



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : AGRÉGATION EXTERNE

Section : ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Session : 2021

Rapport présenté par Madame Carole SEVE, Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la jeunesse (IGÉSR), Présidente du jury.

SOMMAIRE

Informations générales	3
Propos introductif	5
Première épreuve d'admissibilité	12
Deuxième épreuve d'admissibilité	22
Première épreuve d'admission	38
b) L'exposé et l'entretien	39
c) La question type de 2021	40
a) Le diagnostic	40
b) La réponse apportée par le candidat	41
Les propositions des candidats	42
c) La communication avec le jury	45
Deuxième épreuve d'admission	48
Troisième épreuve d'admission	56
Quatrième épreuve d'admission	57

INFORMATIONS GENERALES

NOMBRE DE POSTES MIS AU CONCOURS :	40
---	-----------

	INSCRITS	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
Femmes	455	36.5%	31	33.3%	19	47,5%
Hommes	793	63.5%	62	66.7%	21	52,5%
TOTAUX	1248		93		40	

NOMBRE DE CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX DEUX ECRITS :	420
MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE :	08.43
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES :	11.19
MOYENNE DU PREMIER ADMIS :	14.58
MOYENNE DU DERNIER ADMIS :	09.11
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS :	11.05

STATISTIQUES PAR EPREUVE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	06.17
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	11.37

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	06.18
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	11.05

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	08.30
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	11.05

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	07.38
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	9.59

TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

--	--

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	07.73
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	9.83

PROPOS INTRODUCTIF

Ce rapport, en dressant les principaux constats observés dans les prestations des candidats de la session 2021 et en explicitant les attentes des épreuves du concours externe de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive, vise à aider les candidats dans leur préparation et les formateurs dans la conception de leur formation. La qualité de la formation et sa pertinence au regard de ce que l'on est en droit d'attendre d'un professeur agrégé sont des vecteurs essentiels du développement de l'EPS et de sa place au sein de l'École.

Un professeur agrégé d'Éducation Physique et Sportive est un professionnel compétent, non seulement capable d'être efficace dans sa classe mais aussi d'envisager la place et le rôle de sa discipline en relation avec les caractéristiques d'un EPLE ; tout en se référant aux politiques éducatives actuelles. Il doit être un élément moteur dans son établissement et peut également être amené à participer et à s'investir dans diverses actions au niveau académique et national.

Aussi, le concours externe de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive vise à recruter des candidats cultivés, lucides, engagés et physiquement éduqués :

- **Cultivés.** Les candidats doivent maîtriser des connaissances récentes de différents ordres (scientifiques, technologiques, didactiques, institutionnelles...) et dans différents domaines (sciences humaines et sociales, sciences de la vie, sciences de l'intervention).
- **Lucides.** Il n'est pas attendu un « savoir livresque » des candidats mais une capacité à s'appuyer sur les connaissances utiles et pertinentes pour répondre à un sujet donné, à analyser une situation spécifique, à réfléchir à une problématique professionnelle... Les candidats doivent faire preuve d'un certain regard critique vis-à-vis de leurs connaissances, s'interroger sur leur domaine de validité et de pertinence, les considérer comme des ressources pour l'action et non des éléments de prescription.
- **Engagés.** Les candidats doivent être capables de faire des choix parmi plusieurs alternatives professionnelles et de les justifier. Dans les choix s'incarnent des options éducatives qu'il s'agit d'explicitier et de défendre au regard de caractéristiques de différents contextes d'enseignement.
- **Physiquement éduqués.** Un agrégé d'EPS est un enseignant qui s'engage physiquement au cours des leçons et qui, par cet engagement, donne à voir à ses élèves une forme de rapport au corps. Aussi est-il essentiel que les candidats fassent preuve d'une certaine aisance corporelle et efficience dans différentes pratiques sportives.

Les épreuves du concours sont conçues de manière à évaluer ces compétences : elles n'évaluent pas seulement la maîtrise de connaissances scientifiques et d'un savoir disciplinaire, mais aussi et surtout la capacité des candidats à conduire une réflexion critique, à choisir dans leurs connaissances les plus pertinentes pour soutenir leur argumentation, à défendre des options, à se positionner au sein du système éducatif, à prendre des risques en proposant des « innovations ».

Le contexte sanitaire nous a contraint à adapter les épreuves du concours pour cette session 2021. L'oral 3, relatif à la réalisation d'une prestation physique et à son analyse, a été supprimée ainsi que la partie prestation physique de l'oral 4. Ces ajustements ont cependant

permis la mise en place d'un concours permettant d'apprécier la diversité des compétences des candidats.

Nous pouvons constater les très bons résultats des candidats admis dont la moyenne, à l'ensemble des épreuves, s'élève à 11,05. Les rapports dans les différentes épreuves soulignent cependant l'hétérogénéité des prestations des candidats, notamment pour les écrits. En témoigne la différence importante (5 points) entre la moyenne des candidats admissibles et de l'ensemble des candidats. Nous rappelons que ces écrits exigent à la fois une méthodologie rigoureuse et des connaissances précises, s'y présenter sans préparation spécifique présente peu d'intérêt. Concernant les épreuves d'admission, les différences de moyenne entre les candidats admis et admissibles sont moindres, tous les candidats ayant fait l'effort de se former aux oraux.

De manière générale, les membres du jury notent des améliorations dans les prestations des candidats qui montrent le sérieux de leur préparation et leur prise en compte des conseils formulés dans les rapports. En écrit 1, un plus grand nombre de copies est mieux équilibré (même si certaines présentent encore des « introductions-fleuve ») ; en écrit 2, les illustrations sont de meilleure qualité ; en oral 1, les diagnostics des établissements sont réalisés de manière précise ; en oral 2, les images vidéos sont davantage exploitées ; en oral 4, les connaissances scientifiques sont plus précises. Nous invitons les futurs candidats à lire attentivement les rapports des différentes épreuves de manière à bien identifier leurs attendus.

Descriptif des attentes des différentes épreuves du concours

Admissibilité

Ecrit 1 – Activités physiques sportives et artistiques et civilisations – Coef. 3	
Epreuve	Dissertation ou commentaire d'un écrit portant sur la mise en pratique et le développement des activités physiques sportives et artistiques : déterminants historiques, anthropologiques, économiques, sociaux et culturels
Durée	6 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un sujet en relation avec une problématique liée à la place des APSA dans la société, le candidat développe une réflexion et une argumentation personnelle.
Compétences évaluées	<p>Le candidat possède une « culture avertie ». Il maîtrise des connaissances en sciences sociales, en histoire et épistémologie lui permettant de caractériser l'évolution des courants, théories, discours, pratiques... relatives aux APSA et à l'EPS au cours de la période considérée.</p> <p>Il est capable de mettre en tension différents enjeux liés aux APSA et à l'EPS, et l'évolution de ses enjeux au regard de contextes sociaux, culturels, économiques spécifiques.</p> <p>Il est capable d'une « réflexion englobante » débordant le simple cadre des APSA ou de l'EPS pour prendre en compte des enjeux sociétaux plus génériques.</p>

Ecrit 2 – Education physique et sportive et développement de la personne - Coef. 4	
Epreuve	Dissertation portant sur les aspects biologique, psychologiques et sociologiques des conduites développées en éducation physique et sportive
Durée	7 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un sujet en relation avec une problématique actuelle liée à l'enseignement de l'EPS, le candidat s'appuie sur diverses connaissances pour apporter un éclairage sur cette problématique.
Compétences évaluées	<p>Le candidat est capable d'utiliser des connaissances de différents ordres (scientifiques, didactiques, technologiques, institutionnelles) et dans divers champs scientifiques (sciences humaines, sciences de la vie, sciences de l'intervention) pour justifier ses choix relatifs à une problématique liée à l'enseignement de l'EPS. Ces connaissances sont diverses, précises et bien maîtrisées. Elles sont choisies de manière pertinente au regard de l'argumentation développée.</p> <p>Le candidat est capable d'illustrer ses propos à l'aide de propositions concrètes et adaptées, tout en faisant preuve d'une prise de recul vis-à-vis de ces propositions.</p>

Admission

Oral 1 – Coef.3	
Epreuve	Analyse de l'EPS dans un établissement Exposé = 25 minutes maximum Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un dossier et d'une question posée par le jury, proposer une organisation de l'enseignement de l'EPS dans un contexte éducatif singulier (l'EPLÉ)- considéré comme partie du système éducatif- en relation aux différentes dimensions de son environnement. (Présentation numérique)
Compétences évaluées	Le professeur dans son établissement Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'un EPLE et d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS dans ce contexte singulier en se référant aux politiques éducatives actuelles et de faire preuve d'une culture générale susceptible d'étayer les analyses et le dialogue avec le jury. Le candidat sait se positionner dans le système (« se situer dans la hiérarchie » et connaître les différents interlocuteurs) ; il maîtrise l'esprit (plutôt que la lettre) des textes.

Oral 2 – Coef. 4	
Epreuve	La leçon Exposé = 30 minutes maximum Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	A partir des éléments contenus dans un dossier et d'une vidéo, présenter une leçon d'EPS d'un cycle d'APSA <u>Programme limitatif d'APSA</u>
Compétences évaluées	Le professeur dans sa classe Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'une classe afin, à travers une leçon d'EPS, de proposer et justifier des axes de transformations et des mises en œuvre appropriées pour les élèves de cette classe, en s'appuyant sur des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles.

Oral 3 – Coef. 3	
Déroulé de l'épreuve	Pratique d'une APSA et analyse de sa pratique Prestation physique = 30 minutes maximum Repos = 15 minutes Préparation = 30 minutes Exposé = 10 minutes Entretien = 45 minutes
Remarques	Prestation physique notée sur 10 points Entretien noté sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser et analyser (à l'aide d'images vidéo) une prestation physique dans une APSA choisie parmi une liste <u>Programme limitatif d'APSA</u>
Compétences évaluées	Le professeur en analyse Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique et théorique d'une APSA. Il est capable d'analyser-expliciter sa prestation physique et de proposer des axes de transformation adaptés à ses caractéristiques.

N.B : Lors de cette session 2021, du fait des conditions sanitaires, cette épreuve a été supprimée

Oral 4 – Coef. 2		
Epreuve	Deux parties	
	Pratique d'une APSA	Entretien 20 minutes (pas de préparation)
	notée sur 10 points	noté sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser une prestation physique (tirage au sort entre deux APSA)	Répondre à une question relative à une thématique liée à la pratique de l'APSA considérée
Compétences évaluées	Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique dans l'APSA tirée au sort	Le candidat mobilise des connaissances scientifiques pour comprendre l'activité d'un élève (de différents niveaux d'expertise) engagé dans la pratique sportive considérée, notamment dans ses dimensions physiologiques et psychologiques

N.B : Lors de cette session 2021, du fait des conditions sanitaires, la pratique physique de cette épreuve a été supprimée

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet

« L'éducation physique générale peut être adaptée à tous les sujets, quels que soient leur genre de vie, leur âge et leur sexe.

Les leçons qui s'adressent à des femmes doivent être différentes de celles qui s'adressent à des hommes. Trop souvent, les éducateurs se contentent de diminuer pour elles la répartition de certains exercices ou d'en moins pousser l'intensité.

Il s'agit là d'une erreur regrettable. Une femme n'est pas un homme faible. Les qualités à développer chez elle ne sont pas les mêmes que les qualités à développer chez l'homme. Il faut donc qu'elle exécute un certain nombre d'exercices *spéciaux*. D'où l'absurdité de faire s'entraîner ensemble des hommes et des femmes en éducation physique, et dans tous les exercices où la force intervient, provoquant chez elle, obligée de répondre par une même vigueur à la puissance masculine, un surentraînement épuisant, une virilisation inesthétique. »¹

En vous appuyant sur les propos de Marie-Thérèse Eyquem, montrez comment la formation des enseignants d'éducation physique, des années 1940 à nos jours, a pris en compte ces différences sexuelles.

La forme du sujet

Le sujet proposé à la session 2021 se compose d'un extrait de texte de quelques lignes et d'une question qui suppose de mettre en relation les éléments les plus saillants du texte et les mots-clés du sujet, en lien avec le programme du concours, sans omettre une présentation, *a minima*, de l'auteur de la citation. Comme pour les éditions précédentes, il fallait accorder de l'attention – en évitant les simples « effets d'annonce » – à l'analyse du texte proposé et au paratexte (titre de l'ouvrage, date de parution, maison d'édition, collection), à sa compréhension au regard de la question et à son exploitation par les candidats et les candidates tout au long de la démonstration (« en vous appuyant sur les propos de... »).

Une citation à commenter

L'extrait proposé dans le sujet 2021 était une citation de Marie-Thérèse Eyquem (1913-1978), auteure dont il fallait, au préalable, présenter la trajectoire pour en comprendre les tenants et aboutissants – avant de la développer dans les parties pour mener un vrai débat entre l'extrait du texte et la question posée. En effet, la vie de cette actrice est profondément marquée par son engagement pour la promotion des pratiques physiques et sportives des femmes². Née en 1913 à la Teste-de-Buch, en Gironde, et morte en 1978 à Égletons, en Corrèze, Marie-Thérèse a exercé différentes charges associatives, administratives et politiques : secrétaire générale du Rayon sportif féminin (qui deviendra la FSCF), directrice des sports féminins du gouvernement de Vichy (CGEGS), inspectrice puis

¹ Marie Thérèse Eyquem, *La Femme et le sport*, Paris, Les Éditions J. Susse, coll. « Tous les sports », 1944, p. 242-243.

² Citons parmi les travaux universitaires sur cette actrice : Florys Castan Vicente, *Marie-Thérèse Eyquem. Du sport à la politique, parcours d'une féministe*, Paris, L'Ours, 2009 ; Wendy Michallat, "Marie-Thérèse Eyquem: Feminism, Lesbianism and the Development of Women's Sport under Vichy", *Essays in French Literature and Culture*, n° 46, 2009, p. 170-195 ; Fatia Terfous, « La politique en faveur de l'éducation physique des jeunes filles sous Vichy : l'œuvre de Marie-Thérèse Eyquem (1940-1944) », *Carrefours de l'éducation*, n° 30, 2010/2, p. 135-150 ; Thierry Terret, "From Alice Milliat to Marie-Thérèse Eyquem: Revisiting Women's Sport in France (1920s-1960s)", *The International Journal of History of Sport*, 27/7, 2010, p. 1154-1172 ; Laurence Munoz, « Marie-Thérèse Eyquem (1913-1978) au moment de l'Occupation », P. Arnaud, T. Terret, J. Saint-Martin, P. Gros, *Le Sport et les Français pendant l'Occupation (1940-1944)*, Paris, L'Harmattan, tome 2, 2012, p. 65-72 ; Hannah Morris, *Une biographie critique de Marie-Thérèse Eyquem : pionnière du sport, du féminisme et de la politique*, mémoire de recherche soutenue à Duke University, Durham (North Carolina), 2017.

inspectrice principale de la Jeunesse et des Sports, présidente de la Fédération internationale d'éducation physique et sportive féminine, présidente du Mouvement démocratique féminin, secrétaire nationale du Parti socialiste en charge des relations avec le secteur associatif. En continuité avec sa pratique sportive personnelle, notamment le badminton, elle est devenue l'une des actrices incontournables de l'histoire de l'éducation physique féminine : « Son action est orientée vers la recherche d'une collaboration entre les différentes fédérations féminines, la création de stages, de formation de cadres, ainsi que la construction d'installations nouvelles » précise ainsi Laurence Munoz³. Toutefois, force est de constater une modération dans cet engagement, avec une volonté de laisser la pratique physique féminine sous la tutelle du sport masculin, au niveau de la gestion administrative, sous prétexte d'une plus grande rigueur.

Si les candidats et les candidates ne devaient pas faire fi des éléments clés de son engagement en faveur de la pratique physique féminine, avec la Fête Nationale de la sportive (5 juillet 1942) et son ouvrage *La Femme et le sport* (publié en 1944), ils ou elles ne pouvaient pas s'y limiter. Du sport à la politique, de l'engagement catholique au féminisme, d'une éducation modeste à son intégration dans les réseaux parisiens, Marie-Thérèse a vécu une trajectoire exceptionnelle à tout point de vue qui pourrait être le sujet d'un récit fictionnel. Il faut dire que Marie-Thérèse Eyquem est également une femme de lettres, Florys Castan Vincente la comparant même à « la Dame de Nohant »⁴. En effet, Marie-Thérèse s'essaie au roman (*Jeunes filles au soleil*, Paris, Denoël, 1945 ; *Les Impures*, sous le pseudonyme Catherine Lange, Paris, Denoël, 1951), à la biographie (*Irène Popard ou la danse du feu*, Paris, Les Éditions du Temps, 1959 ; *Pierre de Coubertin, l'épopée olympique*, Paris, Calmann-Lévy, 1966) et au théâtre (*La Grande Mademoiselle*, 1968). C'est sans doute pour cette raison qu'elle intègre l'Association des Écrivains Sportifs sous la présidence de Paul Vialar et contribuera à défendre ses idées ; les membres du bureau décerneront à partir de 1985 un prix à son nom – le Prix Marie-Thérèse Eyquem – pour un ouvrage apportant une contribution au développement éducatif du sport.

Que ce soit à travers ses actions ou ses écrits, Marie-Thérèse Eyquem est fortement empreinte d'un engagement féministe modéré qu'il s'agissait de questionner. En effet, le discours qu'elle véhicule mêle des conceptions à la fois traditionnelles et modernes sur la place et le rôle des femmes dans la société d'après-guerre. Au sens de Debbie Cameron et Joan Scanlon⁵, nous pouvons qualifier son orientation de féminisme essentialiste – considérant que les femmes doivent travailler à revaloriser les qualités féminines. L'objectif n'est donc pas de ressembler aux hommes dans un but égalitaire, mais d'inciter les femmes à affirmer leur féminité plurielle. Son hypothétique homosexualité, mise en évidence dans son roman *Les Impures* écrit sous un pseudonyme – pour se protéger – et retracée dans le témoignage de Jean-Marie Jouaret, responsable haut placé de la FSCF, constitue un élément probable d'explication de sa position. Loin du féminisme radical proposé par Simone de Beauvoir dans son *Deuxième sexe* (1949), Marie-Thérèse Eyquem s'est engagée dans une forme de féminisme plus modéré en recherchant une complémentarité des genres sans aucune hiérarchie établie.

Au mitan de l'« entre-deux-féministes »⁶, l'année 1944, date de parution de l'ouvrage, est intéressante à analyser dans la mesure où la période de Vichy atteint son paroxysme avec la politique dure, moralisatrice et ruralisante menée tambour battant par le Colonel Pascot, alors à la tête de l'EGS⁷. En effet, lorsqu'elle est nommée, le 17 août 1940, directrice des sports féminins sous la direction de Jean Borotra, Marie-Thérèse Eyquem développe ses projets et parvient à publier, aux éditions Susse, son livre de référence : *La Femme et le sport* (1944). Elle y fait l'éloge du sport au féminin, en narrant les exploits des grandes sportives du moment, en précisant l'histoire du sport féminin depuis l'antiquité, et décrit l'ensemble des activités sportives pratiquées par les femmes avec des photos à l'appui. Toute l'ambivalence des propos de Marie-Thérèse Eyquem tient également dans l'évolution de sa

³ Laurence Munoz, *op.cit.*, p. 68.

⁴ Florys Castan Vincente, *op.cit.*, p. 75.

