

Epreuve - Matière : 102 - 0367 Session : 2023

## CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

“Les langages pour penser et communiquer”, domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C, 2015), renvoient à un enjeu éducatif important en vue de l'acquisition d'une culture commune. Le langage verbal, et la mise en mot de son expérience, peut être un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles (Devereaux et al., d'apprentissage des techniques corporelles et sportives, 2011).

Ependant, “s'exprimer avec son corps” (1.2) grâce à des techniques corporelles et avec le langage oral par une mise en mot de son expérience sont deux apprentissages différents, la mise en mots de son expérience pouvant même freiner l'acquisition de techniques corporelles en réduisant le temps de pratique pourtant nécessaire à l'acquisition de techniques, alors que le temps d'engagement obtenu est souvent insuffisant en EPS, avec entre 15 et 20% du temps institutionnel en moyenne (Gul-Petitfaut et Saugat, “d'engagement de l'élève en EPS et les gestes professionnels de l'enseignant”, 2018).

Alors, à quelles conditions et dans quelle mesure la mise en mot de son expérience est-elle un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles pour les élèves en EPS? La mise en mot de son expérience ne peut-elle pas parfois entraver l'acquisition de ces techniques corporelles?

Selon Varela (Autonomie et connaissances. Essai sur le vivant, 1989), la notion d'expérience, et donc de sa mise en mot, peut être abordée de deux façons distinctes, ayant des répercussions différentes sur l'acquisition des techniques corporelles.

Selon les approches prescriptives, l'expérience est objective, assimilable à l'activité. Elle est consciente et rationnelle, et peut donc être mise en mot. La mise en mot de son expérience est alors favorable à l'acquisition de techniques corporelles communes à tous.

Selon les approches émergentes, l'expérience est subjective et en partie inconsciente, irrationnelle. La mise en mot de son expérience ne va pas de soi, de même que sa contribution à l'acquisition, ou plutôt l'appropriation, de techniques corporelles.

Alors, quels arguments et quels principes pouvons-nous tirer de ces deux approches pour déterminer les conditions nécessaires pour que la mise en mot de son expérience soit favorable à l'acquisition de techniques corporelles par les élèves en EPS ?

L'expérience représente la dimension non visible de l'activité, la dimension visible étant le comportement, qui peut être le comportement moteur et donc l'utilisation de techniques corporelles qui semble, elle, visible. Ainsi, "l'expérience traduit l'activité qui est vécue de façon indissociable dans ses dimensions motrices, cognitives et affectives" (Albanello et al., Expérience, activité, apprentissage, 2013). De plus, le terme "son" expérience fait écho au caractère subjectif de cette dernière, puisque "toute expérience est celle d'un sujet qui l'éprouve" (Bachelard, L'expérience, 1995). Alors, comment la mise en mot des expériences subjectives de chaque élève peut-elle permettre à tous d'acquiescer des techniques corporelles communes ? Par ailleurs, l'expérience résulte notamment de notre perception de l'activité, c'est-à-dire de l'interprétation de nos sensations. Toutefois, "il existe une indépendance des sensations sur le langage" (Léclercq, Corps sensible. Usage et langage des sens, 2013), et l'expérience est donc en partie inconsciente ou inaccessible à la parole. A quelles conditions la mise en mot de son expérience est-elle alors possible, et dans quelle mesure est-elle un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles par tous les élèves en EPS ?

Les techniques corporelles peuvent se définir de plusieurs manières, allant de la formalisation par reproduction d'un geste reconnu comme efficace

(Vigonello, "Techniques d'hier et d'aujourd'hui", 1988) à l'appropriation des manières de penser et sentir, des émotions vécues par d'autres (Sève, "Techniques corporelles et techniques sportives", 2021) renvoyant alors à l'appropriation de l'expérience vécue par d'autres. De manière plus générale, les techniques corporelles renvoient à des "façons d'agir impliquant de façon massive ou prépondérante le corps et la sensorimotricité, répondant à des finalités spécifiques, ayant une efficacité ou une pertinence reconnue, résultant d'un apprentissage et le plus souvent d'une transmission et susceptible de constituer un patrimoine culturel individuel et collectif" (Durand et al., d'apprentissage des techniques corporelles, 2015). Ainsi, on remarque que les techniques corporelles sont liées au "corps" (l.2), et renvoient au langage du corps, alors que la mise en mots de son expérience renvoie au langage verbal. De plus, les techniques doivent répondre à une finalité, et donc "améliorer son efficacité" (l.3); mais sont également constitutives d'une culture participant à l'acquisition du domaine 5 (des représentations du monde et de l'activité humaine) du S4C. Alors, entre pertinence culturelle et potentiel éducatif, comment choisir et cibler les techniques à enseigner? La mise en mots de son expérience peut-elle être plus ou moins favorable à l'acquisition de techniques corporelles selon le type de technique envisagée mais aussi selon le type d'expérience vécue?

