**PREMIERE EPREUVE D’ADMISSIBILITÉ : ÉCRIT 1**

**Dissertation portant sur les fondements sociohistoriques et épistémologiques de l'éducation physique et des activités physiques, sportives et artistiques (APSA)**

L'épreuve a pour but d'évaluer la capacité du.de la futur.e enseignant.e à situer son action professionnelle au regard des permanences et des transformations de l'éducation physique, sous l'influence de déterminants endogènes et exogènes au système éducatif.

**3.1. PROGRAMME DU CAPEPS 2017 (publié le 8 juin 2016)**

Les enjeux de l'éducation physique dans le système éducatif en France de la fin du XIXe siècle à nos jours :

- Les enseignants d’EPS face à l’évolution des savoirs à enseigner ;

- Expérimentations pédagogiques, transformations de l’EPS et du sport scolaire ;

- La scolarisation des pratiques de pleine nature et des pratiques artistiques ;

- L’éducation des corps, de la personne et la formation du citoyen ;

**Rappel du sujet :**

« Les disciplines, au-delà de leur ancrage historique et de leurs finalités pédagogiques propres, souffrent toujours de cet écart entre les programmes tels qu'ils sont prévus, les cours qui sont enseignés et ce qui est, au bout du compte, véritablement appris par les élèves. C’est pourquoi, on ne parle plus seulement aujourd'hui de « programmes » mais plus largement de « curriculum », en prenant en compte non seulement les connaissances transmises par l'enseignant mais l'appropriation de celles-ci par les élèves, ce qu'on appelle les compétences. En ce sens, les programmes concernent aussi la place et la réussite des élèves à l'école, ainsi que les modes d'évaluation puisqu'il ne s'agit plus seulement de demander aux enseignants de se conformer à une liste de prescriptions, mais de viser l’acquisition de compétences par les élèves qui leur sont confiés. Le véritable enjeu de la transmission est de donner la possibilité aux élèves de s’approprier les savoirs dispensés, et c’est bien l’objectif du socle commun qui identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l’issue de la scolarité obligatoire ». (Terra Nova, Que doit-on apprendre à l’école ? » (27 mai 2016).

Vous discuterez cette prise de position, en fin d’extrait, et vous montrerez dans quelle mesure les enseignants d’EPS ont pu répondre à cet enjeu depuis 1945.

Si la forme proprement dite du sujet d’écrit 1 de la session de 2017 ne présente pas de surprise, il s’inscrit toutefois en continuité des précédentes sessions en demandant notamment aux candidat.e.s de s’engager dans un processus réflexif tout en sachant que leurs connaissances sont issues de quatre années de formation initiale. Un tel sujet pourrait être en effet posé dans d’autres concours de recrutement de la fonction publique, ce qui témoigne bien de la volonté du Directoire du CAPEPSCAFEP de ne pas discriminer les candidat.e.s à partir des seules connaissances académiques mais de les classer en fonction de leur faculté à s’engager dans une discussion, à mener des raisonnements hypothétiques et à défendre un point de vue argumenté. En ce sens, le présent sujet d’écrit 1 permet une fois encore de mettre en exergue la compétence « b » en cherchant à identifier la présence d’une démarche critique. Comme les années précédentes, il était donc attendu des candidat.e.s qu’ils.elles soient en mesure de « *mettre leurs savoirs en perspective dans le cadre d’un exercice professionnel » et ainsi de manifester un « « recul critique vis-à-vis de ces savoirs »[[1]](#footnote-1).*