⁵ Debbie Cameron, Joan Scanlon, « Convergences et divergences entre le féminisme radical et la théorie Queer », *Nouvelles questions féministes*, Vol. 33, 2014/2, p. 80-94.

⁶ Sylvie Chaperon, *Les Années Beauvoir (1945-1970)*, Paris, Fayard, 2000.

⁷ Jean-Louis Gay-Lescot, *Sport et éducation sous Vichy (1940-1944)*, Lyon, PUL, 1991.

conception des femmes et de leurs caractéristiques associées. Si dans l'ouvrage dont est extrait la citation, le singulier « la femme » semble renvoyer à la vision unique de la femme sous Vichy, son roman *Jeunes filles au soleil*, publié dès l'année suivante, s'articule au pluriel. Sa pensée et son discours s'emprennent donc progressivement d'une vision plurielle, dépassant la représentation d'une pratique sportive comme ascenseur social et proposant des rapports aux pratiques sportives variés chez les jeunes Françaises. À cet instar, l'ensemble des débats diachroniques étaient à mettre en évidence par les candidats et candidates pour dépasser les différences sexuées présentées dans l'extrait publié sous Vichy.

Plus particulièrement, en 1944, elle prône l'usage de pratiques auxquelles on associe des valeurs typiquement féminines... de grâce, d'esthétique et d'adresse. Ci-joint l'avant-propos : « Depuis la guerre de 1939, le nombre des femmes sportives ne cesse de croître. L'appel du stade se fait donc plus pressant qu'autrefois. Les joies du stade sont de plus en plus savourées par une jeunesse féminine avide de plaisirs sains. Les familles se laissent peu à peu convaincre que le sport, quand il est sagement pratiqué, présente un côté éducatif certain et améliore les santés. Mais toutes les jeunes Françaises qui entendent ce vague appel vers une vie plus aérée, vers des activités distrayantes et épanouissantes, ne savent pas toujours de quel côté diriger leurs pas et de quelle manière développer harmonieusement leur corps et affermir leur santé en tenant compte à la fois de leurs goûts, de leurs aptitudes et du temps dont elles disposent. Cet ouvrage a l'intention de les éclairer, de les orienter. » Mais sa politique est contestée, notamment sa volonté d'adapter le sport féminin aux « spécificités » des femmes en leur interdisant un certain nombre d'activités jugées trop violentes et en rattachant les fédérations féminines à leurs homologues masculines. Il convenait que les candidats et candidates pointent du doigt ce discours ambivalent portée par Marie-Thérèse Eyquem dans la lignée d'une génération de femmes animées par le catholicisme modéré⁸ où, d'un côté, on prône une émancipation féminine par le sport et, d'un autre côté, on porte un discours conservateur autour du rôle traditionnel de la femme, mère et gardienne du foyer.

En somme, les candidats et candidates devaient donc être capables de situer les propos de l'auteure dans un état d'esprit conservateur dû à la réhabilitation d'un « éternel féminin »⁹ par le gouvernement de Vichy. Ils ou elles pouvaient alors dégager du court texte proposé une idée principale faisant écho à la féministe qu'est Marie-Thérèse Eyquem. L'extrait met effectivement en évidence les différences hommes/femmes, induisant une nécessaire différenciation de l'éducation physique. La ligne 8 est explicite à ce sujet : « Il faut donc qu'elle exécute un certain nombre d'exercices *spéciaux* ». Plus précisément, cet enjeu de formation s'illustre à travers plusieurs indicateurs que les candidats et candidates devaient prendre en considération pour décliner une réflexion autour de la notion d'adaptation.

D'une part, la mise en évidence de ce féminisme essentialiste se traduit par un *principe éducatif* lié à la conception de l'éducation physique qui est, en soi, une discipline suffisamment riche et éclectique pour ne pas la réduire à une seule approche méthodique et donc adaptable à tous les élèves « quels que soient leur genre de vie, leur âge et leur sexe ». À ce niveau, les finalités de la discipline ainsi que les valeurs associées pouvaient être questionnées et devaient mettre en évidence explicitement la dialectique uniformité/spécificité. Si l'éducation physique s'adresse à « tous les sujets », chacun y ayant accès, l'enjeu éducatif associé y est bien « différent » en fonction du type d'homme ou de femme à former. Toutefois, selon les périodes, cette différence est plus ou moins tenue et explicitée.

D'autre part, la *position pédagogique* choisie par Marie-Thérèse Eyquem permet de questionner ici les contenus proposés en éducation physique. Là encore, il s'agissait de mettre en évidence la spécificité de certains contenus, induisant des savoirs transmis hétéroclites, tandis que d'autres peuvent être communs, quelles que soient les caractéristiques des élèves. À ce sujet, il fallait identifier clairement que Marie-Thérèse Eyquem affirme, avec conviction, qu'il faut proposer aux jeunes filles une éducation physique spécifique et non pas une reproduction alléguée d'un modèle masculin, « erreur

⁸ Voir à ce sujet Jacques Prévotat et Jean Vavasseur-Desperriers (dir.), *Les « Chrétiens modérés » en France et en Europe (1870-1960)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

⁹ Francine Muel-Dreyfus, *Vichy et l'éternel féminin*, Paris, Seuil, 1996.

regrettable » pour l'auteure – ce que l'historien Philippe Liotard avait identifié à propos de l'entre-deux-guerres en parlant d'une « adaptation à la fragilité féminine »¹⁰. Cette éducation physique spécifique nécessite alors la pratique d'exercices particuliers (dans leur nature et leur réalisation) au sein de certaines pratiques physiques et sportives telles que l'athlétisme, la natation, les agrès ou encore certains sports collectifs, tandis que d'autres sont à limiter voire à interdire au regard des valeurs supposées associées (football, barette, sports de combat, etc.).

En lien avec les deux éléments précédents, les candidats et candidates pouvaient dégager du texte la notion de *judgement moral* relatif à l'existence de rôles sociaux et sexués prédéterminés. Avec l'utilisation d'expressions telles que « erreur regrettable », « se contentent de diminuer » et « absurdité », il fallait mettre en évidence la critique explicite, par l'auteure, de la vision naturaliste avec la représentation de la femme comme étant inférieure à l'homme. Cette conception, décriée par Marie-Thérèse Eyquem, mettant en évidence l'obligation pour les femmes de répondre aux attentes et caractéristiques associées aux pratiques sportives masculines, et juxtaposées aux lignes 11 et 12 (« la puissance masculine, un surentraînement puissant, une virilisation inesthétique »), aurait pu être associée aux pensées développées par Pierre de Coubertin et ses héritiers. En s'opposant à cette vision, Marie-Thérèse Eyquem renforce sa posture féministe. La présentation des différences sexuées s'inscrit alors dans un contexte bien particulier qu'il s'agissait de dépasser pour questionner l'évolution de ces représentations sociales des hommes et des femmes au cours de la période étudiée. En prise directe avec ses fonctions administratives au moment où elle écrit ces lignes, et dans la continuité de ses premières convictions religieuses, Marie-Thérèse Eyquem s'inscrit dans les pas d'un discours convenu pour l'époque. À la fois traditionnel à travers la non mixité assumée et les caractéristiques implicites associées aux femmes avec la notion de négation par rapport à celles assimilées aux hommes (« inesthétiques ») ou à travers l'hyperbole « surentraînement épuisant », son discours renvoie aux théories progressistes avec l'accès aux pratiques sportives pour les femmes. Pour aller plus loin, les candidats et candidates pouvaient interpréter cette ambiguïté du discours à travers la dialectique tradition/modernité véhiculée dans l'extrait comme une volonté de l'auteure de proposer un discours qui réponde aux attentes de tous les lecteurs, hommes comme femmes.

Une question qui ouvre le sujet

En s'appuyant sur les propos de l'auteure pour laquelle la formation des enseignants ne semble pas au cœur de ses préoccupations principales, il était attendu des candidats et candidates qu'ils ou elles discutent le rôle-clé de la formation des enseignants et des enseignantes dans la prise en compte des différences sexuées. Les points d'ancrage pouvaient alors être multiples pour dépasser la formation initiale et interroger l'ensemble des vecteurs de formation constituant cet univers professionnel : la séparation/fusion des corps dans les structures de formation initiale ou les épreuves du concours (concours séparés, ENSEP différenciées, CREPS sectorisés selon les sexes, concours d'entrée à l'UFR STAPS avec des places identifiées par sexe, etc.), la nature des contenus enseignés aux enseignants et aux enseignantes en vue de les transmettre aux élèves garçons et filles, la place de la formation continue (stages FSGT, stages de la FARS, Plans académiques de formation, etc.), la place et le rôle des revues professionnelles, des ouvrages, des sites internet et/ou des blogs, l'influence des positions syndicales etc. Cette réflexion sur la formation (à partir de l'identification préalable de ses « lieux », « moments » et « vecteurs de diffusion », puis de leur mobilisation) nécessitait d'interroger en creux l'introduction de la mixité dans les établissements scolaires et donc la mise en place de classes mixtes en EPS. Il s'agissait dès lors de faire la preuve de connaissances solides sur l'histoire du système éducatif (en évitant le simple énoncé « une loi/une date » et en précisant les réalités que recouvrent certaines expressions « clés » comme « massification/démocratisation/échec scolaire »), tout en explicitant les liens, plus ou moins directs, entre la formation des enseignants et les pratiques

¹⁰ Philippe Liotard, « L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine », dans l'ouvrage dirigé par P. Arnaud et T. Terret, *Histoire du sport féminin*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 185-211.

mises en œuvre par les acteurs. La thèse de Loïc Szerdahelyi¹¹ pouvait servir de point d'appui dans le cheminement de la réflexion.

En outre, la commande du sujet devait orienter la réponse des candidats et candidates autour de deux éléments centraux. D'une part, l'adverbe « comment » induit une mise en évidence des moyens utilisés par la formation des enseignants d'éducation physique pour prendre en compte les différences sexuées. À ce niveau, un double positionnement pouvait être traité avec un aspect épistémologique à travers les savoirs transmis, articulé avec l'interrogation de la dimension sociale renvoyant à l'individu à former. D'autre part, le verbe « prendre en compte » devait être questionné et apporter une complexité à la réponse apportée, ne se limitant pas à des éléments binaires. En effet, le degré de prise en compte des différences sexuées était à analyser, tant d'un point de vue synchronique que diachronique.

Classement des copies

Il était attendu que les candidats et candidates analysent la citation en lien avec la question pour en extraire une problématisation autour de la manière dont les différences sexuées ont été prises en compte dans les formations initiales et continues et peut-être, en creux, d'évoquer leur impact sur l'évolution de l'éducation physique et sportive. Deux principaux critères ont permis de classer les copies en cinq niveaux de production : d'une part, la connaissance de l'auteure corrélée à une analyse et une exploitation problématisées de la citation (tout au long du devoir) et, d'autre part, la structuration et le degré d'explicitation de la réponse en lien avec la commande du sujet.

Niveau 1 : « Production irrecevable »

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs inachevés et hors sujet, tout comme les fresques historiques qui amenaient certes quelques éléments anecdotiques sur l'évolution de la formation ou des différences sexuées, mais témoignaient de connaissances lacunaires voire inexistantes. Le discours était davantage centré sur l'évolution de l'éducation physique sans en dégager une analyse du sujet spécifique. L'auteure était à peine citée et l'extrait de son œuvre plutôt occulté.

Exemple extrait d'une copie :

« Malgré tout, nous comprenons bien que grâce à une approche scientifique et pratique, la formation des enseignants et ses APSA-support déployées prend en compte les différences sexuées de son public ».

Commentaire :

Le discours reste générique et l'affirmation ne s'appuie sur aucun élément factuel : « l'approche scientifique et pratique » comme « ses APSA-support déployées » ne sont ni décrites ni détaillées. Ici le jury aurait souhaité une caractérisation de chaque élément mentionné ; ceci afin que soient précisés les contenus de formation et qu'ils soient mis en relation avec la prise en compte des différences sexuées dans les structures de formation comme vis-à-vis de la position de l'auteure.

Niveau 2 : « Production approximative »

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui juxtaposaient des connaissances sans les articuler ou proposaient des arguments superficiels ou « survolés ». Les différences sexuées étaient décrites en EPS et mises en relation implicitement avec l'histoire de la formation des enseignants, sans aborder le degré de prise en compte. Les moyens se limitaient aux structures des formations. La citation, guère utilisée, servait essentiellement « d'affichage » puis était plutôt évacuée de l'argumentation.

Exemple extrait d'une copie :

¹¹ Loïc Szerdahelyi, « Femmes d'action ». *Parcours d'enseignants d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989)*, Thèse de doctorat dirigée par Michelle Zancarini-Fournel et Philippe Liotard et soutenue le 11 juin 2014 à Lyon.

« Nous allons voir que les différences sexuées changent au cours du temps et que les aspects primordiaux à prendre en compte dans la formation des enseignants évoluent en lien. Nous verrons que ces évolutions se font dans le souci d'une formation des élèves plus saine et complète dans une école inclusive qui se doit de prendre en compte les spécificités des corps complets de chacun. Néanmoins nous verrons que l'articulation peut être lente mais aussi en décalage entre ce qui est demandé et ce qui est réellement fait sur le terrain que ce soit dans l'optique de MTE ou dans une optique différente. »

Commentaire :

Cette problématique présente peu d'éléments visant à clarifier la nature de la prise en compte et ne répond pas au « comment » de façon précise. La relation entre la formation et les différences sexuées reste implicite à travers les formules « en lien » ou « articulation ». La réflexion ne parvient pas à dépasser la juxtaposition des connaissances portant tantôt sur la formation tantôt sur les différences sexuelles.

Niveau 3 : « Production cohérente »

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui évoquaient quelques débats sous-jacents. Les différences sexuées étaient précisées (socialisations différenciées puis indifférenciées) et mises en relation explicitement avec l'histoire de la formation des enseignants (formations démixées puis mixtes), mais la réponse était principalement binaire (le degré de prise en compte restait implicite et les moyens ou contenus étaient peu diversifiés). La citation de l'auteure (laquelle était présentée dans ses grandes lignes) était utilisée dans l'analyse pour engager un débat tout au long du devoir.

Exemple extrait d'une copie :

« Notre première idée sera de montrer que les structures et programmes de formation diffèrent selon le sexe de l'enseignant. En effet, nous pouvons distinguer dans les années 1940 deux types d'ENSEP : l'ENSEP jeunes gens (pour les enseignants) et l'ENSEP jeunes femmes (pour les enseignantes). D'après l'analyse du contenu des notes techniques de l'ENSEP (Lebrun et Léziart, 2005), les contenus de formation sont différents. Les femmes font de la gymnastique douce qui prépare à l'accouchement ainsi que des exercices de souplesse. Au sein des ENSEP jeunes femmes sont proposées des activités comme la danse. Karine Waehner, Mireille Fromentel et Marie-Thérèse Eyquem sont des enseignantes formatrices en charge de cette diffusion de la danse. La Palestra, structure mise en place par Hébert depuis 1918, est une structure de formation réservée aux femmes et aux enfants. Le but est d'apprendre à la femme à adopter sa fonction de mère de famille (Villaret, 2004). Cela est en lien avec le rôle social assigné à la femme à cette époque. Pour finir sur cette idée de distinction de lieu de formation, nous pouvons ajouter que les concours CAPEPS est différent pour les hommes et les femmes et que les femmes ont des options spécifiques comme la danse (depuis 1966). Ces activités artistiques permettent de développer des capacités en lien avec le rôle social (Liotard, 1996) de la femme (élégance, beauté...). Nous pouvons faire un lien au texte du sujet car Marie-Thérèse Eyquem évoque le fait que les "qualités à développer" sont différentes chez les hommes et les femmes. »

Commentaire :

Dans cet extrait, on constate que le candidat ou la candidate s'efforce de s'appuyer sur un élément de la citation pour tenter de le démontrer à partir d'une structure de formation et du concours, et ce en rappelant les différences sexuées souhaitées. Toutefois, les contenus sont peu développés et on retrouve des approximations dans les connaissances et/ou les références.

Niveau 4 : « Production intéressante »

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui expliquaient les enjeux en rapport aux transformations sociétales. Le degré de prise en compte des différences sexuées (traitées avec le prisme du concept de genre et de stéréotype) était partiellement explicité à travers différents moyens (conceptions, APSA

supports, formes de groupement, évaluations, contenus, pédagogies), au sein de la formation des enseignants, mettant en évidence des décalages principalement diachroniques en lien avec la représentation et le statut de la femme dans la société ou dans l'école. Non seulement la vie et l'œuvre de Marie-Thérèse Eyquem étaient présentées – de façon plus ou moins précise ou référencée – mais la citation était également régulièrement convoquée pour étayer le propos.

Exemple extrait d'une copie :

« Les années 1960-1980 représentent les “Vingt glorieuses des femmes” (Thébaud, Histoire des femmes en Occident, 2002) qui accèdent au droit de travailler sans l'accord de leur mari (1966), la contraception (loi Neuwirth, 1967) ou encore le droit à l'avortement (Veil, 1975). La société semble alors plus ouverte aux rapports d'échanges et d'égalité entre les hommes et les femmes. Concernant plus directement la formation des enseignants, la loi de 1974 interdit de distinguer le recrutement à un emploi public selon le sexe. Nonobstant, le maintien de deux CAPEPS distincts jusqu'en 1987 témoigne de la force des stéréotypes sexués vis-à-vis des pratiques corporelles. En effet, dans les UER EPS, les cours pratiques sont démixés. Les femmes réalisent davantage de danse, gymnastique ou rythmique tandis que les hommes peuvent pratiquer du rugby. La conception différentialiste semble s'orienter davantage sur l'universalisme. Le Mouvement démocratique féminin formé par Eyquem en 1962 et défendant le féminisme différentialiste, devient le Mouvement de Libération des femmes (MLF) prônant une vision universaliste en 1970 poussant Eyquem à s'en détacher. Dès lors, la prise en compte des différences sexuées dans la formation semble en dissonance avec la culture de son temps social, mais aussi sportif. »

Commentaire :

Le candidat ou la candidate met en évidence ici l'évolution de la conception féministe de l'auteure, autour de la dialectique différentialisme/universalisme. Ces éléments biographiques relatifs au positionnement de Marie-Thérèse Eyquem sont mobilisés de manière fonctionnelle et pertinente au regard des enjeux de la question. La réponse apportée au sujet permet ensuite de mettre en exergue des décalages diachroniques entre la prise en compte effective des différences sexuées dans les formations des enseignants d'EPS (un concours distinct entre les hommes et les femmes, des cours démixés en formation initiale) et l'évolution du statut de la femme dans la société française.

Niveau 5 : « Production excellente »

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui étaient construits autour d'un engagement éclairé et personnel. Le degré de prise en compte des différences sexuées était explicité à travers différents moyens au sein de la diversité des formations des enseignants, et mettant en évidence des décalages synchroniques et diachroniques explicités par les évolutions sociétales et scolaires (valeurs, représentations, égalité hommes/femmes). La vie et l'œuvre de Marie-Thérèse Eyquem étaient présentées, référencées et mises en perspective par rapport à la question. L'argumentation s'appuyait sur des connaissances riches, permettant d'appréhender la complexité du sujet et d'offrir une démonstration pertinente, tout au long de la copie.

