

CAPEPS - AGREG

Entraide & PA₃rtage

Concours d'entrée 2SEP



Des propositions de méthodologies pour l'Ecrit 2

Agrégation externe

Romain BARON pour le groupe Entraide & PA₃rtage
Enseignant agrégé d'EPS (UPFR des Sports de Besançon)

&

Justine DUVERGER pour le groupe Entraide & PA₃rtage
Enseignante agrégée d'EPS (Académie de Versailles)

Document évolutif
Version originale du 25/11/2020

Ont participé à la relecture, la correction et/ou à l'enrichissement de ce document :

Marion AYRAL
Enseignante agrégée d'EPS (Académie de Versailles)

Guillaume DIETSCH
Enseignant agrégé d'EPS (UFR SESS - STAPS de Créteil)

Benjamin BASCOUL
Enseignant agrégé d'EPS (Académie de Toulouse)

Perrine GRANDCLEMENT
Enseignante agrégée d'EPS (UFR STAPS de Lyon)

Camille CLASTRES
Enseignante agrégée d'EPS (Académie de Rennes)

Paoline PELLEGRIN
Enseignante agrégée d'EPS (F3S - Université de Strasbourg)

Les documents du groupe Entraide & PA₃rtage sont mis à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale 3.0 France



Sommaire

1. REFLEXIONS PRELIMINAIRES	2
1.1. UNE FOCALÉ SUR L'AGREGATION	2
1.2. DES PISTES POUR CONSTRUIRE VOTRE METHODOLOGIE	3
2. ANALYSE DU SUJET + PLAN DETAILLE (45')	3
2.1. POURQUOI CE SUJET ?	3
3. INTRODUCTION (2H)	9
3.1. ACCROCHE	9
3.2. PRISE DE REcul SUR LE SUJET	10
3.3. PROPOSITION D'UNE METHODOLOGIE « PAR LE PLAN » (SUJET 2014)	12
3.4. PROPOSITION D'UNE METHODOLOGIE « PAR LA MISE EN TENSION DES TERMES » (SUJET 2019)	15
3.5. DEPASSEMENT	17
3.6. PROBLEMATIQUE	18
3.7. ANNONCE DU PLAN	20
4. CŒUR DU DEVOIR (3X1H15)	23
4.1. CONSTRUCTION D'UNE PARTIE	23
4.2. CONSTRUCTION D'UNE SOUS-PARTIE DE THESE	23
4.3. SPECIFICITE DE LA SOUS-PARTIE DE NUANCE + DEPASSEMENT DANS LE CADRE DE L'EPS	25
4.4. SPECIFICITE DE LA SOUS-PARTIE DE DEPASSEMENT AU-DELA DE L'EPS	26
4.5. FERMETURE OU CONCLUSION DE PARTIE	27
4.6. RESUME	28
5. CONCLUSION (10')	28
6. OUVERTURE - MISE EN PERSPECTIVE (5')	29
7. RELECTURE (15')	30
8. LES BANDEAUX DES RAPPORTS DU JURY	30
8.1. SESSION 2014	30
8.2. SESSION 2019	31

1. Réflexions préliminaires

1.1. Une focale sur l'Agrégation

Nous avons choisi de différencier nos propositions au regard des attentes précisés dans les rapports de jury des différents concours.

Pour l'Agrégation, il s'agit plutôt de discuter des conditions pouvant orienter les pratiques professionnelles de l'enseignant d'EPS, en identifiant plus précisément les conséquences attendues sur le processus d'apprentissage des élèves ; et finalement pourquoi, comment, et jusqu'où il est possible de situer ses pratiques professionnelles (celles du candidat, qui s'engage dans sa copie) dans un champ des possibles, dans un contexte éducatif plus large avec ses ressources et ses enjeux tout en gardant à l'esprit le côté prégnant des illustrations pour enrichir et mettre en valeur l'argumentation du candidat.

« Cette épreuve consiste en une dissertation portant sur les aspects biologiques, psychologiques et sociologiques du développement de la personne et des apprentissages en contexte scolaire, en relation avec les pratiques professionnelles en EPS. Dans ce cadre, il était attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à argumenter un point de vue problématisé pour répondre à une question qui mettait en relation plusieurs notions. » (Rapport du jury, Agrégation externe, 2019)

1.2. Des pistes pour construire votre méthodologie

Préalablement, nous tenons à préciser qu'il n'existe pas d'unique méthodologie pour répondre à un sujet. Ce document met donc en évidence **DES PROPOSITIONS DE** méthodologies et non **LA** méthodologie pour réussir votre concours. Plusieurs méthodologies sont envisageables en fonction du sujet, de votre manière de penser et d'agencer les idées. Quelle que soit la méthodologie retenue, celle-ci ne doit pas être appliquée comme une règle à suivre à tout prix, mais comme un moyen de concevoir une réponse construite.

Afin de faciliter la compréhension, de rendre concrètes nos explications et d'illustrer les différentes phases méthodologiques, nous utiliserons deux sujets ci-dessous (Agrégation externe 2014 et 2019).

Sujet 2014

« La coopération est à la fois un enjeu et un levier d'apprentissage ».

Discutez cette affirmation dans le cadre de l'EPS.

Les passages surlignés en orange sont des extraits d'une copie ayant obtenu la note de 18/20 sur le sujet 2014 (ci-après) en utilisant une méthodologie d'introduction « par le plan ».

Sujet 2019

Dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il favoriser les apprentissages techniques des élèves afin de développer des compétences et construire une culture commune ?

Les passages surlignés en bleu sont des extraits d'une copie ayant obtenu la note de 16,5/20 sur le sujet 2019 (ci-après) utilisant une méthodologie d'introduction « par la mise en tension des termes du sujet ».

Également, et afin d'insister sur leur importance, vous trouverez les mots clés du sujet en vert dans les extraits de copies tout au long de ce document.

2. Analyse du sujet + Plan détaillé (45')

2.1. Pourquoi ce sujet ?

Les premières questions à vous poser sont les suivantes : Pourquoi vous a-t-on posé ce sujet ? Quels sont les enjeux disciplinaires, scolaires, éducatifs et sociaux du sujet ? Quelle est la tension principale du sujet ? À quels enjeux actuels ce sujet fait-il écho ?

Si ce sujet vous a été posé, c'est que la réponse est loin d'être évidente et que l'on vous demande de faire preuve d'un regard critique sur ce dernier. Ce regard critique passe impérativement par la prise de conscience qu'une réponse positive est possible et demandée, mais que certaines limites sont également à envisager afin d'éviter une réponse unilatérale au sujet. Cette remarque est d'autant plus importante lorsque la commande du sujet est de « discuter » (cf. sujet 2014) ou de mesurer (cf. sujet 2019).

Les meilleur(e)s candidat(e)s seront ceux et celles qui arriveront à prendre du recul par rapport au sujet donné et donc à proposer des réponses qui vont permettre d'ouvrir la réflexion. Les sujets qui sont proposés dans le cadre de l'EPS sont souvent le miroir de problématiques scolaires ou sociétales plus larges et qui dépassent le cadre strict de l'EPS. En ce sens, il est important de bien analyser le « pourquoi » on vous pose ce sujet au regard de ces enjeux, avant de proposer le « comment » y répondre.

Plus précisément, l'enjeu du sujet révèle ce qu'il y a à gagner ou à perdre au regard du sujet qui vous est posé.

Sujet 2014

Par exemple, dans le cadre du sujet 2014, il faut tenter de comprendre ce que nous avons à gagner de faire de la coopération un levier et un enjeu d'apprentissage. Toutefois, il est important de rester conscient que la coopération peut engendrer des comportements contrastés chez nos élèves.



A gagner
+

Des élèves qui interagissent et plus encore qui coopèrent dans le cadre du cours d'EPS afin de favoriser leurs apprentissages.

Des élèves qui apprennent à coopérer pour s'en resservir à long terme et en dehors du cours d'EPS.



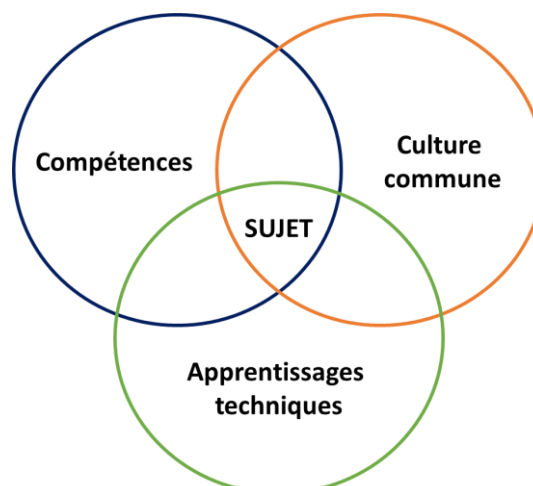
TENSION

Des élèves qui ne coopèrent pas et qui détournent les moments d'interactions dans le cours d'EPS au détriment de leurs apprentissages.

Des élèves qui sortent du système scolaire sans avoir appris à coopérer et qui ne pourront pas réinvestir ces acquisitions en dehors du cours d'EPS.

Sujet 2019

En 2019, le sujet nous oriente directement vers ce que nous avons à gagner : favoriser les apprentissages techniques des élèves pour développer des compétences et construire une culture commune. L'enjeu du traitement de la question réside alors dans la qualification de « la mesure » soit, la définition des conditions nécessaires à mettre en œuvre pour que les apprentissages techniques débouchent sur le développement de compétences et la construction d'une culture commune. Au-delà des conditions, le « dans quelle mesure » doit amener le candidat à mesurer jusqu'où des progrès techniques – plutôt individuels et moteurs – pourraient permettre de développer aussi d'autres types de compétences (valences méthodologiques et sociales notamment) et surtout une culture commune, par définition collective. D'entrée de jeu le sujet est porteur de contradictions : toute la complexité de l'intervention en EPS. Une analyse plus approfondie du sujet est de ne plus considérer deux pôles (1-Apprentissages techniques ; 2-Compétences + culture commune) mais trois (1-Apprentissages techniques ; 2-Compétences ; 3-Culture commune) et d'étudier *in fine* les relations entre chaque pôle (causalité, réciprocité, circularité, enchevêtrement, etc.). En traitant des conditions et des relations, vous vous assurez ici de répondre à la commande du sujet. À ce stade de l'analyse, une modélisation du sujet sous forme de schéma est intéressante.



Cette tensions mise en évidence est primordiale puisque la réponse personnelle que vous apporterez à celui-ci va ponctuer votre raisonnement tout au long du devoir, et devenir la colonne vertébrale de vos parties ; ce que l'on appelle votre **logique argumentaire**, symbolisée par les **cases vertes** sur le tableau ci-dessous. Nous vous proposons ce tableau à double-entrée afin de guider votre réflexion au brouillon et dans l'optique d'élaborer une cohérence minutieuse entre vos parties au regard de la **logique argumentaire** que vous aurez choisi. La thèse correspond aux arguments positifs que vous défendrez dans votre devoir. La nuance vous permettra de mesurer vos propos au regard de la réalité souvent complexe du terrain. Les dépassements (EPS et Au-delà de l'EPS) vous permettront de proposer des pistes de remédiation afin de montrer que vous êtes un futur enseignant conscient de la complexité du métier, mais également force de proposition pour dépasser les problèmes soulevés dans vos nuances.

En effet, comme le souligne Didier Delignières¹, il est rare de voir les candidats « proposer des exemples sur d'autres échelles de temps : des logiques de séance, des progressions de cycle, des programmations annuelles. L'exemple légitime est le plus souvent local et limité dans le temps. ». Tout l'enjeu de ces dépassements, et plus particulièrement du dépassement « au-delà de l'EPS », est de permettre de tenir compte des enjeux de temporalité et de spatialité des apprentissages dans le parcours de formation des élèves, pour plus tard en EPS, mais également en dehors de l'EPS.

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
Thèse (EPS)				
Nuance + Dépassement (EPS)				
Dépassement (Au-delà de l'EPS)				

Il est également important lors de cette phase préliminaire de dégager les termes forts du sujet et de les hiérarchiser. En effet, tous les mots du sujet ne sont pas au même niveau et vous devez dégager puis décliner le terme principal ou les termes principaux dans un premier temps ; c'est cette déclinaison en plusieurs « facettes » d'un terme qui va vous permettre de faire **un plan**, symbolisé par les **cases jaunes**, afin d'être au plus près du sujet tout au long de votre devoir. Dans un second temps, il s'agit de mettre en évidence les termes secondaires, mais non moins importants. Ils ne nous permettent pas forcément de faire un plan mais seront le ciment de notre **logique argumentaire** symbolisée par les **cases vertes** de notre schéma.