En EPS, les champs d'apprentissage (CA) renvoient à des types d'expérience à vivre mais aussi à des types de techniques corporelles spécifiques. En fonction du CA envisagé, à quelles conditions et dans quelle mesure la mise en mots de son expérience peut-elle être un levier favorable ou non à l'acquisition de techniques corporelles par les élèves en EPS?

Dans le CA4, afin de "faire basculer le rapport de force en sa faveur" (BO31 du 30/07/2020), il s'agit de développer des techniques corporelles de communication afin de "communiquer des intentions [...] avec son corps" (l.4) à ses coéquipiers mais aussi des techniques corporelles de contre-communication pour masquer son intention à son ou ses adversaires. Dans ce cadre, la mise en mots de son expérience peut être favorable à l'acquisition de techniques corporelles en permettant d'établir des principes d'action. Cependant, face à la pression temporelle caractéristique des APSA du CA4, la mise en mots de son expérience peut être difficile, et ne pas permettre son freiner l'acquisition de techniques corporelles. Alors, dans quelle mesure la mise en mots de son expérience vécue en CA4 peut-elle être un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles de communication et de contre-communication?

Dans le CA3, afin de "communiquer [-]" des émotions avec son corps devant un groupe, il s'agit d'acquiescer des techniques corporelles expressives ou acrobatiques. La mise en mot de son expérience peut alors permettre de développer des techniques corporelles expressives dans la mesure où elle permet "d'utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne" (l.7). Cependant, la dimension émotionnelle de ces techniques corporelles ne peut-elle pas freiner le caractère favorable de la mise en mot de son expérience? La mise en mot de "son" expérience ne peut-elle pas aussi être favorable à l'acquisition de techniques corporelles par les autres élèves en EPS?

Dans le CA5, il s'agit de "verbaliser les [-]" sensations ressenties" (l.6) pour "développer une motricité spécifique pour réaliser une séquence de travail dans le respect de son intégrité physique" (programmes lycée, 2019), et donc pour conduire des techniques corporelles sécuritaires. Cependant, la mise en mot de son expérience et de ses ressentis ne va pas de soi, et peut alors, pour certains élèves, ne pas permettre d'acquiescer des techniques corporelles sécuritaires. Alors, à quelles conditions et dans quelle mesure la mise en mots de son expérience et de ses ressentis peut-elle être un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles sécuritaires pour tous les élèves en EPS?

De plus, si la mise en mot de son expérience peut permettre l'acquisition de techniques corporelles, l'acquisition de techniques ne présente selon nous pas une finalité en EPS, mais doit être au service de la construction des "compétences travaillées" (l.1). Ainsi, une compétence étant réinvestissable, il s'agit selon nous de penser l'acquisition de techniques corporelles "en EPS" mais aussi en dehors, en partenariat avec la communauté éducative ou dans le cadre de projets interdisciplinaires afin de former un "citoyen autonome" (PO31 du 30/07/2020). Plus encore, l'acquisition de techniques corporelles peut aussi permettre de vivre de nouvelles expériences, dont la mise en mots permettra à son tour, dans une certaine mesure, de progresser et d'acquiescer de nouvelles techniques corporelles, illustrant une relation de circularité entre ces deux concepts. Enfin, nous pouvons également discuter l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience n'est qu'un "levier". En effet, dans une perspective d'éducation à la santé, à l'heure où l'autoquantification des pratiques sportives va croissant (enquête INSÉP/CHÉDOC, Baromètre national de pratiques sportives 2022), il devient de plus en plus difficile d'accéder à sa propre expérience (Quidn, "L'auto-quantification de sa pratique sportive altère-t-elle la qualité de l'expérience vécue?", 2020), alors que chacun devient responsable de sa propre santé (Andrieu, d'auto-santé 2021).

La mise en mots de son expérience ne peut-elle pas alors aussi être considérée comme finit?

Epreuve - Matière : 102-0367 Session : 2023

## CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numérotter chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

A l'issue de notre analyse, nous discuterons et illustrerons au travers de différents champs d'apprentissage l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience peut être un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles pour les élèves en EPS dans la mesure où elle permet d'établir des principes d'action efficaces.

En revanche, de par la dimension subjective et en partie inconsciente de l'expérience vécue, sa mise en mots peut parfois être difficile et même freiner l'acquisition de techniques corporelles pour tous les élèves en EPS.

Alors, il s'agira de prendre en compte ces dimensions subjectives et inconscientes afin d'adapter la mise en mots de son expérience et de la mobiliser à bon escient pour favoriser l'acquisition de techniques corporelles pour les élèves en EPS.

Plus encore, au travers de projets significatifs et dépassant le cadre de l'EPS, on favorisera la mise en mots de son expérience vécue grâce à l'acquisition de techniques corporelles comme levier mais aussi comme finalité.

