FICHE DE RÉVISION

Développement des adolescents

Item 4 du CAPEPS externe L3 — Écrit 2 — Session 2027

Fil directeur — L'adolescence est un processus de transformations physiques, cognitives, émotionnelles, sociales et identitaires dont les rythmes diffèrent. En EPS, ces transformations se vivent par le corps et dans le regard des autres. L'enjeu est de proposer des situations exigeantes, sûres et inclusives qui tiennent compte de la diversité des trajectoires, renforcent le pouvoir d'agir et permettent à chacun de progresser.

Attentes du concours L3 — La deuxième épreuve d'admissibilité dure trois heures et a un coefficient 3. Le candidat analyse l'activité des élèves à partir d'un dossier puis propose, justifie et illustre des conditions favorables à leur développement et à leurs apprentissages. Le complément d'octobre 2026 limite les documents à trois pages et précise que les APSA supports 2027 sont celles de la partie orale de la première admission. [I1, I2]

Cadrage officiel de l'item — Le complément situe l'adolescence approximativement du début du collège à la fin du lycée. Il invite à examiner les rapports des adolescents à leur corps, aux autres élèves, aux adultes, au risque et à la règle. L'analyse peut mobiliser la physiologie, la neurobiologie, la psychologie, la psychosociologie, la sociologie et l'ethnologie. Le programme insiste sur la diversité des trajectoires et envisage cette période à la fois comme une période d'opportunités et de vulnérabilités. [I2]

Problème pour la copie — Comment l'EPS peut-elle accompagner des adolescents aux trajectoires différentes pour qu'ils construisent une relation positive à leur corps, apprennent avec et par les autres, et exercent leur autonomie dans des pratiques physiques exigeantes et sécurisées ? Formuler une question plus ciblée à partir des indices du dossier.

1. Comprendre le développement adolescent sans généraliser

Un processus plutôt qu'un âge uniforme

L'OMS désigne l'adolescence comme la période de 10 à 19 ans pour ses travaux de santé publique. Le programme du concours retient un cadrage scolaire plus large, du début du collège à la fin du lycée. Ces repères ne décrivent pas une même maturité à âge égal : le développement pubertaire, les expériences, les conditions de vie et les parcours d'apprentissage varient entre adolescents. [I2, S1, S2]

Le rapport de la National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine décrit l'adolescence comme une période de plasticité et d'occasions de développement. Les transformations cérébrales ne déterminent pas mécaniquement les conduites d'un élève. Dans une copie, elles peuvent éclairer une hypothèse, mais doivent être reliées aux faits du dossier et replacées dans leur contexte social et affectif. Éviter les raccourcis du type « le cerveau adolescent est immature, donc il prend des risques ». [S2, S3]

Dimension	Transformations ou enjeux possibles	Précaution pour l'analyse
Physique et pubertaire	Croissance, maturation, proportions, force, expérience du corps et rapport à l'apparence évoluent à des rythmes différents.	Ne pas déduire les capacités ou la maturité d'un élève à partir de son âge, de sa taille ou d'une apparence.
Motrice et perceptive	Une évolution corporelle peut conduire l'élève à réajuster ses repères, ses coordinations et sa confiance dans l'action.	La maladresse n'est ni universelle ni nécessairement due à la puberté : observer la tâche, les essais et les ressources.
Cognitive	Les possibilités d'abstraction, de planification, de réflexion sur soi et d'apprentissage continuent à se développer.	Ne pas assimiler toute hésitation à une incapacité de comprendre ; rendre les objectifs et critères accessibles.
Émotionnelle	Les situations peuvent mobiliser plaisir, fierté, gêne, anxiété, frustration ou appréhension.	Une émotion ne se lit pas directement sur un comportement ; croiser indices et parole de l'élève.

Dimension	Transformations ou enjeux possibles	Précaution pour l'analyse
Sociale et identitaire	Les relations avec les pairs et les adultes, l'appartenance et l'exploration identitaire prennent une place importante.	Les adolescents ne forment pas un groupe homogène ; éviter les assignations fondées sur le genre, l'origine ou la morphologie.

