**PREMIERE EPREUVE D’ADMISSIBILITE**

**- Intitulé du sujet :**

***« Soucieux d’équité, tiraillés par la question des inégalités de potentiel et de développement des adolescents, les enseignants d’EPS ont relativisé l’usage de leurs chronomètres et de leurs décamètres. L’évaluation des seules performances révélait une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques, inégalement répartis entre les individus » (Cécile Vigneron, Revue française de pédagogie n°154, 2006).***

***En quoi les réflexions autour de l’évaluation, synthétisées ici par Cécile Vigneron accompagnent-elles une transformation du regard que l’enseignant d’EPS porte sur l’élève sous la Vème République ?***

Dans sa forme, le sujet d’écrit 2019 ne pouvait surprendre les candidats : il était, comme les années antérieures, composé d’une citation et d’une question. Pour autant, il a posé de nombreuses difficultés, que ce soit en raison des bornes temporelles retenues, des thèmes abordés ou des formes d’argumentation attendues. Ce rapport souhaite repréciser la philosophie dans laquelle s’inscrit l’épreuve d’écrit 1, apporter des éclairages méthodologiques et des conseils de préparation afin que chacun et chacune puisse appréhender cet exercice dans les meilleures conditions possibles.

**- Offrir une réponse adaptée à la période imposée**

 La première exigence d’un jury porte sur le fait que le candidat traite de la période imposée dans l’intitulé, ici celle allant de 1958 à nos jours. Or, en optant pour un régime politique (la Vème République) plutôt que pour une date explicite (1958), le sujet 2019 a conduit de nombreux étudiants à commettre des erreurs préjudiciables. Il convient de rappeler que l’épreuve d’écrit 1 a pour ambition d’évaluer, entre autres, la compétence b, à savoir le fait de « mettre ses savoirs en perspective dans le cadre d’un exercice professionnel, manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs. Ce recul critique comprend, selon les cas en en proportions variables, **des considérations historiques** et/ou épistémologiques ». Rappelons par ailleurs que l’école a pour ambition la « formation de la personne et du citoyen », ambition incluant des connaissances sur l’histoire de la France dans toutes ses dimensions. Pour information, l’histoire de la Ve République est au programme des élèves de 3ème du cycle 4. Ignorer, au-delà même de la date exacte, la période à laquelle la Ve République a été fondée constitue donc une faiblesse majeure pour de futurs enseignants d’EPS, plaçant les copies au pire en niveau 1, au mieux en niveau 2. Les candidats inscrivant leurs réflexions dans une période postérieure à 1958 (1970 à nos jours ; 1981 à nos jours) ont vu leur copie systématiquement déclassée en niveau 1 du bandeau de correction car le devoir a été considéré incomplet. Ceux ayant débuté leur réflexion avant 1958 ont été classés au maximum en niveau 2. Le jury souhaite sur ce point rappeler qu’il est important que les candidats acquièrent, au cours de leur formation, une culture générale leur permettant a minima de se repérer dans le temps au regard des régimes politiques (Républiques, gouvernement de Vichy, etc.), des principaux faits culturels et sociaux (mise en place des congés payés, 30 glorieuses, etc.) et de l’histoire de l’EPS sur le plan institutionnel (mise en place d’une épreuve obligatoire d’EPS au baccalauréat par exemple).

Si le devoir doit logiquement débuter en 1958, il doit aussi s’achever à la période la plus contemporaine. Sur ce point, si le jury a constaté quelques progrès, les années 2000 sont toujours, dans la majorité des cas, envisagées à travers un catalogue de faits sans réelle analyse. De plus, il s’étonne de la disparition fréquente des années 1980 et/ou 1990 pourtant structurantes dans les réflexions sur l’évaluation et la prise en compte des élèves. Les candidats doivent rester vigilants dans leur construction de plan et s’assurer que la totalité de la période imposée par le libellé est traitée au risque de voir leur devoir sanctionné. L’appréciation se fait sur la construction homogène et pertinente de l’ensemble de la copie.

**- Gérer la présence d’une citation et d’une question**

 L’intitulé est construit autour de deux blocs complémentaires : une citation suivie d’une question, forme retenue dans les sujets d’écrit 1 du CAPEPS depuis la session 2015. Cependant, l’importance conférée à la citation n’est pas exactement identique à celle qu’elle possédait dans les sessions précédentes et nombreux ont été les candidats perturbés par un tel libellé. En effet, que ce soit en 2015, 2016, 2017 ou 2018, la citation était au cœur du sujet : non seulement la question y faisait explicitement référence mais encore elle obligeait les candidats à y puiser la totalité de leurs thèmes d’étude[[1]](#footnote-1). Pour cette session, le modèle était légèrement différent. Certes, les termes « synthétisés ici par Cécile Vigneron » renvoyaient bien à la citation. Cependant, la question se suffisait à elle-même et son sens n’aurait pas été altéré si elle avait été ainsi libellée : « En quoi les réflexions autour de l’évaluation accompagnent-elles une transformation du regard que l’enseignant en EPS porte sur l’élève ? ». La citation du sujet 2019 s’apparente ainsi à un point de vue introduisant la question posée. Face à une telle spécificité, les propositions des étudiants ont été très variables allant d’une occultation totale de la citation à une centration exclusive sur celle-ci. En tout état de cause, le jury a considéré que, pour atteindre le niveau de l’admissibilité (soit le niveau 3 du bandeau), les candidats devaient avoir répondu à la question posée en évoquant la citation. Sur ce point, il est rappelé que les formes de sujet peuvent varier et qu’elles engagent des méthodologies d’analyse et de traitement appropriées. Tandis qu’une citation « centrale » impose un ou des thèmes à traiter, une citation « flottante » est moins contraignante, possède une fonction plus illustrative et introductive mais demande néanmoins à être abordée dans la copie.

