

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

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.

Si « enseigner revient à confronter » (Berthone & Chaliès, enseigner l'usage des règles aux élèves, 2008), est-ce que « confronter » permet-il réellement aux élèves d'apprendre ? En effet, se confronter à un objectif demande un effort de décentration de la part de l'adolescent, qui lui cherche pourtant à fuir la règle. Des conditions semblent dès lors nécessaires pour que l'élève perçoive celle-ci comme une ressource et non comme une contrainte dans un contexte où il est dans un « processus d'individuation » (Deverney, le développement neuropsychique de l'adolescent, 2014). Dès lors, à quelles conditions peut-on en tant qu'enseignant, faire converger un processus d'individuation et un processus d'apprentissage chez l'élève à partir de règles apprises et acceptées ?

Cette ouvrage de Sébastien Chaliès et Stefano Berthone, « l'enseignement » aux éditions de la revue EPS s'inscrit dans le courant de l'anthropologie culturelle, dont ces deux acteurs en sont des pionniers. « Étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes » (Berthone & Chaliès, enseigner l'usage des règles aux élèves, 2008) constitue une étape finale dans le processus d'apprentissage de ce courant. En effet, le courant de l'anthropologie culturelle vise à enseigner des règles aux travers d'expériences culturelles et s'inscrit dans une approche intégrative où l'apprentissage de la règle prime sur son usage dans d'autres contextes. Résolument inscrit dans l'epistémologie de l'expérience, à l'instar du cours d'action (J. Theureau, le cours d'action : méthode développée, 2006), se différencie cependant de celui-ci par la décontextualisation de la règle acquise dans une expérience culturelle. En effet, l'approche en acte défend au contraire l'idée que l'apprentissage de la règle doit s'inscrire dans le couplage de l'acteur avec son environnement. Dès lors, l'élève apprend par un processus de typicalisation (Varela, autonomie et connaissances, 1989) et donc construisant ces règles dans le flux expérientiel en reconnaissant des liens dans celui-ci. De ce fait, « l'expérience » prend plusieurs formes de fonction selon le courant choisi. Celle-ci peut s'entendre comme « ce que font les sujets de ce qui leur advient » (Barbier & al, 2013) ou « l'interface entre le monde intérieur et le monde extérieur » (Barberousse, l'expérience, 1999). Ainsi, il s'agit d'étendre l'expérience, du produit de l'action à un processus interne. En effet, d'un point de vue phénoménologique, l'individu vis des expériences internes

dite expérience vécue (Merleau-Ponty, phénoménologie de la perception, 1945). En effet, Nicolas Burel et Bernard Andrieu, 2014 définissent plusieurs « sens de conscience » sur différentes dimensions du corps : le corps vivant et l'expérience objectivable (soit l'expérience vécue en tant que tiers personne), le corps vécu et l'expérience subjective (liée à la perception de son expérience) et le corps décrit (ce que l'être est capable de transmettre de son expérience). Cela rejoint l'idée que l'expérience doit à la fois être envisagée en tant qu'expérience produite et expérience processus. En EPS, c'est à travers des expériences culturelles dans les différents APSA et champ d'apprentissage qu'il vit des expériences et construit des règles. De plus, le programme du cours d'action, dans la continuité d'une vision phénoménologique, que l'expérience est vécue individuellement chez les élèves. En effet, chaque élève construit son monde propre lorsqu'il écologise avec son environnement (N. Terri, les connaissances des élèves en éducation physique, thèse, 2015). L'enseignant peut partiellement atteindre ce vécu de l'élève aux travers de « signes hexadriques » (J. Theureau, le cours d'action: méthode développée, 2006), notamment le « représentamen » (soit ses focalisations), l'« unité d'expérience » (ce qu'il dit vivre) ou ses « engagements » (ce qu'il cherche à faire) notamment par des « entretiens d'auto-confrontation » (N. Terri, affectiv learning design, 2016). Dès lors, comment l'enseignant peut-il permettre à chaque élève d'apprendre des règles communes, alors que l'expérience est vécue individuellement ?