À écrire dans une copie — Le dossier donne à voir une conduite située, et non un trait stable de « l'adolescent ». Nous interprétons cet indice à la lumière d'une transformation possible, puis vérifions notre hypothèse au regard de la tâche, du vécu de l'élève et de ses possibilités d'action. [I2, S2]

2. Le corps à l'adolescence entre vécu et regard social

Le corps est simultanément un organisme en transformation, un moyen d'agir, un lieu de sensations et un support de présentation de soi. En EPS, il est mobilisé publiquement : courir, sauter, lutter, danser ou réaliser une figure rend les actions visibles aux pairs. Cette visibilité peut soutenir la reconnaissance et la confiance, ou exposer à la comparaison, à la moquerie et au retrait. Le programme de cycle 4 demande à l'EPS d'aider les élèves à construire une image positive de soi dans le respect des différences. [I3]

Image corporelle estime de soi et intimité

Les préoccupations liées à l'apparence ne concernent pas tous les adolescents de la même manière. Les normes corporelles véhiculées par les pairs, les médias et les pratiques culturelles peuvent influencer le rapport au corps. En copie, ne pas présumer qu'un élève est gêné parce qu'il évite une tâche ; relever les indices (moqueries, refus d'exposition, remarques, choix de rôles) et les mettre en relation avec le contexte. L'EPS peut être vécue comme une exposition du corps et appellent à valoriser les progrès et la diversité corporelle.

Piste pour l'intervention — Rendre les critères d'évaluation lisibles et centrés sur l'apprentissage ; offrir des modalités progressives d'exposition ; réguler les commentaires entre pairs ; éviter les classements publics de morphologie, de poids ou de capacités. Maintenir un objectif moteur ambitieux pour tous, avec des voies d'accès diversifiées.

Genre mixité et diversité des expériences

Les représentations sociales du féminin et du masculin peuvent orienter les choix de pratiques, les prises d'initiative, l'occupation de l'espace et la légitimité ressentie. Mais ni les filles ni les garçons ne constituent des groupes homogènes. Une mixité de composition ne garantit pas une participation équitable : observer qui décide, qui reçoit le ballon, qui porte, qui observe et qui bénéficie des retours techniques. Dépasser les stéréotypes sans enfermer les élèves dans des « motifs d'agir » assignés au genre.

Exemple à mobiliser — En acrosport ou en lutte, attribuer des rôles tournants et enseigner à tous les élèves les compétences nécessaires pour pratiquer, observer et sécuriser. Contrôler la distribution du temps d'action et des responsabilités. Adapter les prises, les figures et les critères aux ressources du groupe sans présumer qu'une activité ou un rôle convient naturellement à un genre.

Émotions et plaisir d'agir

Les émotions sont des composantes de l'expérience de pratique. Elles peuvent influer sur l'attention, la prise d'initiative et la persévérance, mais elles ne constituent pas une mesure simple de l'apprentissage. Le programme de cycle 4 précise leur rôle pour maintenir l'engagement et le plaisir d'agir et d'apprendre. Une expérience positive ne se décrète pas par une mise en jeu ou une récompense : elle dépend aussi de la réussite, du sens de la tâche, des relations et de la sécurité affective. [I3, S4]

3. Relations aux pairs aux adultes et appartenance

À l'adolescence, les pairs sont une source de comparaison, de soutien, d'appartenance et parfois de pression. La présence des camarades peut augmenter l'envie de s'engager dans un défi, mais aussi la crainte de l'échec ou du ridicule. Steinberg (2008) examine le rôle des contextes sociaux et émotionnels dans la prise de risque et invite à dépasser les explications exclusivement cognitives. En EPS, la réponse pédagogique consiste notamment à aménager le contexte d'action : règles, exposition, collectif, responsabilités et sécurité. [S3]

La relation aux adultes évolue aussi : les élèves recherchent à la fois des espaces de choix et un cadre fiable. Soutenir l'autonomie ne signifie pas se retirer. L'enseignant explicite les limites, enseigne les règles, organise des choix possibles et vérifie que chacun comprend comment agir en sécurité. Le programme du lycée vise un élève qui apprend à se connaître, à faire des choix et à s'engager de façon régulière et autonome. [I4]