**3.2. ANALYSE DU SUJET**

Sur le fond, par contre, en demandant aux candidat.e.s de prendre position sur un discours contemporain, le risque était grand de les déstabiliser alors que là encore ce sujet permettait de les classer à partir d’éléments précis, justement contenus dans cette citation dont la longueur a surpris un certain nombre d’entre eux. L’effet de surprise s’est accentué avec l’identité de l’auteur de cette citation qui a incontestablement posé problème aux candidat.e.s. En effet, demander d’analyser une prise de position d’un « Think tank » qui se dit proche du Parti socialiste avait de quoi les déstabiliser[[2]](#footnote-2). Le bon sens devait toutefois l’emporter et l’importance accordée au titre de ce rapport, « Que doit on apprendre à l’école ? », auquel plusieurs membres du CNP actuel ont participé, permettait de mieux identifier les enjeux sous-jacents et en particulier le rapport des élèves aux savoirs, à la fois sur le plan des discours mais aussi et surtout sur le plan des pratiques professionnelles, c’est-à-dire celles qui sont mises en œuvre au quotidien dans les différents établissements scolaires et aux différentes époques. En effet, poser cette question par l’intermédiaire de l’existence des quatre groupes d’aptitudes institutionnalisés au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, revenait non seulement à interroger la place des enseignants d’EPS (qu’ils soient moniteurs, maîtres ou professeur.es certifiés) vis-à-vis des médecins dans la définition des savoirs à dispenser à ces quatre catégories de publics scolaires, mais permettait aussi et surtout de mieux comprendre l’existence d’une pluralité de savoirs retranscrits à cette époque dans un livret d’EPS. De la même manière, interroger la nature des savoirs évalués dans les quatre composantes de la note d’EPS obtenue au Baccalauréat grâce au contrôle en Cours de Formation (CCF) instauré au lendemain du retour de l’EPS à l’Education nationale, nécessitait d’accorder une importance cruciale aux déterminants contextuels du début des années 1980. Si dans le premier temps, le contexte de la Libération rendait crédible la présence des jeux préparatoires aux sports collectifs pour les garçons et des danses populaires pour les filles dans les leçons d’EPS, la volonté d’évaluer la maîtrise des connaissances procédurales ou déclaratives se justifiait tout autant au début des années 1980 lorsque le ministre A. Savary ordonne aux enseignants d’EPS d’apporter la preuve de leur probable contribution à la lutte contre l’échec scolaire qui représente alors un coût économique non négligeable. Par ailleurs, en faisant explicitement référence au programme des programmes, l’extrait de ce rapport de Terra Nova ordonnait aux candidat.e.s de cette année d’interroger la nature des compétences visées d’une part lors des enseignements obligatoires d’EPS, mais aussi lors des temps facultatifs afin de bien mesurer en quoi ces acteurs d’une discipline résolument scolaire contribuent aussi bien dans le DIRE que dans le FAIRE à la transmission d’une culture scolaire que tout élève doit maîtriser à l’issue du Premier cycle du second degré. En d’autres termes, décrire la nature des savoirs à enseigner, entendus ici au sens de J.C Forquin comme étant « *l'ensemble des connaissances cognitives et symboliques qui, sélectionnées, organisées, normalisées, routinisées sous l'effet des contraintes de la didactisation, font habituellement l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre des écoles » (Ecole et culture*. De Boeck, 1989*)* ne suffisait pas car la logique explicative devait l’emporter sur la logique descriptive. De la même façon, il était pertinent, sinon incontournable d’aborder d’une manière critique la notion de compétence, employée à trois reprises dans cet extrait de citation afin d’en comprendre l’évolution sémantique. De ce point de vue, la référence aux travaux de D. Delignières et C. Garsault publiés en particulier dans la revue EP.S n° 242 de 1993 (*« Objectifs et contenus de l'EPS: Transversalité, utilité sociale et compétence »*), apparaissait comme une étape décisive dans la compréhension du sujet. D’après ces auteurs en effet, les compétences sont définies comme « *un ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activités* ». Il était même possible de mettre en perspective cette définition avec celle proposée par J-L. Ubaldi en 2005 selon laquelle, la compétence représente « *la capacité́ d’une personne à agir d’une façon pertinente dans une situation donnée (caractérisée par un ensemble de contraintes) pour atteindre des objectifs spécifiques (niveau de réalisation défini).* » (*Les compétences*, Ed. revue EP.S, 2005).

Quelle que soit donc l’époque, une constance semble être identifiée. Les savoirs et/ou compétences apparaissent divisés en plusieurs catégories, les savoirs proprement dits (théoriques), les savoirs être qui relèvent de la morale et/ou de l’attitude et les savoirs faire qui concernent plus particulièrement la dimension motrice, c’est-à-dire celle du mouvement humain. Un des passages obligés de ce sujet ordonnait donc de démontrer l’évolution des rapports entre ces trois formes de savoirs et/ou compétences et les enjeux liés à leur transmission, entendue ici comme le processus permettant un transfert de quelque chose d’une personne vers une autre, en l’occurrence ici l’enseignant vers l’enseigné. L’aspect conjoncturel prenait néanmoins tout son sens pour expliquer les choix opérés à la fois dans les pratiques professionnelles et dans l’affichage des intentions éducatives dans les programmes disciplinaires successifs et dans les deux socles communs de connaissances et de culture. Enfin, la notion d’appropriation ne pouvait être passée sous silence tant elle occupe une place centrale dans ce sujet. La capacité des candidat.e.s à lui donner du sens a participé elle aussi à la discrimination des productions écrites. D’après son étymologie, il s’agit donc bien d’expliquer les conditions permettant aux élèves « de faire leur propriété » les savoirs effectivement dispensés ou les compétences entendues ici comme la capacité à s’adapter à des problèmes de même nature[[3]](#footnote-3).