Exemple extrait d'une copie :

« [...] lorsque Eyquem est nommée directrice des sports féminins sous la direction de Jean Borotra le 17 août 1940, elle va mener au sein du Commissariat à l'Éducation Générale et aux sports une politique active de propagande en portant une attention particulière à la formation des cadres. En effet, elle souhaite que les monitrices d'EGS formées en 8 mois au sein des CREGS, ainsi que les maitresses d'EP formées en 2 ans au sein des CREPS dispensent aux jeunes filles une “leçon d'éducation générale” (I1) adaptée. Ainsi, en 1942 elle fait paraître une doctrine d'éducation féminine qu'elle nomme la “doctrine Marie-Thérèse Eyquem”, qui s'appuie sur une éducation physique générale dont le massif est la méthode naturelle, une initiation aux sports individuels, et une éducation rythmique. En effet, au regard de son admiration pour la créatrice de la gymnastique harmonique qu'est Irène Popard, elle souhaite que la rythmique occupe une large place au sein de la formation initiale des étudiantes afin de développer chez les jeunes filles : beauté, grâce, agilité. Ces qualités que la rythmique permet de développer par le biais “d'exercices spéciaux” (I. 8) doux, amples et fluides, tous effectués au rythme de la musique sont en parfaite adéquation avec le rôle assigné à la

femme sous la régime de Vichy, puisque les IO de 1941 déclarent que "c'est pendant l'enfance que les femmes gardiennes de la race et du foyer doivent se préparer à leurs missions" ; à ce sujet Liotard écrit que "l'EP féminine s'inscrit dans un projet de construction sociale du rôle féminin", puisqu'il faut rendre la femme belle pour qu'elle puisse trouver un mari et ainsi procréer (Philippe Liotard, L'Impossible spécificité de l'EP féminine, 1996). Aussi, si l'on se réfère aux épreuves orales de la maîtrise d'EP en 1951, il s'avère que contrairement aux hommes qui doivent concevoir une leçon d'initiation sportive, les femmes doivent concevoir une leçon de rythmique (Michaël Attali, L'Univers professionnel des enseignants d'EP, Vuibert, 2006). Pour préparer au mieux cette épreuve orale, les étudiantes sont ainsi amenées à vivre des séances de rythmique. Comme le montre le film À l'École du sport en 1952, les jeunes filles accueillies au CREPS de Poitiers pour un stage d'une semaine s'adonnent à des exercices rythmiques qu'elles effectuent en plein air, collectivement, en musique et avec une tenue adaptée, "comme le souhaite d'ailleurs Eyquem de sorte à éviter toute indécence" (Eyquem, « Comment est organisé le sport féminin », Tous les sports, 1942). »

Commentaire :

Le candidat ou la candidate met en évidence ici la trajectoire de vie de l'auteure comme support d'analyse et de démonstration, en prenant l'exemple de la formation des cadres d'enseignement. Les éléments biographiques mobilisés permettent de positionner Marie-Thérèse Eyquem de manière fonctionnelle et pertinente au regard des enjeux de la question. La citation analysée permet de dégager de façon épistémologique l'idée principale du texte afin de mettre en exergue des décalages diachroniques certains, dont la prise en compte effective des différences sexuées dans les formations des enseignants d'EPS (un concours distinct entre les hommes et les femmes, des cours démixés en formation initiale) et l'évolution du statut de la femme dans la société française.

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

Commentaires sur les productions et recommandations aux candidat.es

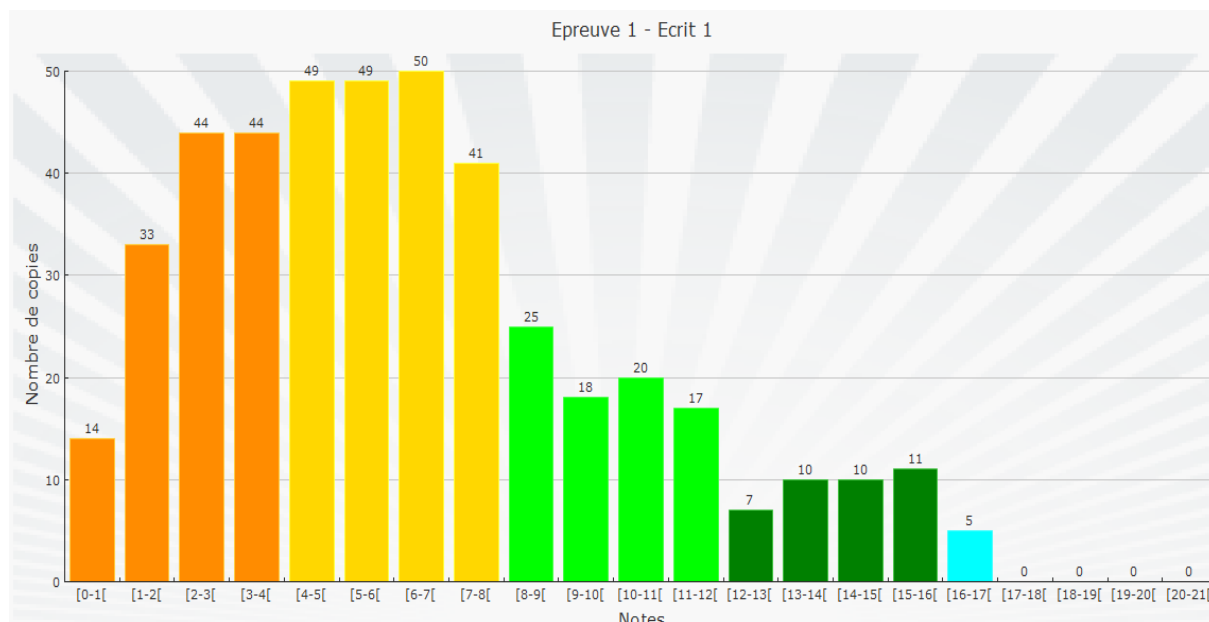
Le jury a pris le parti de sanctionner, cette année encore, les devoirs déséquilibrés, et notamment les « introductions-fleuve ». Il choisit de faire de l'équilibre de la copie un élément discriminant pour les sessions futures. Il *n'est plus acceptable* par exemple de voir des copies de 16 pages avec des introductions s'étalant sur 6 pages voire plus avec des parties d'une page et demie. C'est un problème récurrent auquel il faut absolument remédier en privilégiant la concision (deux pages ou deux pages et demies). En effet, il est inutile de vouloir « tout dire » dans l'introduction. À ce sujet, si une connaissance précise de l'auteure était attendue, elle ne pouvait se réduire à un seul paragraphe présenté uniquement sous forme de pavé biographique (il faut préférer une dilution des éléments biographiques au fur et à mesure des parties). Le jury rappelle l'importance de confronter les idées de l'auteure aux termes et aux enjeux de la commande du sujet. Unanimement souhaité, ce « retournement de tendance » doit permettre aux candidats et candidates et à leurs formateurs et formatrices de redonner à l'introduction sa fonction initiale : celle d'introduire. Elle ne peut plus être un lieu d'exposition cumulative de définitions et un catalogue premier de références multiples qui trouveraient une meilleure place dans les différentes parties du développement, permettant ainsi aux parties du développement de gagner en cohérence et en densité. Elle doit exprimer en termes simples un questionnement qui débouche sur une problématique dont la concision est gage d'intelligibilité. Elle ne peut se terminer par la présentation, longue d'une demi-page ou plus, de plans aux formulations alambiquées. À propos de plans et de périodisations, le jury conseille aux candidats et candidates de renvoyer au début de chaque partie du développement la justification des bornes temporelles choisies – si tant est que le plan soit de nature chrono-thématique et que celles-ci apparaissent logiques au regard du sujet posé. Il faut comprendre que la justification des césures ne peut se limiter à l'évocation du simple fait qui s'y rapporte. Le temps gagné grâce à l'élaboration d'une introduction plus synthétique permettrait aux candidats et candidates de mieux gérer celui de l'épreuve et de présenter

des parties plus équilibrées, plus consistantes et plus homogènes. Dans le même ordre d'idée, le jury attire l'attention des candidats et candidates sur les redondances qui peuvent émailler leur production. Les introductions, conclusions de parties et autres paragraphes de transition, sont à proscrire lorsqu'elles ou ils se limitent à la reprise *in extenso* des phrases d'annonce du plan insérées en fin d'introduction générale. Là encore, le temps gagné doit favoriser un approfondissement de la réflexion.

Le traitement du sujet dans un développement équilibré, structuré autour de parties cohérentes constitue en effet un autre « attendu » de l'épreuve. Il doit autoriser la production d'une argumentation claire, fluide dans le cheminement d'une pensée dialectique. À ce propos, le jury regrette des productions parfois « formatées », construites à l'identique, où chaque phrase se termine invariablement par la production d'une référence ou/et d'une citation. Paradoxalement, ce genre de procédé nuit à la qualité de l'argumentation et ne répond pas véritablement aux exigences d'un concours qui certes, vise l'excellence, mais doit aussi permettre de mesurer la capacité des candidats et candidates à produire une pensée personnelle. *A contrario*, les longs paragraphes sans rapport avec le sujet sont naturellement à proscrire.

En ce qui concerne la conclusion, le jury a souhaité valoriser les candidats et candidates qui ont fait l'effort d'apporter une réponse explicite avec une position personnelle critique. La conclusion ne doit pas être simplement posée mais *contextualisée, questionnée, problématisée*. Une conclusion réussie et soignée était d'ailleurs une condition nécessaire pour atteindre le niveau 5. À cette fin, une gestion sereine du temps imparti à l'épreuve doit permettre d'éviter la production « d'ersatz de conclusion » et de mieux reconsidérer l'importance qui doit lui être accordée. S'agissant des dernières lignes, le jury rappelle que l'Histoire n'a aucune visée prédictive et qu'il est particulièrement maladroit de terminer une copie sur un raisonnement hypothétique, autorisant une « projection » de l'EPS sur les dix ou vingt prochaines années. Cette pensée aléatoire doit s'effacer au profit d'une réflexion arc-boutée sur l'EPS du « temps immédiat », en lien avec le sujet, pouvant par exemple faire référence aux textes les plus récemment parus, ou un fait d'actualité pertinent.

Répartition des notes de l'écrit 1



DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet

« Enseigner revient à confronter les élèves à des expériences leur permettant d'étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes. »¹.

Discutez et illustrez.

¹ Bertone, S., et Chaliès, S. (2008). Enseigner l'usage des règles aux élèves. in Sébastien Chaliès et Stefano Bertone, *L'enseignement*. Paris : revue EPS, p. 40.

Rappel des attendus de l'épreuve

Cette épreuve est une dissertation qui porte sur les pratiques professionnelles en éducation physique et sportive et sur les apprentissages en contexte scolaire, et qui nécessite la mobilisation de connaissances scientifiques, professionnelles, et institutionnelles. Dans ce cadre, il était attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à discuter, à argumenter et à illustrer un point de vue problématisé à partir d'une citation qui mettait en relation plusieurs notions.

Le format de la dissertation comporte des éléments attendus comme une introduction, un développement composé de différentes parties, et une conclusion. L'introduction doit permettre d'explicitier les tensions posées par le sujet en s'appuyant sur un travail de définition et de délimitation des mots saillants qui le composent ainsi que sur l'analyse de leurs possibles relations. Ce travail préalable conduit à dégager des axes de réponse possible et à annoncer comment les différentes parties et sous-parties vont permettre de répondre au sujet. Il est également attendu que le choix des différentes parties soit justifié par le travail effectué en introduction, et que ces parties permettent de traiter le sujet dans son ensemble et de manière équilibrée entre les parties. Enfin, au sein de chaque partie la logique d'enchaînement des idées doit présenter une continuité et une évolution, en gardant les différentes sous-parties connectées entre elles.

Le présent rapport s'inscrivant dans la continuité des rapports précédents, nous invitons les candidats à lire attentivement les précédents rapports de jury pour s'appropriier les critères permettant de cerner les attentes de l'épreuve.

L'analyse du sujet

Le sujet de la session 2021 se composait d'une citation accompagnée d'une double commande « discutez et illustrez ». Le format du sujet étant identique à la session précédente, un éclairage sur les attentes de traitement de ce « type » de sujet était déjà présent dans le rapport de jury de 2020 concernant cette deuxième épreuve d'admissibilité. En conséquence, nous en rappellerons par la suite quelques éléments. Nous commencerons par appréhender les attentes globales du sujet au regard de son format avant d'en détailler plus spécifiquement certains tenants et aboutissants.

Analyse de la double commande « discuter et illustrer » et attentes inhérentes

Dans la continuité du rapport de jury de la session 2020, nous rappelons que cette formulation articulée par la conjonction de coordination « et » souligne l'impérieuse nécessité de respecter chacune des demandes et de les mettre en relation, l'une n'allant pas sans l'autre. Cette articulation, pour être effective, ne peut donc se réduire à une simple juxtaposition d'un propos problématisé et d'une exemplification annexe dont les connexions resteraient implicites et à la charge du correcteur. En somme, il est attendu des candidats non seulement qu'ils démontrent à partir d'une citation mettant en relation plusieurs notions leur capacité à discuter, c'est-à-dire à mettre en débat ces mises en relation de façon théoriquement argumentée, mais également, qu'ils étayent cette argumentation par des illustrations incluant des propositions de mises en œuvre permettant d'éclairer et de renforcer les idées défendues.

Analyse et prise en compte de la citation concernant le sujet de la session 2021

Le sujet de la session 2021 s'appuie sur une citation issue de l'ouvrage de Sébastien Chaliès et Stefano Bertone (*L'enseignement*, 2008) qui met en relation plusieurs notions. Ce sont ces mises en relation posées par la citation qu'il convient de discuter. Il s'agit donc dans un premier temps de repérer les notions clés qui la composent et dans un second temps d'analyser les mises en relation sous-tendues par la syntaxe de cette citation. Cette analyse doit également permettre de soulever différents enjeux (théoriques, professionnels, sociétaux), des implicites ou des présupposés qu'elle sous-tendrait.

L'analyse de la citation proposée permet de dégager quatre notions clés que nous citerons dans l'ordre d'apparition : enseigner, expériences, étendre l'usage [...] à d'autres contextes, et règles apprises. Pour que l'analyse du sujet prenne de la consistance, nous rappelons qu'il est incontournable de définir et de délimiter chacune de ces notions en évitant d'en avoir une vision restrictive (par exemple en réduisant les règles aux règles du jeu, les expériences aux contextes situationnels, etc.), de substituer un terme par un autre (par exemple en assimilant les règles aux connaissances ou aux compétences), ou encore de reprendre régulièrement une notion comme telle tout au long du devoir, sans jamais la définir clairement.

De plus, ces notions sont articulées par des verbes ou locutions que nous qualifierons de « termes pivots » - tels que revient à, confronter, leur permettant de - dont l'analyse offre des pistes de discussion. L'étude de la construction de la citation permet ainsi de repérer que « confronter les élèves à des expériences » offre comme utilité possible et ciblée « l'extension d'usage des règles apprises à d'autres contextes », ce qui interroge finalement la notion de « transfert » des apprentissages.

Les notions évoquées dans cette citation invitaient à faire appel notamment aux connaissances que les candidats ont pu construire par l'étude de l'item 3 du programme de l'épreuve « activités, expériences chez les enseignants et chez les élèves ». La convocation de l'item 2 « connaissances, compétences et cultures » offrait également des pistes de réflexion pour l'étude du sujet.

Si la recontextualisation de la citation dans le cadre théorique de référence des auteurs n'a pas constitué une attente incontournable pour la session 2021, il n'en demeure pas moins qu'elle permettait une compréhension plus fine de celle-ci et pouvait servir à un enrichissement de sa mise en débat.

Discuter à partir de la citation

Un élément fondamental de la discussion était de s'interroger sur la possibilité (ou non, et à quelles conditions) « d'étendre l'usage des règles apprises à d'autres contextes », autrement dit de questionner la possibilité que les règles qui ont déjà été apprises par les élèves (en EPS ou ailleurs) soient réutilisées (transférées) dans d'autres contextes. Le concept de transfert, qui « désigne le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement »¹², était donc au cœur du sujet. Jean-Pierre Astolfi¹³ souligne d'ailleurs à ce titre que « ce qui caractérise un apprentissage, c'est de devenir capable de réutiliser dans de nouveaux contextes non programmés d'avance des savoirs ou des compétences qui ont fait l'objet d'un entraînement préalable à l'école ou au cours de la formation ». S'il est possible de différencier « application » (réutiliser dans un contexte identique à celui de l'acquisition), « généralisation » (prendre en compte des ressemblances entre deux situations pour transférer un apprentissage) et « transfert » (appliquer une solution connue à une situation jamais rencontrée) pour certains auteurs¹⁴, le jury est parti d'une acception ouverte et élargie de ce que pouvait recouper la notion de transfert à partir des propositions défendues par les candidats (remobilisation, re-contextualisation, ré-usage,

¹² « Savoir, c'est pouvoir transférer ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 408, 2002, coordonné par Jean-François Tressol.

¹³ Ibidem

¹⁴ Samson, G. (2002) « Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ? », *Cahiers Pédagogiques*.

réinvestissement, transversalité...), conscient que cette notion de « transfert » des règles apprises pouvait constituer une difficulté. En effet, il y a peu de références professionnelles et scientifiques spécifiques explicitant comment le transfert s'opère ou encore comment il s'apprécie et s'évalue¹⁵ alors même qu'il peut être évoqué assez communément notamment lorsqu'on aborde l'approche par compétence. C'est pourquoi, le jury est resté ouvert à une vision large de ce « réinvestissement » pouvant trouver des points d'accroches dans les différentes théories de l'apprentissage moteur (par exemple programme moteur généralisé pour l'approche cognitive, construction d'airs de famille et connexion des expériences pour l'approche énaïve ou substratification expérientielle pour l'approche en anthropologie culturaliste).

Ainsi, différentes conceptions pouvaient être mobilisées pour étayer la discussion autour de la notion de transfert. La remobilisation des acquisitions dans d'autres contextes pouvait interroger, d'un côté, le degré de généralité et donc de généralisation possible des règles apprises pour être réinvesties d'un contexte à un autre. Il était possible d'envisager l'identification de principes et règles d'action efficaces que l'on pourrait retrouver dans différentes situations structurant des conduites motrices analogues ou proches (allonger le chemin de lancement en javelot et en tennis pour lancer/frapper plus fort...). D'un autre côté, en s'inscrivant dans une épistémologie de l'action, enseigner consisterait moins à planifier et à opérationnaliser une liste de savoirs à faire acquérir aux élèves qu'à faire vivre des expériences supposant la construction de connaissances et compétences en situation. Le caractère situé (socialement, matériellement, culturellement...) des apprentissages dans cette approche épistémologique impose de conserver le couplage action-situation comme fondamental. La remobilisation de règles, fortement indexées à l'environnement dans lequel elles ont été construites, passe ici par un processus de typicalisation où le pratiquant va devoir reconnaître un « air de famille »¹⁶ entre les différents contextes. Des actions-types sont ainsi construites en référence à des expériences vécues au cours desquelles une règle est jugée efficace. Il était possible en prenant appui sur les travaux de l'anthropologie culturaliste d'envisager l'usage « extensif »¹⁷ des règles enseignées et apprises qui nécessite une interprétation¹⁸ de ces règles par les élèves dans des circonstances différentes de celles dans lesquelles s'est réalisé l'apprentissage initial. Ces nouveaux suivis de règles renvoient donc à « un usage extensif des liens de signification construits et appris sur la base de l'identification [de cet] « air de famille » entre les circonstances constitutives de la situation en cours et celles constitutives des situations dans lesquelles les règles ont été apprises. À partir des liens de signification appris, [les élèves] ordonnent alors finalement un réseau complexe de ressemblances, comprennent la nouvelle situation en cours »¹⁹ et se trouvent ainsi en mesure d'y répondre favorablement.