Indice possible du dossier	Hypothèses à discuter	Réponse pédagogique
L'élève refuse un passage devant les pairs.	Crainte de l'exposition, expérience antérieure de moquerie, sentiment de compétence fragilisé ou consigne mal comprise.	Proposer une progression d'exposition, des critères connus, un feedback discret et un rôle d'observateur temporaire suivi d'un retour à la pratique.
Un élève cherche à impressionner son groupe.	Recherche de reconnaissance, défi perçu comme valorisant, norme de groupe ou prise de risque mal régulée.	Définir les limites de sécurité, valoriser les décisions maîtrisées et organiser un défi exigeant où le contrôle compte.
Un groupe laisse un élève à l'écart des décisions.	Répartition inégale de la parole, de la compétence reconnue ou des rôles ; normes implicites du collectif.	Faire tourner les responsabilités, expliciter le projet commun et observer les contributions de chaque élève.
Un élève conteste la règle ou le cadre.	Règle perçue comme arbitraire, besoin de négocier, incompréhension ou provocation dans une interaction précise.	Expliquer la fonction de la règle, laisser discuter certains choix d'organisation, maintenir fermement les règles de sécurité.

Sentiment de compétence et appartenance — Ryan et Deci identifient les besoins d'autonomie, de compétence et de relation à autrui. Pour mobiliser ces notions dans une copie, montrer comment un défi accessible et un feedback informatif soutiennent le sentiment de compétence, comment un choix encadré soutient l'autonomie et comment une contribution utile au groupe nourrit l'appartenance. Ces besoins organisent des hypothèses ; ils ne permettent pas de diagnostiquer un élève à partir d'un seul comportement. [S5]

4. Risque règle autonomie et sécurité

Le risque est une dimension culturelle de nombreuses APSA, mais risque perçu et danger objectif ne se confondent pas. Un adolescent peut rechercher un défi, sous-estimer une contrainte, hésiter ou agir avec prudence ; aucune conduite n'est automatique. Steinberg (2008) souligne que le contexte émotionnel et la présence des pairs peuvent modifier la prise de risque. En EPS, l'enjeu est d'enseigner à identifier, anticiper et réguler les risques, tout en gardant la maîtrise des conditions de sécurité. [S3]

Distinguer	Question à poser	Action d'enseignement
Danger objectif	Quels dommages sont possibles compte tenu du matériel, de l'espace, des règles et de la réalisation ?	Sécuriser, contrôler le matériel, enseigner les conduites de protection et définir les limites non négociables.
Risque perçu	Comment l'élève évalue-t-il la situation ? Qu'est-ce qui l'inquiète ou l'attire ?	Écouter l'élève, rendre les étapes prévisibles et adapter la progression sans supprimer l'apprentissage.
Risque choisi	Quel niveau de défi l'élève décide-t-il d'assumer, avec quelles informations et ressources ?	Construire un choix encadré et réversible, puis apprendre à justifier la décision.
Règle	Quelle fonction la règle remplit-elle : sécurité, équité, continuité ou sens culturel ?	Expliciter la règle et faire discuter les aménagements possibles sans relativiser les obligations de sécurité.

Exemple en arts du cirque — Avant une figure d'équilibre, l'enseignant contrôle le matériel, enseigne les rôles de pareur et les signaux d'arrêt. Le groupe choisit entre des figures de niveaux distincts puis présente son projet. L'élève apprend à distinguer défi et danger, à reconnaître ses limites et à les verbaliser. La progression permet une prise d'initiative dans un cadre sécurisé.