Conseil : Le choix de vos parties doit respecter une logique, un dénominateur commun. Les parties doivent se compléter entre elles, avoir un lien. Pour réussir à trouver deux ou trois parties vous pouvez :

- Proposer une déclinaison d'un terme principal (Ex : Interactions enseignant-élèves ; élève-élève ; élève-groupe ; élève-milieu etc.)
- Envisager différents types de conditions temporelles ou organisationnelles à votre thèse (Ex : Court, moyen et long terme)
(Ex : Le cours d'EPS ; L'AS ; Un projet interdisciplinaire à l'échelle de l'EPLE)
- Partir d'un cadre théorique énoncé dans l'introduction (Ex : Durand in L'enfant et le sport, 1987 → Besoins hédoniques, d'affiliation et d'accomplissement)
- Proposer une déclinaison de 3 pôles logiques (Ex : Santé physique, santé mentale et santé sociale ou encore agir, interagir et réfléchir)
- Proposer une déclinaison par les champs d'apprentissage (Ex : CA1 ; CA2 ; CA3 ; CA4 ; CA5)

¹ <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2016/04/24/taches-lecons-cycle-parcours-de-formation-temporalites-et-apprentissages-en-education-physique/>

Attention : Il faut être très vigilant aux plans qui croisent plusieurs entrées différentes. Par exemple :

- P1 : Interactions enseignant-élèves + Apprentissages moteurs + Court terme
- P2 : Interactions élève-milieu + Apprentissages méthodologiques + Moyen terme
- P3 : Interactions élève-élève + Apprentissages sociaux + Long terme

En effet, plus vous allez vouloir multiplier les entrées, plus il y a de chance que vous perdiez en pertinence dans l'articulation des termes entre eux. Le risque est grand de tomber dans quelque chose de très schématique et réducteur. De plus, cela devient trop compliqué de suivre ce type de plan dans toute la copie et il n'est pas rare de finalement oublier une des dimensions annoncées. Les liens ne sont parfois pas logiques ou maladroits. Les parties peuvent parfois s'entremêler ou se contredire. Si vous maîtrisez parfaitement le sujet, il peut être très intéressant de tenter d'articuler deux dimensions entre-elles. A l'inverse, en cas de maîtrise partielle du sujet, il vaut mieux faire simple et se limiter à une dimension.

De plus, il nous semble important de se questionner sur la place de la déclinaison d'un mot clé du sujet au service de votre réponse argumentée. Serait-il plus judicieux de l'utiliser pour mon plan ? Auquel cas il sera difficile de faire dialoguer et de mettre en relation les différentes dimensions de ce terme.

Exemple : Un plan par les différents types d'interactions permettra de les distinguer les unes des autres et leurs spécificités seront discutées dans chacune des parties.

Ou bien serait-il plus judicieux de l'utiliser dans chacune de vos parties, et donc comme élément de votre logique argumentaire ? Auquel cas, vous aurez la possibilité de faire dialoguer les dimensions de ce terme entre-elles, ce qui peut s'avérer judicieux voire indispensable dans certains cas

Exemple : Le terme « compétence » est souvent décliné sous forme de plan en triptyque 1-compétences motrices, 2- compétences méthodologiques et 3- compétences sociales, ce qui amène à parcelliser et réduire un terme à l'analyse de ses dimensions au lieu de les articuler et de les faire dialoguer entre-elles au service d'un autre pôle du sujet, révélant ainsi toute la complexité inhérente à ce terme et au sujet. Dans cette optique, utiliser la déclinaison de ce terme dans votre logique argumentaire, plutôt que dans votre plan, vous permettra d'articuler ces différentes dimensions au sein d'une même partie.

Sujet 2014

Pour le sujet 2014, nous avons les termes « coopération » et « apprentissage » qui semblent se dégager et leurs déclinaisons pourraient nous permettre de remplir les **cases jaunes** du tableau.

Ici, le candidat fait le choix d'établir son plan à partir du mot « apprentissage ». Son objectif était de montrer que l'élève est confronté durant sa scolarité en EPS à la richesse et à la diversité du champ culturel des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). En ce sens, il a décidé de proposer un plan par les « champs d'apprentissages » en partant du postulat que certaines formes coopératives seraient plus propices dans un champ d'apprentissage spécifique. Il est primordial de coupler ces deux données afin de rester constamment au cœur du sujet dans votre devoir. De plus, il est très important de justifier votre choix pour que le correcteur comprenne bien votre intention.

Voici un exemple de ce que peut donner le brouillon à ce stade :

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE BROUILLON		CA4	CA3	CA1
	Sujet 2014			
	Thèse (EPS)			
	Nuance + Dépassement (EPS)			
	Dépassement (Au-delà de l'EPS)			

Dans un second temps, revenons désormais à nos mots secondaires (i.e. « enjeu » et « levier »), afin de tenter de les hiérarchiser. Tous les sujets ne s’y prêtent pas toujours, mais il est souvent possible de dégager un pôle du sujet qui sera plus ciblé sur le cours d’EPS spécifiquement, et un second pôle qui tentera de vous amener vers des enjeux plus généraux et transposables dans le cadre de l’Ecole républicaine dans son ensemble. Dans le sujet 2014, il est assez simple de distinguer la différence entre un « levier » précis et concret dans le cadre de la pratique des APSA et des « enjeux » plus généraux qui dépassent le cadre du simple cours d’EPS. En ce sens, nous dégagons alors notre **logique argumentaire** qui sera également le support de notre problématique à venir. Nous y reviendrons, mais tout notre devoir est lié à l’enjeu principal du sujet dégagé en amont.

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE BROUILLON	Sujet 2014	CA4	CA3	CA1
Thèse (EPS)	Coopération Levier positif			
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Levier négatif + Enjeu EPS			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Coopération Enjeu Au-delà			

Sujet 2019

En 2019, nous avons les termes « apprentissages techniques », « compétences » et « culture commune » qui semblent se dégager et leurs déclinaisons pourraient nous permettre de remplir les **cases jaunes** du tableau. Les deux objectifs de cette classification-déclinaison sont 1- De qualifier plus précisément les termes du sujet pour avoir une analyse exhaustive et 2- Etablir le plan (les **cases jaunes**).

Exemple de déclinaison des termes du sujet

« Apprentissages techniques »	« Compétences » (Produit)	« Compétences » (Processus)	« Culture commune » (contenu)	« Culture commune » (enjeux)
-Apprentissages technico-tactiques -Apprentissages de techniques corporelles variées -Apprentissages de techniques spécifiques	-Dimension motrice -Dimension méthodologique -Dimension sociale -Générales (au-delà l'EPS)	-Placer les élèves dans un contexte adapté à leurs possibilités -Rendre ce contexte signifiant -Considérer la temporalité du PDF afin d’offrir des opportunités de répéter-réinvestir	-En EPS : les différents apprentissages techniques et compétences	-Donner des « racines » (Développer la sociabilité, réussir son parcours de formation) -Donner des « ailes » (S’épanouir personnellement et participer à l’évolution de la société)

Le choix a été fait de mettre en relation un type d’apprentissage technique avec une (ou plusieurs) compétence(s) et un (ou plusieurs) champ(s) d’apprentissage. **Le plan** s’établit dans cette copie par les « apprentissages techniques » en partant du postulat que certains seraient plus favorisés dans un champ d’apprentissage spécifique (e.g. les apprentissages de techniques corporelles originales pour le CA3). Il convient là aussi de justifier **votre choix** pour que le correcteur comprenne bien votre intention.

Pour construire sa **logique argumentaire**, la candidate s’est attachée à répondre dans un premier temps aux **conditions** que l’enseignant doit mettre en œuvre pour que les apprentissages techniques permettent de développer des compétences et de construire une culture commune (thèse).

Le choix est ensuite fait de mettre en tension les décalages entre les prescriptions de l’enseignant (i.e. les conditions) et la réalité autonome de l’élève pour nuancer les premières propositions et se trouver ainsi dans la « mesure ». En outre, il s’agit de montrer que, malgré tout, ces obstacles peuvent être dépassés par

l'enseignant qui doit trouver d'autres conditions pour parvenir aux apprentissages techniques, au développement de compétences et la construction d'une culture commune.

Enfin, dans un dernier temps, le dépassement au-delà du cours d'EPS vise à appréhender une nouvelle relation dans le sujet : la relation intra-argument entre la construction de la culture commune et le développement des compétences. Cela permet ainsi d'inscrire notre réflexion dans une perspective éducative plus large sous-entendue par les enjeux de construire une culture commune.

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
Le BROUILLON		CA4	CA3	CA1-CA2
	Sujet 2019			
Thèse (EPS)	Conditions d'acquisition des apprentissages techniques pour tendre vers le développement de compétences et la construction d'une culture commune			
Nuance + Dépassement (EPS)	(Culture commune) : Culture enseignant VS Cultures élèves (Technique + Compétence) : Complexité de l'adolescence (Dépassement) : Nouvelles conditions d'acquisitions régulées			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Des apprentissages techniques réinvestissables comme enjeu de la construction de compétences et d'une culture commune par la construction d'un « agir compétent » s'exprimant dans des situations familières sur la base d'expériences passées			

Une fois que vous avez votre **plan** et votre **logique argumentaire**, il vous reste à croiser ces données sous la forme d'un tableau à double entrée afin de cibler le contenu de vos parties. Cette méthodologie peut donner l'impression d'être restrictive et de vous imposer de « remplir des cases », mais elle est surtout très pratique pour la cohérence de votre devoir. Vos parties seront toutes construites avec la même colonne vertébrale qui est votre **logique argumentaire**. Il en sera donc d'autant plus simple de dégager une problématique cohérente que vous serez capable de tenir dans chacune de vos parties.

Nous ne vous proposons pas tout de suite les arguments développés par les candidats afin que vous puissiez les découvrir au fur et à mesure de l'introduction comme si vous étiez dans la position du correcteur. Toutefois, soyez conscients que les candidats avaient rempli l'intégralité du tableau avant de se lancer dans la rédaction.

En aparté, voici un récapitulatif des principaux mots interrogatifs et de leur signification :

En quoi : *Qu'est ce qui prouve* que la coopération peut être un enjeu et un levier pour les apprentissages ?

- ➔ Pourquoi : Les raisons (Renvoient aux arguments scientifiques que vous allez devoir mobiliser)
- ➔ Comment : Les moyens (Renvoient aux procédés pédagogiques et didactiques à mettre en place sur le terrain)

Comment : *De quelle manière* la coopération peut-elle être un enjeu et un levier pour les apprentissages ?

- ➔ Les moyens (Renvoient aux procédés pédagogiques et didactiques à mettre en place sur le terrain)

Dans quelle mesure : *Quelles précautions dois-je prendre pour* faire de la coopération un enjeu et un levier pour les apprentissages ?

- ➔ Le curseur (Renvoie à l'idée de nuance au regard des circonstances et des conditions particulières du contexte. Dans (et non à) certaines conditions oui, la coopération peut ... Mais dans d'autres peut-être pas ... ; Dans certaines conditions plutôt fortement ... Mais dans d'autres plutôt faiblement ...). Les mesures invitent à identifier des précautions sans que cela soit nécessaire de faire la démonstration de leur absolue nécessité.
- ➔ NB : le rapport de jury 2019 parle de « placer la « mesure » au cœur de la question » en la qualifiant et la déclinant.

A quelles conditions : *Qu'est ce qui est nécessaire pour faire de la coopération un enjeu et un levier pour les apprentissages ?*

- Les conditions supposent la capacité à faire la démonstration que ce qui est évoqué est nécessaire pour atteindre le but visé (idée du « si et seulement si... »).

Discuter : *A quel point ma réponse se positionne-t-elle en continuité ou en rupture avec la citation ? Quelles sont les limites ou les contraintes de validité de cette citation dans le cadre de la question qui m'est posée ?*

- La discussion invite non seulement à proposer une réponse à la commande du sujet, mais à situer et positionner cette réponse par rapport à la citation. Soit en continuité totale/partielle, soit en rupture totale/partielle avec la citation. Il faut alors chercher à situer ses arguments au regard de la citation, pour montrer en quoi et dans quelle mesure notre réponse adhère ou non à la citation.

3. Introduction (2h)

3.1. Accroche

Remarque : Cette partie de l'introduction est identique pour les deux méthodologies qui seront présentées par la suite (par le plan ou par la mise en tension des termes du sujet)

L'objectif de votre accroche est de **faire ressortir l'enjeu principal du sujet** que vous avez mis en évidence lors de l'analyse du sujet. Il est aussi important de susciter la curiosité du correcteur et de lui donner envie de lire la suite de votre devoir. Pour cela, rien de plus important que d'être au cœur du sujet et de ne pas ajouter d'autres dimensions que celles qui sont clairement explicites dans le sujet, au risque de s'éloigner du cœur de sujet et de tendre vers un potentiel « hors-sujet ».

Nous vous proposons certains temps qui nous semblent importants afin de bien démontrer la complexité de la question et de pouvoir bien mettre en évidence l'enjeu du sujet. Les citations référencées sont appréciables, mais une réflexion personnelle qui cible exactement l'enjeu du sujet sera toujours plus pertinente qu'une citation un peu à côté du sujet.

1- THESE : Pôle positif (Ce qu'il y a à gagner) de la tension soulevée dans l'analyse du sujet.

- Une citation/réflexion avec le(s) terme(s) principal(aux).
- J'explique le lien avec le sujet, ce qui permet de démontrer la capacité du candidat à s'approprier les références utilisées et à montrer comment elles servent sa réflexion sur ce sujet

2- NUANCE : Pôle négatif (Ce qu'il y a à perdre) de la tension soulevée dans l'analyse du sujet.

- Une citation/réflexion qui nuance le pôle positif.
- J'explique le lien avec le sujet, ce qui permet de démontrer la capacité du candidat à s'approprier les références utilisées et à montrer comment elles servent sa réflexion sur ce sujet

3- QUESTIONNEMENT : 1 ou 2 questions par rapport à cette tension en reprenant TOUS les termes du sujet

Ces différents temps doivent se retrouver dans votre accroche sans forcément nécessiter un ordre particulier. L'important est surtout de retrouver TOUS les mots du sujet, et de bien mettre en évidence l'enjeu principal du sujet et toute sa complexité.