Au demeurant, il s’agissait donc bien ici de mener une réflexion sur les conditions d’apprentissage des savoirs (sous-entendu par l’emploi de l’expression « appropriation ») qu’il ne convenait pas de réduire aux seuls savoirs du corps. Apprendre n’est donc pas naturel et tout.e candidat.e devait en faire la démonstration à travers ce sujet dont un des enjeux consistait à interroger les cultures professionnelles qui se sont succédées au cours du Second XXe siècle. De façon concomitante, les illustrations devaient être privilégiées afin de mettre davantage de « chair » aux dissertations. Plusieurs exemples étaient donc attendus en matière de dispositif d’apprentissage et/ou d’évaluation. L’étude de la période contemporaine prenait alors tout son sens. En effet, depuis 2005, la nouvelle loi d'orientation permet aux enseignants d’EPS de disposer de moyens supplémentaires, notamment lorsqu’ils interviennent dans des EPLE en difficultés (REP, REP+). En publiant en 2006 : le socle commun de compétences et de connaissances, ces acteurs disposent désormais d’une référence en matière de réussite éducative et scolaire. Dans le domaine des activités physiques artistiques, les élèves doivent alors valider un certain nombre de connaissances, mais aussi de capacités et avoir une attitude propre à l'activité. La compétence attendue de niveau 3 pour l'activité danse stipule par exemple que tout élève doit être en mesure de « composer et (de) présenter une chorégraphie collective à partir d'un thème d'étude proposé par l'enseignant, en faisant évoluer la motricité usuelle par l'utilisation de paramètres du mouvement (espace, temps, énergie), dans un espace scénique orienté. Apprécier le degré de lisibilité du thème d'étude et l'interprétation des élèves danseurs » (Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010).

**LES DEUX COMMANDES**

Au regard de cette analyse, la question du sujet demandait au.à la candidat.e une double attitude :

- Il.elle devait apporter les preuves de cette activité de transmission de savoirs (*Vous montrerez*) ;

- Il.elle devait débattre de cette réalité en essayant d’apporter des éléments contradictoires (*Vous discuterez*).

Un des premiers éléments de contradiction pouvait être repéré dans le début de la citation. En effet, on pouvait attendre du.de la candidat.e qu’il.elle fasse preuve d’un certain « recul critique » par rapport au début de l’affirmation. En utilisant le terme de « véritable », l’auteur de la citation laissait entendre que « le véritable enjeu de la transmission » soit aujourd’hui négligé dans l’acte éducatif scolaire. Si l’auteur prenait le soin de souligner la primauté de l’enjeu c’est qu’il lui apparaissait que d’autres enjeux venaient potentiellement subordonner « l’appropriation des savoirs dispensés ».

Le débat entre un acte éducatif scolaire centré prioritairement sur les savoirs disciplinaires et un acte éducatif valorisant plutôt la transmission de valeurs culturelles, esthétiques, intellectuelles pouvait éclairer le sens de cette contradiction. Ainsi, la réponse au sujet pouvait-elle se construire dans ce débat permanent entre une culture instrumentale centrée sur les savoirs disciplinaires et une culture humaniste valorisant la transmission de valeurs. L’histoire de l’éducation physique et sportive apparaissait alors comme un angle d’analyse pertinent pour comprendre cette contradiction qui anime la scolarisation des élèves dans le système éducatif français, plus particulièrement durant le Second XXe siècle. Les débats entre les tenants de la gymnastique méthodique et les partisans d’une méthode sportive ou les oppositions entre les culturalistes et les développementalistes étaient des pistes de réflexions et de réponses apparemment pertinentes pour éclairer ces controverses et échanges depuis 1945.

