

Epreuve : 102 Matière : 0367 Session :

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 une perspective sociologique, de nombreuses études, menées par des auteurs tels que Baudelot et Establet ont pu souligner qu'au sein de l'École Française les connaissances constituaient la base de l'apprentissage pour les élèves, et que l'acquisition de ces dernières devait théoriquement favoriser par la suite les expériences à vivre des élèves ainsi que le sens qu'ils y attribuent pour leur réussite future (Baudelot et Establet, L'élitisme républicain; 2009). Toutefois nous pouvons voir que selon Huet et Gal Petitfauc, dans le cadre des pratiques corporelles, cette relation est envisagée d'une manière totalement différente. En effet, ces derniers soulignent que ce sont avant tout les "expériences motrices des élèves" ainsi que les "significations qu'ils leur attribuent" qui seraient à la base même de l'apprentissage, tout en s'accompagnant de nouvelles connaissances (Huet; Gal Petitfauc; in L'expérience corporelle; 2011). Dès lors, ces deux visions totalement différentes nous amènent à questionner les liens possibles entre ces concepts, tout en discutant l'analyse de Huet et Gal Petitfauc.

Ces deux auteurs ont une approche en lien avec le paradigme écologique, tout en se rapprochant particulièrement du cadre théorique de l'action située, qui s'intéresse au caractère expérientiel des vécu des individus, et aux significations que ces derniers attribuent à leur vécu (Suchman; situated paradigm actions; 1987). Bien que les travaux de ces deux chercheurs ne se situent pas uniquement dans ce cadre théorique, nous pouvons y retrouver nombre d'idées semblables, ce qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où Nathalie Gal-Petitfauc a fait partie de ces précurseurs, de l'action située en éducation physique et sportive en France, notamment pour ses travaux

avec Marc Durand au début des années 2000. Pour clarifier notre propos, nous entendons par expérience la mise en relation de sens que l'individu établit entre ses actions et les conséquences de son actions sur le monde, conséquences comprises comme telles par le sujet (Dewey; *expérience and education*; 1938). Ceci souligne dès lors le caractère subjectif de l'expérience, dans la mesure où chacun attribue ses propres significations aux expériences qu'il vit (Zaiter et Barbier; *la notion d'expérience*; 2012) et que "toute expérience est l'expérience d'un sujet qui l'éprouve" (Barberousse; *in l'expérience*; 1999). Cette vision, partagée par Huet et Gal-Petitfauc, est également enrichie par ces derniers qui soulignent au sein de leur article que les expériences sont vécues par et à travers le corps en situation, ce qui les amène à parler d'expérience corporelle à travers l'ouvrage éponyme qu'ils ont coordonné en 2011. Dans le cadre de l'école et de l'EPS, ces expériences sont donc motrices dès lors qu'elles mettent le corps en jeu, mais nous devons également souligner qu'elles sont fondamentalement sociales, au sein du contexte de classe. De plus nous souhaitons développer l'idée selon laquelle les expériences motrices des élèves s'accompagnent de significations pour chacun. Cette idée est d'autant plus riche que les expériences motrices des élèves prennent part au sein d'activités variées, issues des cinq champs d'apprentissage en EPS (BO du 26/11/2015). Cette richesse et cette diversité amène pour l'enseignant une multitude d'expériences motrices vertueuses à faire vivre à tous les élèves, liées à des significations positives que l'enseignant cherche à faire atteindre (Durand; *Dronométrie et suréquipement*; 2001). Néanmoins, nous savons que les expériences à vivre, telles que prescrites par l'enseignant, sont souvent en décalage avec les expériences et significations réellement vécues par les élèves (Vors et Gal-Petitfauc; *in épreuves* 18; 2009). Dans la mesure où le caractère situé et autonome de la classe échappe parfois à l'enseignant, les expériences des élèves sont parfois vécues négativement à

cause de leurs buts d'accomplissement en décalage avec les situations, à cause du rapport à soi et aux autres, ou bien à cause de comportements individualistes. Dès lors, certains élèves peuvent vivre des expériences et développer des significations, des perceptions et ressentis personnels qui constituent une mise à l'écart des apprentissages visés en classe, là où ces mêmes expériences, constitueront la base des apprentissages en accord avec Huet et Gad-Petijauc ^{pour d'autres élèves}. Ainsi, comment l'enseignant peut-il amener tous les élèves à reproduire des expériences recherchées en EPS tout en minimisant les effets négatifs sur l'apprentissage que nous avons pu évoquer ?