Dans le courant anthropologique culturel, la règle renvoie à une forme de connaissances externes à l'action qui par un processus d'intégration permet à l'élève d'avoir les outils pour affronter le monde complexe. Cela s'inscrit dans la continuité des sciences de la complexité où oeuvre notamment Didier Delignières. La règle pourrait ainsi permettre à l'élève « d'identifier, d'analyser, de comprendre, de donner du sens [...] d'argumenter sur les efforts, le corps, l'activité physique » (Bulletin Officiel n°1, 22.01.2015). Dès lors la règle peut avoir une relation de cause à effet pour en étendre son usage à d'autres contextes. Cependant, l'ensemble des théories de l'apprentissage ne donne pas la même fonction à la règle. Dans une approche cognitive la règle renvoie à une représentation stockée en mémoire afin d'enclencher un programme moteur généralisé (Schmidt, 1983). Pour l'approche écologie, la règle se trouve dans l'environnement et il s'agit d'apprendre à la percevoir par les affordances qu'elle émet (Gibson, the ecological approach to visual perception, 1966). D'un point de vue socio-constructiviste la règle s'acquiert dans son environnement social et notamment par des « controverses constructives » (Johnson & al, 2005). Enfin d'un point de vue situé, la règle se co-construit entre l'acteur et son environnement. Elle est une ressource construite en action et s'actualisant sur le modèle de la typicalisation, et assure la médiation entre ce qui fait signe et le sens que donne l'acteur de ces signes (N. Terri, les connaissances des élèves en EP, 2015). La règle peut

ainsi également agir sur l'expérience en retour. Une règle peut ainsi s'actualiser perpétuellement dans le flux des expériences. D'autant plus que chaque adolescent a un rapport à la « règle apprise » qui peut différer. L'adolescence se développe de manière hétérochrone (Lafont, L'adolescence, 2011) de manière dysharmonique. Dès lors l'usage de la règle relève d'un processus individuel. Chaque élève peut construire ces règles à son rythme et sur un processus d'apprentissage singulier (Chapelle & Bourgeois, apprendre et faire apprendre, 2006) la règle peut ainsi être un produit, un processus voire une condition d'apprentissage. A cet effet, il s'agit d'envisager une complémentarité entre les théories de l'apprentissage parce que selon l'élève la règle puisse à la fois être une ressource externe mais également un outil qu'il peut manipuler de manière autonome. Dès lors comment l'enseignant dans les différentes APJA peut-il envisager et capter l'élève face à une règle produit de son apprentissage mais également processus? La règle apprise peut-elle fuir la confrontation à des expériences? A quelles conditions la règle apprise devient-elle substrat dans d'autres expériences et d'autres contextes?

Étendre quelque chose peut renvoyer à le propager dans d'autres contextes. Étendre l'usage de règles apprises dans d'autres contextes, c'est permettre à l'élève de constater des invariants entre les contextes (D. Adé, un PAC pour les compétences, 2014). L'enseignement de l'EPS vise en effet la construction de compétence et de connaissance permettant un usage extra-scolaire vers un citoyen « cultivé », « autonome », « lucide », « actif », « physiquement et socialement éduqué » (BO n° 11, 26 Novembre 2015 et BO n° 1, 22 Janvier 2015). Ainsi enseigner des règles en EPS, c'est avant tout permettre à l'élève d'agir de manière autonome en dehors du système scolaire. Ainsi étendu à d'autres contextes peut s'entendre comme un vécu extra-scolaire. Cependant, nous pouvons également relier cela au parcours de formation de l'élève, notamment la liaison entre les cycles. L'apprentissage de règle peut vivre un « parcours de formation progressif » (BO n° 11, 2015) et donc une règle qui peut sans cesse évoluer. Enfin, étendre l'usage de la règle à d'autres contextes peut également être interprété comme une liaison interdisciplinaire et notamment la complémentarité entre les disciplines afin de lutter contre un enseignement tubulaire (Debucqz, conférence sur les nouveaux programmes de lycée, 2015). Cependant chaque élève par sa culture somatique individuelle (Boltanski, les usages sociaux du corps, 1971) et donc ses systèmes de codes, de valeurs et de représentations construits dans le milieu extra-scolaire donne un sens individuel à ses perspectives dans les différents contextes. En effet chaque élève vient en EPS avec des perspectives et goûts différents dans les différents contextes. Dès lors, comment l'enseignant d'EPS peut-il étendre les règles apprises à d'autres contextes alors que chaque élève envisage celui-ci de manière singulière? A quelles conditions connaître l'usage d'une prise en escalade peut-il devenir une ressource pour un élève ayant pour objectif de s'inscrire dans une salle d'escalade et celui qui veut grimper l'éverest?

Fait de ces propos, nous soutiendrons l'idée selon laquelle l'enseignant peut confronter les élèves à des expériences produits afin d'étendre les règles apprises et leur usage dans le parcours de formation disciplinaire, interdisciplinaire et extra-scolaire, à condition de rendre l'élève acteur de son expérience, de donner du sens aux règles apprises et d'établir une inter-relation à long terme entre la règle et les expériences.

