**1. Épreuve écrite disciplinaire**

Ce rapport de jury est le premier sur le nouveau concours du CAPEPS, mouture 2022. Dans une logique d’évolution plutôt que de révolution, le programme d’écrit 1 avait été pensé en continuité.

**Présentation du Sujet**

« L’enseignant doit exercer sa pleine responsabilité de concepteur afin de définir les contextes d’apprentissage spécifiques dans lesquels ses élèves pourront s’engager et, ainsi, s'enrichir, se cultiver, se développer, et réussir leur projet personnel de formation » (Arrêté du 17 janvier 2019 fixant les programmes d’enseignement commun et d’enseignement optionnel d’EPS du lycée général et technologique)

Dans quels contextes historiques et à quelles conditions les enseignants d’EPS ont-ils été en mesure d’exercer cette responsabilité ?

Pour répondre à cette question, vous bornerez votre analyse de 1945 à nos jours.

Le sujet se compose, comme il est d’usage, d’une citation d’un texte – en l’occurrence officiel régissant l’EPS – relativement récent complétée par une question et, ici, un bornage restreignant la période d’analyse. Cette dernière reste longue et donc le travail de réflexion sur les mutations profondes, et souvent lentes, de la société, de l’école et de la discipline demeurent des éléments à considérer.

Cette citation de 2019, extraite des programmes en vigueur, aurait dû être logiquement connue par les candidats au regard de son actualité, mais sa méconnaissance n’était pas ici rédhibitoire. Elle permettait cependant de mieux cerner la tension autour de l’enseignant et de l’exercice de sa responsabilité. Une nouvelle fois, la citation comporte des éléments, des concepts qui se doivent d’être historicisés pour que la réflexion implicite de la citation soit appréhendable sur l’ensemble de la période à traiter. L’idée de la citation doit être présente depuis 1936 d’après le programme, depuis 1945 d’après le sujet. Elle vient s’articuler avec la question. Il ne saurait y avoir deux sujets, mais bien la conjonction de tensions induites par la citation et de tensions soulevées par la question.

En l’état, c’est bien autour de « **l’enseignant** dans **l’exercice** de sa **responsabilité** de **concepteur** » que la citation conduisait à situer la tension principale. Prenons-les un par un. La conception peut être considérée de manière plutôt élargie (Gougeon, 1993), mais elle est supportée par une activité de responsabilité, c’est-à-dire par un principe de choix volontaire de l’enseignant que ce dernier est à même d’assumer. L’idée de rendre des comptes est alors variable ; elle peut aller au-devant de la hiérarchie institutionnelle comme de l’élève dans une période plus contemporaine. Finalement, ceci appelle à la considération du degré de liberté potentiel de l’enseignant dans l’élaboration de ses leçons, des fondements philosophiques aux mises en œuvre les plus pragmatiques. Ce degré de liberté est pleinement appréhendé dès lors qu’il s’inscrit dans l’activité des élèves et que cette liberté est exercée. Les quatre éléments constitutifs de « l’exercice de la responsabilité de concepteur », mis en gras par nous plus haut, étaient donc, dans l’absolu, attendus dans leur interrelation. Des raccourcis ont parfois conduit certain.e.s candidat.e.s à évincer un ou plusieurs éléments, dégradant d’autant le niveau de réponse au sujet.

La tension secondaire mobilisait les « **contextes d’apprentissage** » (variables dans le temps) à destination de la **formation** des **élèves** (notion extrêmement mobile sur la durée également). Cette dernière convoque le lien entre un enjeu (celui de la formation) et les leviers nécessaires pour y répondre. La notion de contexte d’apprentissage faisait clairement écho à la question du sujet. Différents niveaux d’analyse devaient être convoqués pour répondre entièrement à cette question : un premier niveau davantage macroscopique à travers les « contextes historiques » ; un second niveau plus microscopique, à l’échelle des établissements ou des classes (ou des acteurs et actrices) à travers les « conditions ». Il s’agissait, en considérant la société et l’école dans laquelle les transformations s’opéraient, de mobiliser les caractéristiques de l’environnement de l’enseignement auprès des élèves pour supporter l’explicitation des mutations à l’œuvre, en matière d’exercice de la responsabilité de la conception par l’enseignant. Les réponses devaient donc dans l’absolu voir les intrications des différentes échelles (Revel, 1998) dans le jeu d’élaboration des pratiques enseignantes. Ainsi, le contexte historique conditionne partiellement les différentes composantes, scolaires, disciplinaires, pédagogiques, qui construisent, au regard des caractéristiques des élèves, les situations pédagogiques et les choix didactiques connexes. Le jury constate beaucoup de disparités dans la capacité à jouer sur ces deux versants, qu’il s’agisse de les faire coexister ou qu’il s’agisse de les faire interagir.

