

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.

« L'effort ne peut pas tout, mais on ne peut rien sans lui » (Reboul, Philosophie de l'éducation, 1989). Ce constat sur la nécessité de faire des efforts à l'école amène l'enseignant d'EPS à placer l'effort et l'engagement de soi-même au cœur des apprentissages (L.2) pour développer une véritable culture de l'effort. Pourtant, nous faisons le constat d'une augmentation de la sensibilité des élèves à l'effort dans une société du « je sens donc je suis » (Vigarelle, Le sentiment de soi, 2014) amenant ces derniers à vivre un véritable « marchand hebdomadaire » dans une EPS qui délègue ces prises de conscience désagréables du corps (Gagnaire et Larue, Le plaisir en EPS : utilité ou futur ?, 2007). Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il dès lors concourir à développer chez les élèves à la fois une culture de l'effort et une conscience de leur corps sans que l'une dégrade l'autre ?

La question du développement concomitant d'une culture de l'effort et d'une conscience du corps renvoie à un débat philosophique plus large (Queval, Philosophie de la performance, 2016) entre :

Une culture du dépassement de soi, inhérente à notre société moderne considérant un monde aux ressources infinies dans lequel chaque limite pourrait être repoussée. En EPS et à l'école, cette conception amène à développer chez les élèves le « goût de l'effort » (Miaud et Berthon, Donner le goût de l'effort, 2001) : à engager leur corps dans l'action pour apprendre (L.2).

Une culture de l'accomplissement, majoritaire dans les sociétés antiques et ré-émergente aujourd'hui, car considérant un monde et une planète limités : une nature à respecter. En EPS, cette conception émergeante amène à développer chez les élèves la conscience de leur corps : à s'écouter et se respecter (Guillard, 2008).

La présente citation des programmes, en ce qu'elle définit un cycle : 1 14.

de consolidation" (BOEN 30/07/2020) propose de "mettre la maîtrise, l'action" au "cœur des apprentissages" (L.1012). Et faisant, elle s'inscrit plutôt dans une culture de l'agir et du dépassement de soi pour apprendre car "la performance est signe d'un progrès lui-même central à l'école" (A. Rager, Cachez cette performance que je ne saurais vain, 2014). Pourtant, la conscience de son corps, en tant que préalable pour mieux le maîtriser (Gaillard, "Sensibilité et apprentissage technique", 2008), n'est-elle pas tout aussi nécessaire que cette culture de l'effort et de l'engagement?

La conscience du corps renvoie à la capacité ou disposition que possède l'être à être affecté par son environnement et à interpréter ces sensations (Réaury, L'apprentissage, 2001). En effet, nous éprouvons en permanence des sensations, c'est à dire des stimulations des récepteurs de notre corps vivant et biologique (Paintrand, "Développer les savoirs faire perceptifs", 2019). Or, une partie seulement de ces sensations peuvent remonter à la conscience : "notre corps vécu. L'enseignant peut ainsi concevoir à développer la conscience de leur corps de élèves, leur corps vécu, en développant des savoirs faire et compétences perceptives (Sime, "Pour une éducation sensorielle à travers l'activité physique à l'école", 2020). Comment faire en sorte cette augmentation de la sensibilité des élèves, c'est à dire de leur conscience de leur corps, n'engendre pas un augmentation de la sensibilité à l'effort? Comment mettre cette conscience du corps au service même du développement de cette culture de l'effort?

La culture de l'effort se définit comme un ensemble de normes, valeurs et comportements (Fouquier, La culture, 1975) prônant à l'engagement des élèves dans les efforts, voire même au développement d'une appétence et d'un goût pour l'effort (Miaud, 2001). L'effort renvoie à la mobilisation d'un niveau de ressource ou d'un type d'énergie en vers une tâche, pour l'effectuer (Delignière, L'effort, 2000). Il comporte donc une dimension quantitative, que l'enseignant peut solliciter pour habituer les élèves à ces derniers et en développer une

culture (un goût), mais aussi qualitative: l'effort peut-être physique, affectif et même d'ordre psychosocial en EPS (Aranyosi, "L'effort des athlètes et ce qu'en font les entraîneurs", 2000).