Nuance neurobiologique — Certaines études décrivent des changements dans les systèmes cérébraux impliqués dans la récompense et le contrôle au cours de l'adolescence. Elles n'autorisent pas à expliquer tout comportement par le cerveau ni à considérer la prise de risque comme inévitable. L'âge, le contexte, les pairs, les apprentissages et les caractéristiques de la situation doivent rester dans l'analyse. [S2, S3]

5. Une période d'opportunités et de trajectoires diverses

Le cadrage L3 demande de penser l'adolescence autant comme une période de vulnérabilités que comme une période d'opportunités. Le rapport de la National Academies met en avant la plasticité, les relations avec les pairs et les adultes et la construction de l'identité. Une approche centrée sur le développement positif s'intéresse aussi aux ressources et à la capacité d'agir des jeunes, plutôt qu'à une liste de déficits. [I2, S2, S6]

En EPS, les adolescents peuvent gagner en autonomie, apprendre à connaître leur corps, assumer des responsabilités, découvrir de nouvelles pratiques et construire des relations de coopération. Ces occasions ne se réalisent pas automatiquement : les situations, les feedbacks, l'accès à la pratique et le climat du groupe comptent. Le programme de cycle 4 relie projets individuels et collectifs au développement de ressources d'observation, d'analyse, de mémorisation et d'argumentation. [I3]

Conséquence didactique — Concevoir des choix réels et progressifs ; donner aux élèves des rôles qui ont une fonction d'apprentissage ; valoriser les progrès plutôt que les étiquettes ; assurer un accès régulier au temps de pratique ; rendre les critères de réussite compréhensibles ; maintenir l'exigence culturelle de l'APSA.

6. Théories et références pour construire une analyse

Référence	Éclairage utile	Limite à garder en tête
National Academies, 2019	Plasticité, diversité des parcours et possibilités de développement ; l'adolescence est une période d'occasions d'apprendre et de construire son identité.	Ce rapport général n'explique pas directement une conduite singulière en EPS. [S2]
Steinberg, 2008	Analyse des interactions entre développement socioémotionnel, pairs et conduites à risque.	Ne pas réduire l'adolescent à une impulsivité cérébrale ; interpréter le contexte. [S3]
Ryan et Deci, 2000	Autonomie, compétence et relation à autrui éclairent la qualité de l'engagement et le soutien du contexte.	Ne pas poser un diagnostic de besoin à partir d'un seul fait. [S5]
Lerner et al., 2005	Approche du développement positif : ressources, potentialités et relation entre individu et environnement.	Une approche par les forces ne nie ni les difficultés ni les inégalités de contexte. [S6]
Programme EPS cycle 4	Transformations corporelles et psychologiques, vie sociale, image positive de soi, émotions et apprentissages.	Une prescription éducative oriente l'intervention ; elle ne décrit pas uniformément tous les élèves. [I3]

Les approches du développement sont complémentaires mais ne sont pas interchangeables : la neurobiologie décrit certains mécanismes, la psychosociologie étudie les interactions et les normes, l'autodétermination éclaire la motivation et le programme fixe les visées éducatives. En copie, choisir le cadre qui explique l'indice retenu et expliciter le passage vers l'intervention.

7. Illustrations rédigées pour la copie

Les situations suivantes sont des exemples d'entraînement. Dans la copie, remplacer les hypothèses par les faits du dossier et adapter les règles, le niveau de difficulté et les critères aux élèves concernés.

Acrosport sécuriser l'exposition et construire l'entraide

Constat et hypothèses — Un élève refuse de réaliser une figure devant le groupe et reste au rôle d'observateur. Plusieurs hypothèses restent possibles : gêne liée au regard des pairs, appréhension de la figure, inconfort corporel ou incertitude sur le rôle. Le refus seul ne permet pas de trancher.

Proposition — L'enseignant sécurise les figures, enseigne les fonctions de porteur, voltigeur et pareur, puis propose deux niveaux de composition avec critères précis. Les rôles tournent et le groupe choisit une progression. L'élève commence dans un rôle actif mais moins exposé, puis peut essayer la figure dans un groupe restreint avant la présentation. L'objectif moteur et la participation demeurent attendus ; la modalité d'exposition devient progressive. [I3, S5]

Régulation — Observer les essais, la distribution des rôles et les interactions ; questionner l'élève sur ce qui rendrait l'étape suivante possible. Réduire l'aide lorsqu'il s'engage et peut expliquer ses repères. Ne pas transformer le rôle d'observateur en assignation durable.