Sujet 2014

En oubliant de prendre en compte les **apprentissages** méthodologiques et sociaux, ne risque-t-on pas de se rapprocher du monde sportif fédéral et de perdre notre légitimité scolaire ? Cette question soulevée par MEARD & KLEIN (*Revue EPS n°291*, 2001) montre bien que l'aspect social et **coopératif** de l'EPS est un **enjeu** de la discipline. En effet, dans un sens la **coopération** entre les élèves peut s'avérer être un puissant **levier** pour les **apprentissages** moteurs et méthodologiques et sociaux (SAURY & al., *Actions, significations et apprentissages en EPS*, 2013). Toutefois, il ne suffit pas de placer les élèves dans des situations **coopératives** pour qu'il y ait une véritable **coopération** (LEGRAIN, « Aide, autonomie, initiative », in DARNIS, *Interaction et apprentissage*, 2010). Dès lors, comment et dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il rendre bénéfique la **coopération** entre les élèves pour leurs **apprentissages** moteurs et méthodologiques et sociaux ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2014			
Thèse (EPS)	Coopération Lever positif			
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Lever négatif + Enjeu EPS			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)				

Sujet 2019

« L'enseignant est un spécialiste de l'apprentissage moteur » (TEMPRADO, « L'apprentissage moteurs : quelques idées actuelles », 1997). En effet, l'enseignant doit non seulement favoriser l'apprentissage technico-moteur des élèves mais il doit aussi viser le développement des compétences intégrant différentes dimensions (i.e. motrices, méthodologiques et sociales) afin de faire cheminer ses élèves vers une culture commune (Programme des collèges, BOS n°11 du 26/11/2015) et participer à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C). Cependant, « la rencontre entre le monde de l'enseignant et de l'élève n'est jamais garantie » (SAURY & al., *Actions, significations et apprentissages en EPS*, 2013). Dès lors, dans le contexte singulier de la classe, les apprentissages techniques pensés par l'enseignant sont parfois peu signifiants pour l'élève qui ne parvient pas à gagner en efficacité limitant le développement de compétences et la construction d'une culture commune. Aussi comment l'enseignant peut-il organiser les apprentissages techniques des élèves afin que leurs actions deviennent efficaces ici et maintenant et se muent en dispositions à agir ailleurs et plus tard ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2019			
Thèse (EPS)	Conditions d'acquisition des apprentissages techniques pour tendre vers le développement de compétences et la construction d'une culture commune			
Nuance + Dépassement (EPS)	(Culture commune) : Culture enseignant VS Culture élèves (Dépassement) : Nouvelles conditions d'acquisitions régulées			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Des apprentissages techniques réinvestissables comme enjeu de la construction de compétences et d'une culture commune			

3.2. Prise de recul sur le sujet

Remarque : Cette partie de l'introduction est identique pour les deux méthodologies qui seront présentées par la suite (par le plan ou par la mise en tension des termes du sujet)

Une fois que vous avez réussi à bien faire ressortir cet enjeu principal, il est intéressant de prendre du recul par rapport à la question qui vous est posée pour resituer le sujet dans un cadre philosophique ou scientifique plus général. Les sujets qui vous sont proposés peuvent quasi-systématiquement être mis en relation avec des dialectiques ou oppositions philosophiques, scientifiques ou épistémologiques.

Toutefois, nous précisons qu'il n'y a aucune obligation à rédiger un paragraphe de ce type et il peut se situer à différents endroits de votre introduction afin d'éclairer votre réflexion quand cela vous semble le plus approprié. Surtout, il convient de prendre deux précautions importantes lors de son écriture : 1- Le relier explicitement au sujet et 2- Le réutiliser dans le devoir. Dans le cas contraire, il pourrait vous être reproché d'être à côté du sujet.

Sujet 2014

En 2014, la thématique des interactions sociales et de la coopération au service des apprentissages peut être analysée sous le prisme de la dialectique entre deux modèles issus des approches psycho-sociales : le constructivisme et le socioconstructivisme.

Ce questionnement renvoie à une dialectique plus large entre les tenants d'une approche socioconstructiviste et les tenants d'une approche constructiviste. Dans le premier cas, les **apprentissages** précèdent le développement de l'individu (VYGOTSKY, *Pensée et langage*, 1934). En ce sens, la **coopération** entre les élèves participant du développement de l'individu peut être un facteur et plus encore un **levier** pour les **apprentissages** si les actions **coopératives** s'effectuent dans la zone proximale de développement des élèves. D'autre part, dans une conception constructiviste, le développement de l'individu précède ses **apprentissages** (PIAGET, *La naissance de l'intelligence*, 1937) et nous comprendrons en ce sens que la **coopération** peut également être un obstacle aux **apprentissages** puisque nuisible au développement individuel par stade de l'individu dès son enfance. Dès lors, dans quelles mesures ces conceptions peuvent-elles nous éclairer afin de comprendre l'intérêt de la **coopération** dans les **apprentissages** en EPS ?

Ce paragraphe nous permet de repositionner la dialectique de l'accroche entre « levier positif » ou « levier négatif » à un niveau plus macroscopique avec l'opposition entre Piaget et Vygotsky. Nous tentons ici de montrer que l'enjeu du sujet est en fait sur les conditions de la coopération et que notre logique argumentaire s'ancre dans une réflexion plus poussée que la simple différence entre un levier positif et un levier négatif.

Sujet 2019

En 2019, ce paragraphe permet de positionner en début de copie la dialectique « technique biomécanique/reproduction de forme » et « technique fonctionnelle/adaptation à son environnement » mis en parallèle avec deux modèles d'enseignement celui de « la commande » et de « l'autonomie » pour faire le lien avec « l'apprentissage ». Il vient en réalité préfigurer l'enjeu macroscopique du sujet et amorcer la logique argumentaire. Bien que l'enjeu principal du sujet réside sur la mise en avant des conditions, ce paragraphe vient soutenir l'idée que notre logique argumentaire s'ancre dans une réflexion plus poussée que la proposition de simples conditions nuancées et mesurées.

La notion « **d'apprentissages techniques** » renvoie à deux conceptions de **l'apprentissage** par le corps et par son corps (SEVE & GAL-PETITFAUX, « Les techniques corporelles en EPS », in DURAND, HAUW ET POIZAT, 2015). Dans une première acception, **l'apprentissage technique** renvoie à la (re)production de formes gestuelles efficaces souvent en référence à une norme : la **technique** du champion. Dans cette conception du corps biomécanique, **l'enseignant** décompose aux **élèves** les unités gestuelles de manière déliée qu'ils devront ensuite réintégrées. Ce modèle d'enseignement fait écho à celui de la commande (DURAND & ARZEL, « Autonomie et connaissance dans la conception des apprentissages de l'enseignement et de la formation », 2002) où **l'enseignant** tient un rôle de prescripteur des **apprentissages**. Dans une seconde acception, **l'apprentissage de techniques** renvoie à une conception plus fonctionnelle et anthropologique. Celui-ci renvoie à une adaptation de **l'élève** à son environnement qui lui est propre et teinté de significations et émotions. Dès lors, l'activité de **l'enseignant** se rapproche du modèle de l'autonomie dans la mesure où il cherche moins à contraindre **l'élève** que de chercher à créer des espaces où celui-ci pourra construire son monde propre et sa **technique** fonctionnelle. Aussi, sur quelle acception de **l'apprentissage technique** l'enseignant doit-il se baser pour favoriser le développement de **compétences** et d'une **culture commune** ? L'enseignant doit-il privilégier l'une ou l'autre ou une synthèse des deux n'est-elle pas plus favorable au développement de **compétences** ?

Si ce paragraphe n'est pas forcément indispensable dans une copie, il peut vous permettre, au-delà d'avoir ciblé l'enjeu du sujet, de montrer que vous êtes capable de justifier la logique argumentaire de tout votre devoir avec des connaissances scientifiques ou philosophiques qui témoignent d'une ouverture d'esprit intéressante et d'un degré de précision théorique attendu chez un agrégé. Pour cela, il est important que l'on retrouve cette prise de recul dans la construction de votre logique argumentaire ou explicitement dans les parties de votre devoir. Si ce paragraphe est déconnecté du reste du devoir, il n'apportera aucune plus-value.

3.3. Proposition d'une méthodologie « par le plan » (Sujet 2014)

Remarque : Cette partie de l'introduction est spécifique à la méthodologie « par le plan ». Toutefois, ces deux méthodologies ne sont pas exclusives l'une de l'autre et vous pouvez très bien les associer, les ré-agencer selon vos besoins et votre manière de réfléchir sur un sujet.

3.3.1. Définition des termes et mise en évidence d'une classification

L'étape de définition des termes du sujet comporte plusieurs enjeux. Il doit tout d'abord vous permettre de définir clairement les termes principaux du sujet (en premier), et les termes secondaires uniquement si cela apporte un éclairage complémentaire. De plus, la définition des termes doit vous mener à leur déclinaison de laquelle va découler une classification qui vous servira de plan pour votre devoir. Il est impératif d'avoir abordé cette classification avant votre annonce de plan. Le correcteur ne doit pas découvrir votre plan au dernier moment, il doit découler logiquement de tout le raisonnement que vous suivez depuis le début de votre introduction. Enfin, ce paragraphe doit vous permettre de faire du lien entre les termes, de les mettre en tension, de questionner leurs relations. L'articulation des termes est primordiale afin d'éviter de faire une juxtaposition de définitions qui ne permet pas de rendre compte de la complexité du sujet.

Nous définirons la **coopération** comme l'élaboration de significations partagées entre les élèves afin de disposer d'un référentiel commun tout en ayant la volonté de s'engager dans un processus **coopératif** (SAURY & al, Op. Cit, 2013). **Nous l'entendons alors comme** une forme d'interaction entre les élèves qui peut à la fois être bénéfique ou néfaste aux **apprentissages**, c'est-à-dire un **levier**.

A ce stade, nous qualifierons les **apprentissages** comme des savoirs faire, des savoirs sur le faire s'exprimant dans des habiletés plus efficaces parce que plus stables et nécessitant une moindre mobilisation des ressources cognitives et énergétiques (AMADE-ESCOT, Le didactique, 2007). Dès lors, **il convient de préciser que** les **apprentissages** dans le cadre du cours d'EPS peuvent être d'ordre moteur et également méthodologiques et sociaux en termes d'attitudes, de démarches d'**apprentissages**, de respect des rôles sociaux, de connaissances et de capacités à mettre en œuvre à travers un engagement maîtrisé et lucide.

Il est important de reformuler avec ses propres mots et/ou formuler un lien vers les autres termes du sujet lorsque vous définissez un terme. Il s'agit bien de montrer l'intérêt de cette définition (alors qu'il en existe plusieurs). Cette phrase qui suit l'utilisation d'une référence pour définir un terme a pour objectif de dire « j'ai choisi cette définition car elle me permet de faire avancer ma réflexion sur le sujet de telle façon »

Afin de considérer la **coopération** comme un **levier** pour ces apprentissages tout en confrontant l'élève à la richesse et à la diversité du champ culturel des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), exigence des programmes de la discipline, nous illustrerons notre réflexion en nous appuyant sur la place de la **coopération** dans les compétences propres (CP) à l'EPS. Toutefois, en étant conscient que chaque CP peut servir d'illustration et met en jeu les processus **coopératifs**, nous choisirons trois CP qui nous semblent pouvoir être un support pertinent de notre analyse

NB : En 2014, les programmes en vigueur invitaient à parler de compétences propres à l'EPS plutôt que de champs d'apprentissage. Nous avons laissé la copie dans son état original, mais nous remplacerons les CP par les champs d'apprentissage (CA) afin de faire le parallèle avec nos textes officiels actuels.

A ce stade de lecture, le correcteur se doute désormais de la classification support de votre plan :

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2014	CA4	CA3	CA1
Thèse (EPS)	Coopération Levier positif			
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Levier négatif + Enjeu EPS			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)				

3.3.2. Mise en relation des termes

A l'issue de ce travail de définition et de mise en évidence d'une classification, il est important de mettre en relation les différents termes du sujet. Pour cela, cette méthodologie propose de découper votre réflexion entre 3 sous-paragraphes correspondant la principale tension de chacune de vos parties. De plus, il semble intéressant de souligner les similitudes de construction entre l'accroche et les sous-paragraphes (une thèse et une nuance), à ceci près que les sous-paragraphes doivent également correspondre à l'entrée déterminée par le plan choisi (ici les champs d'apprentissages).