 Extraite d’un article intitulé « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », la citation du sujet 2019 amenait les étudiants à s’interroger sur les conséquences des choix opérés en matière d’évaluation (qu’est-ce qui est évalué ? À partir de quels outils ?) sur les inégalités de réussite chez les élèves en EPS. Elle s’intègre parfaitement dans la ligne éditoriale de la Revue française de pédagogie - revue francophone créée en 1967 – qui place au cœur de préoccupations les relations entre recherche, politique et éducation. Professeure agrégée d’EPS, spécialiste des arts du cirque et titulaire d’une thèse soutenue en 2004 en sciences de l’éducation intitulée La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons, l’auteure, C. Vigneron, revient ici sur ses thèmes de prédilection. Dans ce court extrait, elle souligne la dynamique évolutive des pratiques pédagogiques et la volonté des enseignants de rompre avec la seule évaluation de la performance physique pour intégrer de nouveaux paramètres et ainsi faciliter la réussite de tous. Nombreux ont été, dans les copies, les candidats à identifier ces points et à dater ces phénomènes au début des années 1980. Par contre, ils n’ont été qu’une poignée à pousser plus en avant leur réflexion. Les travaux de C. Vigneron montrent en effet que, malgré une refonte importante de l’évaluation en EPS, les écarts de notes entre filles et garçons demeurent significatifs au début des années 2000, ce qui la conduit à mettre en évidence que, au-delà des ressources physiologiques, les choix des APS, les contenus d’enseignement évalués comme les attentes et représentations des enseignants renforcent les inégalités de réussite entre filles et garçons. Loin de lutter contre les déterminants sociaux, l’EPS participerait, selon elle, à construire la « faiblesse apprise des filles » et ainsi renforcer d’une certaine façon la domination masculine. Plus largement, il aurait été intéressant que les candidats situent les propos de C. Vigneron dans l’espace des productions scientifiques et des réflexions professionnelles en EPS. Au début des années 2000, le concept de genre inonde en effet la sphère de l’éducation physique et les publications à ce sujet se multiplient[[2]](#footnote-2). Quoiqu’il en soit, le jury rappelle combien il est important de présenter l’auteur, ses travaux, la revue, et d’analyser avec précision le sens de la citation en introduction générale d’une copie.

Le choix opéré de ne pas identifier le titre de l’article dans le sujet permettait cependant aux candidats de s’inscrire dans une considération de la diversité des publics scolaires (élèves souffrant d’un handicap, élèves non sportifs, élèves en échec scolaire, etc.) par-delà la distinction de genre établie par l’auteure en question. La logique développée par C. Vigneron était donc heuristique sans être restrictive.

**- Prendre en considération les spécificités de la question posée**

 La question de la session 2019 était plutôt classique puisque composée de deux groupes de mots clés « les réflexions autour de l’évaluation » et « une transformation du regard que l’enseignant en EPS porte sur l’élève » et d’un point de rupture « en quoi…accompagnent-elles ». S’agissant de ce dernier, il était attendu que les candidats tentent de circonscrire sur quelles dimensions, comment, les réflexions sur l’évaluation ont accompagné une évolution du regard porté sur l’élève. « En quoi » n’étant pas synonyme de « dans quelle(s) mesure(s) », des degrés dans l’accompagnement pouvaient être défendus sans pour autant remettre en cause le lien que le sujet demandait de tisser. De la même façon, il n’était pas acceptable de renverser le sens même de la question et de défendre que la transformation du regard porté sur l’élève avait été à l’origine des réflexions sur l’évaluation, ces deux faiblesses apparaissant dans le niveau 2 du bandeau. Le terme « accompagnent-elles » donne, lui aussi, lieu à réflexion. Il sous-entend en effet une dimension temporelle qu’il convient de ne pas minorer. Dans son sens le plus fréquent, accompagner renvoie en effet à une synchronie, au fait de se passer en même temps, d’aller de pair avec quelque chose. Ceci étant, la synchronie entre deux faits n’est jamais simple à observer, ni à prouver, et il était tout à fait possible que les candidats discutent d’éventuels décalages temporels. Quoi qu’il en soit, le jury invite très fortement les candidats à être vigilants sur le sens de la question qui leur est posée, à ne pas en modifier le sens et à garder à l’esprit que leur production doit être entièrement conçue pour y répondre.