Cependant, la règle étant vécue subjectivement par l'élève, la culture somatique de l'élève qui individualise ses perspectives et l'adolescent qui frappe l'usage de règle apprise, invite l'enseignant à enseigner l'expérience comme un processus à travers une relation dynamique entre règles apprises et expérience vécue par l'élève afin d'engager chaque élève dans d'autres contextes.

Pour cela, nous défendons l'idée selon laquelle dans une première partie, que confronter les élèves à des expériences culturelles d'aventure et d'incertitude, c'est explorer son environnement et construire des significations aux règles apprises afin d'étendre son usage dans une situation d'apprentissage future.

Cependant, puisque chaque élève vit son expérience culturelle de manière singulière, il s'agit pour l'enseignant d'explorer les significations construites dans les règles apprises en enseignant l'expérience comme un processus afin de connecter celle-ci dans de futures expériences et dissocier les règles apprises qui inhibent le transfert vers d'autres contextes.

En second temps, nous justifions l'idée selon laquelle l'enseignant peut co-confronter les élèves dans des expériences culturelles de performance afin d'enrichir les règles apprises par des règles partagées permettant un usage dans d'autres disciplines, à condition de rendre les élèves acteurs de ces règles.

Cependant, les élèves n'ont pas forcément de perspectives communes par une culture somatique singulière. Il s'agit pour l'enseignant de coopérer avec l'équipe éducative afin de permettre à chaque élève de construire une règle commune qui ouvre vers des expériences multiples permettant à chaque élève de prolonger ses expériences vers d'autres contextes extra-scolaires.

Enfin, nous démontrons que l'enseignant peut confronter les élèves à des expériences de réflexion sur soi-même afin de permettre à l'élève de manière autonome d'étendre l'usage de règles apprises sur son corps vers d'autres contextes extra-scolaires. Cependant, l'adolescent marque une hétérogénéité de développement et une sensibilité différente dans les règles apprises qui fait de son expérience un processus sensible interne. Afin que chacun puisse vivre une expérience culturelle où l'élève mobilise les règles apprises à son rythme vers d'autres contextes scolaires, l'expérience vécue par chaque élève doit être proche de l'expérience attendue dans le champ d'apprentissage.

Epreuve :102..... Matière :0367..... Session :2021.....

CONSIGNES

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

Premièrement, l'enseignant peut confronter de manière guidée à une expérience culturelle d'aventure, à travers un aménagement de l'environnement permettant de donner du sens aux règles apprises antérieurement et de les étendre vers un usage plus approfondi dans une séquence d'apprentissage future. En effet, selon la théorie de la perception directe (Gibson, the ecological approach to visual perception, 1966), l'élève apprend en faisant des liens entre des affordances dans l'environnement qu'il doit percevoir et une action motrice. Ainsi, l'élève construit ses règles par optimisation de son processus perceptif. A l'encontre de Bertone et Chabris (2008) cette approche défend que les règles sont dans l'environnement. Apprenant à les percevoir, l'élève construit une loi de contrôle (Warren, 1988) lui permettant d'établir un lien entre une affordance et un paramètre moteur. En effet, d'un point de vue neurophysiologique et neuropsychologique, il existerait un lien étroit entre neurone perceptif et neurone moteur et donc entre forme des objets et actions associées (Paillard, 1977). Dès lors, enseigner n'est pas « confronter » les élèves à la règle, c'est lui permettre de la repérer dans l'environnement pour en faire une loi de contrôle qui permettra d'en étendre l'usage vers d'autres séquences d'apprentissage. Pour cela, il faut donner du sens à la perception dans l'environnement. En effet, enseigner a pour but de conformer les élèves à des algorithmes pré-établis mais d'apprendre à utiliser ces algorithmes en donnant du sens aux règles apprises (P. Neireu, résister contre les algorithmes, 2021). L'enseignant peut alors aménager l'environnement d'affordances. Cette démarche est intéressante pour des élèves de 4^e qui développent l'intelligence motrice et le raisonnement hypothético-déductif (Deverny, le développement neuropsychique à l'adolescence, 2014). Dès lors l'APJA escalade est intéressante puisqu'elle permet à l'élève de travailler ces développements psychiques à travers des liens entre incidence de l'appui sur une prise et la conséquence sur son action. L'élève devrait être capable de comprendre les conséquences de l'usage de règles. Ainsi, pour des élèves ayant des difficultés à donner du sens à la règle du parachutisme des membres inférieurs sur les prises et construisant la compétence « savoir gérer ses ressources en milieu métrique » (BO n° 11, 2015), il apparaît intéressant d'organiser des blocs de manière à faire émerger cette règle et donc permettre à l'élève d'en transférer son usage dans d'autres séquences d'apprentissage. L'enseignant peut ainsi aménager 3 voies sur la structure officielle de difficulté progressive faisant émerger la règle comme moyen efficace pour être en réussite. A partir d'une prise boquette