Développer une culture de l'effort physique consisterait alors à solliciter les capacités pulmonaire, musculaire, cardiaque des élèves (Deignères, 2000) par des exercices de haute intensité en course notamment. Or, cette culture exigeant des efforts physiques, par la pénibilité perçus qu'elle engendre, ne s'expose-t-elle pas à la prise de conscience de son corps en action? Comment faire de cette extrémisation des sensations physiques du corps un levier au service d'une culture de l'effort physique et non un handicap?

Développer une culture de l'effort affectif consisterait à solliciter les émotions des élèves par le risque notamment en escalade (Deignères, 2000). Or cette culture imposée, exigeant des efforts affectifs "de faire face" (Testevuide, "Escalade en situation", 2001), visée de mise à distance de ses émotions stressantes chez les élèves les moins confiants, ne s'expose-t-elle à une prise de conscience de ses émotions émanant du corps? Comment faire de cette prise de conscience de sa peur un levier au service d'une culture de l'effort affectif?

Développer une culture de l'effort psychosocial passe en EPS par l'exposition du corps de l'élève sur la scène sociale (Goffman, "La mise en scène de la vie quotidienne", 1974) afin qu'il se confronte au regard d'autrui notamment à danser. Or cette culture de l'effort d'exposition de soi, on ce qu'elle nous fait prendre conscience de l'image de notre corps en public à l'adolescence lorsque l'élève ne s'assume pas (Petrey, "La construction sociale du corps", 2002) n'est-elle pas infaste à "l'engagement de soi" dans ce type d'apprentissage? Comment permettre une prise de conscience de l'image de son corps qui soit un levier au service d'une culture de l'effort psychosocial d'exposition?

Plus encore, l'EPS occupe une place originale dans le système éducatif: elle s'adresse au corps des élèves. De ce fait, elle constitue un support idéal pour donner un sens concret aux apprentissages théoriques des autres disciplines qui visent elle - aussi à développer à la fois

une culture de l'effort et un respect de son corps dans une société où les pathologies de santé liées au stress, au manque d'activité physique et aux problèmes d'estime de soi (de son apparence) ne cessent d'augmenter (Le Breton, D'une tyrannie de l'apparence: corps de femme, regards d'hommes, 2010). Comment répliquer la place originale de l'EPS pour améliorer la santé des élèves dans toutes ses dimensions?

Fort de ces questionnements, nous démontrerons que l'enseignant d'EPS peut contribuer à développer chez ses élèves une conscience de leur corps en sollicitant des efforts physiques, effectifs, psychosociaux.

Pour autant, les élèves possèdent des niveaux de conscience de leur corps très hétérogènes ce qui les désengage des apprentissages de cette culture de l'effort.

Ainsi, il s'agira d'utiliser la prise de conscience de ses sensations physiques émotionnelles et de son image du corps pour construire une véritable culture de l'effort.

Plus encore, nous profiterons de la place originale¹ (l.1) qui occupe l'EPS à l'école pour développer des projets ambitieux répondant à un enjeu de santé grâce à une culture de l'effort et une conscience de leur corps durable chez les élèves.

Dans un premier temps, il s'agira de développer la conscience de son corps vivant chez l'élève en sollicitant des efforts physiques dans des courses intermittente de haute intensité.

Asi est ainsi élèves qui prennent conscience de cette pénibilité peuvent se désengager de l'apprentissage d'une culture de l'effort.

Ainsi, nous mettrons la prise de conscience de cette pénibilité du corps au service de l'apprentissage d'une culture de l'effort physique par des échelles RPE.

Plus encore, nous mettrons en place l'EPS-5VT pour développer la connaissance de leur corps par les élèves et rendre durable ces apprentissages.

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.

Dans un second temps, nous développerons la prise de conscience de ses émotions chez l'élève en sollicitant des efforts affectifs dans le ringue en escalade.