Toujours est-il que la question de base restait la question de « être en mesure » qui conduisait à interroger la possibilité, l’opportunité laissée à l’enseignant d’exercer la responsabilité de concepteur, en essayant de maîtriser conjointement les deux tensions identifiées précédemment. En bref, la question réinvestissait l’idée de degré de liberté sous-jacente à la citation tout en étant lucide sur la complexité de l’environnement dans laquelle elle s’exprimait. A une échelle plus générale, nous souhaitons rappeler qu'aucune définition précise des termes clés n'est attendue *a priori* ; c'est davantage la capacité du candidat à montrer qu'il a **compris** la notion ou le mot-clé, ainsi que son utilisation, qui peut le faire basculer dans un niveau supérieur de compréhension du sujet, et donc de bandeau.

**Des copies et des méthodes**

L’idée de ce rapport de jury demeure de donner des cadres et des aides aux candidats. La lecture des constats suivants doit permettre à tout un chacun de se situer et de saisir le sens de la progression attendue.

***Au niveau de la forme***

D’une manière générale, les copies présentent une forme répondant à plus de 90% aux canons de la dissertation d’écrit 1. Elles demeurent malheureusement encore récitées pour la moitié d’entre elles, laissant apparaitre que le fond et la forme seraient deux entités séparables. Or, l’autre moitié des copies a su adapter les éléments méthodologiques aux spécificités du sujet de l’année. Il y a donc une maîtrise minimale suffisante des candidats qui a réduit les éléments de différentiation raisonnée des copies. Nous devons malgré tout regretter que cette maîtrise décline au fur et à mesure de l’avancée dans la copie. Les introductions sont majoritairement bonnes, avec les mots clés, les grandes tensions identifiées et les annonces de parties en cohérence les uns par rapport aux autres ; la formulation de problématiques affinées reste cependant peu fréquente. Le développement respecte à son tour le cadre, mais le versant plus récité de la méthode transparaît davantage et les tensions identifiées se diluent dans une écriture plus sensible à donner des faits (parfois plus qu’approximatifs) qu’à argumenter la réponse du candidat. La conclusion poursuit cette pente du formalisme et ne sert souvent qu’à respecter un cadre. Elle pourrait être le lieu d’une réflexion plus large par un changement de regard qu’une ouverture, pertinente, viendrait illustrer. De bout en bout, la pensée doit avoir une ligne et elle a malheureusement tendance à se couper à la fin de la 3e partie.

*Les copies de niveau 1 :*

Les candidats présentent une histoire générique de l’EPS sans avoir répondu à aucune tension du sujet. Des mots qui font partie de la citation ou de la question apparaissent parfois, mais les termes ne sont pas - ou peu définis -, et ne permettent pas de les relier entre eux pour, finalement, saisir la demande globale. Dans d’autres (rares) cas, l’analyse s’est concentrée sur la dernière partie de la citation, soit l’engagement de l’élève et son développement. A ce niveau-ci, la mise en forme elle-même est en difficulté. Si les copies présentent une introduction relativement formelle mais correcte, le développement n’est pas suffisamment maitrisé pour canaliser une réponse adaptée. C’est ainsi que les connaissances sont lancées de manière désorganisée. L’accumulation n’est pas l’argumentation ; le nombre de feuilles n’est aucunement un indicateur fiable de la qualité de la copie. Ce niveau comporte assez peu de copies dans le sens où les candidats ont en général respecté le niveau minimal du sujet. Il devenait impossible, au nom de la ventilation des notes, de placer en zone d’élimination des personnes respectant le cadre minimal de réponse.

