**1. Rappel du sujet**

*Montrez que l’Éducation physique et sportive, depuis 1936, a toujours souhaité répondre aux attentes sociétales et scolaires.*

**2. La forme du sujet**

Le sujet proposé à la session 2023 se composait d’une commande explicite qui supposait de mettre en relation des éléments exogènes et endogènes à la discipline EPS, en lien avec le programme du concours. Contrairement aux éditions précédentes, il n’y avait pas de citation à analyser, ce qui laissait toute latitude aux candidats d’orienter leurs réflexions.

**3. Une commande explicite**

La démonstration à mener supposait d’apporter des éléments de preuve, des faits, des chiffres, des dates, des références (citations, témoignages d’acteurs) permettant d’expliciter la volonté de la discipline EPS à être utile socialement et conforme scolairement. Cette analyse nécessitait au préalable de prendre en compte l’EPS au sens large, et ne pas se contenter d’un simple usage de l’acronyme tout au long de la copie. Pour se défier d’une simple lecture anthropomorphique de l’EPS, il convenait d’être en capacité de la décliner en fonction de ses principaux invariants : c’est-à-dire à la fois en tant qu’*institution scolaire* (socles, programmes, référentiels), en tant que *communauté éducative* (enseignants, formateurs, inspecteurs, métropolitaine, ultra-marine) et en tant que *structure disciplinaire* (enseignement obligatoire, association sportive, section sportive, enseignements de spécialité et enseignements optionnels dans les textes les plus contemporains, pratiques dispensées et formes de cultures sportives sous-jacentes). En effet, la définition de l’EPS peut être formulée, selon une approche bourdieusienne, en fonction des rapports de force entre acteurs qui cherchent à obtenir une légitimité en fonctions de leurs caractéristiques (de leurs capitaux). Dès lors, les candidats devaient différencier l’EPS telle que proposée dans les textes officiels ou programmes, l’EPS telle que mise en place par les enseignants, voire l’EPS telle que conçue ou imaginée par des acteurs n’ayant pas forcément la même vision de la discipline. Cette première approche permettait d’emblée d’envisager le sujet sous différents angles, qu’ils soient législatifs, pédagogiques, sociologiques ou géographiques (à l’échelle des académies et des établissements). Par exemple, quelle influence a eu l’Armée française, *via* l’École d’éducation physique de Joinville-le-Pont, sur la politique générale d’éducation physique dans les colonies (Dumont, 2006) ? Comment lire les orientations politiques en matière d’éducation physique, de sport et de loisirs au temps de la « Belle illusion » du Front populaire (Ory, 2016), à l’aune du projet de réforme de 1938 et de ses traductions s’agissant de l’éducation physique scolaire ? Comment comprendre les orientations de cette même discipline dans les années 1950 en faisant l’économie d’un contexte sanitaire visant « la reconstruction des corps et des esprits » (Attali, Dutheil, Fortune, Lemonnier, 2018) ? En quoi les inflexions performatrices des formes d’évaluation de l’EPS, dans la France des *sixties*, traduisent-elles, à leur échelle, une « certaine idée » de la France gaullienne, où les notions de progrès, de performance et de rayonnement en constituent les nouveaux paradigmes (Martin, 1999) ? Comment lire, tout au long de la périodisation proposée par le sujet, ce long « trend » qui assure aux filles, jeunes filles puis aux femmes, un positionnement social plus lisible et surtout plus juste, dans une politique de démocratisation et de mixité (Prost, 2004) à laquelle contribue l’EPS et ses acteurs ? On pourrait multiplier les exemples invitant les candidats à constamment mettre en évidence ce lien insécable entre « attentes sociétales » et « attentes scolaires ». Articuler la réflexion autour de cette relation permanente, en étant capable de la périodiser autour d’inflexions majeures (sans qu’il soit d’ailleurs nécessaire d’entrer dans l’analyse du terme « sociétal », tant le concept demeure à ce jour peu stabilisé), constituait dès lors un premier attendu.

