et le projet de Humbert et Wane («*La danse: un lever par (ré)veiller la fraternité chez les élèves*», 2016). Aussi nous pourrions organiser notre séquence de danse autour du thème de la fraternité. Un travail interdisciplinaire avec l'enseignement moral et civique sera aussi plausible pour accueillir la réflexion sur ce thème. Ainsi chaque leçon de danse sera réservée à un thème en rapport avec la fraternité (eg. "se soutenir") et les élèves devront faire émerger des techniques telles que le contre-poids en rapport avec le thème. Ce projet sera concrétisé par une représentation collective devant d'autres classes et les parents pour donner plus de poids à ce projet et surtout rendre les élèves fiers de leurs apprentissages techniques qu'ils peuvent réinvestir dans un projet authentique. Cela les conforte alors dans le développement d'un agir compétent et la construction d'une culture commune où il s'agit de faire ensemble et «*participer à l'élaboration et la formalisation d'un projet artistique*» (AFC 4, 86C).

Dans cette deuxième partie nous avons montré que les élèves peuvent se construire un modèle interne de

Epreuve : 102 Matière : 0367 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.

La technique et la reproduire par construire un agir compétent à condition qu'un climat bienveillant soit mis en place. Dès lors, il s'agit de se questionner sur les acquisitions techniques du CA2 et 1 non-exclusivement mais plus spécifiquement.

Dans cette dernière partie, il s'agit de montrer que le modèle d'allers-retours entre une situation complexe et ciblée permet de construire des apprentissages techniques notamment dans les CA2 et 1 mais que le réinvestissement en un "agir compétent" nécessaire au développement d'une culture commune nécessite une autre approche de l'apprentissage technique.

En effet, dans une conception intégrative du concept de compétence il s'agit de développer chez l'élève la capacité à mobiliser ses ressources internes et externes (i.e. ressources de l'environnement) en synergie et de manière intégrative par espérer devenir compétent grâce à des actions techniques efficaces (Jonnaert, op. cit.). Pour devenir compétent, l'individu intègre des connaissances qui peuvent être des actions techniques ce qui est de nature à réorganiser sa compétence. Pour ce faire, il s'agit dans une conception intégrative de favoriser la contextualisation / decontextualisation / recontextualisation (Fargier in Les compétences, 2005) des apprentissages techniques. C'est donc par des allers-retours entre situation complexe et situation ciblée sur l'acquisition de techniques spécifiques que l'élève devient compétent (Falco et Lafont, op. cit.)
L'élève doit ainsi apprendre à lier les techniques

auxquelles il a été confronté de manière "déliée".

Pour ce faire, avec une classe de 3ème où la compétence visée est d'« enchaîner deux voies à son meilleur niveau en optimisant la poussée des jambes et la traction des bras », nous imaginons une leçon centrée sur l'apprentissage technique suivant « améliorer l'amplitude de la poussée des jambes ». Une première situation de « décontextualisation » serait de devoir grimper le plus haut possible en bloc en seulement deux prises de main. Dans cette situation nous pouvons nous attendre à ce que les élèves réussissent à avoir une belle amplitude sur la poussée des jambes témoignant alors d'un apprentissage technique. Une seconde situation serait de présenter une situation plus proche de la situation de référence en donnant aux élèves la consigne et « atteindre le sommet de la voie en utilisant le minimum de prises de main ». Ainsi, pour l'enseignant, cette trame de leçon peut lui paraître totalement pertinente pour que les élèves acquièrent la technique de pousser sur ses jambes pour s'économiser et gagner en efficacité (le sens de cette technique n'est d'ailleurs pas explicitement présenté aux élèves !) qu'ils pourront réinvestir dans la situation complexe et ainsi développer un "agir compétent" constituant d'une culture commune dans l'activité.

Pourtant, il s'avère qu'une « rupture du contrat didactique » entre l'enseignant et les élèves est souvent présente dans ce genre de trame de leçon (Amade-Escot, « le processus contractuel de construction didactique », in Le didactique, 2011). En effet, cette rupture entraîne une non-correspondance entre les intentions des enseignants (i.e. réinvestir la technique d'amplitude des jambes dans la situation complexe) et celles des élèves (i.e. atteindre le sommet de la voie). Alors que la logique didactique « paraît pertinente pour l'enseignant, l'élève donne

beaucoup moins de sens à l'enchaînement des tâches dans la leçon (Escalié, « L'enseignement des situations complexes à partir d'un programme de recherche en anthropologie culturelle » 2017). Dans une perspective éactive, la non-correspondance peut être expliquée par le fait que l'activité est éminemment autonome et que chacun se construit son monde propre en fonction de ses intérêts du moment (Varela, Thompson et Rosk, L'inscription corporelle de l'esprit, 1993). L'élève ne subit pas les forces prescriptives de l'environnement mais à tendance à sélectionner, selon le contexte, des sources de perturbations et de possibilités d'actions (Savary et al, 2013).

Dans cette perspective, l'élève agit moins dans un environnement pour « faire face » mais perçoit l'environnement en termes de possibilités intuitives d'actions possibles (Delignière et Gottsmann, « Les obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence », 2016). Dès lors, si l'élève possède des préoccupations propres dans les situations, il sera difficile de faire en sorte que les apprentissages techniques dans une situation donnée se muent en un agir compétent dans une situation plus complexe et freine alors la construction d'une culture commune dans la classe.