Or, certains élèves peuvent avoir une prise de conscience inhabituelle et stressante et se désengager de l'apprentissage et une culture de l'effort affectif.

Il s'agit donc de mettre cette prise de conscience de ses émotions au service de l'apprentissage et une culture de l'effort affectif par des stratégies de coaching.

Plus en core, une AS relaxation devrait permettre d'approfondir l'apprentissage de cette culture de l'effort affectif et prise de conscience de son stress dans une perspective sportive.

Enfin, l'enseignement d'EPS peut développer la prise de conscience de l'image publique de son corps en sollicitant des efforts psycho-sociaux par la mise en scène de belème en danse.

Or, certains élèves qui possèdent une conscience négative de leur corps et l'adlescence peuvent se désengager de ces apprentissages.

Il s'agit alors d'utiliser la prise de conscience de son image corporelle par l'auto-copie et l'exposition progressive pour construire une véritable culture de l'effort psycho-social et exposition.

Dans cette première partie, l'enseignant d'EPS peut développer la conscience de son corps vivant par l'élève en sollicitant des efforts physiques grâce à des courses intermittentes de haute intensité. En effet, à partir du niveau d'un effort objectif, c'est à dire entraînant des adaptations physiologiques (musculaires, respiratoires, circulatoires...) du corps vivant (Paintrand et Andrian, "Le corps capacitaine des adolescents", 2015), peut-être déduit une prise de conscience de cet effort physique : un effort subjectif, ressenti et évalué (Albess, "Rating perceived exertion", 2015). Autrement dit, la prise de conscience de son effort physique est d'autant plus importante que l'effort perçue objectivement augmente (Delignière, "L'effort", 2000).

Dans cette perspective en EPS, il s'agirait d'"extrémiser" les sensations physiques des élèves (Paintrand, Sève, Scherer, "Pour une éducation sensible à l'EP", 2020) pour faciliter et développer cette prise de conscience en sollicitant des efforts importants.

Pour atteindre la compétence personnelle "percevoir les effets de l'exercice sur son corps" (BO 26/11/2015) dans une classe de 6^{ème}, nous proposons un exercice de "Partner-revenir" en course de bond (Pelagay et Maillard, "Le Partner-revenir", EPS 2009). Par 2, les élèves se relaient pour poser un bandon le plus loin possible en 36 secondes. Le premier élève peut déposer le bandon en courant puis revient avant la fin des 36 secondes, puis le second va chercher le bandon et le dépose un peu plus loin jusqu'à stabilisation de la distance lorsque ces derniers plafonnent à leur vitesse maximale aérobie.

Dans cette illustration, les élèves sont mis en compétition entre eux ce qui stimule la production d'un effort physique intense : ils doivent sans cesse se dépasser par le challenge du bandon à repousser. Aussi, ce type d'exercice intermittent permet de solliciter un effort très perceptible par la sollicitation partielle de la fibre la plus (Duché, "Méthodologie et l'évaluation en physiologie de l'exercice", 2020). L'enseignant développe ainsi la conscience de son corps vivant par l'élève en sollicitant ces efforts physiques "extrémisés" dans des courses intermittentes de haute intensité.

Pour autant, pour certains élèves, cette prise de conscience de la pénibilité de l'effort peut engendrer un désengagement de ce dernier et s'oppose à la construction d'une culture de l'effort. En effet, autour de l'âge de 12 ans, les fibres anaérobies se développent et sont davantage sollicitées (Brian Lambert et Malon, "Perceived Exertion", 2006) dans l'effort. Autrement dit, la pénibilité liée à l'accroissement de la libération des ions H⁺ peut être amplifiée chez certains élèves possédant une maturation plus précoce de leur fibres énergétiques (Gerbanne, Apport des travaux en physiologie de l'exercice à l'EPS, 2011).