Selon Reuchlin, l'apprentissage renvoie à la modification systématique et durable du comportement d'un individu lorsqu'il est placé plusieurs fois dans une même situation (Reuchlin; in psychologie; 1977). En EPS, l'apprentissage renvoie avant tout à l'acquisition de nouveaux pouvoirs moteurs qui permettent de devenir plus efficace dans les activités enseignées (Amade-Escot; in méthodologie et didactique de l'EPS; 1996). Également, ces apprentissages en EPS s'enrichissent à travers une capacité à agir avec et pour autrui, à progresser ensemble, et à construire des méthodes pour devenir plus efficace collectivement en accord avec le socle commun de connaissances de compétences et de culture (BO du 23/04/2015). Ces apprentissages qui peuvent découler des expériences motrices des élèves, doivent alors être rendus possibles par des choix singuliers de l'enseignant qui respectent des conditions d'enseignement et d'apprentissage singulières. Selon nous, cela passe notamment par la valorisation des interactions sociales, les apprentissages par observation, ou encore le respect d'une quantité de pratique suffisante qui est l'une des conditions centrales des apprentissages moteurs (Berthod et le Scarff; Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages; 1995). De plus, ces expériences qui peuvent constituer ou non la base de l'apprentissage, tel que nous l'avons montré auparavant, peut s'accompagner de nouvelles connaissances en EPS. Comme l'a souligné Terre dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action, ces connaissances renvoient à des ressources que les élèves doivent pouvoir mobiliser dans des situations nouvelles. 3..1???

ou entendues (Terré ; Les connaissances des élèves en EP ; 2015). En ce sens, elles ne se limitent pas à des connaissances déclaratives qui seraient uniquement déclaratives, mais elles englobent également des savoir-faire et des savoir-faire adaptés au contexte à travers les connaissances procédurales et conditionnelles mises en avant par les travaux en psychologie cognitive (Tardif ; pour un enseignement stratégique ; 1992). Ces connaissances peuvent donc être sur ses actions, sur les conduites à adopter dans chaque activité, mais également sur soi, à travers le renforcement de sa propre connaissance intrinsèque par l'activité (Deliquières et Garsault ; connaissances et compétences en EPS ; 1999). Néanmoins, là où Huet et Gal-Petifaux soulignent que ces connaissances émanent des expériences motrices et des significations attribuées par les élèves, nous pouvons nous demander si ce ne sont pas ces connaissances nouvelles, au cœur de l'apprentissage, qui constituent à leur tour la base de nouvelles expériences et significations, comme l'a souligné Terré dans sa thèse de doctorat (Terré ; opus cité). Nous nous attacherons à discuter ces positions paradigmatiques dans notre réflexion, tout en les mettant en lien avec des expériences motrices majeures à vivre en EPS, que nous illustrerons à travers des situations de classe caractéristiques de différents profils d'établissements et d'élèves.

Epreuve :102..... Matière :9267..... Session :

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.

Notre parti-pris sera de démontrer que les expériences motrices à vivre par les élèves en EPS n'auraient portées de significations nouvelles et positives attribuées par les élèves, constituant ainsi la base des apprentissages individuels et collectifs visés en EPS, qui s'accompagnent de nouvelles connaissances sur soi, autrui et sur ses actions, à condition de permettre une quantité de pratique suffisante, de mettre les interactions sociales au cœur des leçons et de favoriser les apprentissages par observation.

Toutefois, nous viendrons discuter ces relations vertueuses en soulignant que le caractère autonome et situé du contexte de classe peut amener certains élèves à vivre négativement ces expériences motrices et à leur accorder des significations négatives, constituant alors la base d'apprentissages déviants ou de résignation, s'accompagnant de connaissances négatives sur soi et ses actions voire à une mise à l'écart des connaissances construites en classe.