Le sujet engageait les candidats à réaliser une démonstration qui leur était imposée : le verbe « montrez » ne poussait pas en effet à contredire la commande. Ceux qui ont mis en évidence l’inverse (ex. « L’EPS n’aurait pas souhaité… ») ne répondaient donc pas au sujet même si des nuances devaient être identifiées. En effet, la commande du sujet invitait les candidats à faire la différence entre « répondre » et « souhaiter répondre », bref à questionner le processus de « faisabilité ». C’est bien autour de ce registre des réussites, des intentions, des « possibles », voire parfois des velléités ou de « l’incapacité à… » que pouvaient s’échafauder des hypothèses de traitement du sujet. En effet, s’il y a bien une intention permanente (traduite par l’adverbe « toujours »), un désir constant, un engagement chronique de l’EPS et de ses acteurs à trouver des solutions d’adaptation, des déclinaisons ou des opérationnalisations d’attentes supra-disciplinaires (qui relèvent de l’institution scolaire et de la société), les candidats ne pouvaient ignorer les freins, résistances et autres lenteurs qui perturbent certains choix ou, au contraire, réorientent les débats. Ainsi, à l’heure où la France se tourne vers l’idéal olympique, à la fin des années 1950, pourquoi les Inspecteurs Généraux en charge de l’éducation physique ont-ils choisi de maintenir le cap de l’éclectisme ? L’adverbe « toujours » pouvait également faire sens dans une lecture chronologique en montrant les changements de rythme, selon les champs d’analyse, passant ainsi d’une modification au long cours ou à certaines ruptures parfois rapides ou brèves. L’expérience de Vanves par exemple, qui a apporté un souffle nouveau dans la conception éducative des pratiques physiques, a-t-elle eu le succès escompté (Laffage-Cosnier, 2015) ? Ces « attentes sociétales » pouvaient relever du champ culturel (développement des sports, société des loisirs), de perspectives touchant à la vision des êtres humains et des citoyens (égalité entre les hommes et les femmes, attentes relatives, place des personnes handicapées) ou enfin de l’intérêt porté à la gestion de sa vie physique.

On pouvait donc attendre des candidats qu’ils mettent de côté un traitement linéaire du sujet (ou qu’ils en fassent une lecture « ascendante ») pour précisément articuler temporalités et débats, à propos d’attentes sociétales et scolaires partagées. Si les débats relèvent d’un esprit corporatiste, d’une décision politique, d’une mode sportive, d’un défi professionnel ou d’une crise économique, ils participent *de facto* au « tiraillement » d’une discipline à la trajectoire mouvementée et d’un équilibre permanent entre « le dire et le faire » (Bréhon, Niedzwialowska, 2008), « intentions et réalisations » (Attali, Dutheil, Fortune, Lemonnier, déjà cité), « expansion et impuissance » (Rioux, 1983).

Il était enfin attendu que la nature des attentes sociétales et scolaires puisse être déclinée en termes d’enjeux disciplinaires variant selon les contextes : politiques (s’agissant des options prises par les gouvernements en matière d’éducation), corporels (notamment en temps de guerre), sanitaires (pour lutter contre la maladie ou la sédentarité), culturels (en lien avec l’évolution des loisirs extra-scolaires), inclusifs (pour lutter contre les différentes formes de ségrégation et d’exclusion) ? Par exemple, comment la question des abus sexuels relayée par le mouvement *#MeToo* a-t-elle été (ou non) prise en compte par les enseignants d’EPS, tout en inscrivant ces enjeux dans le processus d’orthodoxie scolaire de la discipline (Arnaud, 1991) de 1936 à nos jours ? Cela supposait évidemment de bien connaître l’histoire du système éducatif et les grandes problématiques que l’École traverse tout au long de la période étudiée : construction d’un système éducatif plus juste et favorisant le bien-être sous le Front populaire, d’une École discriminante formant un « homme nouveau » sous Vichy, d’une École méritocratique visant l’élite sur une base démocratique pendant la période gaullienne et puis, depuis les années 1970, d’une École désanctuarisée qui tente de résorber l’échec scolaire par des mesures protéiformes touchant tant la pédagogie que les contenus ou types de diplôme.