3.3.2.1. Sous paragraphe 1 : Tension principale de la partie 1

Dans un premier temps, nous illustrerons nos propos dans la CP4 qui consiste à conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. A ce titre, HOC (*International journal of human computer studies*, 2001) met en évidence que la coordination des interactions interindividuelles peut être un levier pour les apprentissages dans la mesure où les élèves sont amenés à coopérer et à échanger leur point de vue. Toutefois, GUERIN, RONCIN & TESTEVIDE (*Revue STAPS n°69*, 2005) démontrent l'apparition d'activités clandestines des élèves lors de certaines phases de groupement. Dans cette acception, la coopération peut donc également s'avérer néfaste pour les apprentissages des élèves dans la mesure où ils se désengagent de la tâche. Dès lors, comment l'enseignant peut-il gérer les interactions entre les élèves en CP4, regroupant des activités où la coopération peut parfois être constitutive de l'action, afin que celle-ci soit véritablement un levier pour les apprentissages ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2014	CA4	CA3	CA1
Thèse (EPS)	Coopération Lever positif	Echange de point de vue		
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Lever négatif + Enjeu EPS	Activités clandestines		
Dépassement (Au-delà de l'EPS)				

3.3.2.2. Sous paragraphe 2 : Tension principale de la partie 2

D'autre part, nous illustrerons nos propos dans les activités de la CP3 consistant à réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ; la mise en visibilité du corps et la construction de chorégraphie collective mettant en jeu des processus coopératifs. A ce titre, BANDURA (*Social foundations of thoughts and actions, a social cognitive theory*, 1986), met en évidence que l'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO) peut être un levier pour les apprentissages des élèves dans la mesure où l'observation d'un pair peut permettre de se faire une représentation analogue du mouvement à exécuter. Cependant, la coopération dans ces activités mettant le corps en jeu peut également s'avérer un obstacle aux apprentissages puisque l'adolescence est une période de transformations corporelles, physiologiques, psychologiques (Programmes Lycées) et que les élèves peuvent être très durs entre eux dans les moqueries envers certains camarades voire en les excluant de leur groupe (MARCELLI & BRACONNIER, *Adolescence et psychopathologie*, 2008). Dès lors, comment faire en sorte que les élèves dépassent ces clivages de représentation du corps en acceptant de mettre leur corps en visibilité, processus garant des apprentissages en CP3 ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2014	CA4	CA3	CA1
Thèse (EPS)	Coopération Lever positif	Echange de point de vue	ASCO	
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Lever négatif + Enjeu EPS	Activités clandestines	Moqueries	
Dépassement (Au-delà de l'EPS)				

3.3.2.3. Sous paragraphe 3 : Tension principale de la partie 3

Enfin, nous illustreront nos propos dans les activités de la CP1 consistant à réaliser une performance motrice maximale mesurée à une échéance donnée. En effet, les activités de cette CP semblent plutôt viser des **apprentissages** individuels, mais nous montrerons que la **coopération** entre les élèves peut alors être un véritable **levier** pour les **apprentissages**. En effet, TEMPRADO (Apprentissage moteur, quelques données actuelles, *Revue EPS n°267*, 1997) met en évidence que les feedbacks donnés par les élèves à leurs pairs peuvent faciliter leurs **apprentissages** dans la mesure où ils viennent générer une phase d'analyse sur l'activité des élèves. Ainsi, la **coopération** sous forme d'interactions verbales peut s'avérer être un **levier** pour les **apprentissages** des élèves. Toutefois, dans la période de changement et d'évolution psychologique qu'est l'adolescence, certains élèves peuvent refuser l'aide qui leur est apportée afin de préserver leur estime de soi (LEGRAIN, Op. Cit, 2010). En ce sens, la **coopération** peut s'avérer néfaste aux **apprentissages** pour certains élèves considérant les activités de la CP1 comme purement performative et individuelle. Dès lors, comment engager les élèves dans des processus **coopératifs** en CP1 en dépassant ces aspects performatifs tout en gardant l'essence de ce type d'activité ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2014	CA4	CA3	CA1
Thèse (EPS)	Coopération Lever positif	Echange de point de vue	ASCO	Feedbacks
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Lever négatif + Enjeu EPS	Activités clandestines	Moqueries	Refus de l'aide
Dépassement (Au-delà de l'EPS)				

Dans ces 3 sous-paragraphe, le candidat a annoncé ce qui va lui servir de thèse et de nuance pour ses 3 parties. Il utilise 2 citations qui permettent de mettre le sujet en tension en gardant sa logique argumentaire : « levier positif » et « levier négatif ». La chose la plus complexe est de rester à un niveau de généralité nécessaire en introduction afin de ne pas avancer tous ses pions avant le cœur du devoir. Il faut réussir à bien faire comprendre où vous souhaitez aller tout en gardant vos atouts les plus précieux dans la manche pour le développement de vos arguments.

3.4. Proposition d'une méthodologie « par la mise en tension des termes » (Sujet 2019)

Remarque : Cette partie de l'introduction est spécifique à la méthodologie « par la mise en tension des termes ». Toutefois, ces deux méthodologies ne sont pas exclusives l'une de l'autre et vous pouvez très bien les associer, les ré-agencer selon vos besoins et votre manière de réfléchir sur un sujet.

3.4.1. Définition des termes et mises en tension successives

Les paragraphes de définition des termes comportent, comme pour la méthodologie par le plan, plusieurs enjeux. Le premier est de définir clairement, et de manière référencée (scientifiquement et/ou institutionnellement), les termes du sujet. Le second enjeu est de mettre en tension la définition avancée d'un terme du sujet avec un autre terme du sujet pour montrer là aussi que le sujet est intéressant puisqu'il soulève des questionnements, des tensions. L'introduction est le lieu privilégié pour faire cela. Ce n'est que dans la suite du devoir que vous présenterez vos propositions qui permettent de répondre à ces questionnements. L'idée est de donner au correcteur l'envie de lire votre copie en laissant un peu de « suspens ».

Dans le sujet de 2019, trois termes clés principaux sont à définir : les apprentissages techniques ; les compétences ; la culture commune. Suite à son paragraphe de « prise de recul » sur le sujet, la candidate a estimé qu'elle avait apporté une première définition au terme du sujet n°1 : « les apprentissages techniques ». Dès lors, le choix est fait de définir le deuxième terme dans le paragraphe suivant (i.e. « les compétences »). Ce terme est défini et rapidement mis en tension avec la notion « d'apprentissages techniques ».

(...définition en amont du concept de compétences dans une conception intégrative...) Alors que les **élèves** développent des **techniques** efficaces dans les situations ciblées, le manque de réinvestissement dans la situation complexe est prégnant (TERRE, « L'enchaînement des tâches et des leçons », 2018). Dès lors, comment favoriser la continuité des expériences des **élèves** pour que les **apprentissages techniques** acquis dans une situation soient réinvestissables dans une situation inédite ou complexe ? Ne serait-il pas plus préférable d'envisager une conception éactive du concept de **compétence** qui postule la construction d'un « agir **compétent** » dans des situations familières en reconnaissant sur la base des expériences passées et des connaissances construites en action, des **apprentissages techniques** réinvestissables ?

Ce paragraphe de définition est aussi l'occasion de présenter votre déclinaison/classification des termes. Voici un exemple pour « les compétences » :

(...) Les **élèves** doivent acquérir des **apprentissages techniques** pour développer des **compétences** motrices et ainsi devenir « physiquement éduqué » mais le développement de **compétences** méthodologiques et sociales est aussi important pour former un « citoyen lucide, autonome, socialement éduqué ». Dès lors, dans quelle mesure l'acquisition de **techniques**, qui semble être un processus éminemment individuel, peut-elle favoriser le développement de **compétences** plus « générales » (GAUSSEL, « À l'école des compétences sociales », 2018) ?

Ensuite, le paragraphe qui suit sert à dresser les contenus de la « culture commune » à partir de la définition de la compétence (issue du paragraphe précédent). En faisant ainsi, nous montrons que nous pensons les termes du sujet en étroite relation et non isolés les uns des autres.

Le **développement de compétences** entendu, en partie, comme la construction d'un « agir **compétent** » constitué d'**apprentissages techniques** construits en action et réinvestissables dans des situations familières est au fondement la **culture commune** selon nous. En effet, « la **culture commune** est fondée sur l'acquisition de **compétences** et connaissances indispensables » (S4C). **Culture commune** et **compétences** sont donc dans une relation d'enchevêtrement. Or, la **culture** renvoie à « l'ensemble des traits distinctifs, spirituel ou matériels, qui caractérisent un groupe social » (UNESCO, « Déclaration de Mexico sur les politiques actuelles », 1982). Alors que des formes de subjectivité diverses caractérisent les individus (FOUCAULT, L'usage des plaisirs, 1984), comment faire cheminer les élèves vers une **culture commune** et partagée alors que la **culture** des **élèves** peut parfois être éloignée de celle de l'**enseignant** et de l'École (SYNDERS, J'ai voulu qu'apprendre soit une joie, 2008). Par ailleurs, si la **culture commune** renvoie à « l'idéal des biens communs à construire » (Charte des programmes, 2014), comment viser l'acquisition de **techniques** corporelles identiques chez tous alors qu'une forte hétérochronie de développement est mis en évidence chez les adolescents (COLIN, « Qu'est-ce que l'adolescence », in L'adolescence, 2011) ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2019			
Thèse (EPS)	Conditions d'acquisition des apprentissages techniques pour tendre vers le développement de compétences et la construction d'une culture commune			
Nuance + Dépassement (EPS)	(Culture commune) : Culture enseignant VS Culture élèves (Technique + Compétence) : Complexité de l'adolescence (Dépassement) : Nouvelles conditions d'acquisitions régulées			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Des apprentissages techniques réinvestissables comme enjeu de la construction de compétences et d'une culture commune par la construction d'un « agir compétent » s'exprimant dans des situations familières sur la base d'expériences passées			

3.4.2. Préfiguration du plan

Le paragraphe suivant les paragraphes de définition et mise en tension successive des termes vise à préfigurer le plan qui ne doit, en aucun cas, apparaître comme parachuté après l'annonce de la problématique. La méthodologie présentée est sous forme de questionnement. En faisant ainsi, cela vous évite de « griller vos cartouches » et vous permet de garder vos propositions lors de l'annonce du plan. La méthodologie est la suivante : 1- Présentation d'une déclinaison d'un terme du sujet (ce terme qui vous permet d'établir votre plan) (cf. tableau exemple de déclinaison des termes du sujet) et mise en relation avec une condition (préfigure la thèse), 2- Mise en tension de cette condition avec la nuance.

En EPS, la **culture commune** nécessite également de confronter les **élèves** aux quatre champs d'apprentissage (*lien entre les deux paragraphes : définition et mise en tension de la culture commune + préfiguration du plan*) pour qu'ils vivent l'acquisition de techniques spécifiques. Aussi, alors qu'on envisagera par exemple dans le CA4 le développement **d'apprentissages technico-tactiques** grâce à une prise de décision rationnelle (*proposition qui préfigure la thèse*), comment s'assurer que tous puissent stocker des connaissances qui leur permettent d'être plus **compétents** ? Dans le CA3, peut-on être certain que les **élèves** développent des **compétences** en stockant un modèle interne qui devrait leur permettre de diversifier les **techniques** corporelles pour « se mouvoir et s'é mouvoir pour émouvoir » ? Enfin, dans le CA1 et le CA2, les **élèves** devraient pouvoir être plus **compétents** en situation complexe grâce au réinvestissement des **apprentissages techniques** spécifiques mais comment savoir si **l'élève** remobilise ce qu'il a appris précédemment ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2019	CA4	CA3	CA1-CA2
Thèse (EPS)	Conditions d'acquisition des apprentissages techniques pour tendre vers le développement de compétences et la construction d'une culture commune			
Nuance + Dépassement (EPS)	(Culture commune) : Culture enseignant VS Culture élèves (Technique + Compétence) : Complexité de l'adolescence (Dépassement) : Nouvelles conditions d'acquisitions régulées			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Des apprentissages techniques réinvestissables comme enjeu de la construction de compétences et d'une culture commune par la construction d'un « agir compétent » s'exprimant dans des situations familières sur la base d'expériences passées			

3.5. Dépassement

Remarque : Cette partie de l'introduction est identique pour les deux méthodologies présentées (par le plan ou par la mise en tension des termes du sujet)

Le rôle de ce dernier paragraphe avant la problématique sera de montrer que le sujet s'ancre dans une perspective à plus long terme et qu'il répond à la formation d'un citoyen lucide, cultivé et autonome au-delà de notre cours d'EPS. Il nous semble important de bien comprendre ces deux niveaux de réflexion afin d'envisager une réponse au sujet qui s'ancre pleinement dans notre discipline (niveau 1), tout en sachant la dépasser pour étendre notre réflexion à la formation d'un futur adulte et citoyen de demain (niveau 2). Ces niveaux différents de réflexion peuvent également s'illustrer par la différence et la complémentarité des aspects disciplinaires et interdisciplinaires, ou encore à l'échelle de la classe ou de l'établissement. En ce sens, vous comprenez désormais l'importance des parenthèses dans la logique argumentaire de notre schéma avec un premier niveau de réflexion (dans le cadre de l'EPS) et un second (au-delà de l'EPS).