Dès lors, nous soulignerons que ce sont avant tout des choix faits de l'enseignant relatifs à la mise en œuvre de formes de pratiques équitables, coopératives et sécurisantes qui constitueront la base des apprentissages visés pour tous ainsi que l'émergence chez la majorité des élèves d'expériences motrices vertueuses auxquelles les élèves attribuent des significations positives nouvelles. C'est à cette condition que les expériences et les significations qui en découlent pourront favoriser la construction de connaissances sur soi, autrui et sur la construction d'une motricité davantage efficace dans les activités. À cet égard, nous illustrerons tous nos propos dans des activités portées de différentes expériences motrices et artistiques. Également, nous envisagerons les relations de réciprocity entre ces concepts pour discuter une

puis de plus l'affirmation portée par Huet et Gal-Petitjean en 2011.

Tout d'abord nous montrerons que les expériences motrices athlétiques à vivre par les élèves en EPS, porteuses de significations nouvelles sur la construction d'un corps efficace, constituent la base d'apprentissages tant individuels que collectifs, qui s'accompagnent de connaissances sur soi dans la pratique et de l'amélioration des connaissances sur ses actions en situation, à condition de mettre la répétition au cœur des leçons en favorisant une grande quantité de pratique. Nous illustrerons alors notre propos en relayant vite avec une classe de 6^{ème} REP+. Toutefois nous viendrons discuter ces relations en soulignant que ces expériences motrices athlétiques peuvent être vécues négativement par des élèves ayant un rapport négatif aux contraintes de l'École, ou bien ayant des buts d'accomplissement en décalage avec l'activité, créant des significations négatives porteuses d'un désengagement qui constituera la base d'une mise à l'écart des apprentissages et connaissances vus en classe. Dès lors, nous verrons que l'enseignement pourra mettre en œuvre des formes de pratiques équitables qui répondent aux buts d'accomplissement de tous les élèves, afin que la majorité d'entre eux puissent vivre et construire des expériences motrices vertueuses qui favorisent l'atteinte des apprentissages et connaissances soulignées auparavant.

Ensuite, nous montrerons que les expériences motrices et sociales à vivre dans des activités de confrontation à un milieu incertain peuvent créer de nouvelles significations positives attribuées par les élèves dans le rapport à soi et autrui, constituant la base d'apprentissages collectifs porteurs de connaissances

nouvelles sur la construction d'actions efficaces au niveau individuel et social, à condition de favoriser les choix collectifs et les interactions sociales en classe. Nous illustrerons notre propos avec des élèves de 3^e d'un collège urbain favorisé. Cependant, nous viendrons nuancer et discuter ce propos en soulignant que les stratégies individualistes et de leadership peuvent amener des élèves à vivre des expériences appauvries, ou bien en marge de ce qui est visé par l'enseignant, porteuses de significations faussées sur les activités. Dans ce cadre, les expériences vécues par certains élèves les amèneront à construire des connaissances peu valorisantes sur eux-mêmes et leurs actions, tout en les laissant à l'écart des apprentissages visés. Dès lors, nous montrerons que la mise en œuvre de situations réellement coopératives, valorisant les réalisations individuelles au sein du collectif, pourra limiter ces conduites et favoriser l'émergence d'expériences motrices et sociales porteuses de significations positives à la base des apprentissages dans ces activités, s'accompagnant de nouvelles connaissances sur nos propres actions dans le cadre de l'EPS.

Enfin, nous soulignerons que des relations différentes entre ces concepts existe, venant discuter à nouveau les propos de Huot et Gad-Bitanc. Nous verrons que ce sont parfois les connaissances nouvelles sur soi et sur ses actions qui constituent la base des apprentissages moteurs en EPS, orientant les expériences artistiques à vivre et les significations nouvelles que les élèves leur attribueront, à condition que l'enseignant favorise les apprentissages par observation. Nous illustrerons alors nos propos en danse avec une classe de lycée général. Toutefois, nous discuterons cette réflexion en montrant que ces expériences motrices artistiques peuvent être vécues négativement et participer à la construction de significations négatives sur soi et l'activité chez des adolescents vivant un nouveau rapport à leur corps et autrui. Ceci soulignera que ces nouvelles expériences peuvent constituer la base d'un réjet de soi et des activités, malgré la construction de connaissances sur ses actions et sur soi dans la pratique. Dès lors, nous soulignerons que seule la mise en œuvre d'un climat de classe sécurisant au niveau affectif par l'enseignant pourra permettre d'amener la majorité des élèves à construire des connaissances sur

soi, autrui, et réactions, tout en apprenant personnellement en classe afin de pouvoir vivre des expériences vertueuses porteuses de nouvelles significations positives dans son rapport à soi et aux activités.