En somme, pour alimenter cette mise en débat de la citation, différentes approches pouvaient être mobilisées comme les travaux relatifs au contrôle moteur (Albinet, Shea, Wulf,...), les approches dites cognitivistes (Gagné, Tardif,...), incluant des approches métacognitives (Flavell, Brown, Noël, Boekaerts, Frenkel,...), les travaux en psychologie sociale (Margas, Mascret, Tessier...), les approches dans le champ de l'EPS en anthropologie cognitive (Durand, Saury, Gal-Petitfaux, Terré,...), en anthropologie culturaliste (Bertone, Chaliès,...), ou encore les travaux relatifs à l'approche de la praxéologie motrice (Parlebas et Dugas²⁰,...). Toutes ces approches offraient des champs d'investigation potentiels et non exhaustifs pour engager une discussion du sujet.

¹⁵ « Savoir, c'est pouvoir transférer ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 408, 2002, coordonné par Jean-François Tressol.

¹⁶ Wittgenstein, L. (2004) *Recherches philosophiques*.

¹⁷ Chaliès, S., Bertone, S., (2008) *L'Enseignement*. Paris : revue EPS.

¹⁸ Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris, Gallimard.

¹⁹ Michel, L. et Bertone, S. (2017) « Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire », *Recherches en éducation et formation*, 30.

²⁰ Parlebas, P., Dugas, E. (2005) « Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives », *Carrefours de l'éducation*, vol. 20, no. 2, pp. 27-43.

La précision, l'approfondissement et la prise en compte de l'aspect multidimensionnel dans l'analyse des termes « règles », « contextes », « expériences » et « enseigner » étaient déterminants pour enrichir la discussion. Le jury souhaite cependant mettre en garde les candidats sur deux points. Tout d'abord cette diversité, pour être bénéfique à la discussion, doit être organisée et présenter une certaine cohérence. Par exemple, il ne suffit pas de montrer de très nombreuses définitions des règles et de les juxtaposer. Deuxièmement, nous conseillons fortement aux candidats de référencer les différentes définitions, et de ne pas se contenter d'une liste au fil de l'eau dont la pertinence et la cohérence posent parfois question. Il est donc important de partir d'une définition ou d'une classification existante en précisant son origine.

Concernant les règles, J. Méard et S. Bertone ²¹ ont proposé une classification appliquée à l'EPS qui pouvait constituer une base intéressante pour discuter la citation : règles institutionnelles, groupales, des jeux sportifs, de sécurité et d'apprentissage. D'autres types de règles pouvaient être proposés comme les règles citoyennes, d'action, d'efficacité motrice, de l'entraînement, tactiques, chorégraphiques, de communication,... La question de « l'usage » de ces règles pouvait également nourrir la discussion, en considérant leur application « aveugle », ou leur compréhension et éventuelle adaptation, voire leur création par les élèves. Cette dimension pouvait conduire aux concepts de responsabilité et d'autonomie, et interroger le statut accordé à l'élève et la dévolution opérée par l'enseignant. L'analyse de J. Méard et S. Bertone sur les différentes étapes d'intériorisation des règles scolaires et les types d'actions d'élèves correspondantes (actions anomiques, spontanées, réalisées indépendamment des règles prescrites ; actions hétéronomes nécessitant le contrôle et le rappel des règles par l'enseignant ; actions autorégulées réalisées sans le contrôle de l'élève par l'enseignant et actions autonomes réalisées sans le contrôle de l'élève par l'enseignant et à sa propre initiative) pouvait alimenter ce questionnement.

Les règles apprises devaient être questionnées sur leurs possibles extensions à d'autres contextes que le contexte dans lequel elles ont été apprises. Ce contexte d'extension pouvait être par exemple une autre APSA du même champ ou d'un autre champ, l'association sportive, un travail interdisciplinaire, ou encore un contexte extérieur à l'EPL comme la famille, les loisirs extrascolaires de tout ordre, encadrés ou libres. L'évolution de la complexité de la situation, et les variations dans l'environnement pouvaient également faire varier le contexte, et permettre de discuter l'extension des règles. La future vie de citoyen « actif et solidaire » au-delà de l'École pouvait enfin constituer un autre contexte possible. Le dossier de l'Ifé « Éduquer au-delà des frontières disciplinaires » ²² comporte des pistes d'analyse sur l'ouverture des disciplines scolaires aux attentes transversales, le concept d'interdisciplinarité et l'intégration des contenus transversaux dans un curriculum. La diversité des contextes d'enseignement de l'EPS pouvait également permettre de discuter cette citation en fonction du type d'établissement et des caractéristiques des élèves.

Cette extension des règles apprises peut, d'après la citation, être permise par des expériences vécues par les élèves en EPS. De nombreux registres d'expérience pouvaient être mobilisés pour étayer ce que vivent les élèves en EPS en partant par exemple du point de vue des ressources mobilisées, des émotions vécues dans les différents champs d'apprentissage, ou encore des relations avec les autres élèves. Les expériences des élèves peuvent ainsi être corporelles, culturelles, affectives, sensibles, ou encore collectives.

Le terme « expérience » invite également à considérer le point de vue singulier de chaque élève, son « monde propre », ce qui pouvait offrir des pistes de discussions intéressantes ²³. Par exemple, le caractère personnel des expériences vécues par chacun peut être mis en tension avec des règles qui peuvent être *a priori* communes à tous. Les programmes d'EPS offrent également un cadre commun au parcours de formation de tous les élèves mais pour autant, chacun vit des expériences singulières

²¹ Méard, J. et Bertone, S. (1996) « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS : propositions pour rendre l'activité de l'élève signifiante », *Revue EPS* n°25.

²² "Éduquer au-delà des frontières disciplinaires", *Dossiers de l'Ifé*, n°100, mars 2015, par Catherine Reverdy.

²³ Pour plus de précisions, lire le rapport de jury de l'écrit 2 de la session 2020 du concours.

lors des leçons d'EPS. La dialectique entre le partagé et le singulier pouvait être explorée tant du côté des règles apprises que des expériences vécues.

La citation indique que cette extension est possible en confrontant les élèves à des expériences. Cette « confrontation » était également sujette à discussion, car elle peut suggérer que ces expériences sont imposées aux élèves, et qu'elles entraîneraient chez eux des émotions désagréables, ou du moins les contraindraient à sortir de leur zone de confort. Ces expériences auxquelles sont confrontés les élèves peuvent aussi aller à l'encontre de leur culture propre, incluant des règles particulières. Le travail d'analyse autour du terme « confronter » permettait donc de faire émerger des pistes intéressantes pour discuter des conditions dans lesquelles les règles déjà apprises pouvaient être transférées à d'autres contextes par l'intermédiaire des expériences vécues. En outre, d'un certain point de vue, confronter l'élève à des expériences pourrait être présenté *a priori* comme un abus de langage. En effet d'après Goffman, l'élève est avant tout confronté à des dispositifs, des formes scolaires de pratique, constituant les « cadres de l'expérience »²⁴.

La citation revient à proposer une définition de ce que serait enseigner l'EPS (« Enseigner revient à »). Au sens strict, la citation peut être interprétée comme le fait qu'enseigner l'EPS se résume essentiellement (voire uniquement) à confronter les élèves à des expériences qui conditionneraient le transfert des règles apprises. Cette acception de la citation pouvait également permettre de la discuter en se fondant sur une définition de ce qu'est enseigner l'EPS. Les objectifs et moyens de l'acte d'enseignement en EPS devaient ici être questionnés au regard de la citation. Diverses dimensions de l'activité de l'enseignant pouvaient ainsi être investiguées comme la conception, la planification, la mise en œuvre, la régulation, l'évaluation, le ciblage d'apprentissages moteurs et méthodologiques et sociaux, la déclinaison en contenus d'enseignement, l'inscription dans un curriculum de formation, l'adaptation à l'hétérogénéité des élèves, etc. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation²⁵ pouvait également être un point d'appui pour cerner les différentes facettes du métier d'enseignant. Enfin, au-delà d'une simple vision transmissive, l'enseignant est avant tout un « passeur culturel »²⁶ jouant le rôle de médiateur entre les élèves et des objets culturels (APSA). Il organise la confrontation des élèves avec des expériences culturelles, qui constituent l'ancrage de nouveaux apprentissages pour les élèves.

Le champ de recherche de l'anthropologie culturaliste dans lequel s'inscrivent les auteurs de la citation travaille précisément sur l'activité d'enseignement, notamment dans le cadre de la formation pour adultes. Ce courant de recherche pouvait être mobilisé à juste titre pour étayer l'activité de l'enseignant et permettre une discussion même si sa mobilisation ne constituait pas un incontournable.

Selon Jacques Tardif²⁷ et d'autres auteurs, le transfert des apprentissages suppose une mise en relation des connaissances déclaratives (quoi ?), procédurales (comment ?) et conditionnelles (où ?, quand ? et pourquoi ?). Une réflexion sur les concepts à enseigner et sur l'importance de faire des liens entre ces concepts et leurs contextes est donc nécessaire du côté de l'activité de l'enseignant et du côté de l'activité de l'élève afin de favoriser ce transfert des apprentissages. Ghyslain Samson²⁸ donne des pistes, non exhaustives, sur les outils que doit donner l'enseignant à l'élève pour aider l'élève à prendre conscience de ce qu'il connaît déjà, à établir des liens entre ses apprentissages ce qui implique que l'enseignant puisse expliciter les liens entre les situations, les leçons, les contextes,... à trouver de la signification à ses apprentissages en proposant des situations qui font sens pour les

²⁴ Goffman, E. (1991) *Les cadres de l'expérience*. Éditions de minuit, Collection Le sens commun.

²⁵ Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

²⁶ Zakhartchouk J-M. (1999) *L'enseignant, un passeur culture*. ESF, collection Pratiques et enjeux.

²⁷ Tardif, J. (1997) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. 3e édition. Montréal : Les Éditions Logiques

²⁸ Samson, G. (2002) "Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement ?", *Les Cahiers pédagogiques*

élèves, et à transférer dans d'autres situations d'apprentissage en proposant et en organisant de nouveaux contextes amenant l'élève à remobiliser ses apprentissages.

Le « réinvestissement » des apprentissages méthodologiques et sociaux dans différents contextes est souvent posé comme un allant de soi qu'il convenait de discuter au regard du sujet. Bien souvent, développer le respect de l'autre ou la responsabilité se fait dans l'objectif que les règles qui en sont constitutives vont perdurer et seront utilisées dans d'autres contextes sans que soit interrogés la didactisation des dispositifs favorisant ce ré-usage ou encore l'accompagnement nécessaire de la part de l'enseignant pour le rendre effectif. L'approche par compétences sur laquelle se fonde le socle commun et les programmes actuels de l'EPS est intrinsèquement porteuse de cette notion de réinvestissement des apprentissages. En effet, « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. »²⁹ L'enjeu pour l'élève est donc d'être capable de mobiliser ses ressources dans un nouveau contexte. Ainsi, l'élève « apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. »³⁰ La notion de compétence pouvait donc également être un appui fort pour discuter cette citation à la condition de ne pas substituer le terme compétence à celui de règle apprise, mais de réfléchir à la relation possible entre ces deux notions.

Les situations complexes comme « contextes » de réinvestissement pouvaient tout aussi bien être prises en considération dans la discussion. Le rôle et le statut accordé à l'élève dans le cadre de cette approche par compétence constituaient également des points d'appui pour discuter les différents termes du sujet (élève acteur, autonome, capable de faire des choix et de prendre des initiatives, de se mettre en projet, s'évaluer et se réguler...).

Pour résumer, discuter le sujet nécessitait de délimiter les différentes acceptions des mots-clés et de les problématiser pour mettre en avant les conditions qui permettent et celles qui freinent l'extension de l'usage des règles déjà apprises à un autre contexte. Cette définition des mots clefs était un préalable pour identifier et déterminer des axes de traitement du sujet.

Une attente forte du jury était que les candidats explicitent la règle transférée dans le contexte identifié, et précisent à quelles conditions ce transfert était possible et quels éléments pouvaient le freiner. Le réinvestissement des règles ne devait pas être considéré comme automatique : les conditions du transfert ne devaient pas se confondre avec celles de l'apprentissage initial mais des conditions spécifiques devaient être mises en avant. La possibilité (ou non) du réinvestissement et les conditions à mettre en œuvre étaient à discuter en fonction des règles, des contextes, des expériences vécues et de l'action enseigner. Par exemple, certains principes tactiques communs à plusieurs sports collectifs ou à des sports de raquettes pouvaient être ciblés pour permettre d'identifier leur transfert d'une activité à une autre. Néanmoins, les règles ciblées et les conditions dans lesquelles les expériences vécues permettent ce réinvestissement devaient être explicitées. De plus, si le fonctionnement en « petite boucle – grande boucle » exploité par certains candidats postule effectivement le principe d'un réinvestissement³¹, ce modèle de la double boucle doit toutefois répondre à certaines conditions faisant vivre certaines expériences aux élèves, qu'il était important d'explicitier. Les liens entre situations « décontextualisées » et « contextualisées » ou « ciblées » et « authentiques » au sein de la leçon ou de la séquence, quelque soit la terminologie utilisée, étaient à

²⁹ "Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Décret du 31 mars 2015, BO du 23/04/2015.

³⁰ Ibidem.

³¹ Coston A., Ubaldi, J.L.(2013) « La leçon en EPS: un système complexe entre incertitudes et anticipations structurantes » in *dossier Enseigner l'EPS, La leçon d'EPS en question*.

rendre lisibles dans les illustrations notamment. Richard Piegay³² propose une logique circulaire de modèle de structuration de leçon susceptible de favoriser chez les élèves la compréhension de l'enchaînement des situations et s'inscrivant dans une dynamique de construction de compétences. L'organisation des situations dans la séance doit en conséquence permettre de répondre à trois questions interdépendantes : pourquoi apprendre tel ou tel savoir ? Comment le réaliser ? Quand l'utiliser ? Ce questionnement est provoqué par une mise en situation des élèves et un guidage de l'enseignant.

Il était aussi possible de s'appuyer sur les travaux de N. Terre³³ qui nous invite à étudier l'enchaînement des tâches et des leçons non plus seulement en fonction des objectifs de l'intervenant et des acquisitions techniques envisagées, mais également du point de vue des élèves et de leur engagement pour questionner les significations de l'usage des règles et leur(s) possible(s) ré-usage(s). Il s'agit de s'intéresser aux « histoires vécues » par les élèves, c'est-à-dire à l'évolution temporelle des expériences significatives pour eux. L'auteur note des divergences entre ces histoires construites par les élèves au fil des tâches et des leçons et la logique de progressivité conçue par l'enseignant. Il propose une « pédagogie des histoires » en commençant, par exemple, par fixer un horizon d'attentes en faisant vivre dans des situations facilitantes la situation finale. En danse, il propose par exemple de commencer par une chorégraphie « à reproduire et à présenter puis à transformer et enrichir au fil des leçons ».

Des cohérences pour permettre le réinvestissement des règles apprises sont donc aussi à réfléchir à l'échelle de la séquence. Par exemple, les apprentissages en EPS dans une séquence d'escalade débutant en salle comme prélude à une ou plusieurs sorties en milieu naturel doivent cibler et faire vivre certaines expériences aux élèves et viser l'acquisition de règles particulières en vue de cette ré-exploitation envisagée. Ces expériences planifiées et régulées par l'enseignant visent spécifiquement ce réinvestissement. Une logique similaire dans le cadre de l'enseignement de la course d'orientation avec une progressivité d'un contexte connu, partiellement connu à inconnu pourrait également constituer une source de discussion et d'illustration. De même, la construction progressive d'une compagnie de danse scolaire doit réunir plusieurs conditions spécifiques pour amener les élèves à vivre des expériences et construire certaines règles en vue de la représentation publique³⁴. Ces conditions ont été souvent passées sous silence ou sont restées implicites dans les copies mobilisant ce type de dispositif.

Au-delà de la séquence, des cohérences sont à construire entre différentes séquences d'un même champ d'apprentissage, de champs différents et invitent à la réflexion quant à la programmation des APSA tout au long du cursus de formation et, de façon plus générale, à la construction des curricula. Les pistes de discussion et d'illustration étaient donc particulièrement ouvertes.

Pour nuancer le réinvestissement, les candidats pouvaient argumenter que certains apprentissages moteurs peuvent apparaître comme des freins à d'autres apprentissages moteurs, des gestes techniques spécifiques pouvant se parasiter d'une activité à l'autre. De plus, certaines règles construites précédemment par les élèves lors d'expériences mal vécues (douleur physique, peur de l'eau, répétition de l'échec,...) peuvent constituer un obstacle à leur engagement et donc à leurs apprentissages. Le travail de l'enseignant revient alors à prendre en compte ces expériences passées pour permettre aux élèves de les dépasser. Enfin, certaines règles apprises en EPS semblent difficilement réutilisables dans d'autres contextes, comme la roucoulette au handball qui peut être un objectif d'apprentissage justifié³⁵.

³² Piegay, R. (2007) « Echec et cohérence de la leçon. » *EP.S*, 323, p. 60-63

³³ Terré, N. (2018) « L'enchaînement des tâches et des leçons. » In Rey, O. et Travert, M., *L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EP.S n°85*.

³⁴ Crance, M-C., Trohel, J., Saury, J. Construction d'une œuvre chorégraphique en collège et émergence d'une "compagnie de danse scolaire", *STAPS 2014/1*.

³⁵ Portes, M. (1994) « Kung-fu, roucoulettes et autres vols de ballon : quelles prises en compte pour les handballs de l'EP ? » *Dossier EPS 19*

La question de l'apprentissage initial et de l'application première des règles par les élèves en EPS pouvait être un élément de nuance dans la discussion de la citation. Néanmoins la discussion du sujet ne pouvait se limiter à cet aspect au risque de laisser de côté tout un pan de la citation. Le sujet pouvait également être dépassé en proposant d'autres relations entre les mots-clés en envisageant, par exemple, l'apprentissage de nouvelles règles comme un moyen de faire vivre de nouvelles expériences.

Illustrer ses éléments de discussion

Comme évoqué dans l'analyse du sujet, l'illustration fait partie intégrante de la discussion. Son intérêt premier est d'apporter un éclairage indispensable à l'argumentation opérée et de la corroborer. Par les exemples qu'il propose, il est donc attendu du candidat qu'il rende plus clairs et plus explicites ses arguments. De ce fait, une discussion théorique pertinente mais sans aucun prolongement par des mises en œuvre concrètes ne pourrait se suffire au regard du sujet posé. Il est nécessaire que ces propositions de mises en œuvre servent les propos tenus par le candidat dans le cadre de la discussion. Elles doivent donc être doublement « appropriées » : d'une part, par rapport au propos tenu par le candidat et d'autre part, par rapport au cœur du sujet. De plus, pour éviter que l'on confère un caractère qui pourrait être qualifié de « magique » ou d'automatique à l'illustration, il est nécessaire de ne pas en rester au registre déclaratif et descriptif mais de s'engager dans une démarche analytique. La lisibilité « du quoi, du pourquoi et du comment » dans l'exemple est donc importante pour se prémunir de cette qualification. En somme, l'exemplification doit dépasser le cadre d'une description de dispositif ou d'une annonce générique de principe(s) pour proposer des mises en œuvre concrètes, diversifiées et explicitées rendant lisibles l'activité de l'élève (expériences vécues et règles apprises notamment) au regard du dispositif proposé et du ou des contextes d'usage et de ré-usage envisagés. L'activité de l'enseignant (« enseigner revient à... ») est également, une fois questionnée, à prendre en compte dans ces illustrations.