Sujet 2014

Comme vous venez de le constater, le correcteur connaît désormais nos futures parties, et chacune de nos thèses et de nos nuances. Toutefois, ce premier niveau de réflexion nous a amenés à nous questionner sur le mot « levier » mais pas encore sur le mot « enjeu » même si nous l'avons abordé en accroche

Dans un second niveau de réflexion, il nous semble que de faire de la coopération un levier pour les apprentissages est fondamental mais ne suffit pas, comme nous venons de le voir. Dès lors, il s'agira de faire de la coopération un véritable enjeu d'apprentissage afin de développer chez les élèves un goût prolongé pour la pratique des APSA en dehors de l'école en visant l'acquisition de stratégies d'apprentissage à long terme (Programmes Collèges & Lycées). Dès lors, dans l'optique de former un élève citoyen, cultivé, lucide et autonome, physiquement et socialement éduqué (Programmes Collèges & Lycées, Finalité de l'EPS), nous feront de la coopération un véritable enjeu d'apprentissage dans le sens où elle peut être le support pour des apprentissages moteurs mais également dans l'optique de respecter des rôles sociaux (CMS n°2 Collège & Lycées). Dès lors, comment l'enseignant peut-il organiser et concevoir son enseignement afin de guider les élèves de façon autonomes dans les apprentissages tout en leur faisant acquérir, par la coopération avec d'autres élèves, des stratégies d'apprentissage visant le réinvestissement ultérieur de ces apprentissages ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2014	CA4	CA3	CA1
Thèse (EPS)	Coopération Levier positif	Echange de point de vue	ASCO	Feedbacks
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Levier négatif + Enjeu EPS	Activités clandestines	Moqueries	Refus de l'aide
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Coopération Enjeu Au-delà	Réinvestir les apprentissages coopératifs en dehors de l'EPS afin de former le citoyen de demain		

Sujet 2019

Enfin, après avoir décrit les contenus de la culture commune, il nous paraît important de discuter de ses finalités. Alors que tout système d'éducation vise aussi bien à dresser qu'à émanciper (REBOUL, Philosophie de l'éducation, 1989), nous pensons que la culture commune doit donner des « racines et des ailes » aux élèves. Des « racines » permettent alors à l'élève de « développer sa sociabilité et réussir la suite de son parcours de formation » et des « ailes » pour permettre à celui-ci de « s'épanouir personnellement et participer à l'évolution de la société » (BO n°11, 26/11/15). Aussi, dans une perspective éducative plus large, n'est-il pas nécessaire d'inscrire les apprentissages techniques des élèves dans des projets signifiants et responsabilisant qui leur donneraient la possibilité de « faire ensemble » pour construire du commun dans la diversité ?

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
		CA4	CA3	CA1-CA2
LE CORRECTEUR SE DOUTE	Sujet 2019			
Thèse (EPS)	Conditions d'acquisition des apprentissages techniques pour tendre vers le développement de compétences et la construction d'une culture commune			
Nuance + Dépassement (EPS)	(Culture commune) : Culture enseignant VS Culture élèves (Technique + Compétence) : Complexité de l'adolescence (Dépassement) : Nouvelles conditions d'acquisitions régulées			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Des apprentissages techniques réinvestissables comme enjeu de la construction de compétences et d'une culture commune par la construction d'un « agir compétent » s'exprimant dans des situations familières sur la base d'expériences passées	Donner des « racines et des ailes » aux élèves Socialisation et épanouissement personnel		

3.6. Problématique

Remarque : Cette partie de l'introduction est identique pour les deux méthodologies présentées (par le plan ou par la mise en tension des termes du sujet)

Nous arrivons maintenant à la rédaction de votre problématique. C'est un moment crucial de votre introduction puisqu'elle doit montrer au correcteur que vous avez une logique argumentaire précise, en lien étroit avec le sujet et qu'il va devoir retrouver dans chacune de vos parties. Vous le comprenez petit à petit, afin de réussir à tenir cette problématique tout au long du devoir, nous allons devoir respecter la logique argumentaire symbolisée par **les cases vertes** de notre schéma.

En ce sens, nous vous invitons à **élaborer une problématique qui reprend votre logique argumentaire et en intégrant au maximum les termes du sujet**. De plus, afin de ne pas faire une problématique « bateau » qui resterait trop générale, nous vous encourageons à toujours ajouter les conditions/raisons/précautions (en fonction du terme interrogatif du sujet) de mise en œuvre de votre idée défendue.

Tout comme le cadrage, il n'existe pas un type de problématique magique à appliquer dans tous les sujets. En revanche, il y a des incontournables dans une problématique. Il ne faut jamais paraphraser, mais prendre position et montrer quelle est votre réponse spécifique pour ce sujet.

Il nous semble important de retrouver les trois temps suivants dans votre problématique. L'ordre est donné à titre indicatif mais il nous semble cohérent dans la mesure où il sera le fil rouge de notre annonce de partie et *a fortiori* de notre argumentation :

1- THESE : C'est votre réponse à la commande du sujet, et elle doit être **pertinente** au regard du sujet, **convaincante** pour le correcteur, sans chercher à faire compliqué ou à multiplier les leviers de réponse.

A l'issue de notre réflexion, nous tenterons de mettre en évidence que la **coopération** entre les élèves peut être un **levier** pour les **apprentissages** dans la mesure où cette forme d'interaction facilite leur engagement dans les **apprentissages**.

Nous soutiendrons l'idée selon laquelle l'enseignant, en confrontant les élèves à des **apprentissages techniques** qu'il a lui-même déterminé en amont de la leçon, pourra favoriser le développement d'actions efficaces chez ses élèves dans des champs d'apprentissages variés. Les actions sont de nature à rendre l'élève **compétent** et sont constitutives d'une **culture commune**.

2- NUANCE (ou conditions *sine qua non* pour que la thèse fonctionne) : La nuance soulève les limites du sujet ou de votre thèse. Elle pose un regard prudent sur ce que vous venez de dire juste avant, mais sans vous contredire. Elle montre que vous êtes lucides et que vous êtes conscients de ne pas être des « magiciens » de l'EPS. Elle doit être adaptée au sujet et partir de votre réponse ou reprendre les termes clés.

Toutefois, il ne suffit pas de placer les élèves en groupe pour que la **coopération** soit un **levier** pour les **apprentissages** dans le sens où certaines attitudes peuvent émerger chez les élèves, et ce notamment pendant l'adolescence, rendant alors néfaste la **coopération** entre les élèves.

Toutefois, alors que la logique didactique paraît évidente pour l'enseignant, l'élève réussit plus ou moins bien à produire des **techniques** efficaces dans un contexte précis mais ne parvient pas à réexploiter ses **apprentissages** dans d'autres situations ce qui met à mal le **développement de compétences et la construction d'une culture commune**.

3- DEPASSEMENT :

Il montre que le sujet s'ancre dans une perspective à plus long terme et qu'il répond à la formation d'un citoyen lucide, cultivé et autonome.

Dès lors, il s'agira pour l'enseignant de proposer une organisation du cours d'EPS où les formes d'interactions **coopératives** redonnent le goût de s'engager dans les **apprentissages**. Plus encore, il s'agira de considérer la **coopération** comme un véritable **enjeu d'apprentissage** afin de dépasser les aspects néfastes mis en évidence, permettant ainsi d'articuler des **apprentissages** moteurs, méthodologiques et sociaux, tout en donnant le goût aux élèves de la pratique des APSA et la volonté de s'insérer dans un univers social en tant que citoyen.

Dès lors, l'enseignant veillera à adopter une posture d'enquêteur, de catalyseur d'interactions sociales et d'histoires pour que les actions **techniques** efficaces ici et maintenant se concrétisent en un « agir **compétent** » ailleurs et plus tard et rendent compte d'une **culture commune**. Il s'agira également de démontrer que, dans une perspective éducative plus large, c'est en engageant les élèves dans des projets d'ampleur et responsabilisant où ils pourront « faire ensemble » que les **apprentissages techniques** et le **développement de compétences** se muent en une véritable **culture commune**.

NB : A la fin de votre problématique, on ne doit plus pouvoir vous demander : « Pourquoi ? » et comprendre les principes généraux du « Comment ? »

A ce stade, le correcteur ne doit plus se douter, mais doit connaître :

Sujet 2014

Ainsi, si votre problématique est correctement rédigée, le correcteur connaîtra le fil rouge qui va animer votre devoir. En ce sens, il sera en capacité de compléter votre tableau comme suit :

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
<u>LE CORRECTEUR CONNAIT</u>	Sujet 2014			
Thèse (EPS)	Coopération Levier positif			
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Levier négatif + Enjeu EPS			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Coopération Enjeu Au-delà			

Sujet 2019

Le correcteur doit désormais connaître ces éléments de votre tableau :

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR CONNAIT	Sujet 2019			
Thèse (EPS)	Conditions d'acquisition des apprentissages techniques pour tendre vers le développement de compétences et la construction d'une culture commune			
Nuance + Dépassement (EPS)	(Culture commune) : Culture enseignant VS Culture élèves (Technique + Compétence) : Complexité de l'adolescence (Dépassement) : Nouvelles conditions d'acquisitions régulées			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Des apprentissages techniques réinvestissables comme enjeu de la construction de compétences et d'une culture commune par la construction d'un « agir compétent » s'exprimant dans des situations familières sur la base d'expériences passées + Projets d'ampleur (Responsabilisation et « faire ensemble »)			

3.7. Annonce du plan

Remarque : Cette partie de l'introduction est identique pour les deux méthodologies présentées (par le plan ou par la mise en tension des termes du sujet)

L'annonce de chaque partie doit reprendre à chaque fois TOUS les mots clés du sujet et avoir été amorcée **dans votre introduction** : chaque idée de partie a déjà fait l'objet d'un approfondissement au préalable. Aucune nouvelle notion ne doit être amenée dans l'annonce de plan, elle est la suite logique de votre mise en tension des termes et l'aboutissement de votre introduction.

Ainsi, il s'agit d'annoncer précisément le plan que vous allez suivre à la lettre durant votre cœur de devoir. Pour cela, il est important de bien préciser chacune des idées que vous allez défendre dans vos parties et ne pas se contenter d'énoncer l'idée générale sous-tendant vos trois parties. En ce sens, et afin de respecter les « canons » de la dissertation, nous vous invitons à élaborer votre annonce de plan en 3 parties, chacune divisée en 3 sous-partie représentant vos thèses, vos nuances et vos dépassements. Il est encore une fois primordial de bien montrer les conditions de mise en œuvre afin de ne pas rester trop évasif. Nous sommes à la fin de l'introduction, le correcteur doit clairement voir vos axes de réponses et la coloration personnelle que vous y donnez.

NB : La problématique et l'annonce de plan ne sont plus des lieux de questionnements mais des lieux de réponses précises, personnelles et argumentées au sujet qui vous est proposé.

PARTIE 1 : Elle reprend la THESE annoncée en problématique en la déclinant selon une 1ère dimension correspondant à votre « titre » de P1

- J'annonce la thèse de P1 sans oublier dire pourquoi je défends cette thèse → Nous défendons cette thèse DANS LA MESURE où ...
- Je développe les idées qui seront amenées ensuite dans mes parties (les limites qui me permettent de nuancer ma thèse ; et l'argument qui me permet de dépasser les limites soulevées en thèse)

Dans une première partie, nous mettrons en évidence que la **coopération** dans les APSA de la CP4 peut être un **levier** pour les **apprentissages** quand les élèves sont amenés à débattre et à confronter leur point de vue. Toutefois, certaines activités clandestines peuvent émerger, venant faire obstacle à la **coopération** et aux **apprentissages**. Dès lors, l'enseignant pourra instaurer un climat de cohésion entre les élèves et d'interdépendance afin de faire de la **coopération** un véritable **enjeu** d'apprentissage. Plus encore, c'est en développant chez les élèves la volonté de s'insérer dans une communauté de pratique que les **apprentissages** seront bénéfiques à long terme.

Dans une première partie, nous montrerons que l'enseignant peut viser l'**apprentissage technico-moteur** des élèves dans le CA4 en leur permettant de verbaliser collectivement ce qui sera de nature à également solliciter des **compétences** sociales. Cependant, cette stratégie d'**apprentissage** ne semble pas faire progresser tous les élèves. Dès lors, c'est en mettant en place une pédagogie des expériences significatives et en valorisant l'activité autonome de l'élève que pourront véritablement éclore de nouveaux **apprentissages techniques** constitutifs du **développement de compétences et d'une culture commune**. En outre, cette **culture commune** sera d'autant plus importante si l'occasion est laissée aux élèves de s'exprimer sur les **apprentissages techniques**.

PARTIE 2 : Elle reprend la THESE annoncée en problématique en la déclinant selon une 2^{ème} dimension correspondant à votre « titre » de P2

- Idem P1 (Annonce + développement des idées de nuance et de dépassement)
- La P2 vient compléter la P1, mais pas la répéter. Elle apporte de nouveaux éléments de réponse.
- La P1 et la P2 ne doivent pas se confondre ou se contredire.

Dans un second temps, nous mettrons en exergue que la **coopération** peut être un **levier** pour les apprentissages dans les activités de la CP3 en se servant de l'observation d'autrui comme support de ses **apprentissages**. Cependant, la mise en visibilité du corps à l'adolescence peut s'avérer vecteur de moqueries ou d'exclusion et néfastes à la **coopération** et aux **apprentissages**. Dès lors, c'est en éduquant le regard des élèves que l'enseignant pourra dépasser ce phénomène et plus encore en développant des attitudes empathiques à l'égard d'autrui afin de se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre.

Dans une deuxième partie, nous montrerons que, dans le CA3, viser chez les élèves le développement d'un modèle interne pourrait leur permettre de développer l'**apprentissage de techniques** corporelles originales. Face au regard des autres, le contexte peut être inhibiteur pour l'élève qui ne parvient pas à réinvestir ce qu'il a acquis au détriment du développement des dimensions motrices et méthodologiques de la **compétence**. En adoptant la posture d'un partenaire compréhensif et en sécurisant le climat de classe, les élèves pourraient plus s'investir au profit du **développement de compétences et d'une culture commune**. Cette dernière sera amplifiée grâce à un projet interdisciplinaire visant à faire émerger une communauté de pratiquant.

PARTIE 3 : Elle reprend la THESE annoncée en problématique en la déclinant selon une 3^{ème} dimension correspondant à votre « titre » de P3

- Idem P1 et P2 (Annonce + développement des idées de nuance et de dépassement)
- La P3 vient compléter la P1 et la P2, mais pas les répéter. Elle apporte de nouveaux éléments de réponse.
- La P3, la P1 et la P2 ne doivent pas se confondre ou se contredire.