Dans notre exercice précédent, les élèves dans ce cas de figure manquent de motivation pour "la recherche de plaisir et l'évitement des déplaisirs" (Montague, 2011) dans une démarche ludique (Lipnevich, "L'ère du vide", 1982) risquant donc de se désengager. Ils peuvent choisir de ne pas effectuer l'exercice ou de le faire par exemple en marchant tranquillement. En faisant, ces derniers ne parviennent pas à construire un véritable goût de l'effort, durable et leur donnant envie de le reproduire plus tard (Mérard et Berthoin, 2000): il ne construit pas de culture de l'effort physique. Ainsi, puis que "les extrêmes en terme d'effort peuvent être néfastes aux apprentissages" (Pécapé, "L'apprentissage", 2007): la sollicitation d'effort physique et la prise de conscience de la pénibilité peut engendrer "un désengagement" (L2) de "l'action" (L1) qui s'oppose à la construction d'une culture de l'effort physique.

Plus conséquent, nous pouvons mettre cette prise de conscience de la pénibilité physique de l'effort au service de l'apprentissage d'une véritable culture de l'effort physique.

En effet, Curran ("Approche scientifique de la perception de l'effort", 2011) propose d'utiliser l'effort perçu subjectivement pour laisser les élèves auto-réguler leur allure de course selon une "zone cible de perception de l'effort" prescrite par l'enseignant à atteindre. Autrement dit, dans le même contexte que précédemment et pour atteindre la compétence "Gérer son effort en autonomie à partir d'indicateurs subjectifs pris en compte" (BO 26/11/2015), compétence formant d'une véritable culture de l'effort physique, l'enseignant peut prescrire des niveaux de pénibilité à atteindre sur une échelle RPE (Borg, 1970). Par exemple, pour l'échauffement, les élèves devront maintenir leur effort pour situer leur ressenti d'effort "entre 10-12 de RPE sur une échelle allant de 6 (absence d'effort) à 20 (effort insupportable).

Fait, l'enseignant incite dans l'exercice à prendre conscience de son

7.1.14.

effort physique subjectif (Respiration, Sueur, Chaleur) pour construire une véritable culture de l'effort physique : la capacité à réguler son allure en autonomie.

Plus encore, la "place originale" (l.1) de l'EPS au sein de l'école en tant que discipline mettant le corps au cœur des apprentissages, nous permet d'articuler un Enseignement pluridisciplinaire avec la discipline SVT afin de développer la connaissance de son corps par les élèves et rendre durables les apprentissages précédents. En effet, 90% des adolescents ne respecteraient pas les recommandations de 60 minutes d'activité physique par jour (ANSES) Actualisation du rapport du PNNS, 2016, notamment liée à une faible culture de l'effort et de son corps. Il s'agit donc d'augmenter la connaissance des élèves des phénomènes d'adaptation physiologique à l'effort qui se jouent en EPS ainsi que la connaissance des bénéfices de cet exercice pour constituer une culture de l'effort mais aussi une culture somatique. La culture somatique, et constituée de l'ensemble des savoirs permettant d'améliorer la prise de conscience de son corps (Baltanstru, Les usages nouveaux du corps, 1971). Elle peut donc être améliorée par des connaissances sur le corps vivant dans le cadre d'EPS - SVT (Prechin, Blonde, Guat, Le bon cours du cours scolaire, 2017). Concrètement, à la fin de chaque effort produit lors d'une leçon, les élèves devront écrire des questions qui leur viennent tel que "pourquoi n'ai-je pas la même fréquence cardiaque que mon camarade pour un effort de même intensité?". L'enseignant de SVT répondra ainsi aux questions des élèves le cours suivant et construira la compétence "connaître les adaptations nerveuses et musculaires à l'exercice" (BO SVT 26/11/2015). Conjointement, l'enseignant d'EPS et de SVT participera donc à développer une culture théorique et incarnée de l'effort physique qui concourt à améliorer la culture somatique et la conscience du corps des élèves.

Finalement, nous avons développé la conscience de son corps vivrant chez l'élève en sollicitant des efforts physiques extrêmes. Or, pour éviter le désengagement de certains élèves, nous avons mis cette prise de conscience de la pénibilité au service de l'apprentissage d'une véritable culture de l'effort physique grâce à des échelles RPE. Plus encore, nous avons profité de la place originale de l'EPS dans l'établissement pour développer une culture théorique et incarnée de l'effort partant d'une meilleure prise de conscience de corps. 8.1.14.