Comme nous l'avons évoqué, nous allons donc voir tout d'abord que les expériences motrices athlétiques à vivre en EPS par les élèves, porteuses de significations nouvelles sur la construction d'un corps efficace, constituent la base des apprentissages individuels et collectifs dans les activités, s'accompagnant de connaissances sur soi et ses actions dans la pratique, à condition de permettre une quantité de pratique et une répétition suffisantes.

Les expériences motrices à vivre dans les activités athlétiques renvoient à la recherche de performance mesurée, qui vise à être améliorée par un engagement intensif de l'élève. Dans ce cadre, les expériences de répétition au sein d'une situation pourront permettre l'émergence de significations liées à la construction d'une motricité efficace. Ceci sera permis dans la mesure où les théories dynamiques ont montré que l'apprentissage moteur découle d'un dégel progressif des degrés de liberté, qui nécessite de nombreux essais pour construire de nouveaux attracteurs spontanés au sein d'une activité (Bernstein, *The coordination and regulation of movements*, 1967). Ceci a été repris et validé par Delignières, qui a montré que 80 essais étaient nécessaires pour construire une nouvelle motricité, modifiée par des changements d'attracteurs en gymnastique, permettant à l'élève de construire de nouvelles connaissances sur leurs actions et sur eux-mêmes dans la pratique (Delignières et al., 1998). Dans ce cadre, les

Epreuve : 102 Matière : 0357 Session :

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.

expériences athlétiques de courses répétées peuvent permettre aux élèves d'accéder aux significations relatives à une motricité efficace, à la base de l'apprentissage dans l'activité et des connaissances sur la pratique, et soi dans la pratique.

Nous pouvons illustrer notre propos en relais-vitesse en 6^e dans un collège en REP+, en milieu urbain défavorisé (Thomas; 2006). Il pourra être demandé aux élèves de répéter plusieurs fois une situation ciblée sur le travail de la coordination de la vitesse des coureurs sur 2 x 20 m. La répétition, couplée aux feedbacks de l'enseignant, pourra permettre aux élèves de progresser dans la construction de coordination des vitesse de course, à travers les connaissances nouvelles liées à ses propres capacités et celles de son partenaire, en lien avec les connaissances procédurales liées à la transmission du témoin. C'est alors à travers cette expérience motrice d'athlète que les élèves pourront construire des significations dans l'activité, tout en construisant des techniques efficaces dans l'activité (Bodu 26/11/2015) porteuses de connaissances sur soi, sur soi dans la tâche, et avec autrui.

Toutefois, nous devons garder à l'esprit que ces expériences motrices peuvent être vécues négativement par certains élèves, venant ainsi discuter les propos de Huet et Gal-Petifaux dans la mesure où ces expériences alors porteuses de significations négatives peuvent être à la base d'une mise à l'écart des apprentissages et de la construction de connaissances nouvelles, en désaccord avec celles de l'enseignant.