Un second intérêt porté par les illustrations est de témoigner de la maîtrise effective (ou non) des concepts invoqués et du propos tenu. En effet, l'enjeu est d'aborder les implications didactiques et pédagogiques de ces derniers en s'efforçant d'en proposer une mobilisation concrète dans les exemples proposés pour appuyer la discussion. Le candidat va ainsi chercher à explorer ces répercussions, les préciser, les nuancer ou en poser des limites dans ses exemples. Des illustrations en inadéquation avec les arguments avancés ou mettant en avant une mésinterprétation du cadre de référence invoqué sont préjudiciables. Pour exemple, il a pu être relevé dans quelques copies un usage galvaudé de la démarche « PAC » proposée dans l'article de Komar et Adé³⁶. Il est indispensable pour les candidats s'appuyant sur cette démarche de s'inscrire dans le sens entendu par les auteurs de ces termes. Pour ces auteurs, l'enseignant doit développer une stratégie d'intervention qui à la fois proscrit, amplifie et connecte entre elles des expériences vécues par les élèves. L'activité de l'enseignant pour rendre possible la reconnaissance d'airs de famille, l'amplification des expériences et leur(s) connexion(s) pouvait ainsi légitimement être investiguée. Le concept d'amplification va permettre de zoomer sur une expérience « qui ne va pas laisser indemne l'élève ». C'est faire l'expérience pour l'élève de moments cruciaux pouvant servir d'étalons³⁷ pour faire face à une situation présente et préfigurer des actions futures. Cela constitue des marqueurs dans son activité. Le concept de connecter permet la construction des ponts entre des contextes similaires. Il s'agit donc de proposer en illustration un dispositif d'apprentissage qui va encourager et guider l'élève pour qu'il reconnaisse, entre des contextes différents, des airs de famille. L'élève doit être amené à effectuer des rapprochements entre le dispositif dans lequel il est engagé et d'autres déjà vécus lors d'expériences passées, donc les différents contextes d'expérience doivent donc être spécifiés dans les illustrations.

Il n'est nullement préjudiciable que les illustrations soient empruntées à des auteurs. Les lectures professionnelles offrent en effet la possibilité de se projeter dans le métier et dans la réflexion sur

³⁶ Komar, J., Adé, D. (2014) « Un PAC pour les compétences », *Revue EPS* n°363.

³⁷ Williams, M. (2002). « Tout est-il interprétation ? » In C. Chauviré & A. Ogien (Eds), *La régularité* (pp. 207-233). Paris : EHESS.

l'opérationnalisation « pratique » de certains concepts théoriques notamment lorsque l'expérience professionnelle en est à son commencement. Cependant, elles doivent faire l'objet d'un travail d'appropriation par le candidat qui doit être en mesure de montrer en quoi et pourquoi ces illustrations sur lesquelles il fait le choix de s'appuyer répondent bel et bien aux arguments soutenus. Il s'agit donc de mettre en lumière la pertinence du dispositif, d'en questionner les fondements et les limites pour renforcer l'argumentation théorique. Des adaptations ou des évolutions des dispositifs proposés sont donc les bienvenues si elles permettent de mieux répondre à l'argumentation soutenue.

Cette adaptation au sujet posé des propositions professionnelles d'appui constitue donc une nécessité. Il est bien évidemment possible que le candidat illustre son propos par des propositions tout à fait personnelles dès lors qu'elles participent à sa démonstration voire l'enrichissent et ne s'avèrent pas totalement irréalistes.

Le sujet de la session 2021 invitait nécessairement à se projeter sur les contextes d'usage, d'extension d'usage des règles apprises et *in fine* sur la notion de curriculum et de parcours de formation. Les illustrations devaient donc mettre en lumière ces éléments en les spécifiant. Des précisions étaient alors attendues sur les règles apprises et leur(s) usage(s) pouvant être étendus à d'autres contextes et sur les conditions rendant envisageable cette extension. La diversité des contextes tant disciplinaires (activités supports, champs d'apprentissage, leçons, AS, SSS, certifications, enseignement optionnel, spécialité...) que scolaires (EPI, parcours éducatifs, projets interdisciplinaires, examens, différents niveaux de classe, de cycle, de scolarité, différents types d'EPL...) donnait des pistes de contexte d'usage et de ré-usage intéressantes à exploiter. Se saisir en partie de cette diversité offrait l'opportunité d'interroger et de prendre en compte la notion de parcours de formation des élèves sur le second degré tout en questionnant la continuité des apprentissages sur l'ensemble de la scolarité, au niveau disciplinaire, mais également en envisageant des transferts interdisciplinaires, pour viser la construction de compétences et la contribution aux finalités de l'école. Envisager dans les illustrations les dimensions diachroniques et synchroniques des usages et ré-usages des règles apprises contribuait à répondre en partie aux enjeux du sujet.

Cette projection contextuelle devait intégrer, qualifier et donner à voir la ou les dimension(s) expérientielle(s) dans l'exemple donné. Dans nombre de copies, les expériences ont été déclinées à travers des dispositifs d'enseignement-apprentissage s'appuyant parfois sur des formes scolaires de pratique. Ces dispositifs délimitent des possibles en termes d'expérience(s) à vivre qui s'actualisent ou non à mesure que l'activité de l'élève se déploie. La pluralité des expériences abordées dans les illustrations permettait un enrichissement du propos. Si la dimension singulière, subjective et située de l'expérience a régulièrement été évoquée (en introduction notamment), il est constaté que les illustrations ne reprenaient pas ou que très partiellement ces éléments. La prise en compte de ces dimensions aurait permis d'affiner et de singulariser le parcours de formation de l'élève en passant d'expériences motrices génériques à des expériences plus personnalisées.

Cet ancrage des mises en œuvre illustratives dans un contexte singulier d'enseignement et l'appui sur des expériences concrètes devaient s'agrémenter d'une explicitation de l'activité de l'élève et de l'activité de l'enseignant qui s'y rattachent. L'explicitation de ce qui est travaillé, visé et vécu passe par la précision des objectifs d'apprentissage en prenant appuis sur des éléments institutionnels (AFC/AFL, objectifs généraux ou compétences générales, socle, etc.), des règles ciblées et des contenus d'enseignement inhérents. Au-delà de la précision de ce qu'il y a à apprendre et de sa ou ses justifications au regard du sujet et de la discussion menée, la lisibilité de l'activité de l'élève pouvait s'apprécier par l'explication de la façon dont il s'y prend pour y parvenir et celle de l'enseignant par la manière dont il rend l'apprentissage possible (enseigne) en mobilisant par exemple différentes compétences professionnelles ³⁸.

Synthèse

³⁸ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

Le sujet proposé cette année peut être considéré comme un sujet « difficile » en ce sens qu'il proposait plusieurs notions pouvant être définies et mises en relation de manière diverse selon les connaissances scientifiques mobilisées. Il imposait aux candidats de faire des choix après ce travail d'explicitation des notions du sujet et de leurs mises en relation. Les niveaux de production ont été divers selon les candidats.

Les niveaux de production

La qualité de traitement du sujet opérée dans les copies a pu être appréciée au regard de deux critères établis à partir de la commande associée à la citation. Ainsi, le premier critère reposait sur l'appréciation de la qualité de discussion de la citation soutenue par le candidat. Le second critère s'appuyait sur la capacité du candidat à illustrer les propos discutés. Chaque critère a été décliné en cinq niveaux de production qui sont spécifiés ci-après. Les copies ont été positionnées et classées au regard du niveau de traitement repéré pour chacun de ces critères. L'homogénéité du positionnement dans un niveau et les (éventuelles) incursions basses et hautes dans des niveaux de traitement différents ont permis d'affiner l'évaluation et la notation des copies. En cas de niveau de traitement différent pour chacun des critères, le critère « discussion » s'est avéré prépondérant dans le positionnement de la copie tout en étant pondéré par le critère « illustrations ». Cette pondération (haute ou basse selon les spécificités de la copie) pouvait être plus ou moins conséquente en fonction du degré d'hétérogénéité observé. De même, si pour un même critère, une hétérogénéité de traitement au sein de la copie était constatée, cette disparité impactait également le positionnement retenu *in fine* pour cette copie. Le jury a également tenu compte de la maîtrise de la langue (orthographe, syntaxe) au service de l'intelligibilité du propos.

Indépendamment des deux critères précédemment cités, les copies correspondant aux caractéristiques suivantes ont été positionnées en niveau 1 :

- des copies inachevées, notamment celles présentant 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, absence de structuration du propos, etc.) ;
- des copies dans lesquelles les propos tenus sont contraires à l'éthique ;
- des copies sans ancrage dans le cadre institutionnel (aucun lien aux textes officiels).

Spécification et description des critères retenus pour la session 2021 :

- **Critère « discussion » :**

Niveau 1 : discussion absente

Les copies relevant du niveau 1 ne mettent pas en question la citation et énoncent des généralités sur l'EPS montrant une incompréhension de la citation. La discussion reste inopérante au sens où elle porte éventuellement sur un sujet connexe de part une confusion des termes de la citation avec d'autres. Certaines notions clés sont alors remplacées par d'autres termes sans explicitation fondée. Parfois même, des notions clés de la citation peuvent se trouver totalement évincées (par exemple, la notion d'extension d'usage).

Niveau 2 : discussion superficielle ou lacunaire

Les copies positionnées à ce niveau évoquent la notion d'extension d'usage des règles mais les conditions de la possibilité ou non de cette extension d'usage ne sont pas questionnées. Sur cet aspect, cette absence de discussion conduit à conférer un caractère « magique » à l'extension d'usage des règles qui ne serait conditionnée que par l'apprentissage même des règles. Les définitions des mots-clés restent superficielles, génériques et cloisonnées ce qui les rend non

fonctionnelles puisque ne permettant pas d'organiser une discussion explicite de la citation. Les liens entre ces termes reposent sur des allants de soi. Les propos de ces copies s'appuient généralement sur des connaissances lacunaires ou particulièrement généralistes.

Niveau 3 : discussion partielle

Les productions placées en niveau 3 se caractérisent par la prise en compte effective de la notion d'extension d'usage des règles apprises à d'autres contextes. Cette notion est au cœur de l'argumentation et certaines de ses conditions sont explicitées et différenciées des conditions de l'apprentissage des règles. Les différents mots-clés sont définis bien que de manière encore quelque peu restrictive pour certains de ces termes. Ces définitions sont au service de la discussion. Elles permettent des mises en relation entre les notions et un début de mise en tension par l'exploitation possible d'un mot pivot soumis à discussion (revient à, confronter, permettre d'étendre...). De ce fait, les possibilités d'extension à d'autres contextes sont interrogées à partir des expériences ou des règles apprises (ces deux notions - expériences et règles - restent néanmoins juxtaposées). Des connaissances variées (institutionnelles, scientifiques et professionnelles) sont utilisées de façon pertinente pour alimenter cette discussion.

Niveau 4 : discussion ciblée et à plusieurs niveaux

A ce niveau, les productions placent au centre de leur réflexion la notion d'extension d'usage des règles apprises à d'autres contextes et la décline. Les conditions de ce transfert des règles apprises et les difficultés posées pour permettre ce(s) transfert(s) sont explicitées. Les autres mots clés (enseigner, expériences et règles) sont définis de manière plurielle à partir de connaissances diverses (institutionnelles, scientifiques, professionnelles), référencées, contextualisées et exploitées dans le but de montrer les conditions de leurs relations (ou non) dans le cadre de la discussion sur l'extension d'usage à d'autres contextes. L'étude des articulations éventuelles entre les différentes notions permet de soulever des mises en tension effectives et ciblées à plusieurs niveaux par l'exploitation notamment de plusieurs mots pivots afin de discuter la citation dans sa globalité. Différents champs théoriques sont convoqués avec pertinence pour nourrir cette discussion.

Niveau 5 : discussion systémique et complexe

Les dissertations correspondant à ce niveau proposent une discussion approfondie de la notion d'extension d'usage des règles apprises à d'autres contextes et en interrogent ses formes en prenant appui sur des définitions explicites et plurielles des termes enseigner, expériences et règles ainsi que des connaissances théoriques issues de champs scientifiques maîtrisés et référencés. L'analyse systémique des notions de la citation permet un traitement du sujet dans sa complexité. Après avoir étudié les relations induites par la citation, mis en lumière les nuances et limites possibles, une mise en débat des conditions dans lesquelles les relations proposées vont au-delà de celles du sujet ou un renversement des relations exposées dans la citation peuvent être envisagés.

- **Critère « illustrations » :**

Niveau 1 : illustrations absentes ou hors propos

A ce niveau de prise en compte de la commande « illustrer », aucune illustration n'est réellement proposée au sein de la copie ou, si une illustration est proposée, elle ne porte aucunement sur le sujet.

Niveau 2 : illustrations inappropriées

Le caractère inapproprié des illustrations à ce niveau de production peut prendre deux formes. D'une part, les illustrations proposées sont considérées comme telle si elles ne permettent pas d'opérationnaliser les éléments annoncés. Elles se résument alors aux principes annoncés qui ont des effets présentés comme automatiques et ne sont donc pas en mesure d'étayer le propos discuté. D'autre part, les illustrations ne ciblant pas le cœur du sujet et apparaissant donc comme « plaquées » relèvent également du registre des illustrations inappropriées. De même, des illustrations qui ne sont que peu en lien avec les idées annoncées correspondent à ce niveau de positionnement pour le critère « illustrations ». De façon générale, il est fréquemment constaté dans les illustrations de ce niveau que l'activité des élèves et l'activité de l'enseignant restent implicites.

Niveau 3 : illustrations appropriées

Les illustrations sont considérées comme appropriées lorsqu'elles sont cohérentes avec les propos défendus et offrent donc des propositions qui éclairent l'argumentation. Certaines conditions sont opérationnalisées même si cela reste souvent limité à la présentation de dispositifs ou de grands principes exposés. Les propositions s'inscrivent dans différents contextes (différents champs d'apprentissage en EPS, et parfois dans d'autres contextes comme l'association sportive, une option, une section, un travail interdisciplinaire, voire un contexte hors EPLE,...) mais restent cependant assez classiques et non spécifiées par rapport au contexte ou au public. L'activité de l'élève comme celle de l'enseignant est peu perceptible, éventuellement présentée sans pour autant être détaillée. Elle se lit implicitement par le biais de la description du dispositif. Le processus reste sous-jacent.

Niveau 4 : illustrations pertinentes

A ce niveau, les mises en œuvre proposées dans les illustrations corroborent l'argumentation et sont donc réellement au service de la discussion. Elles sont adaptées aux particularités des publics et contextes disciplinaires et scolaires convoqués. Ces illustrations permettent de discuter la notion d'extension d'usage au sein d'un curriculum d'apprentissage. L'activité des élèves et l'activité de l'enseignant s'y trouvent davantage détaillées et explicitées.

Niveau 5 : illustrations originales

Les illustrations sont entendues comme originales dans la mesure où elles semblent personnalisées et ont fait l'objet d'une réelle (ré)appropriation par le candidat. Les exemples proposés s'appuient sur une richesse de contextes et de parcours de formation de l'élève. La complexité des relations entre les différentes notions du sujet est soulignée dans les illustrations dont les mises en œuvre tentent d'y répondre en proposant des adaptations et/ou des évolutions. La démarche pédagogique de l'enseignant est explicitée (guidage, accompagnement, enquête) pour enrichir la discussion.

Constats du jury et conseils de préparation

Le jury a répertorié les constats et conseils suivants dans la perspective d'aider les candidats à bien percevoir les attentes de cette deuxième épreuve d'admissibilité. Les candidats sont invités à prendre en considération ces différents éléments dans le cadre de leur préparation.

• *Constats appréciables repérés à la lecture des copies :*

- Peu de copies se sont avérées hors sujet (mobilisant des notions connexes, sans liens avec le sujet). L'enjeu du sujet a souvent été repéré en l'introduction.
- Le souci de définir explicitement les mots-clés est plutôt partagé par l'ensemble des candidats, de même que l'exploration des différents sens que peuvent comporter ces mots-clés (sans se limiter à une définition unique et restrictive du terme).

De ce travail de définition découlent souvent des classifications pour une même notion dont il est souligné qu'il semble nécessaire qu'elles soient mises au service de la problématisation du sujet ce qui est en revanche moins fréquent dans les copies.

- Globalement, une bonne compréhension et prise en compte de la commande « discutez et illustrez » est constatée.

- Les devoirs sont majoritairement bien structurés, ce qui facilite la compréhension générale des propos. Néanmoins, une vigilance est à adopter pour que la méthodologie accompagnant cette structuration ne conduise pas à des plans trop stéréotypés laissant paraître une logique argumentaire qui pourrait sembler quelque peu artificielle, standardisée ou préconçue et ne reprendrait que très partiellement les mises en tension soulevées en introduction. Il est donc une nouvelle fois mis en exergue que les tensions proposées doivent s'inscrire dans la commande du sujet et qu'en conséquence, les nuances formelles ne portant pas sur le cœur du sujet pour en poser des conditions et/ou des limites sont à proscrire.

- Des progrès sur les illustrations ont été notés par rapport aux années précédentes. Les candidats ont davantage investi cette dimension. Les illustrations ont semblé de meilleures qualités, plus fonctionnelles, et faire l'objet d'une meilleure appropriation par les candidats qui ont davantage tenté de les adapter au sujet pour les bonnes copies.

- **Lacunes repérées et persistantes :**

- Le jury de l'épreuve souhaite mettre en avant que les introductions ne remplissent pas pleinement leur fonction lorsque le sujet y semble bien ciblé et mis en tension, mais que par la suite, dans le développement, ces tensions s'avèrent non reprises ou non exploitées. De plus, dans le cas où le travail d'analyse du sujet en introduction ne permet pas d'engager le débat sur les tensions inhérentes aux articulations possibles entre les notions et se résume à une juxtaposition de définitions sans tentative réelle de mise en lien et/ou tension, l'introduction ne peut qu'être lacunaire. Il est souligné que l'énonciation juxtaposée des mots clés ne suffit pas à expliciter leurs relations.

De surcroît, le jury constate une recrudescence de la tendance, en introduction, à « détourner » des notions clefs en posant des affirmations d'équivalence plus que des définitions ce qui ne saurait être satisfaisant. De même, certaines notions sont catégorisées ou déclinées sans pour autant avoir été définies au préalable. Le jury rappelle que cet exercice ne consiste pas à un travail de définition et ne peut en aucun cas se substituer à ce travail. Il convient donc de définir une notion et d'en approfondir l'analyse avant de chercher à la catégoriser.

- Le jury a pu constater lors de cette session, comparativement à la session précédente, une moindre mobilisation de connaissances scientifiques dans un certain nombre de copies. S'il ne serait certes pas pertinent de réaliser un catalogue de références non étayées, il n'en demeure pas moins que la maîtrise et l'exploitation de connaissances scientifiques issues de différents domaines constituent un attendu de cette épreuve dans le but de servir l'argumentation engagée compte tenu du sujet posé.