Dans une première partie, nous discuterons et illustrerons l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience dans le CA4 est un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles de communication et contre-communication. En revanche, du fait de la pression temporelle, le caractère subjectif et inconscient de l'expérience vécue peut freiner sa mise en mots et limiter l'acquisition de techniques corporelles. Alors, il s'agira de s'appuyer sur la typification des expériences pour que leur mise en mots soit plus partielle mais qu'elle permette l'acquisition de techniques corporelles basées sur la reconnaissance d'airs de famille. Plus encore, l'acquisition de techniques corporelles pourra

être au service de la mise en mots de nouvelles expériences elle-même favorable au développement de techniques corporelles et de compétences transversales au CA.

Dans une deuxième partie, nous discuterons l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience dans le CAS est un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles expressives grâce à l'observation et la démonstration explicite. Cependant, le caractère subjectif de l'expérience et sa dimension émotionnelle peut rendre insuffisante sa mise en mots pour l'acquisition de techniques corporelles. Alors, il s'agira de mettre en mots cette dimension émotionnelle et subjective de l'expérience grâce au coping model pour favoriser l'acquisition de techniques corporelles. Plus encore, la capacité à mettre en mots son expérience pourra être réinvestie dans le cadre de classes coopératives pour favoriser l'acquisition de techniques corporelles au profit d'un enjeu éducatif plus large lié au vivre-ensemble.

Dans une troisième partie, nous discuterons l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience vécue dans le CAS est un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles dans la mesure où elle permet de lier des indicateurs externes et internes. Cependant, alors qu'il s'agit d'abord d'acquies des techniques corporelles grâce à ses sensations, cette mise en mots peut freiner l'acquisition de techniques corporelles et être difficile à cause de l'hétérogénéité des sensibls. Alors, il s'agira d'individualiser la mise en mots de son expérience pour permettre à chacun de acquies des techniques corporelles sur la base de ses ressentis. Plus encore, on pourra envisager la mise en mots de son expérience comme fin en soi au travers d'un projet interdisciplinaire dans une perspective d'éducation à la santé.

Dans cette première partie, nous discuterons des modalités de mise en mots de son expérience en CA4 afin de favoriser l'acquisition de techniques corporelles de communication et contre-communication face au caractère subjectif et inconscient de l'expérience en lien avec la pression temporelle liée à ces APSA.

La mise en mots de son expérience en CA4 peut être un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles de communication et contre-communication dans la mesure où elle permet de revenir sur ses actions et d'établir des règles d'action efficaces. En effet, dans une approche cognitive et selon la théorie du traitement de l'information, la prise de décision résulte du processus de stimulus-identification du stimulus - sélection de la réponse - programmation de la réponse - réponse (Schmidt, "Motor control and learning", 1982).

L'expérience traduit alors ce processus vécu par l'individu, qui est objectif, conscient et verbalisable. Selon la théorie des bases de connaissances, la verbalisation, la mise en mots de cette expérience permet d'établir des principes, des règles d'action efficaces, favorables à l'acquisition de techniques corporelles (McPherson, 1993). Dans les APSA du CA4 et notamment dans les sports collectifs, il s'agit de "communiquer des intentions avec son corps" (l. 4), ce qui se traduit par les techniques corporelles d'appels, et de contre-communicer ses intentions à ses adversaires, ce qui se traduit par des techniques corporelles de feinte (Obœuf, Sport, communication, socialisation, 2010). Ainsi, mettre en mots son expérience permet de mettre en œuvre des principes d'action efficace, des algorithmes décisionnels qui favoriseront l'acquisition de techniques corporelles d'appel ou de feinte. Cependant, savoir quoi faire ne signifie pas savoir-faire. Ainsi, on pourra également proposer des situations où l'on exerce la mise en mots de son expérience pour favoriser le temps d'engagement moteur et la répétition nécessaire à l'acquisition et la stabilisation d'une technique corporelle. Toutefois, acquies une technique corporelle est aussi savoir quand l'utiliser, c'est pourquoi on proposera d'autres situations où la mise en mots de son expérience favorisera l'acquisition de techniques corporelles grâce à l'établissement de principes d'action efficace sur la base d'algorithmes décisionnels.

Pour illustrer cette idée, nous nous inspirons de la grande boucle petite boucle d'Ubaldo (d'El dans les classes difficiles, 2006) que nous transposons en handball. Avec une classe de 3<sup>ème</sup>, nous visons la compétence "analyser le rapport de force pour adapter ses actions", et nous ciblons la technique de la feinte afin d'exploiter une situation de surnombre. Dans une grande boucle, nous mettons les élèves en situation de 4 contre 5. L'objectif est de finir ses actions par un tir en situation favorable, à 6 | 7. | 19.

mêmes. Pour ce faire, les élèves doivent expliquer le mouvement. Dans la mesure où les défenses sont en infériorité, nous encourageons les matchs de phases de verbalisation de l'expérience des joueurs. Avec le guidage de l'enseignant, il s'agit de questionner les élèves : "à quel moment dribbler ou passer ?" ; "à quoi servent les feintes ?". L'objectif est de construire des algorithmes décisionnels : si il n'y a personne, je dribble ; si il y a un défenseur, je passe ; si ce défenseur anticipe la passe, je feinte et je dribble. Ainsi, les élèves mettent en mots leur expérience, qui favorise l'acquisition, ou la mobilisation, de la technique de feinte ; en supposant que celle du dribble et de la passe sont déjà acquises. Cependant, si certains élèves, en mettant en mots leur expérience, disent qu'ils savaient qu'il fallait feinter mais ne savent pas comment faire, on peut mettre en place une petite boucle en 2 contre 1 en exposant les principes de la technique de la feinte et en supprimant la mise en mots de l'expérience pour privilégier la répétition : faire un rond de bras en gardant la balle en main, regarder dans la direction de la feinte...