Enfin, nous mettrons en évidence que la **coopération** peut s'avérer être un **levier** pour les **apprentissages** des élèves en CP1 dans la mesure où les feedbacks donnés par un camarade peuvent être supports de leur réflexion. Toutefois, certains élèves peuvent rester sur l'apparence performative et individuelle de la CP1 et refuser l'aide qui leur est apportée. Dès lors, l'enseignant pourra mettre en place des artefacts tels que l'utilisation de la vidéo dans le cours d'EPS afin de permettre aux élèves de développer des stratégies de **coopération** autour de l'utilisation des TICE en EPS. Plus encore, c'est en plaçant les élèves dans des formes de **coopération** par tutorat et en les formant à ce type d'interactions que l'enseignant pourra guider les élèves vers une **coopération** efficiente.

Dans un dernier temps, l'alternance de situations complexes et ciblées permettrait aux élèves de développer leurs pouvoirs **techniques** dans les CA2 et CA1. Cependant, la continuité des expériences est difficile à maintenir ce qui compromet le réinvestissement dans des situations plus complexes. Un agir **compétent** pourra alors émerger grâce à la pédagogie des histoires. Cette connexion des expériences et des **apprentissages** pourra aussi se penser à l'échelle interdisciplinaire pour favoriser le **développement d'une culture commune**.

NB : A la fin de votre annonce de plan, on ne doit plus pouvoir vous demander : « Comment ? » dans ses principes les plus concrets.

Le correcteur doit désormais connaître tout votre tableau :

Sujet 2014

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR CONNAIT	Sujet 2014	CA4	CA3	CA1
Thèse (EPS)	Coopération Levier positif	Echange de point de vue	ASCO	Feedbacks
Nuance + Dépassement (EPS)	Coopération Levier négatif + Enjeu EPS	Activités clandestines + Cohésion	Moqueries + Education du regard	Refus de l'aide + Feedbacks vidéos
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Coopération Enjeu Au-delà	Communauté de pratique	Empathie	Tutorat

Sujet 2019

Par soucis de lisibilité, vous trouverez la logique argumentaire dans le premier tableau et les différents arguments dans le second.

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR CONNAIT	Sujet 2019	CA4	CA3	CA1-CA2
Thèse (EPS)	Conditions d'acquisition des apprentissages techniques pour tendre vers le développement de compétences et la construction d'une culture commune			
Nuance + Dépassement (EPS)	(Culture commune) : Culture enseignant VS Culture élèves (Technique + Compétence) : Complexité de l'adolescence (Dépassement) : Nouvelles conditions d'acquisitions régulières			
Dépassement (Au-delà de l'EPS)	Des apprentissages techniques réinvestissables comme enjeu de la construction de compétences et d'une culture commune par la construction d'un « agir compétent » s'exprimant dans des situations familières sur la base d'expériences passées			

		Partie 1	Partie 2	Partie 3
LE CORRECTEUR CONNAIT	Sujet 2019	CA4	CA3	CA1-CA2
Thèse (EPS)		Apprentissage technico-moteur Verbalisation collective	Apprentissage de techniques corporelles originales via un modèle interne	Alternance de situations complexes et ciblées
Nuance + Dépassement (EPS)		Pas de progrès de TOUS les élèves + Pédagogie des expériences significatives	Regard des autres inhibiteur + Partenaire compréhensif et climat de classe sécurisant	Difficile continuité des expériences + Agir compétences grâce à la pédagogie des histoire
Dépassement (Au-delà de l'EPS)		Autonomie et expression dans un projet de grande ampleur	Communauté de pratiquant via un projet interdisciplinaire	Connexion des expériences à l'échelle de l'établissement

4. Cœur du devoir (3x1h15)

Remarque : A ce stade, la méthodologie utilisée étant la même pour les deux sujets, nous n'utiliserons plus que le sujet 2014 comme support afin de ne pas surcharger notre document.

4.1. Construction d'une partie

Nous sommes désormais dans la rédaction du développement de votre devoir et nous allons aborder la méthodologie générale de construction d'une partie avant de rentrer dans le détail des sous-parties.

4.1.1. Annonce de partie et les incontournables

Tout d'abord, il convient d'annoncer l'idée générale de votre partie en reprenant les idées spécifiques à cette partie de votre logique argumentaire.

Toutes vos parties doivent être annoncées clairement pour savoir où l'on se situe dans votre devoir, et comprendre ce que vous allez développer ensuite.

- L'annonce de partie reprend le passage correspondant de votre annonce de plan, mais formulée autrement pour éviter les copier-coller, les lourdeurs, et apporter plus de détails sur la suite.
- NB : L'annonce de votre P1 peut être plus courte que les autres puisque vous venez déjà d'annoncer votre plan. Cela évite les redondances. Toutefois, les annonces de P2 et de P3 devront servir de rappel du plan au correcteur, il faudra donc être concis mais précis et reprendre tous les éléments du sujet.
- L'annonce de partie doit rappeler votre **THESE**, l'**idée** de la partie, et les **arguments** que vous allez défendre.

Annonce de P1 (Plus courte) : Dans cette première partie, nous allons mettre en évidence dans le cadre de la CP4, que la **coopération** peut être un **levier** pour les **apprentissages** quand elle accouche d'une réflexion autour de la confrontation des points de vue des élèves.

Ensuite, il est important de retrouver des incontournables dans chacune de vos sous-parties ; un ancrage scientifique de l'idée défendue, un ancrage didactique ou pédagogique de la proposition que vous allez faire en lien avec l'idée défendue, une illustration précise de l'idée défendue dans le cadre du cours d'EPS où l'on doit voir les apprentissages concrets des élèves, et enfin, un ancrage institutionnel dans les textes officiels ou les politiques éducatives qui régissent l'EPS et l'Ecole en général.

NB : L'écriture des sous-parties ne répond pas à un ordre précis des étapes qui vont suivre. Cela peut varier d'un argument à l'autre, en fonction de votre choix de démarche :

- Inductive (on commence par l'illustration pour aller vers le développement de l'argument)
- Déductive (on part de l'argument général pour ensuite aller vers l'illustration).
- Intégrée (on alterne un point d'argument associé à son point d'illustration etc.). Cette démarche peut notamment être utile lorsque l'argument de la sous-partie peut comporter 2 ou 3 principes qui s'assemblent, et cela a un double avantage : pour le candidat, s'assurer que chaque élément de son argument est bien concrétisé dans le dispositif proposé ; pour le lecteur/correcteur, identifier facilement ce lien.

Enfin, l'ordre des étapes que nous proposons, ne l'est qu'à titre indicatif pour faciliter la lecture du document.

4.2. Construction d'une sous-partie de thèse

4.2.1. Annonce de l'argument

L'annonce de l'argument permet de montrer au correcteur ce que vous allez développer et quel est le lien avec le sujet. Annoncer l'argument permet au correcteur de mieux vous suivre. Pour autant, cette annonce d'argument peut ne pas être aussi formelle, et se fondre directement dans le développement de l'argument, en rentrant par une justification scientifique par exemple. Donc cette étape peut donc être directement intégrée dans l'étape suivante.

Annnonce formelle de l'argument :

- (+) aide le correcteur à vous suivre
- (-) façon de procéder un peu « scolaire »

Annnonce de l'argument « fondue » dans le développement :

- (+) rend la lecture plus fluide et agréable (si c'est bien fait)
- (-) risque de ne pas faire ressortir explicitement le lien avec le sujet (cf. Critique des blocs « préconstruits » qui ne sont pas rattachés au sujet dans les rapports de jury)

4.2.2. Développement de l'argument & ancrage scientifique, didactique et pédagogique

Le développement de l'argument s'appuie généralement sur des preuves scientifiques en lien avec le sujet qui vont donner du poids à ce que vous voulez démontrer. L'ancrage scientifique va vous permettre de justifier la pertinence de votre idée défendue au regard du sujet. Il est conseillé de préciser le champ scientifique dans lequel la proposition s'ancre, dans la mesure du possible.

HOC (Op.Cit, 2001) met en évidence que la gestion des interactions interindividuelles peut être bénéfique pour les **apprentissages** notamment parce qu'elle permet aux élèves de posséder un référentiel commun d'analyse des situations. De plus, dans le cadre de l'ergonomie cognitive, SEVE & al. (Cognition et performance de haut niveau, *Intellectica*, 2009) démontrent que le partage de significations relatives à l'action permet aux élèves de posséder une vision commune de la tâche afin de pouvoir en débattre.

On explique le lien entre l'ancrage scientifique et le sujet

C'est alors cette phase de débat qui va être **levier** des **apprentissages** et l'objet d'une attitude **coopérative**.

Conseil : Il est très important de ne pas mobiliser trop de concepts scientifiques pour un même argument. Il est souvent plus judicieux de se centrer et de développer un concept ou une théorie afin de pouvoir être en mesure de la relier parfaitement au sujet. Plus vous aurez de concepts mobilisés, plus il sera difficile de tous les relier entre eux et surtout au sujet. Toutefois, pour certains candidats, il est possible d'articuler deux (ou trois) concepts dans le même argument. Il faudra alors être très vigilant et précis sur les liens et les modalités d'articulation de ces concepts entre eux.

On est dans le « EN QUOI » : Le débat permet les apprentissages si ...

Pour faire le lien avec l'illustration de terrain, il est intéressant, voire attendu, d'amener l'argument dans le champ des STAPS et de l'EPS si votre premier argument scientifique était d'ordre plus général (Psychologie, Sociologie, Physiologie etc.). L'objectif de cet ancrage didactique et/ou pédagogique étant de faire le lien entre la théorie et la pratique.

A ce titre, DOISE & MUGNY (*Le développement social de l'intelligence*, 1981) présentent le modèle du conflit sociocognitif afin de favoriser les débats entre les élèves. Dans ce cadre, **il faut** tenter de regrouper les élèves avec un même niveau de développement, un but commun à atteindre ou la volonté de s'accorder sur l'objet du débat, ainsi qu'une hétérogénéité de réponse.

NB : Nous vous encourageons à éviter autant que possible les formulations « prescriptives » telles que : « il faut » ; « l'enseignant doit » etc. qui permettent rarement d'envisager la complexité de l'acte pédagogique de l'enseignant basé sur la mesure et sur l'adaptation constante relative à la diversité de ses élèves.

On relie au sujet

Dès lors, si ces trois caractéristiques du conflit sociocognitif peuvent être réunies, ce qui est difficile à obtenir (GILLY, *Interagir et connaître*, 1988), les élèves se trouvent en situation favorable de **coopération** en tant que **levier** pour les **apprentissages**

On précise le « COMMENT » : La mise en place d'un conflit sociocognitif se fera sous la forme de ...

4.2.3. Illustration de l'argument & ancrage professionnel

L'illustration part généralement du terrain et l'ancrage professionnel doit permettre de cibler avec précision un contexte particulier (à choisir), une APSA et un niveau de classe. Votre illustration doit être adaptée au sujet et correspondre à l'idée que vous défendez dans votre sous-partie. Une illustration « bateau » et/ou trop générale qui pourrait répondre à tous les sujets ne pourra pas s'ancrer spécifiquement dans l'argument précis que vous défendez à ce moment de votre devoir. Il est donc important d'avoir une base de situations professionnelles qui illustrent très précisément chacun de vos arguments défendus. Toutefois, nous précisons qu'une expérience professionnelle peut également être le support de votre illustration même si elle n'est pas référencée, la priorité étant toujours la réponse au sujet.

En s'appuyant sur ces données scientifiques, nous proposerons alors une situation en Handball pour des élèves de 3^{ème} visant le niveau 2 des compétences attendues. Dès lors, nous mettrons en place des phases d'arrêt sur image pendant un match ou une situation (ZERAÏ, Le débat d'idée et apprentissage chez les filles en sport collectif, 2008) afin de permettre aux élèves, disposés spatialement de façons différentes et conservant ainsi une potentielle hétérogénéité de réponse, de débattre sur le choix d'un camarade dans l'optique de tendre vers une efficacité gestuelle ou stratégique.

On est dans le « COMMENT » : Par un débat d'idée durant des phases d'arrêt sur image

4.2.4. Apprentissages des élèves et ancrage institutionnel

Une fois notre illustration présentée, il est primordial de préciser quels sont les apprentissages des élèves à l'issue de cette proposition. Pour cela, il est important de mettre en évidence **CE QUI** est appris et **COMMENT** cela est appris afin d'envisager les apprentissages des élèves tant que sur le versant « produit » que sur le versant « processus ». Enfin, l'ancrage institutionnel va nous permettre de montrer que notre intervention se situe bien dans le cadre des programmes. Un appui sur une **référence institutionnelle** sera attendu (CA, AFC, AFL, S4C). Le lien avec l'une des compétences professionnelles de 2013 sera très apprécié dans votre devoir. Cette référence institutionnelle ne doit pas toujours faire l'objet d'un paragraphe isolé à la fin de votre argument. Cette référence institutionnelle n'est pas obligatoire et ne doit pas toujours faire l'objet d'un paragraphe isolé à la fin de votre argument. En effet, il est préférable de l'articuler avec le reste de l'argument afin de montrer au correcteur que vous l'envisagez en complémentarité de votre sujet et non comme une contrainte méthodologique impérative pour obtenir une bonne note. Plus encore, il s'agira de passer d'un appui sur les textes officiels à une exploitation de ces derniers au sein de l'illustration et/ou du développement de l'argument dans une perspective systémique.