en appui pied droit, d'une préhension verticale mais gauche sur prise réglée et d'une préhension main droite en prise horizontale inversée, d'effectuer un acte propulsif vers une prise bac devant être maintenue deux secondes. Le niveau 1 renvoie à la prise bac dans l'axe vertical de l'appui sur boulette, le niveau 2 légèrement en deça de celle-ci et le niveau 3 encore plus en deça. Par cet aménagement guidé, l'enseignant fait émerger l'appui en quart externe et la préhension proplexe comme une règle indispensable pour être en réussite. L'enseignant peut faire verbaliser les élèves (Delignières, la verbalisation, 1977) afin que l'élève mette un mot sur son expérience et sur la règle construite. De plus, faire observer les élèves entre eux peut incliner un apprentissage vicariant (Bandura, 1977) et permettre à celui-ci de franchir certains de cette règle. Dès lors, il peut envoyer l'élève sur une voie de type devoir afin de l'accompagner dans le transfert de la règle. De plus, en prenant conscience de l'acte des membres inférieurs, l'élève peut faire un pont lors d'une future situation d'escalade. Un corail du grimpeur (Jionery, des évaluations positives et un corail du grimpeur, 2016) peut permettre à l'enseignant de vivre l'évolution dans l'élève dans les niveaux et de le commémorer à l'ensemble de l'équipe (EP) pour vivre une contrainte d'expérience et permettre à l'élève d'étendre ses règles apprises dans un environnement au niveau de ces règles.

Cependant, chaque élève vit une expérience singulière et construit et actualise ses règles apprises en fonction de motifs d'agir qui lui sont propres et orientant son transfert vers d'autres contextes. Dès lors permettre à l'élève d'étendre une règle apprise vers d'autres contextes, doit préalablement tenir compte de ce contexte-même. Ainsi, enseigner ce n'est pas uniquement à confronter les élèves à des expériences → mais c'est prendre en compte l'expérience processive pour que la règle devienne effectivement substrat à de nouvelles expériences dans d'autres contextes.

L'enseignant peut alors prendre en compte la diversité de sensibilités quant aux « règles apprises » pour orienter celle-ci dans un contexte qui fait sens à l'élève. En effet, Nicolas Mascot, the 3x2 Achievements Goals Questionnaire for Teachers, 2015 montre que les élèves peuvent être orientés vers six principaux buts : le but d'approche de la tâche (volonté de maîtriser les critères de réussite), but de soi-approche (auto-référence), but de autrui approche (volonté de se comparer), but de tâche évitement (peur de ne pas réussir la tâche), but de soi-évitement (peur de régesser), but d'autrui évitement (peur d'être comparé). Dès lors la règle peut être vécue positivement ou négativement selon les élèves dans une même classe. Dès lors, enseigner c'est comprendre comment chaque élève interprète la tâche et la règle apprise pour le confronter à des expériences qu'il souhaite vivre. L'enseignant peut alors s'appuyer sur l'expérience processive pour prendre en compte les sensibilités des élèves à travers l'interprétation des signes hexadriques (J. Thureau, 2006). Pour cela, il peut mettre

en œuvre de « espace de débrieings » (N. Terri, affektif learning design, 2016) qui permettent non pas de confondre l'étève lui-même vers le transfert de la règle mais d'enquêter sur celle-ci afin qu'elle soit effective vers d'autres contextes (C. Jive, & N. Terri, L'EP du dedans, dernier EP) n°84, 2016). En effet, afin de permettre à l'étève d'étendre l'usage de la règle vers d'autres contextes, il faut que l'étève répète (Schmidt, 1993). Cependant, afin que cette répétition soit effectivement tournée vers d'autres contextes, il faut que l'étève vive des émotions positives dans un accord avec son expérience vécue. L'émotion est à la fois constitutive et constitutive de l'engagement (N. Terri, affektif learning design, 2016). En cours d'orientation, dans un établissement de « beaux quartiers » (S. Pochon, L'EP de beaux quartiers, 2021), les étèves ont plus de facilité à intellectualiser les règles apprises. L'enseignant peut équiper les étèves d'une caméra GO-PRO et d'une puce GPS. Dès lors, pour certains étèves, il peut convoquer celui-ci dans l'espace de débrieing afin de lui poser des questions de type « Que faisais-tu à ce moment précis ? » (Unité d'expérience); « Sur quoi focalisais-tu ton attention ? » (représentation); « Que cherchais-tu à faire ? » (Engagement). Cela permet à l'enseignant de prendre conscience des significations que l'étève attribue à ses règles. Dès lors, l'enseignant peut proposer une régulation de « forme de pratique hybride » (M. Travers & al, 2011), soit une situation où les motifs d'agir peuvent se conjuguer. Ainsi pour des étèves en difficulté pour attaquer un poste, il peut proposer une situation avec des balles lourdes (Tribalat & al, à l'aide de la course d'orientation, compe, 2021) où l'étève peut choisir entre chercher des balles complexes ou plusieurs balles simples, et s'il souhaite être en confrontation (de soi-même ou un autre) ou s'il ne souhaite pas être challengé. Dès lors, c'est en engageant l'étève dans une forme de pratique hybride à partir de l'enquête des significations par rapport aux règles apprises que l'enseignant peut permettre à l'étève d'étendre ces règles vers d'autres lieux. En effet, l'enseignant d'EP peut faire découvrir de multiples modalités de pratiques que les étèves pourront rechercher hors du système scolaire mais également à l'arrache sportive.