**4. Classement des copies**

Il était attendu que les candidats considèrent le sujet de manière nuancée, construisent leur argumentation autour d’une interrelation ou interaction entre « attentes sociétales » et « attentes scolaires » et opèrent des choix pertinents et justifiés entre l’ensemble de ces éléments. C’est à cette condition que le principe d’administration de la preuve, inhérent à toute dissertation, pouvait être efficient. Trois principaux critères ont permis de classer les copies en quatre niveaux de production : les preuves apportées sur l’EPS à partir d’une maîtrise des textes officiels, des travaux des acteurs et des pratiques des enseignants. Compte tenu de l’orientation proposée par le sujet, le jury attendait des candidats qu’ils soient capables d’identifier, au long du devoir, des continuités et des ruptures, dans les décisions et choix pédagogiques opérés par l’ensemble de la communauté EPS, et ce à partir d’indicateurs professionnels précis : programmation des séances, contenus, activités support, modalités d’évaluation, relation pédagogique, etc.

***Niveau 1 – « Production irrecevable »***

À ce niveau, se retrouvaient les candidats ayant discouru sur l’histoire de l’EPS ou proposé des devoirs inachevés, voire hors sujet.

***Niveau 2 – « Production approximative »***

À ce niveau, se retrouvaient les candidats ayant tenté de relier « l’EPS » aux « attentes ». L’argumentation, plutôt générique, servait une démonstration minimale.

*Premier exemple extrait d’une copie de niveau 2 :* **Photo 1**

*Commentaire :*

L’attente est ici annoncée mais elle n’est pas développée.

*Deuxième exemple extrait d’une copie de niveau 2 :* **Photo 2**

*Commentaire :*

Une seule attente est ici évoquée dans la partie.

***Niveau 3 – « Production contextualisée et stabilisée »***

À ce niveau, se retrouvaient les candidats ayant cherché à démontrer que l’EPS a « toujours souhaité répondre aux attentes » en y apportant éventuellement quelques nuances. L’argumentation, bien étayée, était au service de la démonstration.

*Premier exemple extrait d’une copie de niveau 3 :* **Photo 3**

*Commentaire :*

Une distinction claire est faite entre les attentes sociétales et scolaires.

*Deuxième exemple extrait d’une copie de niveau 3 :* **Photo 4**

*Commentaire :*

Le candidat apporte des nuances.

***Niveau 4 – « Production réflexive »***

À ce niveau, se retrouvaient les candidats ayant montré que l’EPS a toujours « souhaité répondre » mais en discutant la faisabilité. L’argumentation était étayée, problématisée et référencée.

*Exemple extrait d’une copie :* **Photo 5**

*Commentaire :*

Les attentes scolaires sont déclinées avec des connaissances fines et précises.

Par ailleurs, à l’intérieur de chacun des cinq niveaux, plusieurs indicateurs ont permis au jury d’affiner les notes : la maîtrise des références bibliographiques, la qualité et la diversité des champs d’argumentation, la précision des connaissances, l’étendue de la période analysée ainsi que la maîtrise de la langue française.

**5. Commentaires sur les productions et recommandations**

Sur la forme, il y a peu de copies irrecevables et le jury a noté une inflexion perceptible vers les préconisations présentées lors de la plénière de rentrée 2022. Les introductions sont en effet plus courtes malgré des annonces de plan encore trop « copieuses ». Celles-ci doivent simplement préciser les périodisations retenues, en les justifiant au regard de la problématique proposée. Là encore, un effort de simplicité et de clarté s’impose. Trop de problématiques sont alambiquées, au point de perdre parfois les correcteurs. Le jury invite les candidats à poursuivre cet effort de concision en prenant peut-être comme repère l’idée qu’une introduction ne doit pas dépasser 1/6 du volume total d’une copie. Par ailleurs, les paragraphes liminaires et de transition (qui n’apportent rien à la démonstration) sont encore trop nombreux et à éviter.