Le premier groupe de mots clés « les réflexions autour de l’évaluation » n’a pas manqué de gêner certains candidats qui ne possédaient qu’un bagage très limité de connaissances sur ce thème. Si ce dernier ne fait pas explicitement référence à un item du programme 2018, le jury tient à rappeler que l’épreuve d’écrit 1 porte sur « les enjeux de l’éducation physique dans le système éducatif ». Comment ignorer, de ce fait, la place occupée par l’évaluation dans le processus de reconnaissance scolaire de l’EPS, cette reconnaissance étant l’un des enjeux majeurs du siècle passé ? L’évaluation constitue pour André Chervel une des quatre composantes d’une discipline scolaire. Elle fait partie de « l’architecture des disciplines » au même titre que les contenus de connaissances, les exercices et les « pratiques de motivation et d’incitation[[3]](#footnote-3) », ces quatre facteurs fonctionnant en étroite collaboration pour répondre aux finalités de celle-ci[[4]](#footnote-4). L’évaluation s’avère ainsi intimement liée aux savoirs à enseigner et les réflexions autour de celles-ci font partie de ce que Pierre Arnaud nomme en 1989 « les règles du jeu scolaire ». Ce dernier affirme d’ailleurs que le statut de matière d’enseignement repose sur le traitement de l’objet d’enseignement permettant de « définir des contenus structurés, hiérarchisés, évalués en fonction des niveaux de scolarité[[5]](#footnote-5)». Par ailleurs, l’objectif de l’écrit 1 réside bien dans le fait d’« évaluer la capacité du futur enseignant à situer son action professionnelle au regard des permanences et des transformations de l’éducation physique ». En amenant les candidats à réfléchir sur l’évaluation, le sujet d’écrit 1 répondait aux grandes problématiques contemporaines et à la mise en place de l’évaluation par compétences. Les réflexions sur l’évaluation demandaient donc à être traitées par les étudiants et être en premier lieu définies en introduction générale. Le jury insiste sur l’importance de cette étape dans le traitement du sujet : en posant une définition, en repérant les déclinaisons des termes de l’intitulé, il est en effet possible de repérer des angles d’attaque multiples pour enrichir à l’envi sa problématique. Concernant la notion d’évaluation, Charles Hadji précise « qu’il y a évaluation chaque fois que quelqu’un s’efforce d’observer une réalité donnée pour en dire la valeur ; pour, d’un certain point de vue, prendre parti sur elle. En ce sens très général, évaluer signifie formuler un jugement de valeur sur une réalité, sur laquelle les exigences de l’action ont conduit à s’interroger[[6]](#footnote-6) », il ne manque pas de préciser qu’il est nécessaire de pousser plus loin la réflexion pour identifier le sens et les fonctions de l’évaluation dans le cadre scolaire : qui évalue quoi, quand, pourquoi, comment, à quelles fins ? Dès 1971, Bloom et al. distinguent trois types d’évaluation différentes ayant chacune leurs fonctions : diagnostique, formative et sommative[[7]](#footnote-7). Georges Noizet et Caverni s’appuient sur cette typologie, offrant les définitions suivantes : « l’évaluation diagnostique est celle qui intervient lorsqu’on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage », « l’évaluation formative est celle qui intervient au cours d’un apprentissage […] afin de vérifier si l’élève progresse et s’approche de l’objectif » tandis que « l’évaluation sommative est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s’il peut accéder à la classe supérieure ». Résumant les travaux d’Astolfi[[8]](#footnote-8), de Bonniol et Vial[[9]](#footnote-9), Stéphane Brau-Antony et Bernard David ajoutent à ces trois formes l’évaluation formatrice qui, elle, a pour ambition de favoriser l’appréciation des critères d’évaluation par les élèves pour faciliter leurs apprentissages[[10]](#footnote-10). En plus de ces différentes fonctions de l’évaluation, il était important de réfléchir à l’objet même de celles-ci, en l’occurrence les élèves. B. Maccario s’y attache quand, en 1986 il précise que les évaluations doivent porter sur les domaines cognitif, affectif, et psychomoteur[[11]](#footnote-11). Si les candidats les plus avertis ont su, dès l’introduction mettre en évidence ces quatre sens différents (diagnostique, formative, formatrice, sommative ou certificative) et les resituer historiquement, la plupart des copies se contente de poser une définition « hors sol » sur laquelle ils ne s’appuient guère durant leur démonstration. Plus que l’évaluation en tant que telle, le sujet invitait les candidats à étudier les « réflexions sur l’évaluation ». Bien peu nombreux ont été ceux qui ont perçu cette attente. La notion de « réflexion » suppose de s’intéresser, non aux outils en tant que tels, mais bien aux analyses d’enseignants, de formateurs, d’acteurs de divers horizons ayant examiné les méthodes et processus d’évaluation en EPS et ayant été force de propositions dans ce domaine. Considérant néanmoins que les textes portant sur l’évaluation certificative comme les Instructions Officielles et les programmes de l’EPS étaient porteurs d’une certaine forme de « réflexion institutionnelle », le jury a accepté que les candidats s’y réfèrent, mais l’atteinte du niveau 4 du bandeau nécessitait de dépasser ce niveau pour convoquer d’autres domaines de connaissances. L’item des « expérimentations pédagogiques » couvrait cette dimension et aurait dû fournir un socle suffisamment conséquent pour entrer dans la discussion. Outre la table de cotation Letessier[[12]](#footnote-12) présentée dans la Revue EPS en 1957 et largement utilisée par les enseignants durant les années 1960, les candidats pouvaient s’appuyer sur des propositions sur l’évaluation issues des stages Maurice Baquet et décrites dans les Mementos CPS-FSGT pour traiter des années 1960-1970. Celui consacré au basket-ball (1975) propose par exemple « une description du comportement des enfants » dans les situations d’apprentissage et « une certaine interprétation des réponses » d’après des critères établis à partir des travaux de Piaget et Wallon[[13]](#footnote-13). Les réflexions sur les « niveaux de jeu », terme déjà présent dans l’ouvrage dirigé par A. Listello en 1959[[14]](#footnote-14), convoqué dans les stages de l’Amicale de l’ENSEPS et dont les comptes rendus sont publiés dans la Revue EPS au milieu des années 1970[[15]](#footnote-15) constituait une autre spécificité des réflexions des années 1970, tandis que la dynamique autour de la pédagogie par objectif envisage, à la fin des années 1970 de définir des critères pour évaluer rationnellement les apprentissages dans les domaines moteur, affectif et cognitif. Alors que la question de l’échec scolaire se pose avec acuité, les années 1980 fourmillent, elles aussi, de propositions et réflexions autour de l’évaluation, la réforme du baccalauréat (1983) ayant amené la profession à rompre avec l’usage privilégié du chronomètre et du décamètre. Tandis que R. Mérand et J. Marsenach publient un ouvrage sur l’évaluation formative[[16]](#footnote-16), Gilles Combaz s’interroge sur la réussite des élèves en EPS au regard des choix opérés par l’institution[[17]](#footnote-17) dès 1992, ses conclusions entrant parfaitement en résonnance avec les propos développés par C. Vigneron. Il ne saurait être question de faire dans ce rapport de jury l’état des lieux de l’ensemble des réflexions émergeant jusqu’à la période la plus contemporaine mais bien, à travers ces quelques exemples pris dans les années 1960-1980 de rappeler que les candidats pouvaient s’appuyer sur diverses sources pour construire leur devoir. Plus encore, soulignons qu’il ne saurait y avoir une liste de connaissances fixée à priori par le jury : les copies sont avant tout évaluées par rapport à la pertinence des propos développés et non par rapport à des faits qu’elles auraient, ou non, convoqués.