Cependant, l'expérience est subjective et en partie inconsciente. En effet, selon la théorie de la rationalité limitée, les élèves sous pression temporelle n'agissent pas de façon rationnelle, mais prennent plus ou moins inconsciemment la décision la moins pire ou la plus viable (Simon, From substantive to procedural rationality, 1980). Alors, la mise en mots de l'expérience ne favorise pas forcément l'acquisition de techniques corporelles puisque les principes d'action et algorithmes décisionnels établis par cette mise en mots ne sont pas forcément mobilisables en situation de jeu. De plus, dans une perspective enactive (Varela, 1989), l'acquisition des techniques corporelles peut se faire de manière implicite et inconsciente. Ainsi, pour reprendre notre illustration, dans la situation de 2 contre 5 les élèves n'auraient pas forcément le temps de prendre en compte toutes les possibilités. Par exemple, un élève pourrait faire la passe malgré l'anticipation de l'adversaire car il n'a pas en le temps de le percevoir et de faire une feinte, puisqu'il faut au moins 200 à 250 ms pour qu'une information sensorielle remonte à la conscience (Schmidt, Apprentissage moteur et performance, 1993). Ainsi, la mise en mots de son expérience lors de matchs antécédents ne permet pas nécessairement de favoriser l'acquisition de techniques corporelles chez les élèves ou ESS.

La mise en mots de son expérience peut alors être mise au service de la typification des expériences pour favoriser l'acquisition de techniques corporelles de communication et contre-communication. En effet, tout individu fonctionne par analogie, c'est-à-dire par la reconnaissance de traits de familiarité entre les situations (Peira, Écrits sur le signe, 1978). Étant donné que "cette



Epreuve - Matière : ...102 - 0367... Session : ...2023...

## CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

l'hypothèse de la typification a été étendue à toute l'activité humaine (Theureau, Le cours d'action, Méthode développée, 2006), l'acquisition des techniques corporelles et leur utilisation semble moins liée à l'extraction de règles et de principes génériques qu'à la perception d'ais de familiarité entre les expériences vécues (Sire et Toné, d'ES du didact, 2016). Il s'agit alors de prendre en compte cette dimension irrationnelle de l'expérience pour que la mise en mots de son expérience permette "d'acquies des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité" (l. 3). Afin d'accéder à la conscience pré-reflective de élèves pour mettre en mots son expérience, on peut passer par des entretiens d'auto-comportation visant à confronter l'élève à son expérience filmée en le questionnant pourquoi il s'y replonge et puis se la mettre en mots afin de comprendre ses choix et de faire les liens entre les situations favorables à l'acquisition des techniques corporelles (Sire et Toné, 2016). Ainsi, la mise en mots de son expérience peut favoriser l'acquisition de techniques corporelles de communication et contre-communication en CE1 dans la mesure où elle prend en compte la dimension irrationnelle et subjective de l'expérience vécue.

Pour illustrer cette idée, nous reprenons notre exemple en handball. Ce qui a été dit précédemment reste valable pour guider les élèves et établir des principes d'action au début de séquence. Toutefois, dans les leçons suivantes, on prendra en compte la dimension subjective de l'expérience vécue pour que la mise en mots de l'expérience permette à tous d'acquies et d'utiliser la technique corporelle de la passe notamment. Dans le contexte scolaire, il paraît difficile de mener des entretiens d'auto-comportation avec tous les élèves. Nous reprenons alors la proposition de Fleuret (Les apprentissages décisionnels en sports collectifs, 2013). Il s'agit de donner aux élèves des

"toucher d'explicitation" pendant les matchs, c'est-à-dire d'arrêter le jeu à des moments stratégiques par rapport à la technique corporelle visée et de le questionner immédiatement sur son expérience pour l'aider à typifier les moments favorables à la finte. Par exemple, dès qu'un élève fait une finte réussie, arrêter le jeu et le questionner "Pourquoi tu as finté, qu'est-ce que t'as pensé et ressenti?". Cela permet à chaque élève, individuellement, de mettre en mots son expérience pour que chacun typifie ce qui fait sens pour eux (ex: j'ai vu les épaules du défenseur s'incliner vers la passe alors j'ai finté); ce qui est alors favorable à l'acquisition de techniques corporelles de communication et contre-communication.

