**Rapport de jury CAPEPS Ecrit 1 2016**

**Sujet :**

« La mixité sociale est un avantage pour tous les élèves sans exception » (Nathalie MONS, présidente du conseil national de l'évaluation du système scolaire, octobre 2015).

Vous discuterez cette affirmation et vous montrerez en quoi et dans quelle mesure, notamment depuis 1960, la question de la mixité des publics scolaires a dû être prise en compte par les professeurs d’éducation physique et sportive.

La citation de Nathalie MONS, sociologue et présidente du conseil national de l’évaluation du système éducatif, exprime un postulat sur l’impact de la mixité sociale dans l’école française. Ainsi, au regard de cette citation, paraissait-il important de centrer la réflexion, de manière implicite et/ou explicite, sur les conditions de la mise en œuvre de cette mixité dans l’école républicaine, plus particulièrement dans une de ses disciplines d’enseignement l’éducation physique et sportive, et sur les conséquences par rapport à la réussite sociale et scolaire de tous les élèves.

Pour travailler sur ce premier postulat, il semblait évident que la maîtrise d’un noyau dur de connaissances basé sur les politiques scolaires du système scolaire français était un socle incontournable. La mobilisation des travaux en matière d’histoire et de sociologie de l’éducation devenait ici un passage obligé, contraignant ainsi les candidats à « sortir » d’une logique disciplinaire, notamment narrative, pour s’engager dans des interprétations personnelles marquées principalement par un souci de nuance et de problématisation.

Pour ce faire, il convenait de définir l’expression employée dans la citation, celle de mixité sociale. Selon la loi d’orientation pour la ville (13 juillet 1991) la mixité sociale est « la cohabitation dans un même lieu de personnes appartenant à des Catégories Socio Professionnelles (CSP), à des cultures, à des nationalités, à des tranches d’âge différentes ». Dans cette perspective, il était important de situer la mixité sociale par rapport aux autres formes de mixité scolaire, sexuelle, physique ou ethnique. Cela constituait un second passage obligé étant donné la présence dans la question proprement dite du sujet de la locution « mixité des publics scolaires ». Ainsi la mise en tension de différents synonymes pouvait être particulièrement éclairante. Les dialectiques pouvaient par exemple aborder les questions des riches face aux pauvres, des favorisés face aux défavorisés, des intégrés face aux exclus, des forts face aux faibles, des autochtones face aux étrangers, des jeunes face aux vieux, des ruraux face aux urbains. Plus généralement, il convenait ici d’interpréter les dialectiques entre les notions d’uniformité et de diversité et/ou d’hétérogénéité, des dominant(e)s face aux dominé(e)s. En prenant appui sur cette définition, il était intéressant également d’aborder la mixité sociale comme une construction arbitraire et subjective à partir de normes sociales imposées et subies. L’intérêt de l’approche historique, avec un focus particulier demandé sur les cinquante dernières années, permettait notamment de mettre en perspective les normes successives et de s’interroger sur les différentes périodes marquées par des ruptures dont il convenait d’en expliquer la signification. De ce point de vue, la connaissance de la période récente et des enjeux éducatifs des dispositifs mis en œuvre aussi bien par le ministère de l’Education nationale que par les différents Etablissements Publics Locaux d’Enseignement (EPLE) devenait essentielle car elle permettait aux candidats de mieux situer leurs propos. Parmi les références incontournables, le rapport de la Cour des Comptes à propos de l’éducation nationale face à l’objectif de la réussite de tous les élèves (2010) apparaissait légitime tant il insiste sur le fait que « l’école est aussi un des fondements de la cohésion sociale ».