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.

Dans cette seconde partie, nous pouvons développer la prise de conscience de nos émotions chez l'élève en réalisant des efforts affectifs par le risque en escalade. En effet, il est plus facile de faire émerger une émotion à la conscience si cette dernière marque intensément l'élève. Dans le domaine des neurosciences, les chercheurs parle de "marqueurs somatiques" pour désigner les états émotionnels que l'individu associe spécifiquement à certains type de situation (Damasio, *Spinosa avait raison*, 2001). En faisant vivre un risque subjectif fort, mais qui ne présente pas de danger objectif, (Delagrès et Pétiot, *Au risque de définir une notion complexe*, 2019), nous réalisons des efforts affectifs importants du fait de ces marqueurs somatiques, qui contribuent à la prise de conscience d'états émotionnels associés : stress, anxiété face au vide en escalade.

Pour participer à la compétence sensible "Sécurité son engagement en évaluant les risques" (BO 26/11/2015) dans une classe de 3^{ème}, nous pouvons ainsi une échelle du val selon une proposition professionnelle analogue (Imcandona et Claverie, *Vers une échelle du val*, 2014). L'élève devra se laisser chuter en escalade en étant assuré : de manière "rudimentaire", puis "invalatée", avec un assurage, ou "miculnette" puis "en tête", au début "sec" puis l'assurage pourra être plus "lâche" ensuite.

En faisant, nous réalisons des efforts affectifs importants par cette prise de risque en escalade, notamment chez les élèves marqué somatiquement par la peur du vide. Ces efforts affectifs permettent de développer la prise de conscience de nos émotions chez l'élève en ce qui il son particulièrement intenses.

Pour autant, certains élèves peuvent avoir une prise de conscience inhibante et stressante et se désengager de l'apprentissage d'une culture de l'effort affectif. C'est particulièrement le cas des filles, dont les sociologues du genre ont démontré qu'elles se sentent moins contraintes dans le risque, le

Courage, la transgression (Fontayne, "La minute en EPS", 2012) que les garçons, qui matamoras à l'adulescence teste leurs limites (Le Breton, "Titiller le risque c'est réapprendre la vie", 2015). Aussi, au-delà d'un certain seuil, la prise de conscience du stress s'appare à l'engagement de l'élève dans l'activité (Hamm, "Emotion in Sport", 2008). Dans cette perspective, la prise de conscience de ses propres émotions négatives s'appare à l'apprentissage d'une culture de l'effort affectif : l'élève refuse de se laisser tomber en es calade.

Par conséquent, des stratégies de coping permettant favoriser une prise de conscience de ses émotions au service de l'apprentissage d'une culture de l'effort affectif. Les stratégies de coping permettant de se défocaliser de l'élément stressant pour gérer ses émotions et maintenir son engagement dans l'activité (Tugurus, Stress, Appraisal and coping, 1984). Il s'agit ainsi pour les psychologues d'introduire un élément ou une consigne pour réorienter l'effort affectif de l'élève selon la théorie du "switch" pour lui apprendre à "faire face" à la situation.

Selon une proposition analogue à Teste roudé ("L'escalade en situation", 2009), et pour viser la compétence "gérer ses émotions dans une situation stressante" (BO 26/11/2015), qui imagine d'une véritable culture de l'effort affectif, nous proposons de débiter la description par l'élève, en cours d'exercice, de ses propres émotions. Ici, la consigne du "cours décrit" (Anderson et Schrier, 2017) constitue à la fois une prise de conscience instantanée de ses émotions mais aussi le moyen de défocaliser son attention du vide pour réorienter l'effort affectif vers le message et la verbalisation de ses propres émotions. Cette stratégie utilise la prise de conscience de ses émotions et la verbalisation comme moyen de coping au service de l'apprentissage d'une culture de l'effort affectif conduisant à ne pas se laisser inhiber et effrayer par un événement stressant.