Mais pour approfondir cette discussion, il était également important de s’interroger à propos de la notion d’enjeu. Dans cette perspective, la connaissance de la réflexion proposée par Jean-Paul Clément dans *Sport et pouvoirs au XXème siècle* (PUG, 1994) apportait une expertise intéressante. « La réponse à cet enjeu » pouvait donc s’étudier à partir d’une dynamique de luttes entre les différents acteurs qui cherchent à s’approprier tout à la fois la définition des savoirs et les conditions de leurs transmissions. Ainsi, la réponse des enseignants d’EPS supposait-elle de considérer l’éducation physique comme un « champ de concurrence » et d’interroger l’évolution des « définitions de l’éducation physique et de ses contenus » depuis 1945. En problématisant la réponse des enseignants à partir de l’affrontement des courants d’EPS au cours des années soixante et/ou des oppositions didactiques au cours des années quatre-vingt-dix, il était possible de montrer que la discipline se construisait dans une dynamique d’enjeu de pouvoirs dans la définition des conditions de transmission des savoirs.

Dans cette perspective, l’analyse du passage d’une éducation physique et sportive dispensant de manière dominante des savoirs méthodiques gymniques et sportifs au cours de trois temps (leçon, demi-journée de plein-air et association sportive) à une discipline d’enseignement dispensant majoritairement des compétences didactisées issues d’activités physiques sportives artistiques au cours de deux moments éducatifs (leçon et association sportive) permettait de poursuivre la réflexion pour « montrer les caractéristiques et le degré de la réponse des enseignants à cet enjeu de transmission ? »

Le choix de problématiser la discussion et la démonstration en termes d’enjeux évitait de tomber dans une démarche déductiviste dans laquelle une grande majorité de candidats a eu tendance à s’engager. En effet, il s’agissait de montrer que les savoirs n’étaient pas des éléments naturels de l’acte éducatif scolaire où le seul fait de proclamer des intentions éducatives suffirait à construire des savoirs appropriés et transmissibles qui seraient de plus partagé de manière consensuelle par l’ensemble des acteurs de la communauté éducative.

L’histoire montre, au contraire qu’ils sont avant tout le produit et le processus d’une aventure humaine (*"Démarche de construction du savoir" de "Concepts clés et situations-problèmes en mathématiques "* O. Bassis, Hachette, 2003).

La réponse au sujet supposait donc d’aborder la construction de savoirs :

- d’une part en analysant les interactions des différents acteurs et groupements qui interviennent dans l’institution scolaire (enseignants, savants, politiques, élèves) ;

- et d’autre part en montrant que la construction était un processus variable en fonction des conjonctures.

La construction des savoirs en 1945 et l’institutionnalisation de leurs conditions de transmission ne pouvaient pas faire l’économie de l’analyse des interactions entre les médecins hygiénistes, les techniciens et les pédagogues sportifs, les gymnastes méthodiques voire les hébertistes qui s’inscrivaient dans un contexte de gouvernement provisoire où s’affrontent membres du PCF, du SFIO, de Parti Républicain (Radicaux, Paysans…) et de mouvements de droite (radicale et républicaine). D’une manière identique, la construction des savoirs dans les programmes d’EPS au cours des années 1990 devait s’analyser à partir des interactions entre les différents courants didactiques professionnels, universitaires et savants institués dans la dynamique d’une refondation de l’école caractérisée par la loi d’orientation de 1989 et « *la Charte des Programmes, rédigée par le Conseil national des programmes, après concertation avec toutes les parties concernées, définit ce qui doivent être désormais les procédures et les cadres d'élaboration de tous les programmes relevant du ministère de l'Education nationale » du 13 novembre 1991*.

L’objet du devoir consistait à réfléchir historiquement et épistémologiquement à propos de la signification culturelle, éducative ou sociétale des savoirs d’une part et d’autre part d’observer les causes et les conséquences dans les domaines de la didactique et de la pédagogie.