Nous avons justifié que l'enseignant peut guider les expériences culturelles vers des règles apprises significatives qui permettent à l'étève de la rendre dans d'autres contextes extra-scolaire. Cependant, ces significations étant singulières nécessitent par l'enseignant d'enseigner l'expérience vécue afin que chaque étève puisse étendre ses règles apprises vers d'autres contextes ou découvrir des règles qui inhabent l'engagement vers d'autres contextes. A présent, nous allons montrer que l'enseignant peut co-construire des étèves dans des expériences culturelles afin d'enrichir les règles apprises par des règles partagées vers un usage dans d'autres disciplines en les connectant au parcours citoyen. Cependant, chaque adolescent a une culture somatique singulière et des perspectives d'autres contextes singulières. Dès lors, les enseignants peuvent coopérer vers la construction de règles individuelles dans des expériences communes et permettent à chacun d'étendre ses règles apprises selon ses choix.

En effet, l'enseignant peut placer les élèves dans des expériences communes de « controverses constructives » (Johnson & al, 2009) permettant de construire des règles portées vers d'autres disciplines scolaires. L'élève apprend par un processus de secondarisation (Poggi & al, débats d'idées et de conflits en EPS en milieu difficile, 2020). Les élèves élaborent des règles en acceptant de déconstruire ses structures cognitives par de connaissances « dialogue avec son système de pensée préalable (Dorn & Mugny, le développement social de l'intelligence, 1981). Ainsi d'un point de vue socio-constructiviste et à l'instar de la proposition de Berthoin et Chalieu, l'enseignant peut permettre aux élèves dans des expériences communes de mettre en œuvre des règles apprises et visant d'étendre et usage vers d'autres contextes, soit d'autres disciplines scolaires. Ceci a conduit de rendre l'élève acteur de ces règles apprises. Afin d'établir la connexion vers d'autres disciplines, l'enseignant peut réapproprier le parcours citoyen et de compétences renseignées sur plus, tel que « accepter le point de vue de ses camarades ». Il s'agit en EPS de relier cela à un apprentissage moteur. L'enseignant peut alors mettre en œuvre un « conflit socio-cognitif » (Dorn & Mugny, 1981), soit un débat d'idées dans un espace d'échange qui permet aux élèves de confronter leurs règles apprises dans leur expérience vers une production collective, visant à rendre l'élève acteur de ce débat (C. Pin & N. Torri, l'EPS du dedans, dossier EPS 84, 2016). Contrairement aux idées que l'on peut avoir de « controverses constructives », O. Vars (2011) démontre que cette procédure peut être intéressante en contexte difficile. Ainsi dans un établissement REP+ et pour des élèves ayant de difficultés dans l'orientation des surfaces propulsives pour réaliser une performance maximale, en classe de première, l'enseignant peut mettre en œuvre un « réajustement » en recherche de vitesse (CAI) (T. Auray, le réajustement en natation, Revue EPJ 392, 2010). Les élèves ont pour consigne de se répartir par groupe de 4, quatre matériaux (planche, pull-bag, plaquette, palmes). Sur un 4x50 m, les élèves choisissent chacun un matériel et déterminent l'ordre de passage et s'ils réalisent les 50 m d'une traite ou 2x25 m. Entre chaque essai et visant à battre leur performance personnelle, l'enseignant organise des « débats d'idées ». Chacun son tour peut intégrer sur son expérience vécue et son interprétation sur les règles apprises. L'enseignant s'inscrit dans une démarche orientative (O. Vars, les contextes difficile, 2018) et recentre les débats sur la « règle » à co-construire et actualiser. Cependant, en milieu difficile, il devra accepter quelques échecs de déviation de la part des élèves qui sont toutefois nécessaires pour la co-construction de règles (O. Vars & al, les contextes difficile, pour l'écha, 2018). L'enseignant peut alors « coopérer avec la communauté éducative » (BO n°30, 2013) afin de prolonger ces temps de débats dans d'autres contextes. En plus, il peut donner aux élèves des défis qui dépassent le cadre de la leçon visant à étendre l'usage de leur règle portée vers un usage extrascolaire.