Le jury constate une nouvelle fois un nombre conséquent de copies n'inscrivant pas explicitement leurs arguments au sein du contexte institutionnel. Pour reprendre le rapport de jury 2020, « si la référence purement formelle à des textes officiels n'apporte que peu de plus-value aux propos, ancrer son argumentation et l'exemplification de ses propos dans le cadre disciplinaire et scolaire en tenant compte d'appuis institutionnels référencés ne peut que sembler légitime au regard d'une épreuve d'un concours de recrutement de l'Éducation Nationale. Une vigilance est donc attendue sur cet effort de contextualisation institutionnelle ».

- Concernant les illustrations, certaines sont utilisées très fréquemment et ne sont pas toujours travaillées pour répondre au sujet ce qui s'avère problématique. Une autre dérive est de considérer que la situation a des effets « magiques », sans aborder les éléments de l'activité de l'élève et de l'enseignant qui permettent (ou non) les apprentissages. Autrement dit, les illustrations se résument souvent à l'annonce de principes ou de dispositifs - plutôt mieux connectés aux éléments discutés cette année (au service de) - mais présentés de façon trop succincte et superficielle pour pouvoir réellement enrichir la discussion ou même la démontrer concrètement. Une meilleure lisibilité de l'activité des élèves et de l'enseignant dans ces illustrations est attendue.

- La notion de parcours de formation, pourtant nécessairement liée au réinvestissement des règles apprises, a été peu particulièrement explorée. Pour ce sujet en particulier, mais plus généralement pour cette épreuve, des réflexions et propositions dans le cadre de parcours de formation semblent pertinentes à investiguer. La projection sur les contextes d'extension d'usage a semblé délicate. Cette difficulté constatée peut interroger la connaissance des enjeux disciplinaires et éducatifs actuels.

- **Conseils partagés sur le fond et la forme :**

- La forme du sujet (citation et double commande associée) invite à conduire un cheminement réflexif personnalisé de la part des candidats en questionnant leurs connaissances et leurs conceptions. Les passages (arguments ou illustrations) quand ils ne sont pas adaptés au sujet sont en conséquence d'autant plus mis en évidence et préjudiciables. Il est important de proposer une réponse spécifique au sujet posé et pas à un autre. Encore trop de copies proposent des plans ou des sous-parties qui ne répondent pas au sujet mais semblent avoir été préparés pour d'autres sujets. Dans certaines copies, si le travail d'introduction pouvait être intéressant, les parties en sont malheureusement fortement

déconnectées. Certains candidats ont bien ciblé les difficultés du réinvestissement des règles apprises en introduction, mais se focalisent dans les parties sur des sujets différents comme les conditions de l'apprentissage initial de ces règles ou encore l'engagement de tous les élèves. En outre, comme évoqué précédemment, certains plans utilisés s'appuient sur des nuances ne portant pas sur le cœur du sujet et conduisent donc à un enchaînement des idées au sein des parties qui prend appui sur la commande « discuter » mais omet de prioriser les tensions propres à la citation donnée. Cette réponse ne peut donc être satisfaisante et ne répond que sur la forme mais aucunement sur le fond à la commande « discuter ». Le jury rappelle donc que les spécificités du sujet doivent guider le fond et la forme de la réponse et conseille aux candidats de privilégier une réponse qualitative au sujet plutôt que de se laisser tenter, dans un souci de production quantitative, à reproduire stricto sensu des enchaînements déjà éprouvés.

- Les mots-clés de la relation doivent être explicités et délimités, de même que les relations induites entre ces éléments. Ne pas considérer ces mots-clés ni leurs relations comme « allant de soi » mais questionner les différentes dimensions de ces mots-clés et les conditions dans lesquelles elles peuvent se vérifier ou non.

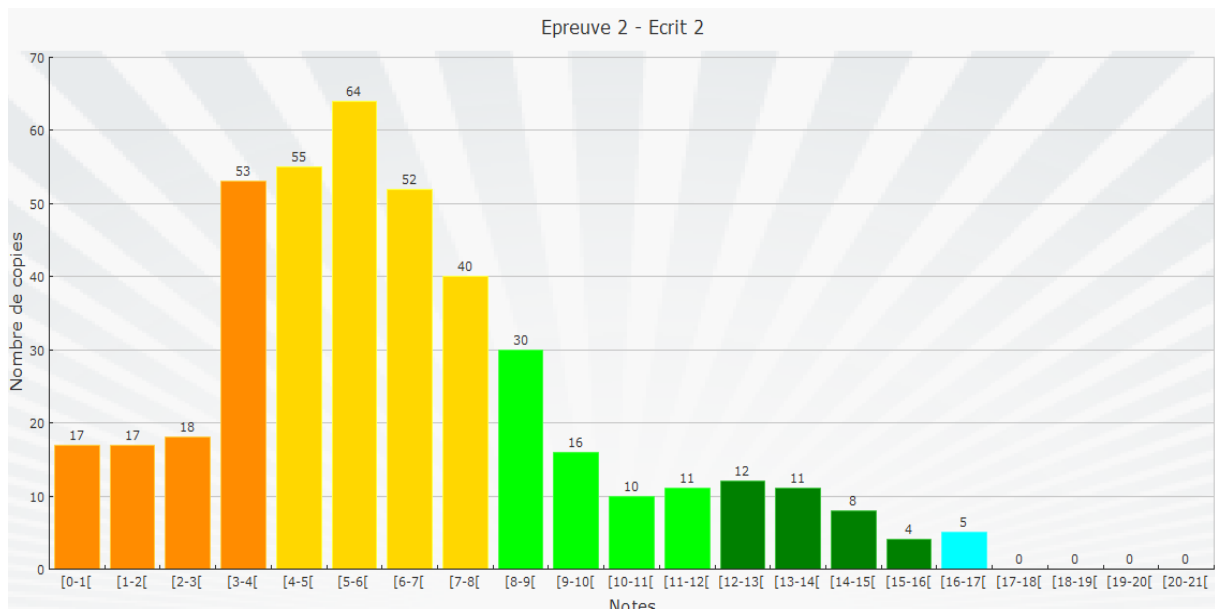
- Les ouvertures en conclusion sont parfois absentes ou peu en lien avec le sujet et mériteraient d'être davantage travaillées pour apporter une réelle plus-value.

- D'un point de vue rédactionnel, les césures en fin de ligne coupant la fluidité de lecture et de compréhension du propos sont à proscrire.

- **Conseils généraux :**

- Prendre le temps de structurer l'analyse et la réponse au sujet au brouillon et de vérifier la présence et l'articulation des différents mots clés du sujet.
- Privilégier une copie authentique à une remobilisation d'enchaînements argumentaires automatisés.
- Développer la réflexion autour de l'activité des élèves et de l'enseignant dans les illustrations proposées et chercher à les relier au sujet.
- S'acculturer des référents scientifiques que l'on retrouve dans le domaine de l'EPS, mais aussi dans les domaines de l'éducation.
- Être dans une perspective transpositive des courants scientifiques et se poser la question des mises en œuvre concrètes de ces courants dans le cadre de l'enseignement de l'EPS.
- Se tenir averti des problématiques qui traversent l'EPS, des enjeux éducatifs et des débats professionnels actuels.

Répartition des notes de l'écrit 2



EPREUVES D'ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

Le rapport de l'épreuve d'oral 1 de la session 2018 de l'agrégation externe d'EPS s'inscrit dans la continuité des rapports précédents tout en apportant un éclairage sur l'évolution de l'épreuve.

Esprit de l'épreuve et ses attentes

Cette épreuve d'oral 1 est spécifique au concours de recrutement de l'agrégation externe d'EPS.

Elle a pour objet de permettre au candidat de se positionner en tant qu'enseignant d'EPS, mais également, en tant que membre d'une communauté éducative pour se projeter comme un acteur majeur du fonctionnement d'un établissement en y démontrant sa plus-value.

Les candidats sont invités à prendre appui sur les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation pour saisir les attendus singuliers de cette épreuve articulée autour d'un contexte singulier d'établissement et la préparer ainsi au mieux.

Un diagnostic précis du fonctionnement de l'EPLE intégré dans un environnement spécifique est attendu. Il doit être complété par une analyse de la place de l'EPS en son sein, pour envisager son état, ses évolutions possibles, afin que cette discipline soit pleinement contributive au développement, à l'épanouissement et à la réussite de tous les élèves de l'établissement.

Les connaissances et compétences du candidat, enseignant d'EPS et acteur au sein du système éducatif, doivent lui permettre de s'ancrer dans un cadre large de relations avec des partenaires scolaires, éducatifs, sociaux et territoriaux.

L'épreuve nécessite de dépasser les seules préoccupations pédagogiques et didactiques propres à la discipline, pour entrer en résonance avec les valeurs fortes de l'école républicaine.

Il est attendu du candidat qu'il s'engage et démontre sa qualité de raisonnement et sa capacité de prise de décision face à un système complexe, systémique en s'appuyant sur des connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles étayées et contextualisées.

La posture professionnelle du candidat, tant éthique que déontologique à travers les valeurs véhiculées, est questionnée afin de déceler un potentiel réflexif, innovant, soucieux de faire de l'EPS une discipline contributive à l'atteinte des objectifs de formation et de réussite que se fixe une communauté éducative.

Le manque d'expérience professionnelle qui caractérise la majorité des candidats au concours de l'agrégation externe d'EPS est pris en compte dans cette épreuve. Il ne s'agit pas de rendre compte d'une compétence professionnelle éprouvée. L'enjeu de cet oral, réside davantage dans le fait que les futurs agrégés externes puissent démontrer et échanger sur leur capacité d'analyse, leur force de réflexion et de propositions, au sein des équipes EPS en tant que coordonnateurs, mais également au sein de l'EPLE en tant qu'acteurs de la mise en œuvre d'une stratégie éducative pilotée par le chef d'établissement. Il s'agit de percevoir la capacité des candidats à s'engager, à s'impliquer dans la conception de projets collectifs, réalistes, de nature disciplinaire, interdisciplinaire, en lien avec tous les partenaires de la communauté éducative

Conditions générales du déroulement de l'épreuve

a) La préparation

La durée de préparation est de quatre heures.

Les candidats disposent d'un dossier sous format numérique (version word et pdf) fourni par le jury comprenant cinq chapitres :

- 1/ l'environnement de l'établissement,
- 2/ l'organisation et le fonctionnement de l'EPLÉ,
- 3/ les politiques de l'EPLÉ,
- 4/ le projet pédagogique d'EPS,
- 5/ l'animation et la vie associative de l'EPLÉ.

Par souci d'équité, tous les dossiers ont la même structure et un volume d'environ 50 pages complété par d'éventuelles annexes (Approfondissements possibles sur les différents projets, typologie élèves, actions menées dans l'établissement...).

Les dossiers d'établissement sont complétés par des extraits papiers de fiches APAE (Aide au Pilotage et à l'Autoévaluation des Établissements), afin de rendre le diagnostic de la structure plus aisé et plus complet. Ces fiches APAE, dont le traitement et l'organisation des différentes rubriques sont choisis par le jury, synthétisent les données les plus récentes concernant l'EPLÉ et sont un moyen de caractériser l'établissement dans un périmètre progressivement élargi (département, académie, national). A travers ces fiches, des indicateurs quantitatifs sur la population scolaire et sur les performances de l'établissement sont communiqués aux candidats qui seront, pour une exploitation optimale, à croiser avec des indicateurs plus qualitatifs contenus dans le dossier.

En salle de préparation et en salle d'interrogation, le candidat dispose de matériel informatique :

- un ordinateur portable, équipé d'un système d'exploitation MS-Windows,
- les logiciels et outils suivants sont installés sur l'ordinateur : MS-Pack Office 2010 (traitement de texte, tableur, présentation diaporama), pointofix, adobe-reader, XMind et freemind limités aux versions gratuites,
- les textes officiels relatifs aux politiques éducatives et à l'organisation de l'EPS.

Le PPT ou autres supports créés par le candidat sont à sauvegarder régulièrement pendant la préparation, et un contrôle obligatoire est à exercer quant à son enregistrement effectif sur la clé USB à la fin de la phase de préparation.

À l'issue des quatre heures de préparation, le candidat est accompagné par les membres de l'organisation dans une salle d'interrogation. Le jury accueille le candidat, lui conseille d'aménager au mieux l'espace alloué, l'aide éventuellement à installer son matériel et récupère le diaporama du candidat enregistré préalablement sur les clés USB.

L'utilisation du tableau blanc est autorisée lors de l'exposé comme lors de l'entretien. Le matériel pour l'usage de ce tableau est fourni par le jury.

b) L'exposé et l'entretien

Le candidat dispose de vingt-cinq minutes (maximum) pour l'exposé. Un entretien de quarante minutes (incompressibles) s'engage ensuite. Les membres du jury questionnent le candidat pour lui permettre de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur le dossier et son contexte ainsi que sur ses connaissances institutionnelles, scientifiques et disciplinaires.

Les questions posées par le jury, relatives à des champs d'interrogation définis et investis systématiquement, laissant également place à d'autres ouvertures possibles, permettent d'affiner le diagnostic réalisé par le candidat, d'approfondir l'analyse et la réponse à la question posée, ainsi que les propositions faites en termes de faisabilité, de cohérence et de pertinence. Les valeurs de la République, la prise en compte des élèves à besoins particuliers, la liaison inter-degrés, les parcours éducatifs et la

réforme de la scolarité obligatoire, sont quelques-unes des thématiques récurrentes questionnées par les membres du jury sur les différents champs de manière spiralaire et transversale.

c) La question type de 2021

Sur la base d'une citation extraite du dossier ou d'un constat issu de l'analyse de l'établissement, une phrase identique pour tous les candidats finalise la question. Le format de la question support d'épreuve est susceptible d'être modifiée chaque année. Pour la session 2021, la question posée à l'épreuve d'oral 1 a été la suivante :

« Référence à un élément du dossier (Axe, objectif, priorité, intention...).

Pour répondre à cet (axe, objectif, priorité, intention...), en tant que professeur d'EPS, vous ferez des propositions concrètes et contextualisées qui prennent en compte les spécificités de cet établissement. Une de vos propositions développées, devra être illustrée pour le niveau de classe (...) dans une temporalité s'inscrivant sur la durée de (séquence d'enseignement, année de formation, cycle) »

Pour la session 2022, il est envisagé que deux références issues du dossier soient proposées au candidat en amont de sa prise de connaissance du dossier et il lui reviendra de choisir la thématique avant de débiter l'épreuve.

Niveaux de prestation des candidats et conseils

Le jury a évalué la prestation du candidat au regard des trois compétences suivantes :

- Au regard de la question posée et des enjeux éducatifs sous-jacents, réaliser un diagnostic précis de l'établissement pour repérer les points saillants du contexte proposé dans le dossier.
- Apporter une réponse problématisée avec plusieurs leviers d'actions, étayée par des connaissances spécifiques. Cette réponse ne peut se limiter à un projet de transformation.
- Exposer des propositions adaptées au public de l'établissement dans son contexte et répondant à la problématique. Ces propositions doivent être cohérentes, opérationnelles et réalistes et permettre des transformations effectives de différentes natures sur plusieurs temporalités.

Plusieurs niveaux de prestation ont été distingués dans chacune de ces compétences.

a) Le diagnostic

Les différents niveaux :

- Niveau 1 : le diagnostic est absent ou hors sol au regard du contexte de l'établissement.
- Niveau 2 : Le prélèvement des éléments significatifs dans le dossier est partiel. Les fiches APAE sont essentiellement exposées, simplement décrites et parfois tronquées avec l'absence de certains éléments saillants. Leur interprétation est souvent stéréotypée et ne prend pas en compte l'évolution sur plusieurs années. En conséquence, le candidat réalise un diagnostic peu cohérent avec la réalité de l'établissement.
- Niveau 3 : Le candidat sélectionne des indicateurs pertinents de différentes natures. Les fiches APAE sont analysées en réalisant un croisement de données essentiellement quantitatives sans s'appuyer suffisamment sur certains éléments qualitatifs du contexte inscrit dans le dossier. Le candidat réalise ainsi un diagnostic relativement précis avec des interprétations contextualisées sur certaines dimensions.

- Niveau 4 : Les différents indicateurs sélectionnés font écho à la thématique de la question proposée par le jury. Le candidat ne se contente pas de recueillir des données, il les met en relation en prenant également en compte la temporalité, à court, moyen, long terme. Le diagnostic est pertinent, adapté, opérationnel.
- Niveau 5 : Une analyse systémique est réalisée à partir d'un croisement des données issues des fiches APAE et de celles du dossier. Le candidat met en relation ces indicateurs et explicite la nature de leurs liens (temporels, de causalité, contradictoires...). Ceci lui permet de réaliser un diagnostic aboutissant à une caractérisation de l'établissement (accompagnateur, sélectif, performant, en deçà des attentes) et permettant de spécifier certaines de ses évolutions.

Les conseils aux candidats :

Il nous paraît pertinent que le candidat s'interroge lors de la lecture du dossier et l'analyse de la question, sur les motifs possibles ayant conduit le jury à choisir cette question pour cet EPLE, avec des précisions apportées cette année, au regard, d'une filière, d'un niveau de classe, et d'une temporalité prescrite par le jury.

Pour illustrer ces conseils, lorsque le jury oriente la question par exemple sur l'idée de « favoriser l'épanouissement personnel de l'élève », le candidat doit rechercher à minima des informations, indicateurs ou points saillants traduisant ce que l'établissement met en œuvre pour agir dans ce sens. L'environnement, les fiches APAE, l'analyse systémique des différents projets, les partenariats, les actions mises en œuvre, les choix en EPS, ou l'organisation de l'AS sont autant de pistes à explorer pour « positionner » cet établissement au regard cette priorité déterminée.

Les candidats doivent être en mesure d'étudier les fiches APAE et d'en faire émerger une tendance concernant la dynamique de l'établissement.

Le croisement de différentes données s'avère souvent nécessaire pour aboutir à une analyse et un diagnostic fin permettant de formuler des hypothèses explicatives possibles. Cela permet au candidat de réaliser une véritable carte d'identité de l'EPLE la plus réaliste, imagée et dynamique possible.

L'analyse des fiches APAE doit être complétée par la lecture des chapitres « Environnement », « Etablissement », « EPS » et « AS ». Les propositions présentées par le candidat doivent s'appuyer sur les caractéristiques fortes des élèves afin de prendre du sens, et de présenter un caractère opérationnel en EPS.

b) La réponse apportée par le candidat

Les différents niveaux :

- Niveau 1 : La question n'est pas traitée ou détournée
- Niveau 2 : La question est traitée de façon très partielle, et/ou rattachée à un autre élément. Les termes sont abordés de façon restrictive et isolés du contexte de l'établissement. La problématique est formelle, plaquée et ne constitue pas le fil rouge organisant ou donnant sens aux différents éléments de présentation du candidat. Les liens entre la réponse annoncée au jury, le plus souvent en début d'exposé, et les propositions sont absents.
- Niveau 3 : La réponse du candidat est fondée et contextualisée. Les termes sont définis de façon plurielle mais selon un cadre générique. Les propositions répondent en grande majorité à une problématique cohérente, et opérationnalisée, cependant envisagée sur une seule temporalité. Les liens sont explicites dès l'exposé ou le deviennent grâce aux échanges au cours de l'entretien.