Exemple 1 :

« *Cependant, même si les ambitions sont davantage hygiéniques et que les enseignants d'EP construisent des leçons d'EP majoritairement au travers de contenus hygiéniques, peu à peu l'EP se sportivise. En 1950, la revue EPS n°1 "la philosophie du sport", affirme qu'il "n'est plus possible d'ignorer le sport, il fait partie intégrante de la vie de tous les jours". De ce fait, certains enseignants commencent à sportiviser leurs contenus...* »

Exemple 2 :

*« L’élève est désormais placé au centre des apprentissages (Loi Jospin, 1989). Il y a des adaptations autour de l’élève puisqu’on cherche à faire réussir tous les élèves, de là où ils sont avec ce qu’ils sont. Chaque élève doit devenir un citoyen lucide et autonome pour aujourd’hui et pour demain. Le contexte d’aujourd’hui, malgré une pandémie qui a été difficile, est de ne surtout pas faire décrocher les élèves et s’il est trop tard de les faire raccrocher au système scolaire. »*

Consigne de progression au niveau 2 : le jury propose aux candidats qui seraient en difficulté à ce niveau de bien identifier le cœur de la question et de s’appuyer sur un plan répondant en chaque période à la **tension principale**, voire à la double tension, du sujet. Pour cela, il faut garder ce dernier à portée de la main pour ne pas se laisser dériver au cours de la réflexion.

*Les copies de niveau 2 :*

Les copies classées dans ce niveau de bandeau peinent principalement dans l’explicitation des processus à l’œuvre dans l’activité de conception des enseignant.es. Ainsi, le jeu de contextes et de conditions attendus – au regard de la question – ne participe pas à la démonstration. Il reste un environnement flottant évoquant partiellement les mutations de la société, de l’école et/ou de l’éducation physique, sans être relié à la possibilité, pour les enseignant.es, d’exercer leur responsabilité de concepteurs. D’autres copies de ce niveau placent le flou à l’échelle des choix de conception. L’idée de responsabilité se réduit faute d’argumentation ; le choix, ou non-choix, est affirmé, mais non démontré. C’est parfois un effet assez marquant d’une méthodologie connue mais à l’appropriation tardive conduisant le candidat à reprendre les mots du sujet, considérant que la reprise de ce dernier suffirait à assurer d’une démonstration sous-jacente. Si des freins empêchent un véhicule d’aller dans le décor, il ne faut pas les confondre avec le moteur qui le fait avancer. Un troisième mode de problème a été placé ici, celui considérant la confusion entre « enseignant responsable de sa conception » et « enseignant responsable », qu’il s’agisse de son enseignement ou de l’élève. A ce niveau de bandeau, ce dernier reste d’ailleurs abstrait, non caractérisé au regard du contexte. La partie manquante d’une analyse considérant la notion de responsabilité indépendamment de la notion de conception déviait aisément vers un hors-sujet qui ne méritait cependant pas qu’on sanctionne le candidat par une élimination.

Comme nous avons pu le voir, ces copies présentent structurellement les bases d’une méthodologie bien connue mais qui n’atteint pas encore un niveau de maîtrise pour la mettre en adéquation avec le sujet posé. La forme n’accompagne pas totalement le fond et les démonstrations n’apportent pas toujours la preuve de leur conclusion. C’est assez typique d’une accumulation de connaissances justes mais non reliées. Les conclusions demeurent cependant assez vides voire contreproductives.

Exemple 1 :

« *Les enseignants sont formés dans les CREPS. Cette formation est courte. Elle ne dure qu’un an. Les contenus portent uniquement sur les connaissances sportives et les enseignants sont recrutés en fonction de leurs capacités physiques. On peut donc voir que les formations de cette période ne créent pas les conditions permettant aux enseignants d'être de véritables concepteurs.* »

Exemple 2 :

« *La formation des enseignants s’organise avec la filière STAPS créée en 1975, la licence en 1977 et l’agrégation en 1982. Ce processus d’universitarisation en lien avec la « doxa scolaire » (Arnaud, 1989) aura pour effet de justifier également la place de l’enseignant en tant que véritable concepteur de sa discipline.* »

Consigne de progression au niveau 3 : le jury propose au candidat de s’assurer de la démonstration par la présence, d’une part, des tensions du sujet mais également par la présence de ces tensions dans la démonstration. Il convient d’être curieux en chaque point en se demandant « pourquoi ? » ou « qui ? », ou encore « comment ? ». Dans le temps imparti, il est difficile d’avoir en tout point de la copie les réponses à ces questions, mais s’assurer de le faire pour la majorité des paragraphes. Au niveau de la formation, le candidat peut s’entrainer sur un paragraphe pour atteindre ce niveau d’interrogation au point qu’il développe un automatisme. Il faut cependant s’assurer en retour de ne pas se laisser déborder et partir dans un excès de précision qui altère la démonstration. La problématique devra donc être précise et respectée pour éviter ces débordements.