De plus, l'acquisition de cette technique corporelle de la finte grâce à la mise en mots de son expérience pourra aussi être le support de la mise en mots de nouvelles expériences permettant l'acquisition d'autres techniques corporelles prode dans le cadre d'une approche curriculaire transversale au CA (Delignières, "Approche curriculaire, discipline scolaire et éducation à...", 2020). En effet, l'acquisition de la technique de la finte pourra être renforcée dans d'autres APSA, comme en football ou en rugby. Alors, on pourra aider les élèves à typifier grâce à la mise en mots de leur expérience elle-même permise par l'acquisition de la technique corporelle de la finte au handball, pour acquiescer alors cette même technique en football et en rugby.

Dans cette première partie, nous avons discuté et illustré l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience en CA est un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles de communication et contre-communication dans la mesure où l'on prend en compte les dimensions subjectives et incarnées de l'expérience dans sa mise en mots.

Dans cette deuxième partie, nous discuterons et illustrerons l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience en CA3 est un bien favorable à l'acquisition de techniques corporelles expressives chez soi mais aussi chez les autres dans la mesure où l'on tient compte de la dimension affective de l'expérience, prégnante notamment dans le cas des techniques corporelles acrobatiques.

Dans les APSA du CA3, l'expérience que les élèves doivent vivre est celle de "Se mouvoir pour émouvoir" (Robinson, Éléments du langage chorégraphique, 1997), c'est-à-dire "communiquer [...] des émotions avec son corps devant un groupe" (l. 4). De plus, les techniques corporelles expressives restent indispensables afin de réduire l'écart entre ce que l'élève veut dire et ce qu'il est capable de dire (Comandé, "Ecole de danse et danse à l'école", 2005). Dans une approche socioconstructiviste, la mise en mots de son expérience serait favorable à l'acquisition de techniques corporelles grâce au principe de la démonstration explicitée (Bandura, Social foundations of thoughts and action, 1986). En effet, la démonstration explicitée consiste à démontrer une technique corporelle tout en mettant en mot son expérience dans sa dimension motrice, c'est-à-dire en explicitant à autrui les traits saillants de la technique démontrée. Cela permet à l'apprenant d'apprendre la technique corporelle démontrée par la construction d'un modèle personnel analogue au pratiquant grâce aux neurones miroirs (Pizzolatti et Sinigaglia, Les neurones miroirs, 2006). La mise en mot de son expérience permet alors de favoriser l'acquisition de techniques corporelles expressives chez les autres élèves, chez le tuteur, et il s'agit "d'utiliser un vocabulaire adapté pour décrire la motricité d'autrui et la sienne" (l. 7-8). Toutefois, le tuteur, lorsqu'il démontre et explicite par la mise en mot de la dimension motrice de son expérience, apprend lui aussi une seconde fois, et le fait de démontrer et mettre en mot son expérience est aussi bénéfique pour celui qui le fait, qui améliore ainsi sa technique corporelle (Pegrain, "The influence of training peer tutoring on tutors' motivation and performance", 2003). Cependant, la description de sa motricité par un "vocabulaire adapté" et la mise en mot de la dimension motrice de son expérience ne vont pas de soi, un élève expert n'étant pas forcément un bon tuteur (Winnikaman, Apprendre en imitant, 1990). Il s'agira de guider les tuteurs dans la mise en mots de leur expérience afin qu'elle soit favorable à l'acquisition de techniques corporelles expressives.

Pour illustrer cette idée, nous nous inspirons des propositions de Nayaux ("Création guidée en danse", 2019). Avec une classe de 5<sup>ème</sup>, les élèves sont regroupés par binôme de manière affinitaire pour limiter la passion due au

regard de l'autre. Nous nous situons à la 3<sup>ème</sup> leçon de la séquence d'apprentissage. Lors de la première leçon, tous les élèves ont appris la même séquence dansée de 8 temps. Lors de la deuxième, chaque élève a choisi une émotion parmi plusieurs proposées, et a modifié le paramètre énergie de sa phase avec l'aide de l'enseignant pour transmettre cette émotion grâce à des techniques corporelles expressives. Lors de cette troisième leçon, chaque élève doit démontrer sa phrase modifiée à son binôme tout en mettant en mots la dimension motrice de son activité pour que son binôme soit capable de la reproduire. L'objectif est d'arriver à la fin de la leçon avec un consensus enchaînant les deux phrases de 8 temps de chaque membre du binôme. De plus, l'enseignant guide les élèves par l'apport d'un "vocabulaire adapté". Par exemple, pour l'émotion "triste", il s'agit de démontrer et expliciter les techniques corporelles expressives comme avoir les bras tombant et relâchés, être muet, arrêter chaque pas avec le pied...

Ici, la mise en mots de la dimension motrice de son expérience permet de favoriser les acquisitions de techniques corporelles expressives à la fois chez l'autre qui apprend de la démonstration explicite ; et chez soi en reformulant ses acquisitions techniques.