Une fois l’enjeu de la citation identifié, la réflexion devait s’organiser autour d’une triple commande :

• 1ère commande : « Discuter la mixité sociale comme un possible avantage ... »

• 2ème commande : « Vous montrerez le devoir de prise en compte pas les professeurs d’EPS de la question de la mixité des publics scolaires... »

• 3ème commande : « Vous montrerez la mesure de cette obligation ... »

La discussion consistait à débattre à propos de la réalité de cette prise en compte et de ses conséquences. Il était alors judicieux de construire ce débat en partant d’une acceptation de l’affirmation à une remise en cause de celle-ci. Le rapport Education Nationale sur la mixité sociale à l’école et au collège présenté par Jean Hébrard en 2002 confirme d’ailleurs cette remise en cause : « Au collège tout joue contre la mixité sociale » (p. 22). Ce positionnement permettait ainsi de discuter la question « dans quelle mesure ? » ;

Par ailleurs, la démonstration nécessitait de montrer et d’argumenter à partir d’analyseurs qualitatifs et/ou quantitatifs la réalité effective de cette prise en compte ou non de la mixité sociale. Cette nécessité de démonstration conduisait alors à caractériser la nature de cette prise en compte en identifiant par exemple si la prise en compte s’était effectuée à partir d’une séparation et/ou d’un regroupement des publics scolaires.

L’injonction de la prise en compte (« a du ») était également un élément important du sujet dans la mesure où elle demandait de questionner cette obligation actuelle à la lumière des différentes périodes de l’histoire de l’éducation physique et sportive. Cela nécessitait alors d’envisager les enjeux de pouvoir entre les différents acteurs de la discipline (enseignants, élèves, responsables politiques et/ou administratifs, théoriciens, ...). Ces différents acteurs avaient-ils tous la même volonté de participer et de réaliser cette mixité sociale ? En effet, la question interroge car la prise en compte ne semble pas une évidence pour tous. « L’hétérogénéité fait peur » (J. Hébrard, 2002).

En travaillant dans le sens de cette incertitude, il était judicieux de réfléchir sur la notion d’avantage. Au sens générique du terme, si l’avantage est défini comme une plus-value, un enrichissement voire des réussites, il convenait de qualifier plus précisément ces avantages en termes éducatifs. Cette prise en compte pouvait se traduire par de possibles valeurs ajoutées, en particulier en termes de socialisation, d’intégration, d’un mieux vivre ensemble basé sur la mutualisation, la cohésion et la fraternité. Plus généralement, il était possible d’interroger les notions d’acculturation et d’égalité tout en les mettant en perspective avec les possibles valeurs de la République que cherchent à transmettre depuis plus d’un demi-siècle les systèmes éducatifs des IVe et Ve Républiques. Mais dans une vision dialectique du sujet, il ne fallait pas perdre de vue les désavantages éventuels. Ainsi, l’égalité, l’équité et la parité devaient-ils s’étudier en tension avec les inégalités, injustices et ségrégations potentielles générées par la prise en compte de la mixité sociale ? Les travaux de sociologues décrivent d’ailleurs l’ambivalence de ces effets. « *Les effets de la mixité sociale n’en restent pas moins ambivalents. La sociologie montre classiquement que la coexistence de groupes différents n’est pas automatiquement gage d’une intégration sociale harmonieuse. À l’école, elle n’est pas forcément facile à vivre, pour les plus dominés des élèves, ceux qui sont exposés à la « menace du stéréotype ». Mais de même que les effets pervers de la mixité garçons/filles n’amènent pas pour autant à la remettre en cause de manière radicale, on peut estimer que les mixités doivent s’accompagner d’un travail éducatif, qui est partie intégrante de la vocation de l’école* » (M. Duru-Bellat, La ségrégation sociale, vecteur d’inégalités scolaires ? 2007).

Dès lors, l’expression « d’un avantage pour tous » prenait encore plus de valeurs puisqu’elle invitait le candidat à interroger les bénéfices pour les élèves quels que soient leurs origines sociales, leur identité sexuée, leur ethnie, leur culture, leur capital physique et/ou moteur, leur potentiel psychologique et intellectuel, leurs aptitudes, leur religion et leur territoire. A ce titre, l’assertion « sans exception » faisait office d’injonction et conduisait obligatoirement à interroger l’avantage de la prise en compte pour tous quels que soient l’EPLE, le contexte politique, économique, socio-culturel mais aussi quel que soit le niveau de qualification des personnels de l’Education nationale.

Si N. Vallaud-Belkacem dans un discours du lundi 9 novembre 2015 (http://www.education.gouv.fr/cid95191/renforcer-la-mixite-sociale-dans-les-colleges.html) affirme que « la mixité sociale est invoquée, annoncée ou réclamée, à mesure que l’aggravation des inégalités, la distension des solidarités familiales et de proximité ou les nouveaux comportements résidentiels creusaient la pente de la ségrégation sociale et scolaire.