En effet, nous savons que les expériences vécues

par les élèves en EPS peuvent conduire à des stratégies de désengagement chez nombre d'élèves qui trouvent l'engagement athlétique et/ou intensif trop contraignant (Eamone; La motivation en EPS et en sport; 2001). De plus les recherches dans le cadre des théories de la motivation ont souligné que ce désengagement était davantage prégnant chez les élèves qui n'apportent pas une signification vertueuse à leurs expériences dans ces activités, dès lors que celles-ci ne répondent pas à leur but d'accomplissement (Nicholls; in achievement and achievement motivation; 1984, cité par Marret en 2016). Ceci pourra d'ailleurs être exacerbé chez nos élèves de 6^e en collège urbain défavorisé, davantage sujets à la construction d'un rapport négatif et enclins à trouver moins de sens aux apprentissages scolaires et aux connaissances transmises par l'institution scolaire comme l'ont montré des travaux sociologiques (Charlot, Bautier, Rodière; Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs; 1993). Dès lors ceci peut venir discuter notre affirmation précédente ainsi que celle de Huet et Gal-Petifaux, dans la mesure où les expériences matricées et les significations attribuées par les élèves peuvent également constituer la base d'un désengagement et d'une recherche de distanciation vis-à-vis des connaissances à construire.

Dès lors, nous allons soutenir l'idée selon laquelle c'est à l'enseignant de mettre en œuvre des formes de pratique équitables qui répondent aux buts d'accomplissement de chacun, afin que la majorité d'entre eux puissent vivre et construire des expériences porteuses des liens vertueux soulignés par Huet et Gal-Petifaux en 2011, dans le cadre des pratiques athlétiques que nous avons évoqué pendant cette partie.

En effet, il est totalement possible de se détacher de certains pans de la culture des activités pour permettre la mise en œuvre de formes de pratiques répondant aux six types de buts d'accomplissement (Marret, café

pédagogique AEEPS; 2016). Le Choix fort, porté par le groupe de réflexion du CEDREPS, vise à favoriser la réussite de tous en proposant des aménagements porteurs d'expériences étant plus à même de faire ressentir et de faire réussir davantage d'élèves (* Devenir champion de soi-même ; plaideur pour une demande équitable; 2015). Dans le cadre des activités athlétiques, il sera alors possible de mettre en œuvre des distances autoréférencées en fonction des possibilités de chacun, tout en ciblant les dispositifs sur des connaissances essentielles à construire pour réussir avec autrui, en réduisant en partie la comparaison sociale (Marsret; in L'engagement; 2018).

Le Choix que nous pouvons illustrer en relais- vitesse permettra ainsi de faire vivre des expériences motrices auxquelles les élèves attribueront davantage de significations positives, dans la mesure où la forme de pratique répondra aux buts d'accomplissement de chacun. En prenant l'exemple du "12 secondes inversé" de Hanuda et Lobet (in cahier du CEDREPS 11; 2011), il sera possible de donner des performances cibles aux élèves, relatives à l'addition des performances sur 6 secondes départ arrêté et lancé du relai sur et du relai. Dans ce cadre les élèves vivront une expérience motrice athlétique qui les orientera vers la construction de connaissances sur soi et ses actions, pour atteindre un objectif autoréférencé, en accord avec les buts de tâche ou soi-même par exemple, tout en conservant la possibilité de se comparer pour les élèves proches d'un but d'autrui approché (Marsret; 2018 en suite). C'est à cette condition que les expériences motrices ainsi que les significations attribuées par les élèves pourront constituer la base des apprentissages et connaissances sur soi et ses actions en EPS.

Nous avons donc discuté dans cette première partie le fait que les expériences motrices athlétiques, ainsi que les significations que les élèves leur attribuent, ne constituaient pas toujours la base des apprentissages en EPS, dans la mesure où elles pouvaient amener une mise à l'écart chez certains élèves des connaissances à construire. Toutefois, nous avons cherché à apporter plusieurs pistes de remédiation du côté de

L'enseignant pour rétablir ce lien vertueux.

Nous allons maintenant souligner que les expériences motrices et sociales à vivre dans des activités de confrontation à un milieu incertain peuvent créer de nouvelles significations positives attribuées par les élèves dans le rapport à soi et autrui, constituant la base d'apprentissages collectifs porteurs de connaissances nouvelles sur soi et ses actions dans la pratique, à condition de favoriser les choix collectifs et les interactions sociales en classe.