 À côté de l’évaluation, que L. Grün a éclairé dans son article de 2012[[18]](#footnote-18), la « transformation du regard que l’enseignant en EPS porte sur l’élève » demandait elle aussi à être analysée de façon précise. « L’enseignant en EPS » est au cœur du sujet, ce qui imposait aux candidats de se détacher du prescrit (les textes) pour se concentrer sur celles et ceux qui enseignent l’éducation physique dans les collèges et les lycées. Toutes les copies s’étant décentrées de cet aspect pour traiter de l’EPS selon des considérations générales ont été fortement sanctionnées et placées au premier niveau du bandeau. Notons en effet que la thématique des « enseignants d’EPS » n’est en rien une nouveauté de la session 2019, celle-ci figurant dans les sujets des sessions 2015, 2016 et 2017. Elle est, de plus, au cœur du programme de l’écrit 1 selon lequel « l’épreuve a pour but d’évaluer la capacité du futur enseignant à situer son action professionnelle au regard des permanences et transformations de l’éducation physique ». En réfléchissant sur les pratiques de leurs aînés, en comprenant comment ces dernières ont évolué, les candidats étaient invités à saisir, à travers le prisme de l’évaluation, les leviers permettant à la profession de se transformer. Pour traiter de cette thématique, les productions scientifiques sont maigres, mais le jury était toutefois en droit d’attendre que les candidats soient capables de convoquer, au-delà de l’article de J. André[[19]](#footnote-19) dont les caricatures sont reprises dans l’ouvrage de J. Zoro[[20]](#footnote-20), un certain nombre de travaux, qu’il s’agisse de ceux de P. Arnaud[[21]](#footnote-21) mais surtout, pour la période considérée, de J. Marsenach[[22]](#footnote-22), de B. Michon et B. Caritey[[23]](#footnote-23), ou encore de l’article de vulgarisation de D. Gomet[[24]](#footnote-24). La période la plus contemporaine pouvait, quant à elle, être abordée à travers des travaux en sociologie de l’éducation ou en sciences de l’éducation[[25]](#footnote-25).

Reprenant les typologies d’enseignants mis en évidence par les historiens, les candidats avaient la possibilité d’enrichir leurs réflexions en considérant la profession dans toute sa diversité. Distinguer les enseignants dominants des innovants ou des régressifs (Marsenach, 1993) avait ici tout son sens dès lors que la discussion se porte sur des considérations pédagogiques. Il était tout aussi possible de faire référence à des générations d’enseignants (Michon et Caritey, 1998) ou de distinguer les enseignants des enseignantes. Les meilleurs candidats ont complété leur base de données par l’utilisation de témoignages de professionnels. Reproduits dans la revue Contrepied (2005) ou dans l’article de B. Caritey (2008), ces derniers offrent des éléments très riches pour discuter des pratiques réelles. Par ailleurs, il est tout à fait possible d’avoir recours à des articles rédigés par des enseignants publiés dans la Revue EPS pour alimenter les propos. Nombreux sont en effet les collègues qui, comme dans c’est le cas pour l’équipe des enseignants de Corbeil-Essonnes (1965)[[26]](#footnote-26), ont partagé avec la communauté leurs expériences. Les propositions de G. Versepuech, formateur au CREPS de Toulouse qui tente de faire vivre la pédagogie par objectif au début des années 1980, prouvent combien l’évaluation proposée (autour des « être capable de ») est corrélée à une vision d’un élève perçu tant sur les pôles moteur, affectif et cognitif, et acteur de ses apprentissages[[27]](#footnote-27). En 1987, l’article de M. Buttifant met en exergue une conception de l’évaluation en EPS associée à une vision de l’élève-apprenant dépassant très largement le simple aspect moteur[[28]](#footnote-28). Plus que les « enseignants », le sujet demandait par ailleurs aux candidats de se pencher sur la « transformation du regard » de ce dernier. Les copies ayant réussi à prendre en considération cette commande ont été très rares, ce qui a conduit le jury à placer ce critère comme une exigence du niveau 4 du bandeau. Les candidats les plus brillants l’ont abordé en utilisant des grilles de lecture simples mais opérationnelles (transformation du regard par rapport à la prise en compte du genre ; transformation par rapport à la gestion des pôles affectifs, cognitifs, performatifs, moteurs ; transformation par rapport à l’importance des dimensions sociales, psychosociales, etc.). D’autres encore ont considéré que la rupture conceptuelle fondatrice sur la question du regard a consisté à se centrer sur l’activité de l’élève davantage que sur le mouvement qu’il produit. Rappelons ici combien il est important, pour réussir à disserter, de donner du sens aux termes du sujet, d’identifier des paramètres, des critères, des indicateurs à partir desquels la réflexion peut réellement s’engager.

 Indubitablement, l’intitulé de la session 2019 a posé problème aux candidats au regard des thématiques imposées. Puisant dans des connaissances acquises au cours de leur formation en histoire en STAPS, certains étudiants ont réussi à proposer des réponses de qualité. D’autres, enfermés dans une connaissance parcellaire de l’histoire de l’EPS construite à partir du prisme réducteur des seuls items figurant au programme du concours n’ont pu traiter avec lucidité la question posée. Le jury rappelle sur ce point que si les items sont essentiels à maîtriser, ils ne forment pas, à eux seuls, le programme de l’épreuve d’écrit 1 dont le fondement même réside dans la capacité du candidat à situer son action professionnelle au regard des permanences et transformations de l’éducation physique. Une exigence et une vigilance accrues doivent s’exercer sur ce point, faute de quoi les difficultés des candidats 2019 perdureront pour la session 2020.