Lutte ou handball faire du rapport aux pairs un support d'apprentissage

Constat et hypothèses — Un élève multiplie les contacts trop intenses ou cherche à gagner chaque opposition. Cela peut traduire une mauvaise compréhension des règles, un défi valorisé par le groupe ou une difficulté à réguler son engagement. Éviter d'en faire un trait de caractère adolescent.

Proposition — L'enseignant rappelle et fait éprouver les règles de sécurité, puis propose des oppositions à objectif précis : déséquilibrer dans une zone, défendre un espace ou créer un décalage. Les élèves alternent pratiquant, observateur et arbitre ; le critère porte sur la décision et la maîtrise, pas seulement sur la domination. Le cadre limite le danger et garde le problème d'affrontement propre à l'APSA. [I2, S3]

Régulation — Suivre intensité des contacts, respect des règles, décisions tactiques et qualité des rôles. Si les contacts restent dangereux, suspendre l'opposition et réenseigner la conduite attendue avant reprise. Lorsque la maîtrise s'installe, augmenter l'incertitude sans supprimer les limites.

Course ou relais prendre en compte la diversité des trajectoires

Constat et hypothèses — Des élèves de même âge présentent des allures, des coordinations et des niveaux de confiance différents. Les rythmes de maturation et les expériences antérieures varient ; l'âge chronologique n'est pas un indicateur suffisant des ressources disponibles. [S2]

Proposition — Proposer un objectif personnel de progression avec plusieurs distances ou modes de départ, tout en gardant un défi commun de classe. En relais, valoriser l'amélioration de la transmission et la contribution du binôme, pas uniquement la vitesse individuelle. Les critères restent visibles : régularité, respect de la zone, coordination et continuité. L'élève choisit une option puis justifie son ajustement. [I2, I4]

Régulation — Comparer les progrès de chaque élève à sa référence antérieure, vérifier que tous courent réellement et ajuster les distances. Éviter les groupes figés par niveau ou morphologie ; faire varier les partenaires et les responsabilités.

Danse ou arts du cirque rendre les normes visibles et discutables

Constat et hypothèses — Une élève refuse d'être filmée ou de présenter une séquence. Cela peut relever du droit à l'image, d'une gêne corporelle, de l'incertitude artistique ou d'une expérience de moquerie. Respecter le choix de ne pas être filmé et chercher ce qui facilite son entrée dans l'apprentissage.

Proposition — L'enseignant propose plusieurs formes de composition et de présentation : en petit groupe, à partir d'un espace choisi ou en alternant interprète et concepteur. Les critères portent sur l'intention et les procédés artistiques ; chacun est invité à expérimenter plusieurs rôles. Une présentation filmée n'est utilisée que dans le cadre prévu par l'établissement et avec les accords nécessaires. Le dispositif ouvre des choix sans renforcer les stéréotypes sur les corps ou les pratiques.

8. Méthode de démonstration dans l'écrit 2

Étape	Ce qui doit figurer dans la copie
Décrire	Relever les faits : actions, interactions, paroles rapportées, rapport à la règle, engagement et conditions de pratique.
Contextualiser	Situer la tâche, le moment de la séquence, les contraintes, les pairs et les ressources disponibles.
Interpréter	Formuler une hypothèse de développement, de vécu ou de socialisation et la garder discutable.
Intervenir	Proposer un aménagement précis qui préserve sécurité, apprentissage culturel, accès et autonomie.
Réguler	Nommer les indices qui permettront de maintenir ou ajuster la situation et de vérifier ses effets.

> **Trame prête à adapter —** Le dossier montre [fait contextualisé]. Nous faisons l'hypothèse que [transformation ou expérience possible], sans en faire une caractéristique générale des adolescents. Nous visons [apprentissage EPS]. Nous organisons [situation, choix, rôles, sécurité et critères] afin de [effet attendu]. Nous vérifierons cette hypothèse à partir de [indices], puis ajusterons [variable].