Par ailleurs, cette réflexion historique ne devait pas être anonyme. Les acteurs de cette transmission étaient clairement identifiés : les enseignants d’EPS (sous-entendu à travers leurs histoires). Il convenait donc de montrer la nature et le degré de leurs réponses à partir de différents analyseurs (formations initiales et continues, conceptions et pratiques). Comme le montre par exemple les travaux de B. Michon (1983), de B. Caritey (1998) et/ou Levet-Labridy (2007), la manière de concevoir et de transmettre les savoirs apparaît intimement liée aux conditions de la formation initiale et continue des enseignants. La centration sur des savoirs discursifs ou des savoirs plus pratiques conditionnent des pratiques pédagogiques plus ou moins technicistes en EPS. Dans la même logique, la diversité de modes de transmission ne pouvait pas faire l’économie d’une différenciation par rapport aux conceptions des enseignants. Si les instructions officielles de 1967 instituent des savoirs fondés prioritairement sur la culture sportive, l’éclectisme des conceptions de l’époque semblent conduire à une diversité pédagogique inspirée tout à la fois des courants centrés sur le mouvement humain (Le Boulch), l’action motrice (Parlebas), l’expression corporelle (Pujade-Renaud), le constructivisme (Mérand), voire la lutte contre l’aliénation sportive (Brohm). Aussi le devoir engageait-il à observer la réponse des enseignants à travers leurs pratiques caractérisées principalement par leurs situations d’enseignement et leurs situations d’évaluation. Pour preuve en 1983, l’institutionnalisation de nouvelles conditions certificatives pour l’épreuve d’EPS au baccalauréat (arrêté du 17 juin 1983 et circulaire du 11 juillet 1983) témoigne d’une grande diversité de réponse dans les conditions d’évaluation de la connaissance en EPS.

C’est dans cette perspective que le modèle proposé par Marsenach (1981, 2005) concernant la logique d’évolution des pédagogies dans les leçons d’EPS pouvait éventuellement prendre tout son sens.

Enfin si la première partie de la citation n’était pas accentuée en gras, elle constituait toutefois un cadre d’analyse complémentaire très pertinent. Soulignant qu’il existait un écart entre les « programmes » prévus, ce qui est « enseigné » et ce qui est « véritablement appris », l’auteur de la citation invitait à réfléchir entre le DIRE et le FAIRE. L’analyse historique des instructions officielles de 1959 apparaissait un exemple particulièrement pertinent pour montrer à la lumière des instructions suivantes l’écart existant entre des prescriptions gymniques méthodiques selon un éclectisme fermé et la réalité de pratiques d’enseignement plutôt organisée autour de l’initiation et l’entraînement aux techniques sportives.

Le passage soulignant l’évolution du concept de « programmes » à celui de « curriculum » tout comme le remplacement de la notion de « connaissances » par celle de « compétence » offrait également la possibilité de préciser et de discuter la nature de la réponse des enseignants. L’observation historique des pratiques professionnelles des enseignants organisées évoluant d’une progression d’exercices méthodiques et techniques (Seurin, 1949) vers une mise en activité située pour acquérir des compétences méthodologiques et sociales (Gal-Petitfaux, 2015) donnait de la matière à réflexion.

**3.3. NIVEAUX DE PRODUCTION DES CANDIDAT.E.S 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 de l’interrogation.

La problématisation renvoie à la définition des termes clés du sujet, leur analyse ainsi que leur mise en tension : **« Appropriation – transmission -savoir(s) » « (véritable) enjeu ».**

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 théorique, 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) : 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.

• **Connaissances** : 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.