Plus en core, l'ouverture d'une AS (Association Sportive) relaxation devrait permettre à l'enseignant d'EPS, qui bénéficie de cette opportunité singulière de l'AS, d'approfondir ces deux apprentissages simultanés : la culture de l'effort affectif et sa prise de conscience. En effet, les élèves français

sont les plus stressés d'Europe (PISA, 2015), du fait notamment d'une mauvaise maîtrise respiratoire : nous nous respirons ce qui empêche le système parasympathique de s'activer pour nous détendre (Aboujaf, 2014).

L'ouverture d'une AS relaxation au lycée (Dossier IFE, 2016) devrait ainsi permettre de prolonger cette culture de l'effort affectif en apprenant aux élèves à prendre conscience de leur nous respiratoire à l'origine de ce stress. Ce faisant, nous contribuons à la préparation des élèves de 3^{ème} à la gestion de leur stress lors du brevet des collèges par une meilleure culture dans la gestion de leurs efforts affectifs tout en contribuant à développer la prise de conscience de certains indicateurs de stress du corps (respiration, mains moites, tensions musculaires).

Finalement, dans cette seconde partie, nous avons développé la prise de conscience de ses émotions chez l'élève en réalisant des efforts affectifs par le risque en escalade. Pour éviter une prise de conscience inhibante ces stressants, nous proposons d'utiliser cette prise de conscience de ses émotions comme moyen de coping afin d'aider l'élève à faire face et construire une véritable culture de l'effort affectif. Grâce à une AS relaxation nous prolongeons ces apprentissages au-delà de l'EPS dans une perspective de santé mentale.

Dans cette troisième partie, l'enseignant d'EPS peut développer la prise de conscience de l'image publique de son corps en réalisant des efforts psychosociaux par la mise en scène de l'élève en danse. En effet, les activités artistiques du champ d'apprentissage 3 impliquent de s'exprimer devant les autres en utilisant une maîtrise expressive (BO 22/01/2019). Cette maîtrise expressive implique d'exposer son corps sur la scène sociale, de se soumettre au regard et au jugement d'autrui (Loffman, La mise en scène de la vie quotidienne, 1974). Cet effort psychosocial d'engagement (L2) et d'exposition de soi implique dès lors une prise de conscience du regard que porte le spectateur sur notre corps, notre matérialité (Galland, La danse au service de l'émergence d'une sensibilité créative : le sentir, 2008).

Pour des élèves de 1^{ère} au lycée général, et afin de construire la compétence sensible : "accepter de s'exposer et de se faire juger par une critique artistique" (BO 22/01/2019), nous proposons de réaliser un haut degré d'effort psychosocial en proposant aux élèves de finaliser une séquence de danse par un spectacle collectif devant une autre classe. Cette proposition inspirée de Grane ("Produire un spectacle collectif", 2015) suscitait

d'une part un effort psychosocial d'exposition devant les autres élèves, mais aussi une communauté de pratique car les élèves sont engagés dans une même aventure collective et possèdent un projet commun (Yane et Wenger, *Les communautés de pratiques*, 2005). En faisant, les élèves partagent leurs ressentis sur leur propre prestation plus facilement mais aussi sur celle de l'autre classe. Cet effort psychosocial d'exposition de soi et d'écoute des critiques constructives des spectateurs sur sa maîtrise expressive enrichit dès lors la prise de conscience de l'image que notre corps renvoie aux autres en accédant à des critiques du type "j'ai bien aimé ta manière d'incarner le vent avec des grands sauts très aériens!".