La mixité sociale n’est ni un slogan, ni une chimère, ou un totem. En République, c’est une nécessité, au fondement du sentiment d’appartenance à un projet collectif. À l’École, c’est une exigence car rien ne remplace l’expérience de l’altérité dans le chemin vers la citoyenneté. Lorsque la ségrégation scolaire tire vers le bas les élèves fragiles, lorsque la ségrégation sociale éloigne les valeurs républicaines de la vie quotidienne de trop d’élèves, la résignation n’est pas de mise », cette injonction devait-être analysée dans le temps de l’histoire de l’éducation physique et sportive.

Si la citation et ses sous-ensembles de questions devaient guider la réflexion du candidat, il ne devait pas ignorer la question de la mixité des publics scolaires. En effet, la mixité des publics scolaires ne se réduisait pas exclusivement à la mixité sociale. Ces publics scolaires devaient se caractériser aussi bien d’un point diachronique (CES-CEG-CET, collège unique, etc...) que synchronique (urbain *versus* rural, Privé *versus* Public, ZEP, REP, RAR, ECLAIR, RRS...). Cette première analyse conduisait inévitablement le candidat à prendre en compte les différents profils d’élèves pour interroger l’évolution et les transformations de l’éducation physique et sportive, à la fois sur le plan structurel, disciplinaire et idéologique. Ces profils pouvaient se définir à partir de l’opposition filles / garçons, par rapport à des cohortes (âge, fiche APAE des EPLE), des élèves à besoins spécifiques (PAI, PAS, PPAP, PPRE, etc.), des cursus de formation adaptée (DP3, DP6, SES, SEGPA, ULIS, CPPN ...), des sections sportives scolaires (en tenant compte de l’évolution des pratiques optionnelles aux options) voire des élèves pratiquant dans le cadre du sport scolaire (UNSS, UGSEL).

Si le programme de l’Ecrit 1 du CAPEPS externe invite le candidat à interroger l’histoire de l’EPS de la fin du 19ème siècle à nos jours, le sujet réduisait la période à « notamment depuis 1960 ». Cette formulation et centration sur une date donnée de l’histoire relativement nouvelle dans un sujet du CAPEPS ne devaient pas être conçues comme une contrainte. Elle pouvait au contraire être utilisée comme une liberté pour le candidat de problématiser le temps pour construire sa réflexion historique. En effet, l’adverbe « notamment » défini par des synonymes comme particulièrement, singulièrement, spécialement, principalement ou surtout interrogeait sur la pertinence de cette borne. La référence à l’histoire politique française et celle du système éducatif pouvait positionner le problème de manière pertinente. La mise en place de la Vème République sous l’autorité du Général de Gaulle et ses conséquences sur les politiques scolaires à l’image de la réforme Berthoin (ordonnance du 6 janvier 1959) permettaient de mettre en perspective les conditions et les conséquences de la prise en compte de la mixité sociale. De ce point de vue, les travaux d’André Robert (*L’école en France de 1945 à nos jours*, PUG, 2015, réed.) pouvaient s’avérer incontournables.

Néanmoins, l’adverbe notamment n’excluait pas la possibilité d’analyser la période antérieure à 1960. Cette analyse pouvait-être pertinente à condition qu’elle réfléchisse sur la genèse de la problématique de la mixité pour comprendre les enjeux posés par la mixité sociale dans le dernier tiers du 20ème siècle. A titre d’exemple, la référence au plan Langevin-Wallon (1947) visant une réforme de l'enseignement pour un système éducatif français plus démocratique constituait une réflexion légitime. De la même manière, les travaux d’Antoine Prost et les analyses retraçant l’évolution chaotique de l’Ecole de la IIIe République, et plus particulièrement les innovations du Front populaire ou celles portant sur la période de Vichy (1940-1944) offraient la possibilité aux candidats de montrer que les années 1960 n’étaient pas une période d’invention de la prise en compte de la mixité sociale mais plutôt une période de démocratisation, tant quantitative que qualitative (P. Merle, *La démocratisation de l’enseignement*, coll. Repères, La découverte, 2002).