**- Répondre au sujet en argumentant en écrit 1**

 Si les connaissances discriminent les copies, les compétences liées à la définition d’une problématique, à la construction d’un plan cohérent et à la rédaction d’arguments entrent tout autant en ligne de compte. Sur ce point, le jury tient à souligner les efforts réalisés par les candidats pour proposer un devoir répondant aux exigences académiques (une introduction, un devoir en deux ou trois parties, une conclusion) mais note aussi la difficulté rencontrée par beaucoup pour proposer une structure de devoir supportant une problématique pertinente elle-même directement en phase avec le sujet. Rappelons ici combien le travail réalisé en amont de la rédaction est essentiel pour définir une problématique et un plan (parties et sous-parties). S’appuyant sur les définitions des termes clés (réflexions sur l’évaluation et transformation du regard que l’enseignant porte sur l’élève) eux-mêmes déclinés (enseignants innovants, dominants ; évaluation formative, formatrice, certificative etc. en lien avec et la citation de C. Vigneron), les candidats devraient s’atteler à comparer minutieusement des faits historiquement datés, établir des relations, identifier des permanences et des ruptures liées à la question posée (en quoi…accompagne) pour faire émerger leur projet de démonstration et les différentes parties composant leur plan. À l’issue de cette étape, ils auraient pu, par exemple, envisager de démontrer que les réflexions sur l’évaluation, synthétisées par C. Vigneron, elles-mêmes en synergie avec les préoccupations évolutives du système éducatif, accompagnent voire structurent de façon quasi simultanée l’évolution du regard que les enseignants innovants portent sur l’élève, tandis qu’elles ne touchent et accompagnent les enseignants dominants qu’après un temps de latence plus ou moins important, souvent corrélé à la publication de nouveaux textes certificatifs. Pour assumer cette ambition, un plan chronologique aurait pu les amener à démontrer que, de 1958 au milieu des années 1970, les réflexions autour de l’évaluation de la performance du début des années 1960 et la réforme du baccalauréat en 1959 avaient accompagné le regard très techniciste et sportif que la majorité des enseignants portent sur les élèves filles et garçons et que C. Vigneron dénonce. Ils auraient pu, pour cette même période, envisager de montrer que d’autres enseignants et enseignantes, s’appuyant sur les réflexions autour d’une non-évaluation, perçoivent les élèves à travers leurs émotions, leur sensibilité, leur individualité tandis que ceux ayant connaissance des travaux sur les niveaux de jeu portent leur regard sur les habiletés motrices de l’élève pour construire des leçons adaptées à leur niveau. Dans une seconde partie (fin des années 1970-milieu des années 1990), il était tout à fait possible de montrer que les réflexions sur l’évaluation affective, cognitive et motrice initiées par les défenseurs de la pédagogie par objectif comme celles touchant l’intérêt de l’évaluation dans le processus d’apprentissage accompagnent la transformation du regard que les enseignants innovants portent sur leurs élèves, tandis que les enseignants dits « dominants » n’entrent dans cette dynamique et rompent définitivement avec l’utilisation des seuls « chronomètres et décamètres » (Vigneron, 2006) qu’après la mise en place des réformes du baccalauréat 1983. Enfin, dans une dernière partie (milieu des années 1990 à aujourd’hui), les réflexions sur l’évaluation des compétences, elle-même fortement souhaitée depuis la loi d’orientation de 1991[[29]](#footnote-29), accompagnent les enseignants innovants soucieux de permettre à leurs élèves de s’adapter à des environnements complexes, prennent appui sur leurs acquisitions, leur profil, leurs motivations et leurs expériences pour construire leurs enseignements. Les enseignants ancrés dans une logique sportive rencontrent quelques difficultés à dépasser une vision des élèves guidée par des barèmes de performance, des grilles de niveau de jeu et des stéréotypes de genre que C. Vigneron met en exergue dans ses travaux. Assumé, ce projet, bien qu’incomplet et critiquable, illustre ce qui est attendu d’un candidat classé au niveau 4 du bandeau. Cependant, très rares sont les candidats capables de proposer mais surtout d’assumer ce registre de projet. Il suppose en effet des connaissances qui permettent de dépasser les aspects les plus réducteurs, voire les plus caricaturaux d’une démonstration.

L’importance des arguments retenus et assumés au cours du devoir prend ici toute sa signification. Le jury constate en effet un fossé entre la problématique et le plan proposés en introduction générale, et ce qui est effectivement développé dans le devoir. La problématique comme les annonces de parties s’apparente dans certaines copies à un exercice de style sans véritable intention de démonstration et le devoir à une succession de blocs argumentaires préconçus tout juste colorés aux thématiques du sujet. Le jury ne peut ici que mettre en garde les candidats retenant cette stratégie et rappelle que le niveau de problématisation est évalué non seulement à partir de ce qui est annoncé en introduction générale mais surtout par rapport à ce qui est réellement défendu au cours du devoir. Les effets d’annonce (à savoir les problématiques non assumées comme l’utilisation abusive de phrases stéréotypées de type « nous allons démontrer, nous avons donc démontré » non corrélées à ce qui est effectivement développé) sont en effet sanctionnés, ne dépassant pas le niveau 2 du bandeau. Pour atteindre le niveau de l’admissibilité, il est demandé, au contraire, au candidat d’organiser rationnellement ses idées et d’apporter les preuves des postulats qu’il a avancés. Sur ces points, le jury déplore tout à la fois l’absence de logique argumentaire, la faiblesse des connaissances servant de preuves pour étayer la démonstration et, plus généralement, la difficulté des candidats à établir des liens tangibles. Or, la rédaction d’arguments de qualité, se succédant de façon cohérente, faisant progresser la réflexion pour démontrer la thèse posée en introduction, constitue la clé de la réussite à cette épreuve.

Ainsi, il existe un fossé entre un candidat qui écrit dans sa copie : Le baccalauréat du début des années 1980 change du tout au tout par rapport à celui de 1959. En effet, il y a beaucoup plus de choix possibles pour les élèves qui sont évalués sur plus de critères. Et cela montre bien une transformation de la pédagogie des enseignants qui font la révolution copernicienne. Les élèves sont maintenant pris en compte (niveau 2).