Cependant, les programmes du collège du C3 demandent aussi la réalisation d'une "séquence à visée acrobatique". Dans le cadre de ces techniques corporelles acrobatiques, les élèves peuvent rencontrer des difficultés émotionnelles et affectives dans leur expérience. En effet, les rotations perturbent le système vestibulaire de l'oreille interne, ce qui peut stimuler le système limbique responsable de la gestion des émotions, et notamment l'amygdale, et ainsi désorganiser le comportement motriciel des élèves et donc freiner l'acquisition de techniques corporelles (Simi et al., "Understanding emotions", 2021). Toutefois, ces techniques corporelles acrobatiques peuvent être source de peur, de désengagement et de difficultés de mise en mots de l'expérience, mais peuvent aussi pour d'autres être facteurs d'engagement et de plaisir (Castanon et de Scauff, "Influence de la personnalité et des dispositions émotionnelles dans les conduites sportives à risque", 2009). De plus, certains élèves à besoin éducatif particulier peuvent être anxieux à l'idée, par exemple, de "acquiescer" des techniques acrobatiques. Ainsi, dans certains cas et pour certains élèves, la mise en mots de la seule dimension motrice de l'expérience ne suffit pas.

Pour favoriser l'acquisition de techniques corporelles acrobatiques, la mise en mots de l'expérience dans sa dimension motrice mais aussi affective peut être un bien intéressant. En effet, le coping model consiste à démontrer et à mettre en mots son expérience dans ses dimensions motrices et affectives, et semble

Epreuve - Matière : 102 - 0367 Session : 2023

## CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

particulièrement efficaces pour l'acquisition de techniques corporelles acrobatiques (Ratin et al., "Efficacité du coping model pour l'acquisition d'une acrobatie en gymnastique sportive", 2014). Cela s'explique notamment par le fait que mettre en mots son expérience dans sa dimension affective, en exprimant les états émotionnels par lesquels on est passé, permet de réduire l'anxiété et de favoriser l'engagement, et par conséquent l'acquisition de techniques corporelles acrobatiques (Véras et al., 1998). De plus, certains élèves à besoins éducatifs comme certains élèves avec autisme ont des difficultés émotionnelles dans la mise en jeu de leur corps (Despois et al., "EPS inclusive et autisme", 2021), ce qui rend encore plus important pour ces élèves la mise en mots de dimensions motrices et affectives de son expérience pour favoriser l'acquisition de techniques corporelles acrobatiques, ce qui entre aussi dans le cadre institutionnel car il s'agit de "verbaliser les émotions et sensations ressenties" (p.6).

Pour illustrer cette idée, nous nous inspirons des propositions de Martin et Lafont (2014). Nous visons la compétence "mobiliser les capacités expressives du corps pour réaliser une séquence à visée acrobatique" (BO 31 du 30/07/2020) et nous utilisons la technique corporelle acrobatique de l'appui tendu renversé (ATR). Avec une classe de 5<sup>ème</sup>, quatre niveaux de difficultés sont proposés : (1) remonter ses pieds contre un mur tout en reproduisant ses mains du mur pour arriver la tête à l'envers ; (2) faire un ATR contre un mur avec tapis (le tapis est toujours présent pour tous les niveaux) ; (3) faire un ATR avec assistance pour maintien de la position verticale ; (4) ATR seul avec parois. Chaque élève d'un niveau est le "coping model" d'un élève du niveau précédent et doit démontrer mais aussi mettre en mots les dimensions

motrices et affectives de son expérience. Pour un élève du niveau 2 aidant son élève du niveau 1, il s'agira de démontrer le niveau 1 et mettre en mot son expérience à la fois dans sa dimension motrice (je remonte petit à petit mes pieds jusqu'à ce que je sente que mes jambes sont presque tendues) et affective (moi aussi j'avais peur quand mon bassin passait sans mes genoux, mais ce n'est pas grave de rougir, c'est à cause de la garrité, ça ne dure pas longtemps et ça ne fait pas mal même si tu tombes avec les tapis<sup>4</sup>). Ainsi, dans cette illustration, la mise en mots de son expérience permet de rassurer les élèves et de favoriser leur engagement, le tout impliquant guidage de l'enseignant, et favorise alors l'acquisition de techniques corporelles acrobatiques chez les élèves.

De plus, dans un contexte où l'école est compétitive et où le vivre-ensemble représente un enjeu éducatif important (Verle, La ségrégation scolaire, 2012), on peut envisager la mise en mots de son expérience comme bien favorable à l'acquisition des techniques corporelles dans toutes les APSA mais aussi comme bien favorable à tous les apprentissages en partenariat avec la communauté pédagogique. Pour ce faire, nous mettons en place des classes coopératives que nous illustrons avec le dispositif du Teka-aides (Lomac, "Ce que disent les élèves sur les classes coopératives en collège et en lycée", 2018). Chaque élève a un brassard, vert (je peux aider), orange (j'ai besoin d'aide), rouge (j'ai besoin d'aide urgentement). Ce dispositif permet de favoriser la mise en mots des élèves avec l'entraide et le vivre-ensemble, favorisant également les apprentissages.