Cependant, chaque adolescent a une culture somatique individuelle (A. Paillet, vers une éducation sensorielle à travers les échecs physiques, 2012) et ainsi des perspectives quant à étendre l'usage de leur règle qui leur sont propres. Dès lors, l'enseignant peut

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

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.

coopérer vers la construction de règles individuelles dans des expériences communes et ainsi permettre à chacun d'étendre ses règles apprises selon ses choix personnels. Ainsi, contrairement à l'idée de Berkou et Chalier (2008), il ne suffit pas de placer les élèves dans des expériences pour que ceux-ci étendent leurs règles apprises vers d'autres contextes. En effet, il s'agit d'aider l'élève sur des repères sur soi afin qu'il puisse utiliser ses règles apprises de manière autonome. Ainsi, c'est par un processus de réflexivité corporelle (A. Paintaud, Le corps cognitif en STEP, l'acquisition de savoirs - faire perceptifs dans l'expérience corporelle, 2017) que l'élève peut développer des repères sur soi lui permettant un usage autonome des règles apprises. En effet, il s'agit de permettre à chacun de « cartographier ses sensations corporelles » par de adolescents ayant une « hétérogénéité de culture sensorielle » (A. Paintaud & al, 2020). Ainsi, pour une classe de 3^e et dans une perspective d'étendre l'usage de règles apprises vers d'autres contextes, soit vers le lycée, les enseignants peuvent organiser un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI), intitulé « la semaine du ressenti ». Il s'agit ainsi d'individualiser les règles apprises vers la construction d'une échelle de ressenti individualisée ayant pour vocation un usage au lycée dans le cadre du champ d'apprentissage n°5 principalement, mais également pour l'ensemble des champs d'apprentissage avec l'AFL n°2 « savoir s'entraîner ». En commun avec le professeur de Français et le professeur de technologie, il s'agit d'inciter l'élève à confronter une lecture objective et subjective de son corps et développer des savoirs-faire perception sans la capacité à écouter sa sensorialité pour agir (A. Paintaud & al, 2020). L'EPI est ainsi le champ d'expérimentation de recherche en français sur une initiation à la philosophie et le « moi » intérieur ainsi qu'en technologie l'apprentissage de l'usage et de l'interprétation du cardio fréquence-mètre. Ainsi, s'appuyant sur les règles apprises lors d'une séance de STEP (CA3), l'enseignant peut permettre à chacun d'individualiser ses propres règles. L'enseignant « extrême » (A. Paintaud & al, 2020) certaines sensations afin que chacun puisse ressentir et développer des ressentis musculaires comme la chaleur, la lourdeur, le picotement etc. Cependant chaque élève ne ressent pas les mêmes sensations durant les exercices. Dès lors chacun construit des règles individuelles dans des expériences communes par la confrontation entre le paramètre et le ressenti, ainsi que son interprétation dans les autres disciplines.

Nous avons justifié que l'enseignant d'EPS peut placer les élèves dans des expériences communes de contraintes constructives permettant de construire des règles partagées vers d'autres contextes extra-scolaire à condition de rendre les élèves acteurs de ces règles partagées. Cependant, l'hétérogénéité de cultures sportive et scolaire amène l'enseignant à individualiser ces règles apprises dans des expériences communes.

A présent, nous démontrerons que l'enseignant peut confronter les élèves à des expériences de réflexions sur soi en réinvestissant ses règles individuelles afin d'engager les élèves vers de pratiques autonomes en dehors de l'école. Cependant, l'adolescence marque une hétérogénéité de sensibilité sur les règles apprises. L'enseignant peut alors faire vivre à chacun une expérience culturelle singulière où l'expérience vécue doit être proche de l'expérience attendue par l'enseignant.