Et celui qui développe ainsi ses propos : Fruit d’une réflexion engagée dès la fin des années 1970 autour de personnalités comme J. Marsenach ou encore B. Maccario, la réforme du baccalauréat constitue, en 1983, une étape fondamentale dans la rénovation de l’éducation physique et participe à la transformation du regard que les enseignants « dominants » portent sur leurs élèves filles et garçons au mitan des années 1980. Alors que la lutte contre l’échec scolaire constitue une priorité (Prost, 1996), le législateur rompt avec la seule évaluation de la performance physique des élèves pour proposer une évaluation certificative autour de quatre critères : les connaissances (5 points), l’investissement-participation (5 points), l’évaluation motrice complémentaire (5 points) et enfin la performance (5 points). Force est ici de constater des points de convergence avec les thèses sur la pédagogie par objectif qui proposait d’évaluer les élèves à partir de critères de réussite sur des « être capable de » cognitif, affectif et moteur. Les enseignants s’engagent pleinement dans la réforme, aidés en cela par les publications professionnelles du SNEP (L’évaluation en EPS, 1984) ou de multiples articles de la Revue EPS. Rompant avec une vision très sexuée des élèves où seules les performances comptaient, ils analysent les niveaux de jeu, tentent de comprendre les obstacles rencontrés par les enfants, font émerger leurs connaissances, s’intéressent à leurs émotions. Le témoignage de Dominique Lucas, enseignant dans la région parisienne, reproduit dans la revue Contrepied n°17 (supplément électronique) en est un exemple. À travers ses souvenirs, il est facile de constater qu’il prend en considération les besoins d’élèves, plus nombreux et sociologiquement plus diversifiés au sein d’un collège officiellement unique depuis 1975, pour construire des contenus adaptés et qu’il utilise le dialogue pour conduire les élèves vers les apprentissages. Ainsi donc, les réflexions conceptuelles puis les mises en œuvre institutionnelles ont bien accompagné une transformation du regard de certains enseignants dans les années 1980 (niveau 4).

Il est fortement conseillé de s’entraîner à cet exercice d’écriture. Pour atteindre un bon niveau d’argumentation, les candidats doivent en effet non seulement apprendre à construire des plans d’argument, mais encore à rédiger des phrases d’accroche en lien avec le sujet, à employer des termes de liaison, à développer des connaissances et à les référencer.

La forme, enfin, ne saurait être négligée. Les rapports de jury pointent, session après session, l’importance de ce domaine. Cependant, la présence de copies truffées de fautes d’orthographe, de syntaxe, de grammaire est encore signalée. Il ne saurait ici être question d’apporter des exemples ou de quantifier le nombre de fautes. Cependant, les candidats se préparant à l’épreuve doivent savoir que les erreurs d’accords verbaux ou d’adjectifs, les phrases sans verbe, les fautes lexicales, l’emploi d’homophone (« c’est » en lieu et place de « ces ») les pénalisent lourdement non seulement car elles peuvent amener le jury à appliquer une sanction de -0,5 à -3 points, mais encore parce qu’elles gênent la compréhension globale de la copie.

**- Le bandeau de correction**

 Utilisé par l’ensemble des jurys, le bandeau de correction rassemble et hiérarchise les principaux points précédemment développés.

Ont été placés **au niveau 4**, les candidats « réflexifs » qui ont embrassé le sujet dans toute sa complexité et pour cela, ont répondu obligatoirement aux deux premiers critères, puis à l’un des trois suivants :

(+) Tout en évoquant la citation, le candidat traite la façon dont les réflexions sur l’évaluation accompagnent la transformation du regard que les enseignants portent sur leurs élèves sur la totalité du devoir.

(+) Il donne de l’épaisseur à ses réponses abordant des typologies d’enseignants, des formes plurielles d’évaluation, une diversité de regards.

(+) Un critère complémentaire obligatoire parmi les trois propositions suivantes :

◊ Il nuance ses réponses, questionne le sens de la relation entre « réflexion sur l’évaluation » et « transformation du regard ».

 ◊ Il prend appui sur la citation, la questionne et replace les propos de C. Vigneron dans des contextes évolutifs.

◊ Il identifie des enjeux sous-jacents (liés notamment aux préoccupations évolutives du système éducatif) et met en exergue des explications.

Les copies jugées « cohérentes » étaient classées en **niveau 3** et devaient pour ce faire posséder obligatoirement trois qualités :

(+) Le candidat étudie tout au long du devoir la contribution de l’évaluation à la transformation des pratiques pédagogiques. Des indicateurs sont posés pour permettre l’articulation des idées.

(+) Il apporte la preuve de la majorité de ses postulats par des connaissances ciblées.

(+) La citation est évoquée au cours du devoir.

Les copies « inconsistantes » classées au **niveau 2** abordaient l’évaluation et les pratiques des enseignants mais souffraient, elles, de l’une de ces six faiblesses :

(-) Le candidat juxtapose les connaissances au lieu de les articuler ;

(-) L’un des deux pôles du sujet est traité mais l’autre est minoré ;

(-) Le candidat n’apporte pas la preuve de la majorité de ses postulats : il affirme des liens sans les démontrer

(-) La citation est soit totalement occultée, soit au contraire priorisée au point d’évacuer la question ;

(-) Le candidat déconsidère le « En quoi » et renverse le sens de la question tout au long du devoir ;

(-) Le candidat commet une erreur de borne temporelle sur la 5ème République le conduisant à traiter des périodes antérieures aux Années 1960.

Enfin, ont été placés au **niveau 1** les copies jugées irrecevables en raison de la présence de l’un des quatre critères ci-dessous :

(-) Niveau de connaissances faible au point de rendre la démonstration impossible ;

(-) Le candidat dérive vers des thématiques connexes ou propose une réponse centrée exclusivement soit sur l’évaluation soit sur l’histoire des pratiques des enseignants ;

(-) Le candidat raconte une histoire de l’EPS sans démonstration en évoquant ponctuellement l’évaluation, les enseignants et ou la citation ;

(-) Le candidat commet une erreur de borne temporelle sur le début de la 5ème République le conduisant à débuter sa réflexion à une date postérieure aux Années 1960, rendant la démonstration irrecevable.

Il est bon de rappeler, in fine, que la production de ce bandeau d’évaluation résulte de la lecture d’un échantillon représentatif des copies. Une copie n’a de valeur que relative dans le cadre du sujet de l’année et au prisme des traitements de l’ensemble des candidats. Pour autant, une bonne copie est toujours pertinente dans son mode de traitement. Elle peut donc constituer une direction à suivre davantage qu’un Graal à imiter.