Sur le fond, la première épreuve d’admissibilité est une dissertation d’histoire, ce qui suppose de n’occulter aucune des périodes situées dans les bornes du sujet. En outre, le contexte ne doit pas être un simple « élément de décor » à « poser » en début de partie, et ce d’autant plus quand l’épreuve impose d’y faire référence comme c’était le cas pour la session 2023 à travers les termes « attentes sociétales » et « attentes scolaires ». Dans ce cas, il doit au contraire être étudié avec précision afin de construire une réponse argumentée. Quand le sujet ne fait pas explicitement référence à des dimensions exogènes à l’EPS, le contexte doit être davantage envisagé comme un élément explicatif, permettant de mieux comprendre l’esprit d’une époque ou d’un changement de situation. Le jury invite les candidats (et leurs formateurs) à se départir de contextes « préconstruits », souvent construits à partir de deux ou trois éléments de caractérisation générique de telle ou telle période, généralement peu en lien avec l’historiographie la plus actuelle. Il souligne par ailleurs la nécessité de ne pas réduire une période à une seule date supposée caractéristique : chacune des périodes ne peut en effet être considérée comme traitée à partir d’un seul événement posé comme emblématique de la période. Le jury encourage par ailleurs à approfondir l’histoire des réformes et enjeux scolaires, mais aussi celles des élèves et du personnel d’encadrement, cette histoire ne pouvant être là-encore réduite à quelques dates évoquées et/ou ou mots-clés non définis. Enfin, le « temps immédiat » (premier tiers du XXIe siècle) est souvent mal traité – voire « maltraité » ? – car réduit à quelques références institutionnelles ou exemples pédagogiques. Il faut absolument conserver une démarche critique, basée sur des témoignages, des chiffres, des débats et controverses, et mobiliser là encore des ouvrages et articles les plus récents. La caractérisation des contextes socio-historiques doit permettre d’aborder la diversité des déclinaisons « locales » de l’EPS (Poggi, 2002 ; Guérandel, 2017) ainsi que des « habitus » d’exercice des enseignants d’EPS (Perez-Roux, 2009).

**6. Distribution des notes**

**7. Projection sur le concours 2025**

Afin de permettre au formateur d’anticiper les évolutions du programme du concours de la session 2025 dès la première année de master, le programme prévisionnel de « l’écrit 1 » de la session 2025 est annoncé ci-après. Les enjeux des items sont précisés pour aider les formateurs et candidats à mieux cerner les attentes de cet écrit.

*Programme prévisionnel 2025*

L’épreuve vise à apprécier la maîtrise de la discipline Éducation physique et sportive (EPS) dans son environnement scolaire et à évaluer la capacité du candidat à mobiliser des connaissances diversifiées issues des sciences humaines et sociales. Celles-ci doivent permettre d’entrer dans une démarche réflexive pour mieux saisir les enjeux historiques, sociaux, culturels et éducatifs de l’EPS, afin de comprendre les mutations contemporaines d’une matière d’enseignement obligatoire pour tous les élèves du second degré.

L’évolution de l’Éducation physique et sportive depuis la fin du XIXe siècle :

- Transmettre et adapter ;

- Le geste et l’effort ;

- Débats et controverses.

*Précisions concernant ces trois items*

**Transmettre et adapter**

Enjeu de l’item.

Cet item invite à conduire une réflexion sur l’évolution de la leçon d’EPS pour répondre aux finalités et mutations de l’École. Il s’agit de prendre en compte les élèves dans leur diversité et l’adéquation entre les contenus, les pratiques pédagogiques et les modalités d’évaluation. Il faut tenir compte aussi bien de l’EPS obligatoire que des autres formes de pratique (association sportive, section sportive, enseignement de spécialité, etc.).

**Le geste et l’effort**

Enjeu de l’item.

Cet item invite à interroger la dimension corporelle de l’éducation physique. Si la notion de geste renvoie davantage à une approche esthétique, technique et biomécanique du corps, celle d’effort est davantage associée à l’implication ou à l’engagement physique et psychologique des élèves, individuellement ou avec d’autres. Le geste et l’effort participent de la réalisation de performance et contribuent, selon les contextes, à une meilleure santé et à une forme d’accomplissement physique, mental ou social, par l’EPS et le sport scolaire.

**Débats et controverses**

Enjeu de l’item.

Cet item invite à inscrire l’enseignement de l’EPS dans un « champ conceptuel » où des acteurs se sont engagés pour proposer une vision de l’EPS. Entre recherche scientifique, positionnement idéologique et engagement syndical, ces acteurs, individuels ou collectifs, ont contribué à la définition de l’identité disciplinaire de l’EPS et de ses objets d’enseignement, notamment vis-à-vis de la sphère médicale et du monde sportif fédéral.