A ce titre, la **coopération** sous forme de débat d'idée peut s'avérer un **levier** pour les **apprentissages** des élèves dans le sens où elle leur permet de développer des attitudes de respect d'autrui dans un groupe tout en permettant à l'acteur du jeu d'envisager différentes stratégies motrices afin de choisir le couloir de jeu adapté ; et en lui donnant du temps en réduisant la pression temporelle (Fiches ressources, Handball, N2, 2009).

Vous l'aurez constaté, le lien au sujet est visible par la présence constante des mots du sujet.

On est dans le « POUR QUOI » : Pour viser des apprentissages ...

4.3. Spécificité de la sous-partie de nuance + dépassement dans le cadre de l'EPS

Dans votre seconde sous-partie qui vous sert à nuancer vos propos, il est important de faire attention à ne pas se tirer une balle dans le pied en démontrant que votre argument de thèse ne fonctionne finalement pas. L'idée est de pouvoir montrer au correcteur que vous êtes capable de montrer les bénéfices d'une situation mais que vous êtes conscient qu'elle peut comporter des limites inhérentes au contexte particulier du cours d'EPS et relatives à la diversité des élèves. Cela permet de limiter l'effet de « magie de la tâche » et vous engage dans une réflexion critique.

La spécificité de cette sous-partie réside dans sa construction puisque vous allez devoir montrer votre conscience des limites possibles de votre proposition de thèse, mais également faire une nouvelle proposition qui doit permettre de donner des pistes de solutions pour résoudre les problèmes soulevés dans votre nuance. C'est pour cette raison qu'il est possible que cette sous-partie soit un peu plus longue que les deux autres dans la mesure où elle comporte un petit supplément qu'est la nuance que nous ne retrouverons pas dans les deux autres sous-parties.

Toutefois, il peut s'avérer que certains comportements d'élèves soient néfastes à la **coopération** et par conséquent aux **apprentissages**. En effet, les adolescents se positionnent généralement dans la dialectique entre « éviter l'ennui et éviter les ennuis » (ALLEN, *American educational research journal*, 1986). Nous comprenons alors que les activités de la CP4 peuvent ne pas plaire à tous les élèves ou que les formes de **coopération** proposées ne soient pas du goût des élèves. Dès lors, il peut s'avérer que certains élèves se désengagent de l'activité commune de **coopération** afin d'effectuer par exemple des « challenges hors tâche » mis en évidence par VORS & GAL PETITFAUX (*eJRIEPS n°18*, 2009) dans un contexte ECLAIR où les élèves ne semblent pas trouver le sens des apprentissages. Ces activités clandestines (GUERIN & al. Op. Cit, 2005) constituent alors une véritable « soupape de décompression » (VORS & GAL PETITFAUX, Op. Cit, 2009) pour ces élèves.

Dès lors, et afin de faire de la **coopération** un **enjeu d'apprentissage** permettant aux élèves de dépasser le besoin de sortir de la tâche, l'enseignant peut mettre en place une réelle cohésion opératoire entre les élèves. En effet, la cohésion est le construit théorique qui rend effet de la cohérence d'ensemble d'un groupe et la cohésion opératoire rend compte en action des bénéfices de la **coopération** entre deux ou plusieurs individus (CARON & HAUSENBLAS, *Groups dynamic in sport*, 1997). A ce titre, LAFONT (Apprentissages moteurs et interactions sociales, in DARNIS, Op. Cit, 2010) met en évidence l'intérêt d'une interdépendance dans le groupe en plus de la volonté de **coopérer**. En effet, la mise en place de cette interdépendance permet à l'élève de se centrer sur la **coopération** plus que sur la compétition. En ce sens, nous proposerons une situation d'**apprentissage** en Badminton pour des élèves de 2^{nde} visant le niveau 3 des CA. Ainsi, à l'instar de MASCRET (Badminton player-coach interactions between falling students, *Physical education and sport pedagogy*, 2006), nous mettrons en place une situation de « doublette joueur-coach » où deux binômes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre eux s'affrontent. Chaque match s'effectue en un contre un entre 3 sets de 7 points avec des phases de coachings entre les sets. Tous les joueurs se rencontrent et l'évaluation porte sur le résultat final de l'équipe afin de créer l'interdépendance. En ce sens, la **coopération** lors des phases de coaching semble primordiale afin que le partenaire ait le plus de retour sur son jeu et puisse faire gagner l'équipe. Ainsi, dans ces conditions d'interdépendance, la **coopération** semble être un **enjeu d'apprentissage** afin de faire gagner son équipe ; de remporter un duel individuellement par la prise en compte des conseils technico-tactiques fournis par son partenaire afin de lire le jeu de son adversaire et tenter de rompre l'échange pour gagner le point (Fiches Ressources, Badminton, N3, 2011).

4.4. Spécificité de la sous-partie de dépassement au-delà de l'EPS

Enfin, votre dernière sous-partie sert à montrer au correcteur que vous êtes capables d'envisager votre action à l'échelle de l'établissement, avec les membres de la communauté éducative et dans une perspective à plus long terme. En effet, si les apprentissages en EPS sont nécessaires au parcours de formation de nos élèves, il est important d'envisager leur relation étroite avec les compétences acquises dans les disciplines, le monde associatif, sportif ou encore culturel afin de proposer des situations porteuses de sens pour les élèves. Ainsi, vous ancrez votre action dans le développement de compétences plus larges chez les élèves répondant ainsi aux exigences institutionnelles de formation d'un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le respect du vivre ensemble.

Pour votre illustration, 3 solutions s'offrent à vous.

- 1- Vous décidez de vous ancrer dans la continuité de votre proposition de thèse et de dépassement en EPS, auquel cas vous pouvez garder le contexte, l'APSA et le niveau de classe tout au long de la partie.
- 2- Vous décidez de proposer une nouvelle situation en changeant de contexte, d'APSA et de niveau de classe pour montrer que vous maîtrisez différentes APSA dans un même champs d'apprentissage.

- 3- Vous décidez de proposer un projet interdisciplinaire dans lequel l'EPS joue un rôle prépondérant mais qui permet de vous ouvrir aux autres disciplines de votre établissement voire sur l'extérieur ou l'international. Vous pouvez également vous inscrire dans le cadre de l'AS et de l'UNSS.

Il n'y a pas de meilleure solution, nous vous encourageons simplement à utiliser ces trois manières de procéder dans votre copie. Si vous avez opté pour la solution 1 dans votre P1, il peut être judicieux d'opter pour la solution 2 en partie 2, et de proposer un projet interdisciplinaire dans le cadre de votre P3. Vous avez un laps de temps limité pour montrer au correcteur que vous êtes un candidat intéressant, ouvert et cultivé, nous vous encourageons donc à montrer toute l'étendue de vos connaissances en diversifiant vos propositions au sein même de votre propre copie tout en gardant à l'esprit votre principale préoccupation qui est, et restera toujours, la réponse au sujet.

Afin de dépasser le cadre strict d'une situation d'apprentissage, de faire de la coopération un véritable levier pour les apprentissages et un enjeu plus global afin de favoriser le réinvestissement de ces apprentissages, l'enseignant peut guider les élèves à trouver du sens dans la participation à une communauté de pratique. A ce titre, LAVE & WENGER (Peripheral perception legitimate participation, 1981) définissent une communauté de pratique comme un groupe possédant des significations partagées, une histoire commune, un répertoire de connaissances qui permet aux élèves de tendre vers un but commun avec la volonté de coopérer pour atteindre ce but. Ainsi, en considérant à l'instar de SAURY & al. (Op. Cit, 2013) que ce type de dispositif permet aux élèves de s'engager dans des projets ambitieux faisant sens à leurs yeux, nous comprenons l'intérêt de la coopération en tant que véritable enjeu dans le processus d'apprentissage. Dès lors, il convient de préciser que la participation à cette communauté de pratique doit être accompagnée d'une réification ; c'est-à-dire le passage d'une expérience partagée à un projet concret (WENGER, La théorie des communautés de pratique, 2005).

A ce titre, nous proposerons dans le cadre du cours d'EPS, voire dans le cadre de l'association sportive (AS), de se forger un référentiel commun autour de la pratique du rugby par exemple et de se fixer le but commun d'organiser un projet sous forme de « tournoi des six nations » à la fin du cycle. En ce sens, les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages coopératifs dans la mesure où ils sont amenés à communiquer, à échanger et se donner des rôles spécifiques pour que le projet puisse être mené à bien. De plus, le projet permet de faire du lien entre les disciplines et de leur donner du sens aux yeux des élèves. Dans le cadre de ce projet, il est possible de travailler sur les équipes du Royaume-Uni, l'histoire du rugby et la situation des pays participants avec le professeur d'Histoire-Géographie. De chercher des partenariats avec des écoles à l'étranger via la plateforme e-twinning en cours d'Anglais. Et évidemment d'aborder les aspects culturels, réglementaire et la pratique de l'activité en cours d'EPS. L'activité support peut être choisie en fonction des caractéristiques et des envies des élèves afin qu'ils s'engagent dans ce processus coopératif et soient acteurs de leurs apprentissages. Dans ce cadre, la coopération devient alors un enjeu primordial des apprentissages permettant de donner aux élèves le goût pour la pratique dans et en dehors de l'école par la mobilisation du plaisir des élèves dans le cadre de la participation à un projet concret basé sur les fondements théoriques de la communauté de pratique (Programmes Collège & Lycées).

4.5. Fermeture ou conclusion de partie

Enfin, vous pouvez fermer ou clore votre partie en reprenant brièvement l'idée générale que vous venez de défendre et en n'oubliant pas les termes du sujet. L'idée est d'aller un peu plus dans le détail que dans l'annonce de partie, et de faire la transition avec votre partie suivante.

Ainsi, nous avons pu voir dans cette partie que la coopération sous forme de débats d'idées peut être un levier pour les apprentissages des élèves. Cependant, l'enseignant peut être confronté à l'apparition d'attitudes anti-coopératives l'amenant à développer une réelle cohésion entre les élèves, et notamment à travers la participation à une communauté de pratique. La coopération se trouvant à la fois être un levier positif ou néfaste aux apprentissages dans le cadre de la CP4 mais finalement un véritable enjeu à saisir pour engager les élèves à court et à long terme dans la pratique des APSA.

4.6. Résumé

Afin de différencier les 3 sous-parties, bien qu'elles soient proches les unes des autres sur le plan méthodologique, voici une proposition des incontournables à retrouver à utiliser dans l'ordre qui vous parle le plus et qui peut également varier en fonction des sujets :

ANNONCE DE PARTIE

(Saut de ligne)

THESE : Equilibré par rapport à NUANCE + DEPS et DEPASSEMENT ADEPS : 400 mots environs

- Thèse (Ancrage scientifique de l'idée défendue)
- Annoncer l'ancrage didactique ou pédagogique de la proposition à venir
- Illustration de l'argument et ancrage professionnel (Coller au sujet + Profils d'élèves ciblés)
- Apprentissages concrets des élèves dans cette proposition et ancrage dans les textes officiels (S4C, CG, AFC, AFL, AFLP)

(Saut de ligne)

NUANCE + DEPASSEMENT EPS (DEPS) : Equilibré par rapport à THESE et DADEPS : 400 mots environs

- Nuance (Ancrage scientifique de l'idée défendue et/ou exemple de terrain)
- Dépassement dans le cadre de l'EPS (Ancrage scientifique de l'idée défendue)
- Annoncer l'ancrage didactique ou pédagogique de la proposition à venir
- Illustration de l'argument et ancrage professionnel (Coller au sujet + Profils d'élèves ciblés)
- Apprentissages concrets des élèves dans cette proposition et ancrage dans les textes officiels (S4C, CG, AFC, AFL, AFLP)

(Saut de ligne)

DEPASSEMENT AU-DELA DE L'EPS (DADEPS) : Equilibré par rapport à THESE et NUANCE + DEPS : 400 mots environs

- Dépassement pour ailleurs et plus tard, au-delà de l'EPS (Ancrage scientifique de l'idée défendue)
- Annoncer l'ancrage didactique ou pédagogique de la proposition à venir
- Illustration de l'argument et ancrage professionnel (Coller au sujet + Profils d'élèves ciblés)
- Apprentissages concrets des élèves dans cette proposition et ancrage dans les textes officiels (S4C, CG, AFC, AFL, AFLP)

(Saut de ligne)

FERMETURE DE PARTIE

(Saut de 2 lignes entre chaque partie)

5. Conclusion (10')

Dans votre conclusion, il est important de retrouver toutes les idées qui ont jalonné votre réflexion au fil de votre devoir. Toutefois, il est également nécessaire de ne pas refaire une seconde annonce de plan.

Ainsi, il vous faudra rappeler votre problématique et montrer que vous l'avez scrupuleusement suivie tout au long de votre devoir. Vous devrez également faire une synthèse des différents arguments que vous avez développés dans vos parties. Les rapports de jury préconisent d'être synthétique et d'ouvrir sur d'autres pistes. N'oubliez pas que ce qui est recherché est également de laisser un « effet positif » au correcteur.

Pour conclure, nous avons donc pu mettre évidence que la **coopération** peut s'avérer être un réel **levier** pour les **apprentissages** en CP4 dans la mesure où elle permet aux élèves de confronter leurs points de vue ; en CP3 où elle permet un **apprentissage** par observation réciproque ; et en CP1 où la **coopération** sous formes d'interactions verbales permet une régulation de l'activité de l'élève. Dans ce cadre, nous avons pu voir que la **coopération** permet d'articuler l'acquisition de compétences motrices, méthodologiques et sociales.