À éviter : opposer « les adolescents » aux adultes comme un groupe uniforme ; expliquer une conduite par la seule puberté ou par le cerveau ; confondre prise de risque et recherche systématique de danger ; prescrire une séparation filles-garçons sans analyser ses effets ; invoquer le bien-être sans indicateur ni contenu d'apprentissage.

Banque de citations et références classées pour la copie

Les passages entre guillemets sont des citations exactes tirées de textes officiels ou de sources identifiées. Les entrées sans guillemets sont des synthèses à reformuler. Les références complètes et les localisations sont indiquées à la fin.

A Cadrage officiel et visées de l'EPS

1. Définition scolaire de la période « du début du collège jusqu'à la fin du lycée » — Complément du programme CAPEPS externe L3 2027, octobre 2026, p. 4, item 4. [I2] Usage : reprendre le cadrage scolaire du concours.

2. Rapports caractéristiques L'item demande d'étudier les rapports des adolescents au corps, aux autres élèves, aux adultes, au risque et à la règle. (Complément L3 2027, p. 4.) [I2] Synthèse fidèle à reformuler.

3. Trajectoires « une diversité des trajectoires d'apprentissage en fonction du développement des adolescents » — Complément L3 2027, p. 4. [I2] Usage : justifier une analyse individualisée plutôt qu'une norme d'âge.

4. Opportunités et vulnérabilités Le complément officiel invite à considérer l'adolescence au travers d'opportunités autant que de vulnérabilités. (L3 2027, p. 4.) [I2] Usage : associer ressources, besoins et difficultés.

5. Transformations au cycle 4 « les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychologiques importantes » — Programme EPS cycle 4, BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p. 65, partie EPS. [I3] Usage : relier transformations et choix pédagogiques.

6. Image positive « construire une image positive de soi dans le respect des différences » — Programme EPS cycle 4, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 65. [I3] Usage : justifier des critères de progrès et un climat respectueux.

7. Émotions et apprentissage Le programme de cycle 4 précise que les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. (BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 65.) [I3] Synthèse officielle.

8. Égalité et diversité Le programme EPS cycle 4 vise la participation « à égalité » des filles et des garçons, en particulier des élèves éloignés de la pratique. (BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 64.) [I3] Usage : observer l'accès effectif aux occasions d'apprendre.

9. Autonomie au lycée « capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » — Programme EPS lycée GT, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, finalité. [I4] Usage : relier choix encadrés en EPS et autonomie future.

B Corps identité et développement

10. Développement de 10 à 19 ans L'OMS situe la période de l'adolescence de 10 à 19 ans dans son cadrage de santé publique. (WHO, Adolescent health.) [S1] Usage : distinguer cet usage statistique du cadrage scolaire retenu au concours.

11. Plasticité et identité « opportunity to discover new vistas, to form relationships with peers and adults, and to explore one's developing identity » — National Academies, The Promise of Adolescence, 2019, Summary, p. 1. [S2] Traduction : possibilité d'explorer, de nouer des relations et de construire son identité.

12. Variabilité pubertaire La maturation pubertaire varie d'un individu à l'autre et dépend d'influences génétiques et environnementales. (National Academies, 2019, Summary, p. 2.) [S2] Synthèse : ne pas inférer les ressources d'un élève à partir de son âge seul.

13. Approche positive Lerner et ses collègues présentent le développement positif comme une approche fondée sur les forces et ressources des jeunes. (Lerner et al., 2005.) [S6] Usage : décrire ce que l'élève peut développer autant que ses besoins d'aide.

14. Corps et normes — Les normes corporelles et le regard des pairs peuvent peser sur l'image de soi, et recommande de valoriser progrès et diversité corporelle. Il s'agit d'une piste d'analyse, à étayer par les indices du dossier.

C Pairs risque et régulation

15. Prise de risque et contexte — synthèse Steinberg (2008) analyse le rôle des contextes socioémotionnels et de la présence des pairs dans la prise de risque à l'adolescence. [S3] Usage : modifier le contexte d'action et la sécurité plutôt que faire un exposé général sur le danger.