Dans une perspective socio-constructiviste en psychologie sociale, il a été démontré que les conflits socio-cognitifs permettaient à deux individus de construire des connaissances et des solutions plus élaborées par la confrontation de leurs points de vue (Doix et Tugny, Le développement social de l'intelligence ; 1981). Cette affirmation a été confirmée dans le champ de l'EPS par Gréhaigne en 1999 qui a souligné que ces expériences de "débat d'idées" dans les pratiques permettaient à chacun de créer de nouvelles significations dans l'APSA concernée et d'enrichir les connaissances sur ses actions dans la pratique. Dans ce cadre, il nous paraît fondamental d'amener les élèves à faire des choix collectifs pendant certains moments dédiés de la pratique d'une activité, afin que leur expérience sociale puis motrice par la suite puisse constituer la base d'une construction de principes d'actions efficaces et de connaissances sur la pratique, mais également sur

Epreuve : 10.2 Matière : 0.56.7 Session :

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.

sa propre activité dans la pratique.

Nous pouvons illustrer notre propos avec des élèves issus d'une classe de 3^e d'un collège urbain favorisé (Thomas, 2006) en course d'orientation. Il sera possible de placer les élèves en binômes à chaque leçon, en dédiant des temps d'échanges de 1mn30 avant chaque recherche de balise pour un parcours en papillon dès la leçon 1 (Rage; Hayer; la Coen situation; 2017). Dans ce cadre, l'expérience motrice et sociale d'orienteur en équipe pourra favoriser l'émergence de significations partagées positives, amenant une progression collective dans les apprentissages, s'accompagnant de nouvelles connaissances sur soi relatives à sa maîtrise dans l'activité course d'orientation et aux connaissances de ses actions au sein du binôme (Mettet; thèse de doctorat; 2013). Ce seront alors ces expériences qui favoriseront des connaissances précises au fur et à mesure d'une séquence, grâce aux feedbacks de l'enseignant également, au niveau des connaissances liées au choix d'itinéraire, de points de décision, ou encore de gestion d'un parcours réalisé en totalité.

Cependant, nous pouvons discuter cette affirmation qui rejoint les propos de Huet et Gal Petitfaux, en soulignant que ces expériences sociales et motrices peuvent s'accompagner de connaissances faussées sur soi, sur l'APSA et sur ses actions, tout en laissant des élèves en marge des apprentissages visés, dès lors que des stratégies de leadership s'installent dans le groupe.

En effet, Rey a montré en 2000 que certains élèves monopolisaient les choix et décisions dans le cadre d'élaboration de stratégies collectives, laissant certains élèves en marge de ces choix (Rey; in Le Groupe; 2000). Ceci

a été confirmé en cours d'orientation par Jourand, dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action, soulignant que certains élèves occupaient le rôle de "locomotive" et donc de leader là où leur partenaire occupait le rôle de "wagon" couvant derrière lui sans prendre part aux choix (Jourand; thèse de doctorat, 2015). Dès lors, certains élèves vivent des expériences de "suiveur" qui amènent à des significations faussées de l'activité, mais également à l'intériorisation de connaissances sur soi relatives à une hiérarchie au sein de la classe, constituant également une mise à l'écart des apprentissages visés pour certains élèves. Ceci pourra être d'autant plus prégnant chez nos élèves d'un établissement favorisé, protégés d'ailleurs par la réussite immédiate en classe (Van Zanen 2001).

Dès lors, nous allons montrer que c'est par la mise en œuvre de situations, réellement coopératives, valorisant les réalisations individuelles au sein du groupe, que l'enseignant pourra limiter ces conduites négatives et rétablir le bien vertueux que nous avons évoqué précédemment.

Selon les théories relatives à l'apprentissage coopératif, Dwyson et Casey ont montré que différentes conditions étaient nécessaires pour que des élèves coopèrent, à savoir un but commun, une incitation à l'entraide, des interactions en face à face et une interdépendance des actions (Dwyson et Casey; Cooperative Learning in Physical Education; 2012). Ces conditions nous paraissent fondamentales pour que les élèves puissent tous vivre des expériences motrices et sociales vertueuses, qui amènent des significations partagées à la base des connaissances à construire sur soi, ses actions, avec autrui. En cours d'orientation avec notre classe, il sera possible de s'inspirer du dispositif du carré 2 cartes (Nettel; comment rendre bénéfique la coopération; 2012) en installant une