Toutefois, nous avons également pu mettre en exergue que la spécificité des groupements d'APSA pouvait entraîner des formes de coopération néfastes aux apprentissages comme l'apparition d'activités clandestines en CP4 ; de moqueries en CP3 ou encore le refus de l'aide en CP1.

Ainsi, nous avons pu démontrer que la coopération était un réel enjeu d'apprentissage en EPS dans le sens où l'enseignant peut tenter de dépasser les aspects néfastes de la coopération en CP4 par l'instauration d'une cohésion opératoire et d'interdépendance. Dans le cadre de la CP3, il peut alors mettre en place des situations afin d'éduquer le regard des élèves et les guider vers des attitudes empathiques. Enfin, dans le cadre de la CP1, l'enseignant peut former les élèves à la coopération sous forme de tutorat afin que les apprentissages qui ont lieu dans le cours d'EPS puissent être réinvestissables en dehors de l'école.

Au cours de notre réflexion, nous avons choisi de nous centrer sur les CP4, CP3, et CP1 en termes d'illustration mais nous sommes conscients que la coopération peut être un levier pour les apprentissages de toutes les CP au collège comme au lycée, et semble être un véritable enjeu pour les apprentissages des élèves dans le cadre du cours d'EPS.

6. Ouverture - Mise en perspective (5')

En dernier temps de votre devoir, vous pouvez ajouter une ouverture à votre conclusion. Attention toutefois, ce sera la dernière chose que le correcteur lira, il est donc important de bien terminer votre devoir. Il est certainement plus adéquat de ne pas faire d'ouverture et de finir par une bonne conclusion plutôt que terminer par une conclusion rapide et une mauvaise ouverture.

Dans ce dernier paragraphe, l'objectif est de montrer que notre réponse au sujet, bien que pertinente, n'est pas la seule qui pouvait être envisagée. Dans le cadre d'un devoir, il est impératif de faire des choix et nous en avons fait certains en particuliers. Cependant, l'ouverture sert à poursuivre le questionnement de ce sujet au-delà de votre devoir. On peut donc parler de « mise en perspective ».

Il nous paraît également important que l'ouverture ne soit pas le lieu d'une remise en question totale ou d'une critique virulente de vos arguments développés tout au long du devoir. Il serait mal-vu de décrédibiliser toute votre réflexion. A nouveau, ce serait vous tirer une balle dans le pied. Il est préférable d'ouvrir le sujet sur d'autres dimensions. Enfin, l'ouverture (ou la mise en perspective) sert également à mettre en relation les problématiques de l'EPS avec celles rencontrées par l'École et par la société toute entière.

Conseil : L'ouverture doit être un prolongement de votre réflexion. Pour vous aider à la trouver et à la formuler :

- Appuyez-vous sur des enjeux d'actualité (faits récents, marquants, en lien avec l'EPS, l'école)
- Faire le parallèle entre l'école et la société
- Réfléchir sur le "ailleurs et plus tard"
- Interroger les liens entre primaire, collège, lycée, supérieur
- Réflexion sur la formation des enseignants, et les moyens donnés
- Elargissez votre problématique de base vers une problématique plus complexe
- Soulever des enjeux sociaux
- Proposer de nouvelles pistes de réflexion plus novatrices

De plus, il semble que la coopération puisse être l'objet d'un enjeu plus large au plan sociétal dans une société de plus en plus tournée vers l'individualisme hypermoderne (AUBERT, L'individu hypermoderne, 2004) et où les relations sociales semblent tomber de plus en plus en désuétude. En effet, à cette heure, la société semble s'accélérer (AUBERT, Le culte de l'urgence ou la société malade du temps, 2003) et où les modalités « auto » comme l'autogestion, l'auto-modélisation semblent devenir monnaie courante dans la société (PIGEON, Le toutalisme hypermoderne, 2009) et en EPS avec l'omniprésence de l'autorégulation (FAMOSE, Revue EPS n°301, 2003). Dès lors, la coopération semble être un enjeu sociétal et l'EPS se doit d'y contribuer par ses vertus éducatives inhérentes à la diversité culturelle des APSA proposées dans son cadre.

7. Relecture (15')

Enfin, si le temps vous le permet, il est toujours bénéfique de pouvoir garder 15' pour se relire, corriger les fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe qui viendraient ternir la qualité de votre composition.

En effet, selon le rapport de jury 2020, « le jury insiste sur la nécessité pour les candidats d'être compris par les jurés pour être évalués à leur juste valeur. Il est dès lors indispensable de présenter une copie propre (sans rature), avec une calligraphie soignée, un niveau d'orthographe maîtrisé et une syntaxe permettant la compréhension des propos. Le jury attire l'attention des candidats sur le fait qu'un manquement à ces exigences est sanctionné, altérant les compétences de communication incontournables dans l'exercice du métier.

8. Les bandeaux des rapports du jury

Vous trouverez ci-dessous des extraits des rapports de jury des sessions 2014 et 2019 (disponibles en ligne) qui semblent en adéquation avec les propositions que nous venons de faire au long de ces méthodologies illustrées.

8.1. Session 2014

« La correction des copies a permis d'identifier cinq niveaux de production.

Niveau 1 : Les copies proposent un discours générique, sans fondement scientifique et/ou institutionnel sur l'EPS, la coopération, l'apprentissage, les finalités, ... Les devoirs hors-sujet ou inachevés s'inscrivent aussi dans ce niveau de production. L'absence ou l'extrême pauvreté des connaissances scientifiques conduisent les candidats à être en dehors des exigences de l'épreuve.

Niveau 2 : Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « Comment LA coopération permet-elle d'apprendre en EPS ? ». Ils/elles ne discutent pas (ou peu) l'affirmation. La coopération est envisagée selon une seule dimension (notamment entre élèves), de même que l'apprentissage (notamment moteur). Le lien entre coopération et apprentissage va de soi, la « magie de la tâche » étant remplacée pour ce sujet d'écrit 2 par la « magie du groupe ou de la dyade ». L'apprentissage est principalement identifié comme un processus individuel, et les termes « enjeu » et « levier » sont évoqués séparément et sans être réellement opérationnalisés du point de vue de l'apprentissage. Le contexte de coopération se limite aux APSA ou à l'EPS.

Niveau 3 : Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « Comment et dans quelle mesure DES coopérationS peuvent-elles être SUCCESSIVEMENT un enjeu et un levier d'apprentissageS en EPS ? ». Ils/elles discutent partiellement l'affirmation. La coopération est envisagée selon au moins deux dimensions (notamment élèves-élèves et enseignant-élèves), de même que l'apprentissage (notamment moteur et méthodologique et/ou social). L'apprentissage n'est plus uniquement identifié comme un processus individuel et la dimension sociale commence à être envisagée de manière adaptée au sujet. Si des conditions permettant d'envisager une coopération efficace sont identifiées (par exemple les notions de but commun ou de conflit sociocognitif), elles sont toutefois peu ou pas développées et souvent présentées sous forme d'un « catalogue » de conditions à respecter. La discussion de l'affirmation reste alors lacunaire. La coopération est envisagée de façon juxtaposée comme un enjeu d'apprentissage et un levier d'apprentissage, sans articulation entre les deux. Quelques éléments de contexte permettent de nuancer les propositions.

Niveau 4 : Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « En fonction de différents contextes, comment et dans quelle mesure DES modalités et formes de coopérationS peuvent-elles être à la fois un enjeu ET un levier d'apprentissageS en EPS ? ». Ils/elles se confrontent réellement à la discussion de l'affirmation et s'inscrivent dans une réflexion dialectique. La coopération et l'apprentissage sont envisagés selon plusieurs dimensions, par exemple : élèves-élèves, enseignant-élèves, enseignant-élèves-artefact, entre enseignants au sein d'une équipe pédagogique, prescrites, spontanées, en fonction de la taille du groupe, apprentissage moteur, méthodologique, social, nature de la tâche, les compétences propres à l'EPS, ... La coopération comme enjeu d'apprentissage et la coopération comme levier d'apprentissage sont articulées. Les conditions permettant d'envisager une coopération efficace sont variées, développées et

discutées (notamment par rapport au conflit et à la compétition). Des contenus d'enseignement liés à la coopération sont identifiés (ce que les élèves doivent apprendre pour coopérer, mais également en quoi la coopération permet d'intégrer des contenus d'enseignement spécifiques à l'APSA notamment les liens compétences propres à l'EPS / compétences méthodologiques et sociales). Les propositions sont discutées en fonction du contexte, au regard des spécificités de l'EPS, des compétences propres à l'EPS, des APSA, du type d'élèves, du niveau de compétence, des parcours de formation des élèves...

Niveau 5 : Les meilleures copies intègrent les éléments du niveau 4, tout en apportant une dimension et un recul supplémentaires. Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « Au sein du système scolaire, comment et dans quelle mesure DES modalités et formes de coopérationS peuvent-elles être à la fois un enjeu ET un levier d'apprentissageS en EPS ? ». La coopération comme enjeu et levier d'apprentissage est discutée dans le cadre scolaire avec une posture épistémologique, ontologique, philosophique, ... La réflexion dépasse le cadre de la leçon d'EPS pour questionner la coopération du point de vue des valeurs et des finalités de l'école et de la société (comme par exemple l'intérêt des expériences coopératives à l'école au regard de l'individualisme présent dans notre société) ».

8.2. Session 2019

« La correction des copies a permis d'identifier cinq niveaux de production. Dans un premier temps, les copies ont été classées par rapport au niveau de prise en compte de la question (« dans quelle mesure ») et de la relation majeure (« peut-il favoriser... afin de... »). L'évaluation et la notation des copies ont ensuite été affinées en tenant compte de la maîtrise des connaissances scientifiques et de la pertinence des propositions professionnelles. Le jury a également tenu compte de la maîtrise de la langue (orthographe, syntaxe) au service de l'intelligibilité du propos.

Niveau 1 : Plusieurs types de copies ont été positionnés à ce niveau pour des raisons différentes :

- des copies inachevées notamment celles qui présentaient une partie annoncée non rédigée ou une absence complète de conclusion
- des copies irrecevables dans leur forme au regard des attentes d'une dissertation (schémas, extraits de brouillon, etc.) ;
- des copies dans lesquelles les propos tenus relèvent de lieux communs concernant l'enseignement de l'EPS, ne trouvant aucun ancrage dans les textes officiels et/ou présentant une juxtaposition du traitement des thématiques du sujet.

Niveau 2 : Les copies positionnées à ce niveau se caractérisent par une vision restrictive ou une assimilation des notions clefs du sujet à d'autres notions connexes. Par exemple, les réponses au sujet s'appuient sur une réduction des apprentissages techniques à leur seule acception « gestuelle », de la compétence à la seule dimension « motrice », et de la culture aux APSA. À ce niveau, les candidats articulent les notions de façon implicite, en étant organisés par le « comment l'enseignant peut-il favoriser... » plutôt que « dans quelle mesure l'enseignant peut-il favoriser... ». Ils présentent ainsi des mises en œuvre référées aux textes officiels, mais pas à des connaissances scientifiques sur les relations en jeu. Une des notions est parfois occultée au fil de l'argumentation. Les références scientifiques, lorsqu'elles sont présentes, sont généralistes et viennent ponctuer l'argumentaire. Les « offres pédagogiques » sont présentées sans nuance ni discussion de leur pertinence par rapport au sujet.

Niveau 3 : Les copies positionnées à ce niveau délimitent et/ou déclinent les notions clefs du sujet. Les propositions de mise en œuvre sont reliées à une connaissance scientifique des relations entre le bloc « apprentissages techniques » et le bloc « développement des compétences / culture commune ». Le candidat délimite des conditions lui permettant de démontrer la relation entre les deux blocs et qualifie explicitement la « mesure ». Contrairement au niveau 2 dans lequel les relations sont, dans le meilleur des cas, évoquées, celles-ci sont, au niveau 3, démontrées, étayées par des connaissances. En revanche, le deuxième bloc est vu comme une « entité » et le candidat ne s'interroge pas sur l'articulation possible entre développement de compétences et culture commune.

Niveau 4 : Les copies positionnées à ce niveau envisagent une déclinaison de la « mesure » (à différentes échelles, ou degrés...) et s'interrogent donc sur la force de celle-ci. Des limites, aléas et nuances sont

envisagés à partir de l'élargissement des notions clefs, de la prise en compte du « peut-il », et de la relation à l'intérieur du deuxième bloc (entre développement de compétences et construction d'une culture commune). La réciprocité des relations entre les différents termes est parfois envisagée. La démonstration de ces relations est étayée par des connaissances issues de différents champs théoriques. Les perspectives de mise en œuvre sont davantage personnalisées pour répondre au sujet.

Niveau 5 : Les copies positionnées à ce niveau discutent les notions d'apprentissages techniques, de développement de compétences et de construction d'une culture commune, ainsi que leurs relations. La déclinaison approfondie des notions clefs permet de soulever les enjeux et d'évaluer la portée et les limites de ses propos. L'argumentation se place alors au niveau d'enjeux sociétaux ou de débats théoriques. Les pistes de mises en œuvre offrent la possibilité de poursuivre la discussion. Ces productions s'appuient sur des controverses scientifiques visant à appréhender les relations dans leur complexité ».