- Niveau 4 : La réponse est dynamique. Les propositions sont contextualisées, singulières, opérationnelles. Les hypothèses sont explicites, et justifiées, avec une prise en compte des obstacles et limites potentiels, lors de l'exposé. Des précisions sur les leviers à activer et les freins à débloquent sont apportées pendant l'entretien. Le candidat fait état de connaissances satisfaisantes, au regard du fonctionnement d'un EPLE, de l'opérationnalisation concrète de ses propositions, en précisant les rôles, la place des différents acteurs concernés, ainsi que les procédures à mettre en œuvre.
- Niveau 5 : La réponse du candidat est contextualisée au regard des spécificités de l'établissement, de la population ciblée et reliée à des enjeux éducatifs importants. Les termes sont définis de façon pluridimensionnelle et sont articulés. La problématique présentée permet de mettre en tension les termes de la question avec certains éléments opportuns du dossier. Systémique, elle est adossée et s'enrichit d'un socle de connaissances théoriques référencées afin de souligner la cohérence, la richesse et la qualité de la réflexion. Les propositions hiérarchisées sont envisagées sur différentes temporalités et engendrent des effets à différents niveaux. Les meilleurs candidats parviennent à ancrer leur réponse dans la spécificité de l'environnement, la communauté éducative et les partenariats possibles ou existants s'inscrivant dans l'EPLE.

Les conseils aux candidats :

La réponse à la question découle de l'analyse des termes du sujet et de leur mise en relation avec les éléments du contexte afin de proposer une problématique pertinente et engagée.

Il s'agit de passer d'une notion à l'identification d'un problème professionnel dans ce contexte établissement, puis à la rédaction d'une problématique qui traverse et sous-tend les propositions présentées devant répondre à la question du jury.

Certains candidats formulent une réponse cohérente souvent à l'issue d'un diagnostic pertinent, mais présentent trop souvent des propositions plaquées ou « magiques ». Le bon candidat doit être en mesure d'expliquer en quoi les actions proposées permettent de répondre spécifiquement à la question concernant cet EPLE, en mettant au cœur de son argumentaire le contexte, les caractéristiques des élèves, les transformations visées et les attendus ciblés.

Les points saillants, éclairant le contexte d'intervention, doivent être présents tout au long de l'exposé et de l'entretien, et apparaître comme un véritable fil rouge de la réflexion du candidat. Les liens entre les propositions et la réponse doivent être explicites.

La réponse apportée doit s'appuyer sur des connaissances scientifiques étayées. Celles-ci permettent au candidat d'illustrer la complexité de la question à traiter dans cet environnement et permettre de réels partis pris.

Il est attendu du candidat qu'il porte une attention particulière à la construction d'une problématique ne se limitant pas à un objectif de transformation. Par exemple, une présentation sous la forme « passer de...à... » ne peut être considérée comme un axe de traitement si les leviers permettant des transformations ne sont pas exposés.

Le candidat doit faire preuve d'authenticité et d'engagement dans ses propositions. À l'aune des informations traitées et d'une réflexion aboutie, il doit pouvoir porter un regard critique sur les différents projets, tout en y apportant des éléments de bonification cohérents et pertinents, porteurs de sens pour les élèves et de plus-value pour l'établissement.

Les propositions des candidats

Les différents niveaux :

- Niveau 1 : les propositions sont très génériques, voire caricaturales ; Elles ne sont pas en cohérence avec la question posée et questionnent parfois dans leur sens l'éthique professionnelle nécessaire à tout fonctionnaire d'état.
- Niveau 2 : Les propositions sont souvent de simples déclarations d'intention ou restent « plaquées » avec une ignorance forte du contexte. Le plus souvent, elles sont idéalistes ou formelles, car le candidat s'appuie peu sur les leviers annoncés dans la problématique et n'envisage pas les obstacles à lever. Par ailleurs, elles n'interrogent pas véritablement l'activité de l'élève, son parcours de formation personnalisé et s'attardent rarement sur un descriptif précis des apprentissages visés et relèvent plutôt du registre de l'animation. Enfin, elles ne sont pas toujours conformes aux valeurs de l'école, aux enjeux du système éducatif
- Niveau 3 : Le candidat fait des propositions, non hiérarchisées, de nature différente qui sont, pour la plupart adaptées aux élèves et fonctionnelles. Les liens avec la problématique restent implicites et la cohérence de l'ensemble n'existe pas. Les effets attendus et les transformations visées ne sont pas précisés ou restent encore généraux avec une temporalité approximative.
- Niveau 4 : Le candidat hiérarchise ses propositions et argumente sa démarche. Les liens avec la problématique et les données du contexte sont explicites. Les propositions du candidat sont opérationnelles, et prennent en compte la commande du jury au regard du niveau de classe ou de la filière mentionnés dans la question initiale. La recherche de cohérence est présente, notamment à travers les précisions justifiées, en lien avec la temporalité des différentes actions.
- Niveau 5 : Le candidat s'engage dans une démarche, souvent innovante. Les liens avec la problématique et le contexte sont explicites. Les actions apportent une réelle plus-value au sein de la communauté éducative et dans la scolarité des élèves, en contribuant à leurs transformations dans différents registres (moteur, social, éducatif...). Les meilleurs candidats s'engagent vers des propositions innovantes et soulignent des liens systémiques en les éclairant d'apports théoriques opportuns avec une temporalité précisée.

Les conseils aux candidats :

En préambule, le jury recommande au candidat d'élaborer un argumentaire personnel, de laisser libre cours à ses convictions, à sa personnalité et surtout de s'engager véritablement.

La qualité des propositions du candidat s'apprécie au regard de plusieurs critères.

1) La contribution à la réponse du candidat

La réponse du candidat s'illustre à travers un ensemble de propositions qui s'appuient sur des constats issus du contexte. Elle doit répondre à l'axe retenu dans la question. L'une d'entre elles doit plus particulièrement s'inscrire dans le niveau de classe indiqué, et selon la temporalité définie.

Les propositions doivent permettre l'acquisition de compétences concrètes et apporter une plus-value explicite dans l'établissement (à l'échelle de l'EPS, de la pratique obligatoire et volontaire, des dispositifs sportifs, de l'AS, de la vie scolaire, des relations avec les autres disciplines) mais aussi avec les partenaires externes. Il est intéressant d'envisager les propositions dans toutes leurs dimensions sans s'enfermer dans un schéma préétabli (proposition interdisciplinaire, EPS, AS).

Elles doivent décrire le dispositif choisi en fonction des enjeux de formation, des transformations et des compétences visées. Elles sont déclinées dans toutes leurs dimensions (motrices, méthodologiques et sociales) et s'inscrivent dans une prospective professionnelle contrainte par une temporalité définie.

Elles révèlent les ressources à disposition et tiennent compte des freins et limites possibles. Une évaluation des actions est attendue pour en montrer à la fois les effets quantitatifs et qualitatifs. La réponse du candidat s'illustre à travers un ensemble de propositions qui s'appuient sur des constats issus du contexte. Elle doit répondre à l'axe retenu dans la question. L'une d'entre elles doit plus particulièrement s'inscrire dans le niveau de classe indiqué, et selon la temporalité définie.

Les propositions doivent permettre l'acquisition de compétences concrètes et apporter une plus-value explicite dans l'établissement (à l'échelle de l'EPS, de la pratique obligatoire et volontaire, des dispositifs sportifs, de l'AS, de la vie scolaire, des relations avec les autres disciplines) mais aussi avec les partenaires externes. Il est intéressant d'envisager les propositions dans toutes leurs dimensions sans s'enfermer dans un schéma préétabli (proposition interdisciplinaire, EPS, AS).

Elles doivent décrire le dispositif choisi en fonction des enjeux de formation, des transformations et des compétences visées. Elles sont déclinées dans toutes leurs dimensions (motrices, méthodologiques et sociales) et s'inscrivent dans une prospective professionnelle contrainte par une temporalité définie.

Elles révèlent les ressources à disposition et tiennent compte des freins et limites possibles. Une évaluation des actions est attendue pour en montrer à la fois les effets quantitatifs et qualitatifs.

2) Leur capacité à transformer les élèves

Le jury rappelle que le candidat doit montrer en quoi ses choix permettent d'envisager des transformations chez les élèves. Elles peuvent être diverses, mais ne peuvent s'affranchir de la dimension motrice qui constitue le cœur de la discipline EPS. Pour ceci, le candidat doit démontrer sa capacité à mettre en œuvre les conditions nécessaires aux apprentissages du point de vue scientifique et pédagogique. Les apports théoriques et scientifiques doivent éclairer des propositions réalistes, en explicitant les prérequis et les démarches associées auprès des différents acteurs et partenaires.

Les propositions qui ne visent pas de transformations motrices, comme le sont parfois celles qui concernent, les journées "santé", "citoyenneté", la mise en place des évaluations par compétences, doivent néanmoins montrer en quoi elles permettent de transformer les élèves. La seule participation à des journées ou actions aussi dynamiques soient-elles ne suffit pas à convaincre le jury qu'elles sont contributives aux apprentissages. Pour dépasser cet allant de soi, le candidat doit par exemple préciser les rôles que les élèves sont capables d'assurer en lien avec des éléments caractéristiques retenus dans le dossier lors du diagnostic, la façon dont ils y ont été préparés et accompagnés, les outils et méthodes retenus pour leur permettre d'acquérir les compétences poursuivies et le guidage du professeur effectué dans le dispositif mis en place.

3) La faisabilité

Les propositions doivent être opérationnelles et pour cela, prendre en compte les ressources notamment des élèves et les obstacles inhérents à la spécificité de l'établissement. Ainsi, les conditions matérielles, la dynamique collective de la communauté éducative, le rayonnement de l'équipe EPS, perçus à travers le dossier, la formalisation des projets et l'activité des instances, doivent guider le candidat pour faire ses propositions. Il ne s'agit donc pas de proposer systématiquement des actions nouvelles, certaines existantes pouvant être ainsi largement bonifiées, approfondies, généralisées, poursuivies.

Même si cette épreuve n'évalue pas des compétences et des connaissances liées à une expérience professionnelle affirmée, le fait, pour les candidats, d'avoir pu appréhender la réalité d'un collège, d'un lycée général et technologique et d'un lycée professionnel constitue une plus-value pour cette épreuve. La connaissance des différents publics d'élèves aide dans les choix et les propositions. Plus les propositions sont réalistes et ancrées dans le contexte du sujet, plus l'entretien avec le jury permet au candidat d'exprimer ses connaissances et de montrer son engagement en tant que professeur d'EPS.

Nous conseillons au candidat, peut-être à travers des échanges d'expériences, des témoignages, d'interroger les problèmes professionnels rencontrés dans différents contextes d'enseignement (collège/LGT/LP, enseignements de spécialités ou filières de métiers, rural/urbain/agricole, avec des effectifs plus ou moins importants). Il lui faut également connaître l'évolution du système éducatif.

4) Le public visé

Au-delà du niveau de classe, précisé dans la question, obligatoirement traité dans l'exposé, le choix du public concerné dans le reste de la réponse doit faire l'objet d'une argumentation précise. Il est l'occasion pour le

candidat d'affirmer les priorités choisies au regard de l'établissement et de la question posée. Le jury attire par ailleurs l'attention du candidat sur des propositions qui se limiteraient à un public très restreint (12 élèves de l'ULIS, de la SEGPA ou de l'UPE2A, 8 jeunes de l'AS...) questionnant en conséquence leur portée.

Nous conseillons au candidat de ne pas cibler ses propositions uniquement autour d'élèves à besoins éducatifs particuliers mais de viser le plus grand nombre en incluant systématiquement les minorités identifiées.

5) La temporalité

L'une des propositions doit nécessairement répondre à la temporalité définie par le jury en lien avec la question posée.

Certaines propositions doivent pouvoir s'inscrire dans la durée pour apporter une plus-value durable à l'établissement. Parmi ces propositions, il s'agit alors d'envisager une démarche pour prévoir leur formalisation dans un projet d'EPS, d'AS ou d'établissement garantissant qu'elles puissent être reconduites quels que soient les changements dans l'EPL. Le candidat doit à la fois montrer l'engagement de l'EPS et l'AS en lien avec les autres disciplines au sein de l'environnement et souligner les objectifs d'insertion professionnelle de l'établissement (à travers des filières ou des études post lycée). Il doit aussi montrer sa capacité à convaincre ses interlocuteurs dans cet établissement du bien-fondé de ses propositions.

6) Les liens qu'elles entretiennent

Le candidat doit justifier des liens entre ses propositions et décrire leur nature (temporalité, cause à effet, interdépendance...). Il doit penser d'une part énoncer ses hypothèses explicatives en lien avec des éléments du contexte et de la question posée, d'autre part justifier la hiérarchisation de ses propositions. Cette démarche montre la cohérence de l'ensemble des propositions et engage le candidat à justifier de la pertinence de sa stratégie sur différentes temporalités.

c) La communication avec le jury

Les conseils aux candidats

1) Le diaporama 2021

Le diaporama est un support de la présentation orale et non un support de lecture. Le candidat doit l'utiliser pour servir la clarté de ses propos et faciliter leur compréhension par le jury. Le jury met en garde sur l'utilisation de liens hypertexte qui peuvent complexifier le suivi de l'exposé. Par ailleurs, des tableaux, schémas simples, sont souvent au service de la démonstration contrairement à une description linéaire développée où l'écriture de nombreuses phrases juxtaposées nuit à la compréhension des propos.

L'utilisation d'un code couleur peut permettre une mise en avant des relations entre les termes de la question/la problématique/les actions.

2) L'exposé 2021

Les candidats doivent être vigilants sur le fait de ne pas passer trop de temps sur l'analyse des mots clefs « à vide », à moins de les mettre immédiatement en relation avec des indicateurs de l'établissement.

Le jury attire l'attention des candidats sur le fait de réguler au mieux le volume, l'intonation, les temps de silence nécessaires à la réflexion et à la respiration, et le contrôle du débit de la parole. Un volume élevé et un débit rapide ne facilitent pas la compréhension des propos des candidats par le jury, bien au contraire. Enfin, le candidat doit faire le choix de développer certaines actions et de proposer des

pistes qui peuvent être investies pendant l'entretien. Il ne doit pas chercher à tout dire, mais identifier des priorités.

À noter que le jury a particulièrement apprécié les exposés qui se sont finalisés par une conclusion à la fois synthétique et récapitulative mettant en lien la problématique avec les propositions et croisant autour du fil rouge présenté l'ensemble de la démarche d'intervention, sans toutefois reprendre in extenso leur propos traitant de leur problématique.

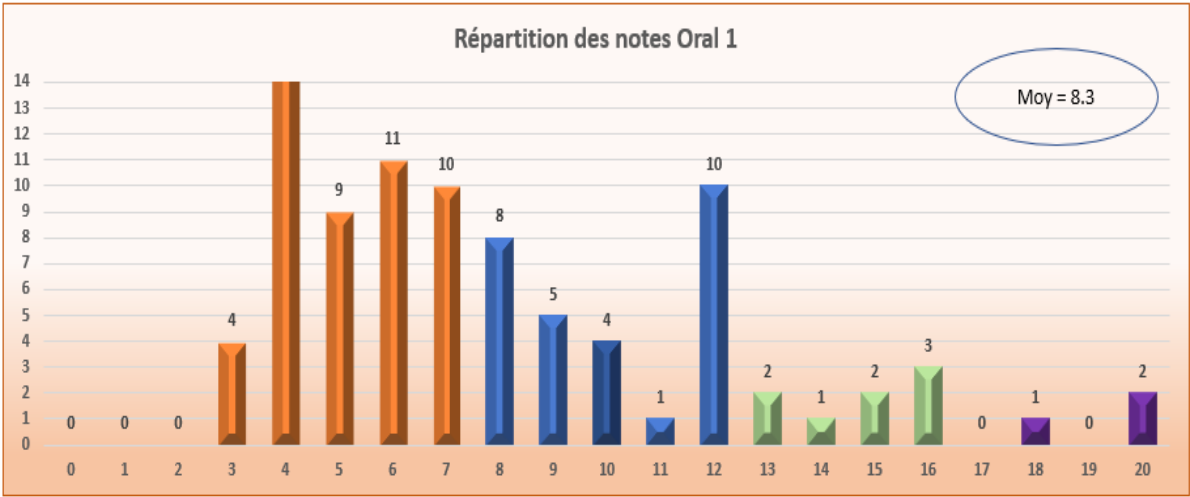
3) *L'entretien 2021*

Les différents champs de l'entretien permettent de revenir sur le traitement de la question au regard du contexte, sur la pertinence et le réalisme des propositions, sur la cohérence entre les différentes propositions au regard de la question et permettent également d'ouvrir l'entretien sur les enjeux de l'école et du système éducatif. Le jury apprécie une écoute et une disponibilité du candidat. Le temps d'entretien peut tout à la fois valoriser, compléter, dynamiser voire même redéfinir les propositions de réponses du candidat.

Que ce soit au niveau du diagnostic, de la réponse à la question ou des propositions, il s'agit d'apprécier la capacité du candidat à justifier, approfondir voire ajuster ses réflexions initiales. Le candidat doit s'engager, convaincre et défendre ses propositions, mais cela ne doit pas l'empêcher d'envisager, même au cours de l'entretien, des évolutions possibles à ses propositions initiales. Le jury apprécie particulièrement la prise de hauteur du candidat, sa posture, le regard critique porté à ses propositions à travers notamment les possibilités d'alternatives ou d'évolution des réponses. Il regrette, à l'inverse, l'enfermement dans certaines propositions, le caractère redondant des réponses et l'impossibilité de construire avec le candidat par un questionnement spiralaire.

Le candidat doit faire preuve d'une connaissance et d'une compréhension des enjeux du système éducatif, des instances d'un établissement, des instances académiques et du rôle des collectivités territoriales dans le fonctionnement des EPLE. Dans un souci d'équité, le candidat ayant un dossier collège est également interrogé sur le fonctionnement du lycée et inversement. Il doit être en mesure de porter un regard distancié, critique et personnel sur les débats actuels de l'école afin de démontrer non seulement ses connaissances, sa compréhension des enjeux des politiques éducatives, mais surtout sa capacité d'engagement et ses compétences de pouvoir faire « bouger les lignes » et accroître ainsi significativement la réussite scolaire et personnelle des élèves dont il aura la charge.

Répartition des notes de l'oral 1



DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

Après un rappel du cadre général de l'épreuve, du libellé de la question et des différentes phases de l'épreuve, ce rapport propose une analyse des productions des candidats et des conseils pour la préparation de l'épreuve.

Spécificité de l'oral 2

Cette épreuve convoque l'expertise de l'enseignant d'EPS dans la classe. Elle cherche à évaluer la capacité du candidat à prendre en compte un contexte singulier afin de caractériser l'activité des élèves et de préciser et mettre en œuvre les axes de transformation nécessaires identifiés au regard des programmes. Il est attendu du candidat qu'il présente une leçon d'EPS intégrant des dispositifs d'apprentissage pertinents et adaptés à la diversité des élèves et dont les effets seront identifiés et mis en perspective. Durant cette session, le jury a particulièrement cherché à évaluer la capacité du candidat à :

- placer l'activité de l'élève au cœur de la leçon ;
- analyser cette activité en direct, avec ou sans appui sur l'extrait audiovisuel du sujet.

Rappel des modalités de l'épreuve de l'oral 2 d'admission

Présentation d'une leçon d'éducation physique et sportive :

À partir d'un dossier et d'un extrait audiovisuel fourni par le jury, présentant notamment les caractéristiques des élèves d'une classe d'un établissement scolaire du 2^d degré, le candidat présente une leçon ou des séquences de plusieurs leçons d'éducation physique et sportive s'adressant aux élèves, dans le contexte singulier de l'EPL et en référence à un programme limitatif d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports de la leçon.