Enfin, la démonstration commandée par le sujet supposait de mettre en tension ces différents niveaux d’analyse avec la nature de la prise en compte par les professeurs d’éducation physique et sportive. Comment les enseignants d’EPS se sont-ils organisés pour répondre dans leurs pratiques à cet enjeu ? Plusieurs histoires de l’EPS permettaient de répondre à cette question. L’histoire des instructions officielles et plus particulièrement la chronologie des programmes sur les dernières décennies offraient une première possibilité de montrer comment les finalités et les objectifs assignés à la discipline imposaient explicitement et/ou implicitement aux enseignants ce devoir républicain.

Des histoires plus spécifiques, comme celles de la certification/notation/évaluation constituaient des analyseurs particulièrement pertinents. En effet, la diversification des critères de notation (exemple de l’épreuve d’EPS au Baccalauréat, 1983), l’évolution de la liste nationale des APSA aux différentes épreuves d’EPS pour les examens scolaires apparaissent des arguments significatifs pour mettre en évidence la nature de cette prise en compte. Au regard de cette histoire de l’EPS, les candidats pouvaient-ils faire l’économie de l’intégration des élèves en situation de handicap ? L’étude des difficultés puis de la nécessité d’inclure tous les élèves dans les pratiques d’enseignement d’EPS semblait une réflexion légitime.

Dans une perspective identique, l’histoire des méthodes abordées aussi bien d’un point de vue pédagogique que didactique permettait de réfléchir aux formes et aux conditions de cette prise en compte. L’évolution des formes de groupement dans la leçon d’EPS est à ce titre particulièrement éclairante. Les groupes physiologiques institués dans les Instructions Officielles de 1945 déterminent une prise en compte particulière de la mixité sociale différente des groupes de besoins préconisés dans les textes officiels de 1967 ou bien les groupes de niveaux proposés dans les Instructions Officielles de 1985. Au-delà de cet exemple, les réflexions structurées autour des styles d’intervention, des formes d’observation des élèves, du traitement des contenus gymniques puis sportifs apparaissaient des arguments déterminants pour répondre à la question du sujet.

Si la convocation de ces histoires apparaît pertinente, il était nécessaire cependant de montrer toute l’ambiguïté de ces prises en compte et la difficulté de l’enseignement de l’EPS. L’usage des sports en EPS est, à ce titre, problématique. Tout à la fois socialisantes et ségrégatives, les activités physiques et sportives témoignent de la difficulté de répondre aux injonctions scolaires et républicaines. D’une manière identique, l’histoire des conceptions en EPS permettait aux candidats d’analyser l’éclectisme des courants de pensées s’opposant et/ou s’unissant autour des manières de penser et de pratiquer une EPS accessible à tous les élèves sans exception. Au cours des années soixante et soixante-dix, l’affrontement conceptuel et idéologique entre Parlebas, Leboulch, Mérand, Brohm et Pujade-Renaud est particulièrement significatif d’une prise en compte éclectique de la mixité des publics scolaires.

**3.1. NIVEAUX DE PRODUCTION DES CANDIDATS A TRAITER A TRAVERS LES CRITERES DU BANDEAU DE CORRECTION**

Cette année encore, le classement des copies a été réalisé à partir de plusieurs critères complémentaires qui fonctionnent successivement d’une part, à partir de la compréhension et du traitement du sujet et d’autre part, à partir de la problématisation du sujet.

La compréhension et le traitement du sujet renvoient aux niveaux de réponse à la question posée : à savoir la prise en compte de la citation et **des** interrogations.

La problématisation renvoie à la définition des termes clés du sujet, leur analyse ainsi que leur mise en tension : **« mixité(s) » - « a dû » - « avantage »**.

Un second niveau d’évaluation conduit à positionner la copie plus finement à l’intérieur de l’un des 4 niveaux du bandeau, à partir de l’argumentation déployée. Ce critère englobe : pertinence, maitrise et variété des connaissances théoriques, institutionnelles et professionnelles utilisées pour **analyser** et **traiter** le sujet.