Dans le programme de recherche du cours d'action, les acquisitions techniques des élèves sont construites et actualisées dans des histoires (Tenu, « L'enchaînement des tâches et des leçons », 2018) ce qui est de nature à favoriser un réinvestissement des techniques construites dans un contexte dans une situation familière. Le développement d'un agir compétent semble alors plus réalisable et la culture commune renvoie à l'idée « d'ex-ducere ». L'enseignant doit permettre à chaque élève d'ouvrir son propre faisceau d'attentes, de l'actualiser et de le clôturer dans des histoires car « l'homme pense par histoires » (Theureau, Le cours d'action: méthode développée, 2006). En effet, les histoires et notamment l'objet théorique du cours d'expérience peut permettre d'éclairer la facilitation

de la continuité des expériences vécues par les élèves et donc au réinvestissement des techniques acquises au sein d'un agir compétent. Le cours d'expérience renvoie à la partie de l'activité qui est racontable pour l'élève et qui fait son monde propre. Les expériences passées de l'élève engendrent alors la construction de connaissances - types qui peuvent être des techniques corporelles. Celles-ci facilitent la délimitation dans l'expérience actuelle d'un champ des possibles. Lorsque les liens sont fait entre les expériences passées et actuelles, alors il y a continuité des expériences vécues ce qui facilite le réinvestissement des techniques dans une situation inédite ou familière. Dès lors, le rôle de l'enseignant est moins de favoriser l'apprentissage de techniques à partir d'un registre discursif mais de veiller à ce que les élèves vivent l'enchaînement des tâches et des leçons comme des histoires (Sève et Gal-Petfaux, op. cit). Aussi, pour mettre en place une pédagogie des histoires l'enseignant veillera à déclencher des intrigues, amplifier les événements, accompagner les rebondissements dans des directions non-anticipées et à clore les histoires (Terré, op. cit). Par exemple, pour déclencher une intrigue et favoriser la reconnaissance de l'enchaînement des tâches et des leçons comme une histoire sur un empan temporel large où les élèves pourront construire et actualiser leur techniques personnelles, il s'agira de présenter à début de séquence le type de tâche auquel ils seront confrontés en fin de séquence. L'échéance d'un défi-marathon intra-classe en demi-fond sera alors de nature, nous l'espérons à favoriser une continuité des apprentissages techniques vécus pendant la séance (i.e. améliorer la qualité de sa foulée, son rythme respiratoire, l'utilisation des segments libres) qui seront réinvestis dans un agir compétent tout au long des leçons et lors de l'échéance du défi (Mayeko et al., « Capitaliser ses performances en demi-fond: une expérience collective et individuelle à faire vivre aux élèves », 2016). Plus encore ce projet permettra de fédérer les élèves en suscitant la volonté de battre le défi-marathon ce qui est favorable à faire

Epreuve : 102 Matière : 0367 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.

émerger une culture commune.

Cependant, les apprentissages de techniques ne seraient-ils pas plus opérants pour devenir des agirs compétents et construire une culture commune si les élèves parvenaient à connecter leurs apprentissages entre différentes matières ?

En effet, « l'école devrait moins s'occuper de préparer à la vie et lui ressembler davantage » (Dewey, Expérience et éducation, 1960). Plus encore, dans une perspective située des apprentissages il semble nécessaire pour que les savoirs du dehors de l'enseignant soient incarnés en connaissances du dedans et en apprentissages techniques de faire vivre corporellement ces savoirs abstraits (Mascolo et Morel, perspective située des apprentissages. la méthode ASCAL, 2011).

Dès lors, les élèves en physique-chimie apprendraient des notions scientifiques liées au couple de redressement, aux résistances à l'avancement, etc. En EPS, il s'agira alors d'insister avec des soins par exemple sur ces connaissances scientifiques en leur faisant vivre des contrastes pour qu'ils comprennent, en acte, l'intérêt par exemple d'inspirer brièvement. Le projet interdisciplinaire qui favorise la compréhension de notion complexe (le Roy « Interdisciplinarité et EPS » 2015) sera de nature à favoriser des apprentissages techniques significatifs augmentant les chances de les voir se réaliser ailleurs et plus tard au service d'un agir compétent et du développement d'une culture commune de classe.

Pour conclure, nous avons souhaité démontrer que les apprentissages techniques dans les quatre CA, pour qu'ils soient réinvestissables dans des contextes différents et que s'établisse un "agir compétent" doivent nécessairement tenir compte du vécu des élèves. Une simple prescription de ces apprentissages ne paraît pas suffisante. De plus, ces apprentissages techniques et le développement de compétences parfois communes, parfois personnelles sont constitutifs d'une culture commune qui libère et qui unit, qui donne des « racines et des ailes aux élèves ».

Plus encore, un frein à la possibilité de générer chez ses élèves des apprentissages techniques authentiques, peut être le manque de familiarité que l'enseignant a avec l'APSA enseignée (Adé, Senes, Sève, « Familiarité avec la discipline enseignée et activité d'un enseignant d'EP stagiaire », 2007). Ce constat semble d'autant plus prégnant chez les enseignants débutants. Aussi, nous pensons qu'une familiarité avec un grand nombre d'APSA peut facilement être établie si l'enseignant adopte une "posture intéressée" qu'il se documente grâce aux revues professionnelles ou aux ressources numériques foisonnantes telles que les retransmissions du Bistrot pédagogique par l'AEEPS par exemple. Grâce à cela mais aussi d'autres compétences (nous pensons par exemple aux compétences émotionnelles), l'enseignant pourrait plus facilement permettre aux élèves d'acquiescer des techniques, de les réinvestir dans un agir compétent et de favoriser la construction d'une culture commune qui unit et libère.