***La bascule entre le niveau 2 et le niveau 3 constitue souvent un seuil arithmétique d’admissibilité. La grande nuance réside clairement dans la capacité du candidat à donner à voir l’enseignant en train d’opérer des choix contextualisés, en lien avec ce que les textes autorisent dans un environnement identifié et opérant.***

*Les copies de niveau 3 :*

Nous basculons ici dans les copies qui arrivent à tenir le mieux l’ensemble des deux tensions et, logiquement, dans le cadre de la question. Les conditions et contextes entretiennent un lien explicite avec la notion de concepteur, même si ce n’est pas forcément tenu sur l’ensemble de la copie. Cette fragilité – qui distingue les copies de ce niveau avec celui du niveau 4 – se retrouve également à l’échelle des choix des concepteurs, lesquels s’articulent de manière souvent ponctuelle avec les élèves. En parallèle, les choix des concepteurs sont rendus visibles à travers des indicateurs structurants : méthodes, évaluation, modèles pédagogiques, formes de groupement, choix des activités et de leur programmation, etc. Cet ensemble se structure autour d’une démonstration qui permet de répondre à l’idée du « être en mesure ». Pour autant, la période demeure généralement traitée de manière parcellaire et le candidat peine à conduire son projet sur l’entièreté de la période.

La copie - bon an, mal an - mobilise l’ensemble de ces facteurs. Cette capacité à tenir la complexité était alors valorisée dès lors que la notion de choix gagnait en visibilité et en évidence.

A ce niveau de dissertation, les copies s’organisent selon un modèle qui est cohérent avec le traitement du sujet. Le sentiment de « récitation » a totalement disparu et certaines copies arrivent même à opérer des choix d’analyseurs, de périodes, d’illustrations, etc. qui déplacent positivement leur démonstration vers une argumentation dynamique et systémique, même si leur démonstration présente une forme de fluctuation dans la tenue de la démonstration ou des lacunes – ici ou là – dans les connaissances nécessaires. Les introductions et les développements sont pertinents. Les conclusions peuvent rester légèrement en retrait.

Consigne de progression au niveau 4 : en constituant une problématique faisant des choix lisibles et pertinents par rapport à la réponse à un sujet considéré dans sa complexité et dans sa dynamique sur le temps long, le candidat transforme chaque paragraphe en une démonstration explicite, complexe et choisie. Pour atteindre le niveau 4, il faut cette fois-ci travailler à l’échelle de la copie pour lui conférer une stabilité et une précision dans la démonstration. Ceci exige de la part des candidats une connaissance suffisante pour opérer des choix pertinents en son sein. Pour atteindre ce niveau de réflexion, le sujet et ses tensions doivent être perçus avec un regard surplombant et systémique. Il est conseillé de travailler de nombreux sujets pour saisir les enjeux existants au-delà du sujet *stricto sensu*.

La démonstration de l’engagement intellectuel du candidat donne à voir sa capacité à voir le monde de manière élargie sans tomber dans le dogmatisme.

Exemple 1 :

« *En 1945, la France a été profondément affaiblie. L'IG Berthoumieu nous explique que 80% des jeunes sont déficients physiologiques, scoliotiques et insuffisants musculaire et respiratoire. Ce fait majeur touchant la jeunesse va impacter l'école en général et plus spécifiquement l'EP. La santé physique est au cœur de la discipline et les enseignants ne sont donc pas les seuls acteurs pouvant répondre à cet enjeu. Les médecins vont prendre une large part dans les objectifs et les contenus de la discipline ne permettant pas aux enseignants d'exercer leur pleine responsabilité de concepteur.* »

Exemple 2 :