Ce critère englobe les aspects quantitatifs (nombre et variété) et qualitatifs (précision et degré de maitrise). De façon spécifique à l’épreuve d’écrit 1, ce curseur intra – niveau dépend de :

- **Engagement** (vous discuterez et vous montrerez...) : de l’absence d’analyseurs à des analyseurs juxtaposés vers des analyseurs articulés et délibérément sélectionnés.

- **Interprétation** : d’une approche exclusivement centrée sur l’évolution de l’école ou de l’EPS à des liens ponctuels avec certaines transformations de l’école ou de l’EPS vers une interprétation dialectique Ecole-EPS.

- **Connaissance**s : de connaissances décalées, partielles et non référencées à des connaissances classiques et fondamentales par rapport et au sujet vers des connaissances pertinentes et issues de divers champs (historiques, sociologiques et épistémologiques).

- **Contextualisation** **et enjeux sociétaux** :

o De l’absence et placage des facteurs endogènes et / ou exogènes à la mise en relation de ces facteurs sur toute la période proposée par le sujet.

o D’une mise en rapport reposant sur des transformations scolaires génériques à la mise en rapport à des réformes structurelles ou disciplinaires concrètement situées et identifiées.

o De périodes stéréotypées à une problématisation du nombre et de la nature des bornes temporelles

- **Références** : soit une absence totale, soit des références qui se caractérisent par leur inutilité, leur placage, leur dimension monolithique à des multi-références utiles et maitrisées.

En troisième et dernier lieu, l’orthographe, la syntaxe et / ou la présentation sont pénalisés à hauteur de 3 points.

Outre cette logique de classement et d’évaluation en plusieurs phases, certains cas de figures particuliers peuvent conduire à situer une copie dans l’un des 4 niveaux :

- Pas de conclusion ou conclusion de 3 ou 4 lignes : 1 niveau inférieur du bandeau de correction

- Absence d’une partie annoncée et conclusion correcte : 1 niveau inférieur du bandeau de correction

- Absence d’une partie annoncée et de la conclusion : haut de niveau 1 (maximum 4/20) du bandeau de correction

- Copie non finie (introduction ou introduction + 1 partie) : niveau 1 (maximum 2/20) du bandeau de correction

**3.1.1. NIVEAU 1 :**

Plusieurs cas de figure peuvent amener à situer une copie à ce premier niveau :

- absence d’une partie annoncée en introduction et de la conclusion : copie positionnée au maximum en haut de niveau 1 du bandeau de correction.

- copie non finie (introduction ou introduction plus une partie du développement) : copie positionnée au maximum au milieu du niveau 1 du bandeau de correction.

Plus largement, les copies situées au niveau 1 témoignent de fortes lacunes au plan de la compréhension et du traitement du sujet. Elles abordent généralement par hasard un des mots clés du sujet mais ne fournissent pas de réponse au sujet, et aboutissent éventuellement à un hors sujet ou à des propos incohérents. Les copies sont souvent lapidaires ou inconsistantes. La dérive systématique sur des thématiques connexes peut conduire à une fresque historique sur l’EPS. Au plan de la problématisation, les notions ne sont généralement pas définies, et la citation du sujet n’est pas prise en compte dans la copie. L’enjeu de la prise en compte de la mixité des publics scolaires n’est pas abordé ou noyé dans un discours générique sur l’histoire de l’EPS.

**3.1.2. NIVEAU 2 :**

Les copies de niveau 2 sont caractéristiques d’une démarche descriptive.

La compréhension et le traitement des copies montrent des réponses partielles par rapport à la 2ème commande du sujet (« vous montrerez en quoi »).

Le -la- candidat-e- décrit de manière prioritaire LA MIXITE. La mixité est traitée d’une manière restrictive (prioritairement sexuelle des élèves) ou générique. Et si la mixité sociale a été citée, elle s’est réduite à une description quantitative sans être qualifiée. Il-elle décrit cette mixité avec des liens ponctuels avec l’évolution de l’EPS (en particulier le rapport fille/garçon dans l’enseignement de l’EPS). Ces évolutions sont décrites de manière positive. La problématisation s’appuie sur des notions plus ou moins définies, plus ou moins référencées à savoir « mixités » - « avantage » - « a dû ». Par ailleurs, celles-ci ne sont pas mises en tension.

La mixité a été définie dans l’introduction mais elle n’a pas été traitée au regard de cette définition dans le développement.