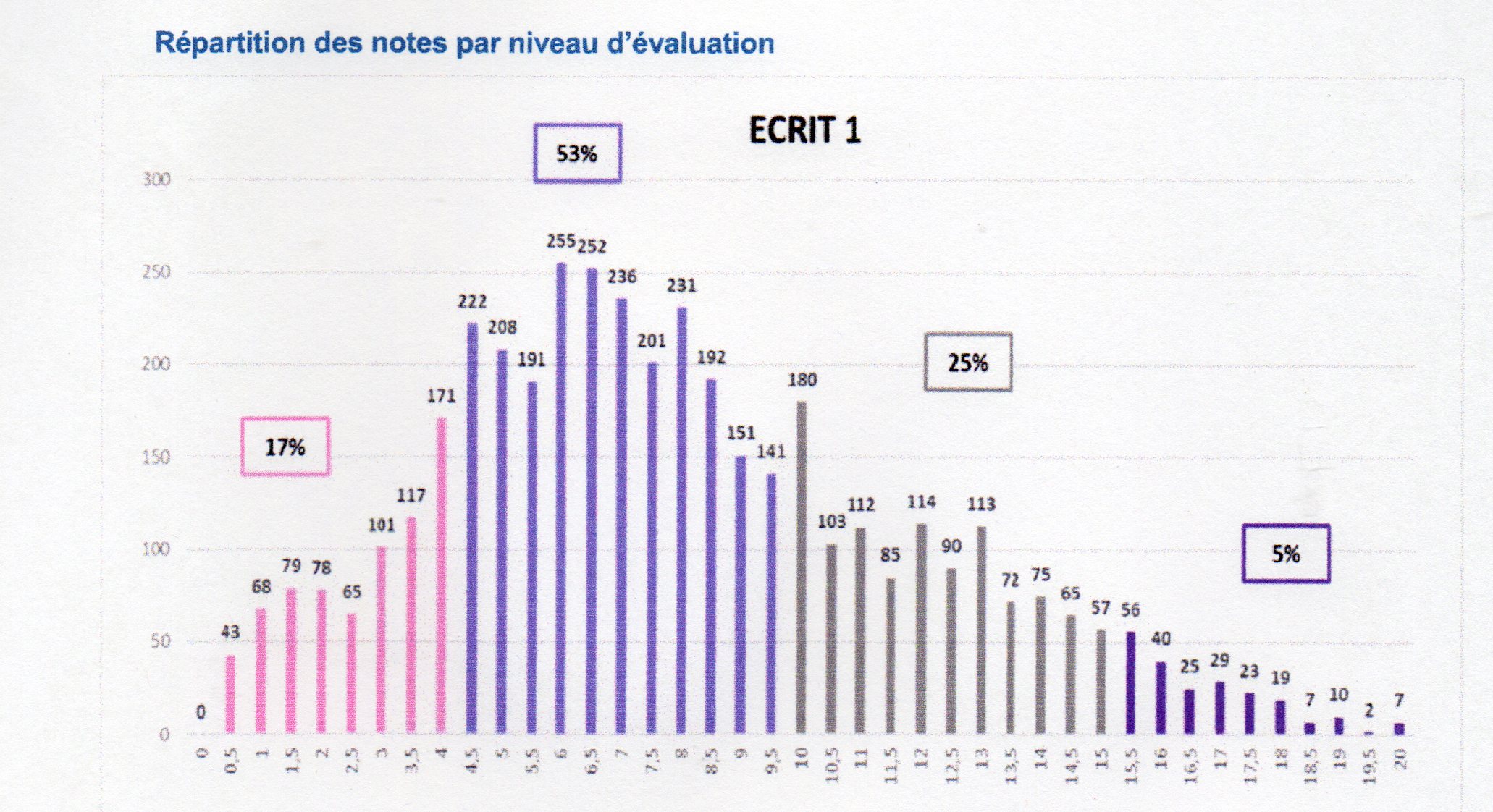
Outre cette logique de classement et d’évaluation en plusieurs phases, certains cas de figures particuliers peuvent conduire à situer une copie dans l’un des 4 niveaux :

• 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.



**3.3.1 NIVEAU 1**

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

L’absence d’une partie annoncée en introduction et /ou l’absence d’une conclusion justifient de positionner la copie dans ce premier niveau de bandeau de correction, tout comme une copie non finie (introduction ou introduction plus une partie du développement).

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 de 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 du sujet n’est pas abordé ou noyé dans un discours générique sur l’histoire de l’EPS.

**3.3.2 NIVEAU 2 :**

Les copies de niveau 2 sont caractéristiques d’une démarche descriptive et juxtaposée des processus d’acquisition et de transmission.

La compréhension et le traitement des copies montrent des réponses partielles centrées sur la 1ère commande (« vous montrerez en quoi »).

Le.la candidat.e constate d’une manière prioritaire la réponse de l’EPS à l’appropriation des savoirs dispensés. Par ailleurs, la caractérisation des savoirs dispensés est prioritairement effectuée à partir des savoirs institués dans les textes officiels de la discipline.

La notion d’enjeu de la transmission est simplement décrite en construisant des liens ponctuels plus ou moins précis avec l’évolution de l’EPS.

La problématisation est réalisée à partir des notions plus ou moins définies et plus ou moins référencées à savoir « connaissances » - « savoirs » - « compétences » - « socle commun » - « enjeu ». Ces notions ne sont d’ailleurs pas mises en tension pour problématiser le sujet.