carte au départ et une carte mobile pour chaque équipe -
Cette dernière sera composée de deux binômes, ^{ce dont} se relayant à tour de rôle
et devant se séparer pour aller chercher deux balises en même temps (balises
proches par souci de sécurité). Le binôme attendant au départ pourra
alors coopérer pour les choix à venir (qui gardera la carte, qui ira
chercher telle balise?) alors que le binôme en action cherchera
à rapporter le maximum de points à l'équipe avant de
revenir passer le relais au départ. Ce choix permettra,
selon nous, d'amener les élèves à vivre des expériences motrices
et sociales dans l'APSA qui fassent davantage sens pour
chacun et qui constituent ainsi la base d'un réel apprentissage
coopératif, s'accompagnant d'un progrès de chacun et de nouvelles
connaissances sur ses ~~propres~~ propres possibilités et ses propres
compétences dans l'action.

Nous avons donc vu dans cette deuxième partie
que les expériences motrices et sociales de confrontation
au milieu en équipe pourraient induire des significations
positives et vertueuses qui constituent la base des apprentissages
individuels et collectifs, ainsi que la construction de nouvelles
connaissances sur soi, autrui et ses actions. Néanmoins
nous avons discuté ce bien vertueux, prode de celui de Hoet
et Galtéteaux, tout en envisageant comment l'enseignant
pourrait pallier à l'émergence de relations néfastes, entre les
expériences et les apprentissages des élèves.

Nous allons maintenant voir qu'il est possible de discuter la relation même des concepts évoqués par Huet et Gal Pétifaux, en soulignant que ce sont parfois les connaissances nouvelles sur soi et ses actions qui constituent la base des apprentissages moteurs en EPS, orientant les expériences artistiques à vivre et les significations nouvelles que les élèves leur attribueront, à condition que l'enseignant favorise les apprentissages par observation.

Dans le cadre des apprentissages socio-cognitifs par observation développé par Bandura en psychologie sociale, il a été montré que les individus pouvaient construire de nouvelles connaissances sur leurs mouvements et leurs actions à réaliser sans passer par des processus de réalisation et d'essais-erreurs (Bandura; *social foundations of thought and actions*; 1986). Ceci a été confirmé par Lafont en EPS, en soulignant que l'observation d'un pair permettait de construire de nouvelles connaissances sur soi et pour soi à travers les processus d'imitation modélisation (Lafont, in STAPS; 2012). Dès lors, ceci nous montre qu'il est possible de construire des connaissances sur ses actions en passant par l'observation d'un pair avant d'avoir fait l'expérience de cette nouvelle motricité. Ainsi, ceci nous montre qu'il est possible en danse avec des élèves de 1^{ère} en lycée général de les amener à alterner entre des phases d'observation. 16.1???

Epreuve : 10.2 Matière : 0.36.7 Session :

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.

de leurs camarades avant de se produire à leur tour, et ce que ce soit au sein d'une situation d'exploration ou de composition (Coltice; 2000). Ainsi, ceci nous permet de discuter et de renverser l'analyse de Huet et Gal Petitfaux, en soulignant qu'une réciprocité est possible entre ces concepts et qu'ils peuvent se nourrir mutuellement.

*au regard des pairs en classe

Néanmoins, nous souhaitons souligner que ces nouvelles connaissances acquises par observation dans le cadre d'apprentissage d'une motricité non-usuelle peuvent amener des expériences également négatives sur soi et l'activité ainsi que le vécu d'une souffrance dans la pratique artistique liée. Dès lors nous montrerons une fois encore que des choix de l'enseignant, à travers la mise en œuvre de dispositifs sécurisants au niveau affectif, pourront générer plus facilement l'émergence d'expériences artistiques et corporelles positives chez les élèves, constitutives d'apprentissages pérennes et d'une meilleure connaissance et acceptation de soi dans la pratique. C'est à cette condition que la relation vertueuse entre expériences et apprentissages-connaissances pourra être accompagnée d'un vécu davantage positif pour les élèves les plus en difficulté.