« *Deuxièmement, dans les pratiques professionnelles les enseignants d'EPS exercent de manière totale cette responsabilité. En effet, les compétences amènent à former un sujet téléonomique, qui prend en charge son apprentissage par des buts qu'il s'est fixé. On va retrouver cela notamment dans la CA5 au lycée, où les pratiques physiques (musculation, yoga, course en durée...) ont 3 mobiles, objectifs différents en fonction des aspirations des élèves. Afin que les élèves puissent "s'entretenir en fonction des effets recherchés" (AFL 2019). Du coup, les enseignants d'EPS exercent de manière totale cette responsabilité, selon des enjeux sociaux et identitaires, en définissant des "contextes d'apprentissage" permettant à l'élève de "s'engager et, ainsi, s'enrichir... formation". Cependant les concepteurs de l'EPS vont prendre en compte cette responsabilité pour alerter sur les conditions de conception des enseignants. En effet, Delignières (2021) alerte sur la volonté des enseignants à toujours vouloir tout donner aux élèves rapidement, car il voit l'EPS rentrer dans une "hypermodernité" (Lipovetsky, 2016) où les "plaisirs versatiles sont rois", où l'on veut toujours plus tout de suite. »*

*Les copies de niveau 4 :*

La copie fait la démonstration des différents choix (ou non choix) exercés par les enseignants sur l’ensemble des périodes et en tant que résultat d’une démarche complexe dépendant des élèves, des formations et statuts différents des enseignants, des situations et/ou des philosophies éducatives à l’œuvre. Ces éléments rendent compte des effets conjoints des contextes et des conditions d’enseignement de manière précise. Naturellement, tout n’est pas présent tout le temps, puisque ceci exigerait une durée de composition hors-concours. C’est donc une fois de plus la façon dont le candidat donne à voir sa réponse en la restreignant à un objet maitrisé qui permet de tenir les exigences de complexité et de temps de composition. Dans la copie, le candidat fait preuve d’une capacité à rester lucide quant à l’environnement changeant de l’histoire et à la situation complexe du social, du scolaire et du disciplinaire – sans jamais confondre ces espaces, qui s’exprime. La totalité de la période est traitée en tant que processus complexe, et mettant en lumière les nuances qui opèrent – ici ou là – dans l’exercice de cette responsabilité. La méthode disparaît derrière la démonstration et l’amélioration potentielle se joue sur la précision des connaissances et sur les références mobilisées de manière pertinente autant qu’opérationnelle.

Réussir à faire une copie de niveau 4, dans le délai imparti, relève déjà d’une performance qu’il convient de saluer. Nous ne nous voyons pas donner de conseils, lesquels signifiant *de facto* l’existence d’un absolu.

Exemple 1 :

« *Dans ce contexte d'Après-Guerre, la vogue est alors au redressement des corps. En effet, d'après une étude de la Croix Rouge en 1945, nous pouvons voir que les garçons ont perdu 3,5 cm de taille. Ce contexte sociétal va donc fortement influencer les conditions institutionnelles car le premier objectif exprimé en EPS est le "développement normal de l'enfant" (IO 1945). La responsabilité de l'enseignant est alors de concevoir des projets de formation en ce sens. Cependant, nous pouvons voir dans ces mêmes textes officiels une répartition annuelle des différentes méthodes (suédoise, naturelle, sportive) assez rigide. Par exemple, la méthode sportive n'intervient que lors des six dernières semaines ou dans le cadre de la journée de plein air. Cette répartition dans l'organisation du travail prescrite par les textes officiels témoigne clairement de l'exercice d'une responsabilité moindre dans le choix des méthodes utilisées. Autrement dit, au regard du contexte et des conditions, les enseignants d'EPS ne sont pas en mesure d'exercer pleinement leur responsabilité de concepteur.* »

Exemple 2 :

« *Avec la loi d'orientation de 1989 plaçant l'élève au centre des apprentissages, l'enseignant peut exercer sa pleine responsabilité de concepteurs (citation) afin de les amener à réussir leur projet personnel de formation (citation). Cela se traduit par l'acquisition de compétences motrices mais également méthodologiques et sociales (Programme 2005). Nous pouvons expliquer cela au regard d'un contexte historique où l'on souhaite rendre l'élève acteur et auteur de sa santé à la condition de contribuer à la construction d'un corps adaptable et autogestionnaire. Nous pouvons retrouver cela notamment au travers du "savoir s'entraîner" (Programme 2019) où les élèves sont évalués sur leurs capacités à s'échauffer et à s'engager dans un projet qui répond à leurs motifs d'agir. Nous pouvons rattacher cela autour "d'un capital santé à entretenir" (Quéval, 2011) face à une société de plus en plus atteinte par l'obésité. Ainsi la responsabilité autour de "se développer" (citation) peut également passer par là.* »