Dans ces conditions, seule la 1ère partie de la citation en gras (Terra Nova) : « Le véritable enjeu de la transmission est de donner la possibilité aux élèves de s’approprier les savoirs dispensés » est prise en compte de manière explicite.

Ainsi le problème posé par le sujet se réduit-il à une prise en compte obligatoire et descendante de la part des enseignants d’EPS.

Si le.la candidat.e présente les savoirs dispensés à partir d’une triple dimension motrice, morale et intellectuelle, ces derniers ne sont pas discutés.

L’analyse du.de la candidat.e ne dépasse pas les années 1980. Enfin, le.la candidat.e transforme le questionnement « a pu répondre » en une seule injonction « a dû répondre ».

**3.3.3 NIVEAU 3 :**

Les copies de niveau 3 sont caractéristiques d’une démarche explicative qui s’articule le plus souvent autour d’une mise en tension des termes appropriation – transmission et enjeu.

La compréhension et le traitement des copies montrent un effort de réponse avec un premier niveau de discussion. Les deux commandes « Montrez » et « discutez » sont prises en compte avec des propositions de mises en tension conduisant à des premières formes de démonstrations plus ou moins nuancées.

Cet effort de démonstration et de discussion s’articule avec un début de contextualisation en particulier par la convocation de l’histoire du système éducatif.

Le.la candidat.e traite du rapport entre le DIRE et le FAIRE et le met principalement en relation avec les évolutions institutionnelles et conceptuelles de l’EPS.

Dans cette perspective, les enseignants d’EPS sont identifiés comme les acteurs de ces réponses en matière de méthode d’apprentissage et transmission.

La problématisation s’appuie sur des notions définies mais plus ou moins référencées.

La citation en gras est convoquée et appréhendée avec un début de nuance.

Les savoirs dispensés sont présentés sous une triple forme motrice, morale et intellectuelle mais ils ne sont pas mis en tension avec les enjeux.

Le problème posé par le sujet est explicité par le rôle des acteurs de l’EPS au regard de leur formation et/ou de leur conception.

Enfin, le.la candidat.e prend en compte l’interrogation « a pu répondre » en abordant la réponse des enseignants sous forme de possibles. Mais celles-ci ne sont pas analysées avec nuances.

**3.3.4 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 double commande du sujet.

Le.la candidat.e traite des enseignants et des différents types de savoirs qu’ils transmettent en ayant soin que leurs élèves se les approprient à court, moyen et long terme. Une attention particulière est apportée à la diversité des enseignants et à la pluralité de leurs références scientifiques justifiant leurs propositions didactiques. Leurs statuts et leur appartenance à tel ou tel courant pédagogique nourrit la démonstration d’une manière pertinente.

La démonstration est précise (causes et conséquences des conditions d’appropriation des savoirs enseignés de manière synchronique et diachronique) et nuancée (limites et / ou effets négatifs des conceptions d’apprentissage).

La problématisation s’appuie sur la définition des notions référencées de « savoirs » - de « compétences » et des verbes « transmettre » et « approprier ». Le problème posé par le sujet est mis en tension à travers des débats d’acteurs en EPS et/ou des postures (missions) professionnelles. Les mises en tension sont construites d’une manière personnelle et sont discutées d’une manière engagée et critique. La citation de Terra Nova est commentée et discutée tout à la fois dans l’introduction et au cours du développement. La notion d’enjeu est abordée de façon dialectique.

1. La compétence « b » précise notamment que ce recul critique comprend, selon les cas et en proportions variables, des considérations historiques et/ou épistémologiques, une réflexion sur la signification culturelle, éducative ou sociétale des savoirs, une approche de la didactique, de la pédagogie, une sensibilité aux convergences transdisciplinaires. [↑](#footnote-ref-1)
2. D’après le site internet consulté en avril 2017, le but de Terra Nova est de produire et de diffuser des idées et des solutions politiques innovantes, en France et en Europe en favorisant « la rénovation intellectuelle de la social démocratie » et en produisant de « l’expertise et des solutions politiques opérationnelles ». [↑](#footnote-ref-2)
3. Nous empruntons cette définition à Didier Delignières (revue EP.S. n°280, 1999) qui se réfère en l’occurrence ici aux travaux d’O. Reboul (*Qu'est-ce qu'apprendre ?,* PUF, 1980). [↑](#footnote-ref-3)