En effet, l'enseignant peut confronter les élèves dans des expériences de réflexions sur soi en réinvestissant ses règles individuelles afin d'engager l'élève vers une pratique autonome. L'enseignant confronte les élèves à des expériences où les règles apprises ne font pas encore sens à l'élève, mais visent à renvoyer de règles antérieures vers de nouvelles règles et visent une pratique autonome dans le contexte extra-scolaire. En effet, construire une échelle de sensibilité individualisée ne permet pas forcément à tous les adolescents de prendre réellement conscience de leur corps. L'enseignant peut ainsi compléter cette démarche à un score parlant en musculation (Billi & al, rendre les élèves acteurs de leur musculature, dossier enseigner l'EPS n° 5, 2015). L'enseignant en musculation (CAS) peut munir les élèves d'un score 11/10/100. Ainsi afin d'étudier l'usage de règles apprises, il peut être intéressant pour certains élèves de dévisager cette règle afin de donner du sens à celle-ci. Il s'agit d'éviter, les difficultés de transfert présent chez beaucoup d'élèves dans le secondaire (N. Terré, les connaissances de l'élève en EP, 2015). Ainsi, le score 1 représente le placement du dos, le score 10, le rythme en phase excentrique, et 100, l'indicateur cadence. Il s'agit de fournir aux élèves un chronomètre pour qu'ils puissent à leur tour déterminer de manière autonome le cadence de leur série. Ainsi en réinvestissant ses règles apprises par rapport à sa fiche de sensibilité individualisée et son score parlant, l'élève devient à mesure d'effectuer des ponts entre les données objectives et les données subjectives de son expérience vécue. Dès lors « enseigner l'usage de règles aux élèves » (Chalieu & Bellou, 2008) revient à connecter différentes règles entre elles qui ne faisaient pas forcément sens à l'élève mais qui arrivent devenues une ressource pour lui. De plus, les élèves s'adonnent de plus en plus aux pratiques libres (Injep, les chiffres sur le sport, 2010).

Il apparaît ainsi essentiel de permettre à l'élève de faire des connexions entre ces différentes règles apprises. Pour ce faire, l'enseignant peut connecter les expériences culturelles entre elles afin de lier la règle apprise se décode d'un usage disciplinaire vers un usage transdisciplinaire.

L'enseignant pourra ainsi faire réviser les règles apprises et notamment ce savoir parlant et l'échelle de ressentis dans d'autres APSA. Ainsi par exemple en natation de sauvetage (CA2), dans la perspective d'acquiescer à gérer ses efforts (BO n°1, 2015), l'enseignant peut faire réviser à chacun des élèves leur fiche de ressentis.

Cependant, l'adolescent marque une hétérogénéité de sensibilités quant à l'usage des règles.

Il apparaît nécessaire de veiller à ce que les règles apprises dans les expériences individuelles soient en lien avec les expériences attendues de différents champs d'apprentissage. Enseigner ne revient ainsi pas seulement à conforter les élèves dans des expériences leur permettant d'étendre l'usage des règles apprises dans d'autres contextes, mais il s'agit de veiller à ce que les règles apprises concordent avec l'expérience culturelle que l'on veut faire vivre aux élèves. C'est en plaçant l'élève dans son « point de challenge optimal » (Lee & al, the challenge point: a framework for conceptualizing the effect of various practice in motor learning, 2004) que l'élève développe des règles en lien avec celles que l'enseignant souhaiterait qu'il vive dans un contexte extra-scolaire.

En effet, ce « point de challenge optimal » renvoie à un équilibre entre feedback positif et négatif engageant l'élève dans une activité d'apprentissage. Ainsi le niveau de règle apprise doit être en lien avec le niveau de règles apprises que l'on attend dans les autres contextes. De plus, l'adolescent a une tendance intrinsèque à l'expérience jouée dans son cerveau répliqué (Norbury & al, 2017). Nous pouvons illustrer cela en relais-vidéo (CA1) avec une classe de CAP 'cuisinier, très en vogue et recherche de petits défis (O. Voss, le contexte difficile, 2018). Une expérience de performance renvoie au réel de ses limites aérobies (N. Travis & al, 2015). L'enseignant peut ainsi mettre en œuvre le « relais 12' » permettant à chaque élève de vivre une réelle expérience de performance (Honnala & Ulobet, the champion de soi-même; plaidoyer pour une approche équilibrée, 2011). L'enseignant peut placer les élèves par groupe de 3. Lors d'une première séance, il calcule la performance cible à travers un départ arrêté et départ lancé sur 6 secondes. Par cela, il obtient des plots déposés tous les 1,67 m marquant 1 km/h. Lors des relais, la performance cible devient la performance 6' départ arrêté du relayé et la performance 6' départ lancé pour le relayeur. Les plots sont cette fois-ci placés tous les 3,33 m marquant 1 km/h. Les élèves ont pour objectifs et défis d'atteindre leur plot cible et marquer un nombre de points en fonction du plot atteint par rapport au plot cible. Cette organisation et forme de pratique scolaire permet à l'enseignant de vérifier que chaque adolescent vit une expérience de performance. Dès lors, les règles apprises lors de cette expérience permettent un usage extra-scolaire dans la mesure où les élèves ont acquis la logique du champ d'apprentissage.