En effet, les adolescents peuvent vivre une réelle souffrance lors de la construction de connaissances et lors des apprentissages artistiques en EPS. Ceci est lié à la période de reconstruction identitaire affectant

Le rapport que les élèves ont à eux-mêmes et vis à vis d'autrui (Costin et Rabent, in L'adolescence, 2011). Cela peut alors engendrer des réelles expériences de mal-être en EPS voire amplifier une souffrance à l'école pour de nombreux élèves, même s'ils restent engagés dans les apprentissages et les constructions de connaissances (Merle et l'élève Dumitru ; 2005).

Bien que ces expériences et les significations négatives que les élèves leur attribuent ne remettent alors pas en cause l'accès aux connaissances sur ses actions en EPS ou bien aux apprentissages de manière générale, confirmant les liens de causalité évoqués par Huet et Gad Petefaux, nous pensons qu'il est du devoir de l'enseignant de proposer un cadre de fonctionnement permettant de limiter ces expériences de souffrance. En effet,

où nous prenons l'exemple de la danse avec nos lycéens, il sera possible d'aménager une gradation progressive des contraintes affectives liées au regard d'autrui au sein d'une séquence, en organisant par exemple différents espaces de présentation dans le gymnase et ainsi diminuer le poids du regard du spectateur (Brun; Larue; 2002). De plus il sera possible selon les classes de faire des groupes affinitaires (Hawo; 2000) avec les classes qui seraient les moins à l'aise dans ces activités. Ces conditions, bien que pouvant paraître anecdotiques chez certains de nos élèves pourront alors favoriser l'émergence d'expériences motrices artistiques qui ne soient pas d'emblée synonymes de souffrance et de significations négatives chez certains élèves, tout en demeurant à la base des apprentissages visés en EPS. Ceci pourra également s'accompagner de connaissances sur soi qui ne soient pas liées à un rejet de son corps ou de son image, tout en favorisant les progrès et connaissances

sur ses actions au sein de la pratique, amenant ainsi à valider les liens évoqués par Huët et Gal Pétifaux, tout en soulignant les conditions d'enseignement favorables à rendre ces liens vertueux pour chacun.

Epreuve : ... 202 ... Matière : ... 0967 ... Session : ...

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.

Au sein de notre réflexion, nous nous sommes attachés à discuter et illustrer l'affirmation portée par Huet et Gal-Petifaux en 2011.

Nous avons défendu l'idée selon laquelle les expériences motrices à vivre en EPS par les élèves pouvaient s'avérer vertueuses et porteuses de significations nouvelles et positives attribuées par les élèves, constituant la base des différents apprentissages individuels et collectifs visés en EPS, qui s'accompagnent de nouvelles connaissances sur soi, autrui et sur ses actions, à condition pour l'enseignant de permettre une quantité de pratique suffisante, de mettre les interactions sociales au cœur des leçons et de favoriser les apprentissages par observation. Egalement, nous avons envisagé la réciproque de ces concepts, en discutant la relation initiale, soulignant que ce sont parfois les connaissances nouvelles sur soi et ses actions, qui constituent la base des apprentissages et des nouvelles significations et expériences vécues par les élèves. De plus, nous avons souhaité illustrer notre propos dans trois activités porteuses d'expériences à vivre singulières et différentes en EPS.

Toutefois nous avons également discuté ces rapports vertueux en soulignant que le caractère autonome, situé, et imprévisible du contexte de classe pouvait amener certains élèves à vivre négativement les expériences motrices et sociales en EPS, causant l'émergence de significations tout aussi négatives. Ainsi ce constat a permis de montrer que ces expériences pouvaient constituer la base d'apprentissage déviants, ou bien une mise à l'écart de certains élèves vis à vis des apprentissages visés, causant des connaissances sur soi et ses actions non vertueuses en EPS

Ceci nous a alors permis de souligner que ce sont avant tout les choix faits de l'enseignant relatifs à la mise en œuvre de formes de pratiques équitables, coopératives et sécurisantes qui favorisent l'émergence chez nombre d'élèves d'expériences motrices vertueuses auxquelles les élèves attribuent des significations positives. Dans ce cadre ce sont alors les choix de l'enseignant qui constituent la base des apprentissages en permettant le vécu d'expériences positives, amenant les élèves à construire plus facilement des connaissances sur soi, autrui, et d'une efficacité dans les activités.