Dans cette deuxième partie, nous avons discuté et illustré l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience en CA3 est favorable à l'acquisition de techniques corporelles expressives mais aussi acrobatiques dans la mesure où l'on prend en compte les dimensions motrices mais aussi affectives de l'expérience dans sa mise en mots.

Dans cette troisième partie, nous discuterons et illustrerons l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience vécue dans le CAS est un levier favorable à l'acquisition de techniques corporelles sécuritaires dans le mesure où l'appui sur des indicateurs externes pour élaborer cette mise en mots laisse peu à peu place à des indicateurs internes.

Dans les APSA du CAS, il s'agit de "développer une motricité spécifique pour réaliser une séquence de travail dans le respect de son intégrité physique" (programmes lycée, 2019), et donc d'acquies des techniques corporelles sécuritaires. Pour ce faire, mettre en mots son expérience, "verbaliser les [...] sensations ressenties (l.6) peut être un levier favorable, car cela signifie que l'on accède à nos sensations, et tout apprentissage technique nécessite de réguler ses actions sur la base de ses ressentis et perceptions" (Sève, 2011). Cependant, il existe de grandes marges entre corps vivant, corps vécu et corps décrit (Andrien, Sentir son corps vivant, 2016). Le corps vivant représente toutes nos sensations, le corps vécu représente les sensations que l'on est capable de percevoir, et peut traduire dans une certaine mesure l'expérience vécue. Enfin, le corps décrit représente la partie des sensations que l'on est capable de verbaliser, la partie de l'expérience que l'on peut mettre en mots. Étant donné qu'il existe une interdépendance des sensations sur le langage, l'écart entre corps vivant et décrit peut être grand (Liebold, 2013). Réduire cet écart semble alors être nécessaire pour favoriser la mise en mots de l'expérience et l'acquisition de techniques corporelles sécuritaires. En effet, apprendre une technique corporelle nécessite une "pratique sensible", où l'on est capable d'utiliser et de verbaliser nos sensations pour réguler nos actions (Sève, 2021). Cependant, il existe chez les élèves une "hétérogénéité des sensibiles" dépendant notamment des expériences passées et de l'origine sociale (Sève, "L'acte au compte le corps sensible à l'école", 2020). En effet, selon Boltanski en sociologie (Les usages sociaux du corps, 1971), les individus issus des classes défavorisées sont moins à l'écoute de leur corps, ils peuvent ainsi avoir des difficultés à mettre en mots leur expérience, ce qui peut freiner l'acquisition de techniques corporelles sécuritaires. Alors, pour favoriser la mise en mots de l'expérience sensible des élèves, nous proposons d'objectiver le corps vivant en permettant aux élèves d'acquies des techniques corporelles sécuritaires en associant des indicateurs externes et internes (Abbiss et al., 2015).

Pour illustrer cette idée, nous nous inspirons des propositions de Carminatti et Carnus ("Étude d'une démarche d'enseignement intégrant la tablette numérique en musculation", 2022). Avec une classe de 1<sup>ère</sup> professionnelle, où,

en moyenne, davantage d'élèves sont issus des CSP défavorisées (Drele, 2012), nous cibler la techniques corporelles du développé couché. Les élèves sont par trois, Un élève pratique, l'autre le guide manuellement et le troisième filme. L'élève qui pratique doit avoir la barre droite, et verbalise son expérience d'abord sur la base de ses ressentis, puis sur la base de la vidéo. Ici, la vidéo permet d'objectiver la technique de l'élève, qui met en mots son expérience avant et après visionnage pour faire le lien entre indicateurs internes et externes, dont le scarts peuvent être important. Par exemple, un élève qui pratique le tennis peut avoir un bras plus musclé que l'autre. Lorsqu'il verbalise d'abord son expérience, il pense avoir la barre droite car pousse de la même manière des deux bras. Cependant, avec la vidéo, il pourra revenir sur son expérience et la re-verbaliser pour se dire qu'il faut finalement qu'il pousse plus fort avec le bras gauche pour que la barre soit droite, la mise en mots de son expérience lui permettant de "acquiescer" des techniques corporelles sécuritaires.

Toutefois, l'acquisition de techniques corporelles "en EPS" n'a de sens que si elles peuvent être réinvesties. Si l'acquisition de techniques corporelles sécuritaires représente un enjeu important, il faut aussi être capable de verbaliser ces techniques alors que la vidéo n'est plus forcément présente. De plus, il s'agit aussi de réguler ces techniques corporelles en verbalisant ses ressentis. En effet, acquiescer la technique corporelle du développé-couché, c'est aussi être capable de réguler la charge, de sentir si on va être capable de soulever la barre ou non. L'enjeu devient alors celui de développer un "savoir-faire perceptif" (Poiristade et al., "Développer des savoir-faire perceptifs en EPS", 2019), afin que la mise en mots de l'expérience de l'élève se fasse sur la base de ses sensations, et qu'elle soit favorable à l'acquisition de techniques corporelles sécuritaires et réinvestissables. Nous proposons alors de retirer progressivement la vidéo, et nous mettons en place des échelles de ressentis avec des indicateurs quantitatifs et qualitatifs amenant l'élève à mettre en mot son expérience (Poiristade et al., "Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques", 2020). De plus, les élèves se concentrent trop sur la vue, comme dans nos cultures occidentales (Condon, Anthropologie cognitive des sens, 2017), ce qui n'est pas favorable à l'acquisition de techniques corporelles sécuritaires en CAS puisque la mise en mots de l'expérience semble basée sur la vue et non sur une expérience précise. Ainsi, nous nous inspirons des propositions de Tené (L'expérience de la connaissance en EPS: un exemple en musculation <sup>sculpture</sup> <sub>art</sub>)