Nous avons ainsi démontré que l'enseignant peut conforter les élèves culturels de réflexivité corporelle afin de permettre à l'élève de manière culturelle d'étendre l'usage de règles

apprenus sur son corps vers d'autres contextes extra-scolaires. Cependant, l'adolescence marque une hétérogénéité de développement. Il apparaît nécessaire de revoir que chacun des élèves ait appris des règles en adéquation avec les expériences culturelles vécues par le champ d'apprentissage, afin de réellement permettre à l'élève d'étendre les règles apprises vers d'autres contextes scolaires et extra-scolaires.

Pour conclure, nous sommes partis de la citation extraite de l'ouvrage de Sébastien Chalès et Stefano Bertone, L'enseignement, datant de 2008. Cette idée provient du courant de l'anthropologie culturelle. Défendant une approche intégrative, leurs idées est que la construction de règles constitue un substrat à l'expérience corporelle. Cependant, nous avons discuté cette affirmation à travers de conditions essentielles pour son application.

En effet, selon nous, donner du sens aux règles, rendre les élèves acteurs de leur expérience et enseigner cette inter-relata sur le long terme semblent nécessaires. Cependant, face à la diversité des élèves, il s'agit de ne pas envisager ce point de vue comme unique mais d'avantage de s'appuyer sur une complémentarité de théorie de l'apprentissage pour faire apprendre tous les élèves (Guido - innovation théorique en STAP et implications pratiques en EPS, 2014). En effet, nous avons démontré que chaque élève vit une expérience singulière dans ses expériences vécues. Ainsi d'un point de vue phénoménologique et l'idée de l'écha itérée, il s'agit de dépasser l'idée de Chalès et Bertone en envisageant l'expérience non pas comme un produit mais un processus dans lequel l'enseignant d'EP peut évoluer afin notamment de déconstruire les règles apprises qui ne permettent pas un processus de hybridation vers d'autres contextes. De plus, chaque élève a une culture somatique singulière notamment parce que les établissements sont constitués d'élèves provenant de milieux sociaux très divers (Duro-Bellat, 2019). Dès lors, il s'agit pour l'enseignant de ne pas envisager les autres contextes comme unique, mais comme une pluralité de possible. Dès lors, coopérer avec la communauté éducative et évoluer sur les pratiques extra-scolaires apparaît comme de forts leviers par que la règle apprise puisse être adaptée à tous les élèves. Enfin, l'adolescence est le théâtre de mutations remarquables et dysharmoniques (Durhuault & al, L'adolescent et les intertextes du corps, 2017). La règle apprise évolue et peut ainsi apparaître en décalage avec sa fonction pensée par l'institution scolaire. De surcroît, selon les types d'élèves et leur âge, il s'agit d'enseigner ces règles apprises et les expériences comme itérées à un contexte local. Synthétiquement, la citation évoquée par Chalès et Bertone en 2008 peut être intéressante sous différentes conditions. Cependant, elle ne peut pas faire l'usage de généralité dans la mesure où chaque classe, élèves sont différents et nécessite de s'appuyer sur d'autres théories de l'apprentissage afin de faire apprendre tous les élèves. L'usage de règle et les expériences vécues forment une « interrelata dynamique » (Deljeuins, L'EPS et l'éducateur à la complexité, 2015) qui ne peut se réduire au sens donné par Bertone et Chalès. De plus, cette citation de 2008 pourrait

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session : 2021

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.

être actualisée avec l'émergence de nouveaux programmes de collèges (2015) et de lycée (2015) avec une tendance d'avantage développementaliste où la règle apprise ne devient plus centrale, mais c'est son usage qui prime.

Nous pourrions ouvrir notre réflexion sur l'importance de la malléabilité de la règle apprise dans un contexte hypermoderne où chacun devient l'entrepreneur de son propre corps (D. Le Breton, Le corps hypermoderne, 2018). De plus, il apparaît parfois complexe d'imposer des règles pour une génération à laquelle on dit « B. Lefebvre, Général, j'ai le droit, 2018). Cependant, pour atteindre la liberté qu'ils souhaitent, l'apprentissage de règles semble nécessaire.

Concours section : AGREGATION EXTERNE EDUCATION PHYSIQUE ET SPOR

Epreuve matière : DISSERTATION 2

N° Anonymat : **A000042375**

Nombre de pages : 16

16 / 20

..14 / 16..