Il n’y a aucune prise en compte explicite de la citation de N. MONS, ne répondant pas ainsi à la 1ère commande : « vous discuterez cette affirmation ». La notion d’« avantage » est abordée de façon implicite, magique ou uniquement comme le but éducatif positif et réussi de la période contemporaine. Le problème posé par le sujet se réduit à une prise en compte évidente « *A PU* ». L’injonction « a dû » est réduite à une possibilité laissée aux enseignants de répondre à la mixité des élèves.

**3.1.3. NIVEAU 3 :**

Les copies de niveau 3 sont caractéristiques d’une démarche explicative.

La compréhension et le traitement des copies montrent une réponse sans nuance par rapport à la 3ème commande du sujet : « vous montrerez... dans quelle mesure la question de la mixité des publics scolaires a dû être prise en compte ? ». Le -la- candidat-e- traite DES MIXITES (plus particulièrement sociale et sexuelle des publics scolaires). Dans ce niveau, les mixités sont qualifiées à partir de certaines différences : riches *Versus* pauvres, favorisés *Versus* défavorisés, forts *Versus* faibles, sportifs *Versus* non-sportifs, aptes *Versus* inaptes.

Ces formes de mixités choisies sont contextualisées au regard d’évènements sociaux et / ou scolaires. Il-Elle articule principalement les mixités sociales et sexuelles avec les réformes structurelles et/ ou les évolutions de l’EPS. La problématisation s’appuie sur la définition des notions de « mixités » - d’« avantage » - du verbe « a dû » plus ou moins référencées. Des mises en tension sont évoquées mais elles ne sont pas caractérisées et discutées.

La définition des mixités dans l’introduction est utilisée dans le développement pour répondre aux questions du sujet.

La citation de N. MONS est convoquée mais appréhendée sans nuance. La notion d’« avantage » est abordée de façon explicite (bénéfice, plus-value, enrichissement, réussites) se limitant le plus souvent à l’égalité pour tous et chacun et/ ou à la réussite de tous les élèves.

Le problème posé par le sujet prend en compte l’injonction « A DU ». Cette injonction est explicitée par le rôle des acteurs de l’EPS (Brohm, De Rette, Le Boulch, Parlebas, Pujade Renaud) au regard des enjeux sociaux (principalement définis autour de la politique (Vème République) et/ou l’économie (chômage)) ou scolaires (massification, acculturation sportive).

**3.1.4. NIVEAU 4 :**

Les copies de niveau 4 sont caractéristiques d’une démarche engagée et critique.

La compréhension et le traitement du sujet structurent une réponse complète, nuancée, et explicitement reliée à la triple commande du sujet.

Le -la- candidat-e- traite DES MIXITES (sociale, sexuelle, ethnique et culturelle, qualifiées à partir d’oppositions : riches *Versus* pauvres, favorisés *Versus* défavorisés, intégrés *Versus* exclus, forts *Versus* faibles, autochtones *Versus* étrangers, jeunes *Versus* vieux, uniformité *Versus* diversité - hétérogénéité, dominant(e)s *Versus* dominé(e)s). Ces mixités qualifiées sont articulées principalement avec les évolutions structurelles et pédagogiques du système scolaire et celles de l’EPS.

La démonstration s’appuie précisément (causes et conséquences des politiques scolaires) et nuancée (limites et / ou effets négatifs de l’application de ces politiques).

La problématisation s’appuie sur la définition des notions référencées de « mixités » - d’« avantage » - du verbe « a dû ». Les mises en tension sont construites d’une manière personnelle et sont discutées d’une manière engagée et critique.

La citation de N. MONS est commentée et discutée tout à la fois dans l’introduction et au cours du développement. La notion d’« avantage » est abordée de façon dialectique (socialisation *Versus* exclusion, cohésion *Versus* ségrégation, mutualisation *Versus* individualisation, justice

*Versus* injustice, parité *Versus* inégalité). Les mixités ne présentent pas que des avantages.

Elles sont envisagées en termes de ressources/contraintes selon les périodes et les publics scolaires. L’injonction « A DU » est discutée à travers des débats entre les acteurs de l’EPS (médecins *Versus* sportifs, culturalistes *Versus* développementalistes).