Pour autant, certains élèves possèdent une conscience négative de l'image que renvoie leur corps à l'adolescence et peuvent se désengager de ces efforts psychosociaux d'exposition. En effet, l'adolescence constitue une période de bouleversement morphologique pendant laquelle l'individu peut avoir honte de ces métamorphoses : seins, poils, acnée (Detroy, *La construction sociale du corps*, 2002). Dès lors le dernier peut ne pas vouloir effectuer ces efforts psychosociaux d'exposition pour ne pas se faire juger négativement. Par exemple, il serait délicat que certaines maquerias chez les spectateurs aient bien vu à voir d'un élève en surpoids qui fait l'effort de s'exposer. Dès lors, ces maquerias renforceraient la prise de conscience par l'élève de son surpoids corporel et inhiberaient les tentatives futures d'exposition volontaire de cet élève de son corps au scène. Cet exemple illustre la manière dont la prise de conscience de son image corporelle par un élève contribue à la construction d'une culture de l'effort psychosocial consistant à accepter de s'exposer au public.

Par conséquent, nous privilégierons une exposition progressive de grâce à l'autoscopie pour prendre conscience de son image corporelle afin de graduer progressivement l'effort psychosocial d'exposition. Cette autoscopie consiste à filmer sa représentation en danse pour se regarder et construire prendre conscience de sa maîtrise expressive en autonomie grâce aux TICES (Bouchon et Thémazy-Gomez, *Les TICES en EPS au service des apprentissages*, 2017). Ce format pourrait constituer une première étape dans la prise de conscience de son corps, sa maîtrise, son action (L.1) pour progressivement au gré de l'effort psychosocial d'exposition de soi.

Dans le même contexte que précédemment en danse au lycée,

12.1.16.

Epreuve : 122 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.

L'enseignant pourrait ainsi proposer 6 étapes progressives avant de s'exposer au regard des spectateurs : seul devant caméra (Ateliers 1 et 2), Collectivement devant caméra (Ateliers 3), Collectivement devant un petit groupe (4 et 5), Collectivement devant la classe. L'enseignant module ainsi par le regard de spectateur le niveau d'exposition et de prise de conscience de son corps devant les autres (Kaufman, Sociologie des scènes mises, 1995) car le regard est directement vecteur du niveau d'effort psychosocial à fournir. Ce faisant, l'élève accepte progressivement la critique constructive, d'abord la sienne puis celle des autres et fait de la prise de conscience de l'image renvoyée par son corps un moyen de construire la compétence : "accepter et être à l'écoute de l'avis d'autrui" (BO 22/07/2022).

Finalement, l'enseignant d'EPS peut développer la prise de conscience de l'image publique de son corps en sollicitant des efforts psychosociaux par la mise en scène de l'élève à danser. Pour éviter une prise de conscience négative de son corps à l'adolescence, l'enseignant peut mettre au plus une prise de conscience progressive de son image corporelle grâce à l'autocritique pour construire une véritable culture de l'effort psychosocial d'exposition de soi.

Pour conclure, nous avons démontré que l'enseignant d'EPS peut concourir à développer chez ses élèves une conscience de leur corps en sollicitant des efforts physiques, affectifs et psycho-sociaux. Pour autant, les élèves possèdent des niveaux de conscience de leur corps très hétérogènes ce qui les désengage partiellement des apprentissages de cette culture de l'effort. Nous avons donc utilisé la prise de conscience par l'élève de son corps vivant, ses émotions, et son image corporelle pour construire une véritable culture de l'effort. Aussi, nous avons profité de "la place originale" (L.T) qu'occupe l'EPS à l'école pour développer des projets ambitieux répondant à un enjeu de santé grâce à la construction d'une culture de l'effort et au développement d'une conscience de leur corps durable.

Nous sommes parvenus à concevoir une culture de l'effort avec une conscience du corps des élèves dans le cadre scolaire. Pour autant, peut-être devrions-nous aussi à l'interroger sur la tendance sociale à un dépassement de soi et à la production d'effort sans limite dans une société qui fait le culte de la performance (Ehrenberg, Le culte de la performance, 1999) autant que la tendance sociale à l'échec, la prise de conscience de soi, dans une société qui pousse l'individu à s'enfermer dans son intériorité (Illeuz, Flappyratoire, 2018). Ces deux limites ne résultent-elles pas d'une même mutation individuelle ?

Lined writing paper with horizontal ruling lines.