16. Prudence neurobiologique Steinberg (2008) met en garde contre des explications simples qui attribuent directement les comportements adolescents à la structure cérébrale. [S3] Usage : croiser contexte, expérience et indices du dossier.

17. Autonomie compétence relation Ryan et Deci identifient les besoins de compétence, de relation à autrui et d'autonomie. (2000, p. 68.) [S5] Usage : rendre le progrès accessible, le choix accompagné et les contributions au collectif utiles.

18. Apprentissages socioémotionnels — Evolution des relations aux pairs et aux adultes, des émotions et de l'identité. En copie, relier ces notions à un épisode précis sans attribuer d'intention non attestée.

19. Développement et contexte Le programme L3 demande de mobiliser plusieurs éclairages scientifiques — physiologie, neurobiologie, psychologie, psychosociologie, sociologie et ethnologie. (Complément L3 2027, p. 4.) [I2] Usage : choisir le cadre selon la question du dossier.

20. Risque maîtrisé Le programme officiel ne réduit pas le risque à une notion neurobiologique : il le met en relation avec le rapport à la règle, à l'adulte, aux pairs et au corps. [I2] Synthèse à reformuler.

D Situations EPS et mise en œuvre

21. Projet individuel et collectif Au cycle 4, les projets individuels et collectifs permettent de mobiliser observation, analyse, mémorisation et argumentation. (Programme EPS cycle 4, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 65.) [I3] Usage : construire des rôles qui font réellement apprendre.

22. Responsabilités et différences « Agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences. » — Programme EPS cycle 4, BOEN n°31, 30 juillet 2020, p. 65. [I3] Usage : répartir et faire tourner les rôles.

23. Relations sociales et appartenance Ryan et Deci (2000) permettent de justifier des situations où les élèves se sentent reliés aux autres et reconnus dans une contribution. [S5] Synthèse, non citation littérale.

24. Corps et activité scolaire L'EPS offre des expériences corporelles, mais rend aussi les actions visibles ; l'organisation des critères, des rôles et des interactions peut limiter les comparaisons dévalorisantes tout en gardant l'exigence d'apprentissage. [I3] Synthèse officielle et pédagogique.

25. Structure de l'argumentation Le complément L3 demande d'analyser scientifiquement l'activité puis de proposer, justifier et illustrer des conditions favorables au développement et aux apprentissages. (2027, p. 2.) [I2] Usage : relier faits, hypothèse, choix et indices de régulation.

Références complètes

Textes officiels et repères institutionnels

[I1] Ministère de l'Éducation nationale. Programme du concours externe bac+3 du CAPEPS-CAFEP, session 2027. Juillet 2026. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/20620/download

[I2] Ministère de l'Éducation nationale. Complément d'information concernant le programme de la session 2027 du concours externe L3 du CAPEPS-CAFEP. Octobre 2026, pp. 2–4, item 4. https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/21172/download

[I3] Programme du cycle des approfondissements (cycle 4), arrêté du 17 juillet 2020, BOEN n°31 du 30 juillet 2020, annexe 3, EPS, pp. 64–65. https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm

[I4] Programme d'EPS du lycée général et technologique, arrêté du 17 janvier 2019, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, annexe 1. https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901574A.htm

Articles et ouvrages scientifiques

[S1] World Health Organization. Adolescent health. Définition opérationnelle 10–19 ans et domaines de santé. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health

[S2] National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. The Promise of Adolescence: Realizing Opportunity for All Youth. Washington, DC: The National Academies Press, 2019, Summary, pp. 1–2. https://doi.org/10.17226/25388

[S3] Steinberg, L. A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. Developmental Review, 28(1), 2008, 78–106. https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002

[S4] Ria, L. (dir.). Les émotions. Paris : Éditions EP&S, 2005.

[S5] Ryan, R. M. & Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 2000, 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

[S6] Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. Positive youth development: A view of the issues. Journal of Early Adolescence, 25(1), 2005, 10–16. https://doi.org/10.1177/0272431604273211