Epreuve - Matière : 102 - 0367 Session : 2023

## CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuillet officiel, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Remplir soigneusement le cadre relatif au concours OU à l'examen qui vous concerne.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- 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 feuillet officiel.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) sur le nombre total de pages que comporte la copie (y compris les pages vierges).
- Placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre de numérotation des pages.

Les élèves doivent pratiquer le développé - couché à l'aveugle, les yeux bandés, écoute, ils remplissent l'échelle de ressenti en verbalisant leur expérience d'un point de vue de l'intensité de l'effort dans chaque bras, et d'un point de vue qualitatif sur l'horizontalité de la barre.

Ici, le fait de supprimer la vue permet d'amplifier l'expérience des élèves, et donc de faciliter sa mise en mots. De plus, la mise en mots de l'intensité dans chaque bras et sur l'horizontalité de la barre permet aux élèves de réguler leur technique et de progressivement retirer la vidéo. Ainsi, la mise en mots de l'expérience des élèves sur la base de leurs ressentis leur permet d'acquérir des techniques corporelles récurrentes et potentiellement réinvestissables.

Plus encore, alors que chaque individu devrait responsable de sa santé (Andrien, 2012), la mise en mots de son expérience <sup>en EP</sup> peut être considérée comme un bien mais aussi comme une finalité, car elle permet d'avoir davantage conscience de son corps et donc de pouvoir en prendre soin. Nous envisageons alors un projet interdisciplinaire avec le SVT au travers de la séquence d'apprentissage sur musculature et neuro inspirant de Pechin et al. ["Un parcours du cœur scolaire", 2017]. En SVT, les élèves étudient les processus physiologiques sous-jacents aux efforts, et développeront une meilleure compréhension de leurs ressentis, d'un vocabulaire plus précis, facilitant alors la mise en mots de l'expérience. Ces connaissances pourront alors être réinvesties en EP, étant une aide à la mise en mots de l'expérience.

Ici, nous faisons le choix d'envisager la mise en mots de l'expérience comme fin en soi. Cependant, améliorer cette mise en mots sera aussi

potentiellement bénéfique à l'acquisition de techniques corporelles, permettant d'affiner leur régulation.

Dans cette troisième partie, nous avons discuté et illustré l'idée selon laquelle la mise en mots de son expérience en CAS est favorable à l'acquisition de techniques corporelles récurrentes dans la mesure où on aide les élèves à accéder à leur expérience vécue en faisant le lien avec des indicateurs externes et en amplifiant leurs expériences.

Finalement, nous souhaitons avoir discuté des différentes conditions et mesures selon lesquelles la mise en mots de ses sensations est un levier favorable à l'acquisition mais aussi à la régulation de techniques corporelles variées par tous les élèves, en EPS et en dehors. Les relations entre mise en mots de son expérience et techniques corporelles peuvent être favorables mais aussi toute chose défavorable si l'on ne prend pas en compte les multiples dimensions de l'expérience, motrices, affectives, subjectives, inconsciente en partie, hétérogène, sensible.

De plus, nous avons divisé notre production en trois parties illustrées par trois champs d'apprentissage peu peuplés de clubs. Cependant, la mise en mots de son expérience et ses effets sur l'acquisition des techniques corporelles peut être discuté dans tous les champs d'apprentissage et dans toutes les activités. Par ailleurs, les leviers utilisés ne sont pas nécessairement spécifiques au CAS, mais nous semblait approprié pour discuter des relations entre mise en mots de son expérience et acquisition de techniques corporelles selon les traits saillants des expériences vécues et types de techniques visés dans les différents CAS.

Par ailleurs, aujourd'hui, la société de "l'accélération" et de la compétition entraîne une course aux expériences toujours plus intenses et variées, si bien que beaucoup d'individus deviennent étrangers à leur propre expérience (Quidu, "Vivre ses micro-carrières sportives accélérées", 2023). Rosa (Pédagogie de la

résonance, 2022) propose la "résonance" pour être à l'écoute de soi, des autres, de l'environnement et se reconnecter à ses propres expériences, être capable de la mettre en mots précisément. Cependant, la "pédagogie de la résonance" n'a pas été explorée à l'école et à l'EPS de nos jours. Alors, quel serait l'effet de la pédagogie de la résonance, favorisant la mise en mots de ses expériences, sur l'acquisition des techniques corporelles par les élèves en EPS?