**- Curseurs « intra-niveau »**

Dans un second temps de l’évaluation, les éléments retenus par le jury pour évaluer les productions à l’intérieur de chacun des niveaux de compréhension et de traitement du sujet - et pour conduire à une plus grande discrimination des copies dans un esprit de bienveillance - ont été les suivants :

 Références bibliographiques

 Ce curseur est un élément de valorisation appréhendé pour les copies des niveaux 3 et 4 du bandeau de correction. En effet, pour lutter contre l’effet d’affichage d’un encyclopédisme parfois stérile, les références ne sont pas considérées comme fondamentales dans la démonstration d’une aptitude à la réflexion. Bien des candidats ont pu s’approprier les écrits des auteurs du champ de l’histoire de l’éducation physique ou de la sociologie de l’éducation, sans pour autant être en mesure d’associer précisément l’idée à son ouvrage. Il est cependant important d’être capable de le faire dès lors que l’on monte dans la complexité de la démonstration. A l’intérieur des bandeaux 3 et 4, l’absence de références laisse la note sur le plancher du niveau établi initialement quand la pertinence et la multiplicité des références rehaussent la note jusqu’à 3 points.

 Qualité des connaissances

 - Aux niveaux 3 et 4, dans le même ordre d’idée, le volume des connaissances est valorisé dès lors que ces éléments supplémentaires sont en lien avec le sujet, en lien avec la démonstration et apporte de la nuance ainsi que de la complexité à celle-ci. La bascule de l’admissibilité que constitue l’accès aux niveaux 3 et 4 exige la mobilisation d’un certain nombre de connaissances. Pour monter dans le haut de ces niveaux de bandeau les éléments factuels mobilisés doivent donc être précis, pertinents et de champs variées (histoire générale, sociologie, politique, ...).

- Aux niveaux 1 et 2, le curseur des connaissances s’appuie sur leur adaptation à la réponse au sujet. Si la présence d’un grand nombre de faits est très légèrement valorisée – afin de ne pas sanctionner une seconde fois le candidat malheureux qui aurait trébuché sur le sens de la question -, leur multiplicité et leur variété est grandement valorisée. Ainsi, même si le traitement du sujet ne permet pas à la copie d’être placé dans le niveau de bandeau supérieur, l’application et l’engagement du candidat dans sa préparation trouvent ici une logique récompense. Attention au demeurant, les connaissances plaquées affectent négativement la note.

 Structuration

 Aussi étonnant que cela puisse paraître, la logique de dissertation que constitue l’épreuve 1 appelle une structure du devoir qu’il convient de connaître, à défaut de la maîtriser. Ce curseur intra-niveau, qui affecte les copies de niveau 1, et extrêmement rarement de niveau 2, a pour vocation de continuer à discriminer les candidats dans les niveaux les plus bas. Certaines productions ne permettent pas d’identifier l’introduction du reste du devoir ; d’autres ne présentent qu’une différenciation fragile de l’analyse et de l’annonce du plan. Les repères de la dissertation doivent permettre de rendre compte des étapes de la réflexion. Chaque temps de l’introduction constitue une évolution dans la maturation de l’appréhension du sujet puis dans la construction de la réponse choisie. Chaque paragraphe écrit dans le reste du devoir est une pièce démonstrative du puzzle que l’introduction avait fait apparaître.

 Syntaxe, orthographe, grammaire, intelligibilité, calligraphie.

Par-delà les quatre facteurs précédents, il s’impose un dernier facteur qui supplante les autres. Cet élément reprend logiquement la même déclinaison pour l’écrit2 puisque les compétences associées sont rigoureusement identiques. Nous recommandons aux candidats de faire les efforts nécessaires pour présenter des écrits recevables, intelligibles attestant d’un niveau de maitrise suffisant de la langue française. Les phrases totalement inintelligibles, présentant un nombre important de fautes d’accord ou de syntaxe sont largement préjudiciables pour le recrutement d’un fonctionnaire de catégorie A, dont les compétences de communication sont incontournables dans l’exercice de ses fonctions.

1. « Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves…En complément de l’enseignement de l’éducation physique et sportive, il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l’association sportive scolaire ». Extrait du Rapport parlementaire établi par Robert Lecou « Le sport à l’école et le sport scolaire », février 2012. Cette affirmation est-elle selon vous le résultat d’une évolution lente et continue du sport scolaire ou l’expression de ruptures successives ? Vous situerez votre réflexion de 1960 à nos jours. [↑](#footnote-ref-1)
2. Fontayne Paul, Sarrazin, Philippe et Famose, Jean-Pierre, « Effet du genre sur le choix et le rejet des APS en EPS : une approche additive et différentielle du modèle de l’androgynie », Science et Motricité, 2002, n°45, p. 45-66 ; Verscheure Ingrid, Amade-Escot, Chantal et Chiocca Catherine-Marie, « Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l’inventaire des rôles de sexe de Bem », Revue française de pédagogie, n°154, 2006, p. 125-144. Lentillon Vanessa, « Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre », Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2007, n°75-76, p. 79-91. [↑](#footnote-ref-2)
3. L’auteur entend par là les dispositifs et modes de relation pédagogiques suscitant l’intérêt de l’élève, des dispositifs pédagogiques facilitant les apprentissages. [↑](#footnote-ref-3)
4. Chervel André, « L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », Histoire de l’éducation n°38, 1988, p. 59-119. [↑](#footnote-ref-4)
5. Arnaud Pierre, « Contribution à une histoire des disciplines d’enseignement : la mise en forme scolaire de l’éducation physique », Revue française de pédagogie n°89, 1989, p. 29-34. [↑](#footnote-ref-5)
6. Hadji Charles, L’évaluation des actions éducatives, Paris, Puf, 1992, p. 13. [↑](#footnote-ref-6)
7. Bloom Benjamin S et coll, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, Mac Gran Hill, 1971.  [↑](#footnote-ref-7)
8. Astolfi, Jean-Pierre, L’école pour apprendre, Paris, ESF, 1992. [↑](#footnote-ref-8)
9. Bonniol Jean-Jacques, Vial Michel, Les modèles de l’évaluation, Bruxelles, De Boeck, 1997. [↑](#footnote-ref-9)
10. Brau-Anthony Stéphane, David Bernard, « Evaluation. Les modèles en EPS », Revue EPS n°297, 2002. [↑](#footnote-ref-10)
11. Maccario Bernard, Théorie et pratique de l’évaluation dans des activités physiques et sportives, Paris, Vigot, 1986. [↑](#footnote-ref-11)
12. Fortune Yohann, Saint-Martin Jean, « La table de cotation Letessier au service de l’intégration progressive du sport dans l’éducation physique scolaire », STAPS n°34, 2008. [↑](#footnote-ref-12)
13. Le Cam Yves, Crunelle Jacques, Giana Evelyne, Grosgeorge Bernard, Labiche Jacques, Basket-ball. L’enfant et l’activité physique et sportive. Memento CPS-FSGT, Paris, A. Colin-Bourrelier, 1975, p. 10. [↑](#footnote-ref-13)
14. Listello Auguste (dir), Récréation et EPS. Orientation sportive, Paris, Bourrelier, 1959, p. 6. [↑](#footnote-ref-14)
15. Amicale des anciens élèves de l’ENSEPS. Équipe nationale d’animation des stages de sports collectifs, « Contribution à la rénovation de l’éducation physique », Revue EPS n° 126, 1974, p. 49-57 ; Amicale des anciens élèves de l’ENSEPS. Équipe nationale d’animation des stages de sports collectifs, « La séance d’éducation physique », Revue EPS n° 133, 1975, p .47-54 ; Amicale des anciens élèves de l’ENSEPS. Équipe nationale d’animation des stages de sports collectifs, « La séance d’éducation physique. Quelques propositions pour l’innovation pédagogique », Revue EPS n °139, p. 33-38. [↑](#footnote-ref-15)
16. Marsenach Jacqueline, Mérand Robert, L’évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges, Paris, INRP, 1987. [↑](#footnote-ref-16)
17. Combaz Gilles, Sociologie de l’éducation physique, Paris, PUF, 1992. [↑](#footnote-ref-17)
18. Grün Laurent, « Méthodes, fonctions et enjeux de l’évaluation en éducation physique de 1880 à nos jours », in Philippe Liotard, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, L’éducation du corps à l’école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011, p. 169-181. [↑](#footnote-ref-18)
19. André Jacques, « Souvenirs…Trois décades : trois images du prof de gym », Cahiers pédagogiques n° 262, 1988. [↑](#footnote-ref-19)
20. Zoro Jean, Images de 150 ans d’EPS, Ed. AEEPS, 2002. [↑](#footnote-ref-20)
21. Arnaud Pierre, « Métier : prof de gym. Enfance et jeunesse d’une profession au travers d’un récit autobiographique (1906-1958) », Le Binet-Simon n°614, 1988. [↑](#footnote-ref-21)
22. Marsenach Jacqueline, Les pratiques pédagogiques des enseignants en EPS, tradition ? Innovation ? Thèse de 3ème cycle, Paris, 1982 ; Marsenach Jacqueline, « Les pratiques des enseignants en EPS dans les collèges », Revue française de pédagogie n° 89, 1989, p. 83-86 ; Marsenach Jacqueline, « La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours : autonomie ? dépendance ? » in Bernard-Xavier René, L’EP au XXe siècle en France, Paris, éditions Revue EPS, 1993, p. 283-294 ; Marsenach Jacqueline, « Évolution des séances d’EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances », Contrepied n° 17, 2005. [↑](#footnote-ref-22)
23. Michon Bernard, Caritey Benoit, « Histoire orale d’une profession : les enseignants d’éducation physique », Revue Spirale n°13-14, 1998, p. 11-43 ; Caritey Benoit, « Parcours de vie des enseignants d’EPS et diversité des pratiques professionnelles », in Jean Bréhon, et Nathalie Niedzwialowska, Enseigner l’éducation physique et sportive : entre le dire et le faire, dossier EPS n°77, Paris, Revue EPS, 2008, p. 47-58. [↑](#footnote-ref-23)
24. Gomet Doriane, « Les pratiques des enseignants d’EPS dans le secondaire (1920-1980). Une facette peu connue de l’histoire de l’EPS », in Philippe Liotard, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, L’éducation du corps à l’école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011, p. 75-88. [↑](#footnote-ref-24)
25. À titre d’exemple : Perez-Roux Thérèse, « Processus de construction de l’identité professionnelle des enseignants d’éducation physique et sportive (EPS), Recherches et Formation, n°43, 2003, p. 143-156 ; Perez-Roux Thérèse, « Évolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline : le cas de l’EPS », Spirale. Revue de recherches en éducation, n°43, 2009, p. 201-213 ; Bret Dominique, « Le professeur d’EPS : un enseignant comme les autres ? Carrefours de l’éducation n°27, 2009/1, p. 117-130. [↑](#footnote-ref-25)
26. L’équipe des professeurs d’EPS, « L’éducation physique au Lycée de Corbeil-Essonnes », Revue EPS n°75, 1965, p. 13-18. [↑](#footnote-ref-26)
27. Versepuech Gilbert, « Le lancer de javelot en classe de 6ème mixte », Revue EPS n°163, 1980, p. 54-57. [↑](#footnote-ref-27)
28. Buttifant Michel et al., « Évaluation des connaissances au baccalauréat. Un exemple en tennis de table », Revue EPS n° 206, 1987. [↑](#footnote-ref-28)
29. Renaud Jean-Nicolas, Dupaux Jean-Jacques, « Omniprésente compétence ou le fantôme de l’EPS », in Jean-François Loudcher, Education physique et sport dans le monde contemporain, AFRAPS, 2011, p.153-172. [↑](#footnote-ref-29)