Durée de l'épreuve : Quatre heures de préparation suivies de trente minutes d'exposé et de quarante minutes d'entretien.

Libellé de la question

« À partir d'éléments du dossier et de l'enregistrement audiovisuel extrait de la leçon n°... en (APSA), présentez la leçon n°... d'éducation physique et sportive d'une durée de 90 minutes. »

Dans le libellé de la question, sont précisés le type d'établissement, l'APSA, l'effectif de la classe, la durée effective de la leçon à concevoir, la classe ou le groupe d'élèves. Au-delà de ces informations, d'autres précisions, que le candidat doit considérer avec la plus grande importance, peuvent être apportées par le jury. Ces précisions ont pour vocation de placer le candidat dans des conditions optimales pour le traitement de la question.

Dans la continuité de la session 2019, l'enregistrement vidéo, comme le dossier, constituent deux éléments déterminants du contexte d'étude. Aussi, il est nécessaire pour le candidat de s'appuyer explicitement et systématiquement sur l'analyse de cet enregistrement audiovisuel dans la construction de sa leçon. Le jury cherchera à comprendre les articulations entre cet enregistrement et le dossier : ces articulations doivent être mises en évidence par le candidat pour asseoir ses propositions.

Conditions de préparation de l'épreuve : 4 heures

Les candidats disposent d'un matériel informatique mis à disposition.

Le candidat dispose d'une minute de réflexion pour choisir l'APSA support de l'interrogation parmi les deux APSA retenues par le jury. Ce choix s'effectue juste avant le temps de préparation.

Le dossier sous format numérique (version Word et PDF), fourni par le jury, comprend deux chapitres. Le premier concerne les documents pédagogiques contenant les caractéristiques d'une classe, un bilan des leçons précédentes aux niveaux moteur, méthodologique et social, ainsi que la description de la dernière leçon, dans laquelle les différents extraits audiovisuels sont situés. Le deuxième chapitre comprend la synthèse du projet éducatif. Les dossiers, d'une quinzaine de pages, invitent à une analyse approfondie et complémentaire avec l'enregistrement audiovisuel. Dans certains cas des annexes sont présentes dans le but de préciser des éléments de la leçon (fiches d'observation, cartes de course d'orientation, etc.).

L'enregistrement audiovisuel *in situ* d'une leçon est structuré en plusieurs extraits titrés « vue globale » ou « focale » au sein d'un unique fichier. Une « vue globale » présente le fonctionnement de tout ou partie des élèves de la classe lorsqu'ils sont engagés dans une situation globale porteuse des acquisitions attendues ou de la compétence visée par l'enseignant : un match en basket-ball, des élèves en activité dans un atelier en musculation, etc. Une « focale » présente des aspects particuliers de la leçon au niveau moteur et/ou méthodologique et/ou social. Lors de la préparation, chaque candidat dispose de logiciels adaptés pour la lecture vidéo et d'écouteurs audio permettant d'accéder à des éléments sonores de la leçon comme les interactions entre élèves.

Dans la constitution des dossiers, un effort a été fait pour que les supports présentent des saillances et particularités fortes, il est attendu des candidats que ces particularités soient identifiées et prises en compte. Il est conseillé d'investiguer finement les éléments du dossier et de l'enregistrement. De même, il est suggéré de visionner très tôt la vidéo dans le temps dédié à la préparation, afin de constituer un filtre de lecture et un cadre d'analyse du contexte d'étude. Dans les différents champs de questionnement, les jurys s'appuient systématiquement sur cette analyse contextualisée.

Exposé

Le candidat dispose de 30 minutes pour exposer ses propositions en s'appuyant sur un support numérique à l'issue des 4 heures de préparation (cf. rapport du jury 2019).

L'exploitation par le (la) candidat(e) de l'enregistrement audiovisuel doit ajouter un réalisme contextuel à ses propositions.

Il est conseillé de mobiliser dans sa communication des extraits de l'enregistrement audiovisuel pour appuyer son propos : captures d'écran et/ou brefs extraits vidéos pour appuyer son propos sans en détourner le contexte.

Entretien

Un entretien de 40 minutes (incompressible) fait suite à l'exposé. Les membres du jury questionnent le candidat pour lui permettre de justifier, d'argumenter voire de reformuler ses choix en s'appuyant sur ses connaissances didactiques, pédagogiques, scientifiques et institutionnelles.

Lors de l'entretien, les questions du jury sont construites en prenant en compte à la fois les données contextuelles du dossier et celles de l'enregistrement audiovisuel en lien avec les propositions faites par le candidat. Ces questions s'organisent autour de cinq champs :

- **L'analyse en direct des caractéristiques des élèves (sans recours à la lecture de la vidéo)**

Dans ce champ le candidat est interrogé sur le(s) choix qu'il opère pour concevoir sa leçon en fonction des caractéristiques des élèves. Il s'agit ici d'identifier finement, au travers des deux supports du sujet (dossier et enregistrement vidéo), les particularités du contexte, les caractéristiques des élèves, les points d'appuis, les freins, etc. Il s'agit tout autant d'identifier des points forts à valoriser, des points faibles à dynamiser, des convergences qui fondent une certaine homogénéité entre des élèves, des divergences qui permettent de reconnaître l'hétérogénéité des groupes.

Ces constats, issus d'un cadre d'analyse précis et référencé, sont structurés, hiérarchisés et permettent de dégager des hypothèses explicatives claires, amenant le candidat à proposer des choix

justifiés. L'identification de tensions entre l'analyse vidéo et les éléments du dossier peut compléter la démarche du candidat. La même précision d'analyse est attendue dans les trois registres de l'activité de l'élève (moteur, méthodologique et social). Au cours du questionnement, le candidat peut être invité à préciser, compléter, approfondir, nuancer son analyse des caractéristiques des élèves afin d'opérationnaliser ses choix au sein de la leçon.

L'analyse est qualifiée d'en « direct » car le jury amènera à investiguer des points non abordés par le candidat ou à creuser certains aspects de l'exposé.

- **L'élève dans ses apprentissages**

Ce champ de questionnement est le plus long. Il est attendu du candidat qu'il analyse l'activité d'apprentissage des élèves. La capacité du candidat à discuter de l'activité de l'élève dans l'APSA sera évaluée. Il s'agira de décrire des comportements d'élèves, d'analyser leurs actions et de proposer des contenus adaptés et accessibles à leurs niveaux. La connaissance de l'activité déployée par l'élève dans l'APSA prime sur la connaissance de l'APSA comme objet.

Ainsi, chaque candidat doit définir de façon précise les apprentissages visés pour les élèves sur les différents plans, les conditions réunies pour les provoquer, les modalités d'intégration des exigences de la culture scolaire, ainsi que le traitement didactique des APSA supports. Le choix, la qualité et la pertinence des transformations envisagées pour faire apprendre l'élève, sont au centre de ce questionnement. Le jury sera attentif à ce que les propositions se révèlent adaptées à la singularité du contexte et aux caractéristiques des élèves, acceptables et faisables, qu'elles répondent aux enjeux de formation identifiés dans les programmes et projets pour ces élèves. De plus, le jury questionnera l'articulation explicite des différents registres d'apprentissage moteur, méthodologique et social.

- **L'élève dans un processus d'apprentissage / développement**

Il s'agit ici de questionner le candidat pour l'amener à démontrer sa capacité à inscrire les apprentissages de l'élève dans une temporalité. Le candidat doit démontrer dans ce champ de questionnement la cohérence interne de sa leçon et son inscription dans la séquence, le cycle, le parcours de formation de l'élève. Il est attendu ici que la logique d'enchaînement des situations soit démontrée et articulée à la logique de l'élève qui apprend. Chaque situation a une fonction ciblée dans le processus d'apprentissage des élèves et développe un type d'acquisition précis, utile à la situation suivante. Il est souhaitable que des articulations entre la leçon présentée et le reste de la séquence d'apprentissage soient mises en évidence.

- **L'élève et l'activité de l'enseignant**

Il s'agit ici de questionner le candidat sur l'activité de l'enseignant en relation avec l'activité de l'élève. Les modalités d'intervention seront investiguées afin de faire apprendre tous les élèves de la classe. Le candidat devra présenter les stratégies mises en place pour transformer l'activité des élèves, leur donner l'envie de s'engager dans l'apprentissage, les médias que l'enseignant mobilise, le degré de guidage choisi, ses gestes professionnels, ses régulations... pour mieux accompagner chaque élève. Ce choix de stratégie est à justifier au regard du contexte ; il est conseillé de prioriser et d'organiser des modalités d'intervention selon les besoins identifiés des élèves.

- **Analyser l'activité de l'élève en direct**

Il est demandé au candidat d'opérer une analyse « sur le vif » de l'activité des élèves à partir d'un extrait d'enregistrement audiovisuel d'une trentaine de secondes, sélectionné par le jury.

Le candidat est invité à ouvrir le lecteur vidéo, à placer le curseur au début de l'extrait ciblé par le jury et à mettre la lecture en pause. Le jury communique alors une première question au candidat : « Quelle lecture faites-vous de cet extrait au regard des choix que vous avez effectués ? ». Le candidat est invité à visionner la totalité de l'extrait proposé avant de fournir une réponse. Cette dernière partie du questionnement permet au candidat d'exprimer une analyse systémique et située de l'activité de l'élève en articulant les trois dimensions ; elle vise à amener le candidat à questionner ses propositions, à les nuancer le cas échéant et à envisager des perspectives d'évolutions sur des échelles temporelles différentes. La finalité de cet exercice consiste à revisiter ses choix antérieurs à partir d'une analyse précise de l'extrait. Le candidat est guidé pour passer d'une description des

comportements des élèves vers leur interprétation puis une mise en relation de cette analyse avec la leçon présentée et une mise en perspective des choix opérés.

Cette année, les différents déterminants de la leçon, prélevés dans le contexte, ont été interrogés en fil rouge dans tous les champs de questionnement, ils n'ont pas fait l'objet d'un champ à part entière.

Les prestations des candidats

L'évaluation de la prestation des candidats prend en compte à la fois l'exposé et l'entretien.

Les prestations des candidats sont présentées sous forme de caractérisations de profils de niveaux accompagnés d'illustrations de réponses typiques de candidats, des usages effectués de l'enregistrement audiovisuel mis à disposition ainsi que de la capacité du candidat à interagir avec le jury.

Profil 1 : ce profil ne concerne que très peu de candidats

Ce premier niveau de réponse est jugé comme « irrecevable », dans la mesure où le candidat NE RÉPOND PAS aux EXIGENCES de l'épreuve par rapport au contexte, à la vidéo, aux transformations. Le candidat propose : des contenus et des mises en œuvre « inconsistants », une mise en danger des élèves, une méconnaissance de l'APSA, une absence de transformation.

Par exemple :

– En natation, dans le cadre de l'option EPS en terminale, le candidat propose une leçon en décalage avec les caractéristiques des élèves (la charge de travail des leçons précédentes a été divisée par 5, les dispositifs d'apprentissage sont incohérents).

L'enregistrement audiovisuel n'est pas exploité ou détourné :

— Le candidat détourne les images en saisissant des captures d'écran ne permettant pas de mettre en évidence la réalité de l'activité des élèves (par exemple, en course d'orientation, le candidat montre un seul élève de la classe qui ne communique pas ; il en déduit que tous sont individualistes).

Le candidat éprouve des difficultés à exprimer clairement ses constats, ses analyses ; il ne perçoit pas le sens du questionnement du jury.

Profil 2 : ce profil rassemble la grande majorité des candidats.

Ce deuxième niveau de réponse est jugé comme « plaqué », dans la mesure où le candidat ÉVOQUE des transformations ARTIFICIELLES, SUPERFICIELLES. Les mises en œuvre sont GÉNÉRIQUES, APPROXIMATIVES.

Cela se caractérise dans les différents champs de questionnement par :

- Le candidat relève partiellement les caractéristiques du contexte, notamment des élèves, mais ne les exploite pas ou peu dans la leçon
- Le candidat évoque les caractéristiques d'un élève générique, les objectifs, moteurs et éducatifs sont peu approfondis et demeurent généraux.
- L'APSA support est mal connue, ne permettant pas d'identifier des leviers pour engager des transformations. Les situations proposées sont « prêtes à l'emploi », non contextualisées ; la leçon consiste en une juxtaposition de tâches ne mettant pas en évidence la logique d'apprentissage choisie.
- Les stratégies d'intervention ne prennent pas en compte les besoins et les stratégies des élèves ; le « dire » n'est pas suffisant pour que l'élève progresse...
- L'activité des élèves dans l'extrait vidéo est décrite de façon superficielle, le candidat ne propose pas de mise en relation avec les choix effectués

Le candidat est peu dynamique dans les interactions avec le jury, il ne saisit pas les opportunités de faire évoluer ses propositions.

Par exemple :

– En tennis de table, il est demandé au candidat de préciser le rôle de l'observateur dans la leçon présentée. Le candidat ne parvient pas à définir en quoi leur rôle permet à leurs camarades de mieux apprendre, ni à préciser des indicateurs d'observation : l'intention prime sur l'organisation précise des rôles sociaux.

– En arts du cirque, le jury demande d'énoncer les contenus d'apprentissage explicites et précis pour un rattrapé de balle. Les réponses apportées portent exclusivement sur la mobilisation de ressources émotionnelles et empêchent un réel progrès des élèves pourtant repérés en difficulté par le candidat dans l'enregistrement vidéo.

– En basket-ball, le candidat relève des données du dossier et de la vidéo afin de mettre en évidence deux profils d'élèves, avec des acquis et des besoins différents. Les situations et contenus proposés dans la leçon sont pourtant strictement les mêmes pour tous, négligeant le constat initial.

– En course d'orientation, le jury demande en quoi les dispositifs proposés permettent aux élèves d'apprendre. Le candidat plaque un dispositif comportant deux parcours circulaires concentriques (un pour chaque profil d'élèves), alors que la carte fournie en annexe du dossier ne permet pas la mise en œuvre d'un tel dispositif. La différenciation proposée pour les deux profils ne porte que sur la longueur du trajet, et non sur la prise en compte des besoins des élèves en termes d'orientation.

Pour l'analyse de l'activité de l'élève en direct :

– En relais-vitesse, le candidat commente l'extrait vidéo proposé par le jury en décrivant les actions de deux élèves. Malgré le questionnement d'un membre du jury mettant en évidence le défaut de prise d'information au moment de la transmission, le candidat ne remet pas en cause sa première lecture et n'apporte pas d'évolutions à la situation d'apprentissage présentée dans son exposé.

Profil 3 : ce profil concerne environ un tiers des candidats

Ce troisième niveau de réponse est jugé comme « descriptif », dans la mesure où le candidat EXPOSE des transformations PARTIELLES ; les mises en œuvre sont EN RELATION AVEC les transformations envisagées ; des effets sont PRÉSENTÉS.

Cela se caractérise dans les différents champs de questionnement par :

- Le candidat sélectionne les caractéristiques saillantes du contexte, mais sans les prioriser dans les choix constitutifs de sa leçon ;
- Les objectifs visés prennent en compte les différents niveaux d'élèves dans le registre moteur, peu dans les autres dimensions ; la connaissance de l'activité de l'élève dans l'APSA ne permet pas de mesurer un apprentissage précis.
- L'enchaînement des situations proposées est explicite et contextualisé ;
- Les modalités d'intervention prennent en compte les besoins génériques des élèves et s'appuient principalement sur l'un des dimensions des apprentissages.
- Le candidat décrit l'extrait vidéo, l'analyse et propose quelques mises en relation avec les choix effectués dans sa leçon.

Le candidat est ouvert aux questionnements du jury, la réponse se structure avec son aide.

Par exemple :

– En savoir nager, le jury demande d'expliquer comment passer d'un relevé d'informations à leur analyse chez l'observateur. Le candidat précise qu'il demande aux élèves une observation qualitative de l'entrée dans l'eau avec des critères de réalisation simples à observer. Toutefois, ces critères sont peu développés ensuite et leur exploitation demeure incomplète.

– En natation vitesse, le candidat décrit deux profils différents dans la classe. Il fixe comme objectif pour le premier la conservation de l'équilibre horizontal grâce à la respiration ; pour le deuxième, l'acquisition de coordinations plus précises et plus complexes. Les mises en œuvre proposées sont inégales, seules l'une des deux propositions est opérationnelle.

– En basket-ball, le candidat propose un dispositif en « Jigsaw », comportant des situations pour progresser en tant que défenseur, porteur de balle et non porteur de balle. Les propositions tiennent compte des besoins des deux profils d'élèves sur le plan moteur, mais peu sur le plan méthodologique et social. Le candidat se contente de préciser des « contenus en or » sur des fiches pour que tous les élèves du groupe puissent se les approprier lors du retour de l'élève dans son groupe initial.

Pour l'analyse de l'activité de l'élève en direct :

– En course d'orientation, le candidat visionne l'activité d'un élève à l'approche du poste au cours de l'extrait vidéo. Le jury lui demande de présenter les différentes causes explicatives des hésitations du coureur, et le candidat, se rendant compte qu'il n'a pas traité l'une d'entre elle dans ses situations, propose une individualisation de conseils pertinents pour cet élève.

Profils 4 : ce profil concerne peu de candidats

Ce quatrième niveau de réponse qualifie un candidat qui PROPOSE des transformations COHERENTES, les mises en œuvre sont FONCTIONNELLES ; des effets sont MESURES.

Cela se caractérise dans les différents champs de questionnement par :

- Le candidat fait des choix et les priorise en s'appuyant sur les caractéristiques saillantes des élèves ; il les exploite dans sa conception de leçon.
- Les objectifs visés prennent en compte l'activité de tous les élèves dans une logique de transformation motrice et éducative.
- Les situations sont articulées au sein de la leçon visant une logique d'apprentissage explicite. Le candidat s'inscrit dans une temporalité qui englobe l'échelle de la séquence.
- Le candidat mobilise des stratégies d'intervention justifiées et ciblées au regard des besoins prioritaires des élèves.
- Le candidat décrit, analyse et exploite l'extrait vidéo pour requestionner ses choix (il argumente, enrichit ou nuance) ; il présente des perspectives opérationnelles.

Le candidat s'empare des questions du jury et apporte une réponse structurée et cohérente.

Par exemple :

– En tennis de table, le candidat se saisit d'une caractéristique saillante du contexte (les élèves sont en difficulté dans la maîtrise de la langue en référence au domaine 1 du socle) et montre concrètement comment il met ces élèves de 5^{ème} en situation de s'exprimer lors des phases de concertation et d'enrichir leur vocabulaire pour conseiller leur « binôme ».

– En arts du cirque, le candidat propose une mise en œuvre fonctionnelle permettant aux élèves d'entrer dans un processus de création à partir d'un cadre très contraint. Lorsque le Jury questionne les stratégies d'intervention de l'enseignant, pouvant paraître dirigistes, la candidate justifie la fonction de la contrainte forte pouvant permettre d'ouvrir le champ des possibles aux élèves.

– En musculation, le candidat propose des transformations cohérentes par rapport aux caractéristiques des élèves. Il fait des choix et les priorise en s'appuyant sur une connaissance fonctionnelle de l'APSA, des ressources des élèves et du contexte. Les stratégies d'intervention manquent de clarté lors de l'exposé mais le candidat se révèle pertinent lors de l'entretien et exploite les questions posées pour revoir et ajuster ses propositions.

Pour l'analyse de l'activité de l'élève en direct :

– En basket-ball, le candidat décrit les comportements moteurs mais aussi méthodologiques et sociaux des élèves. A partir des questions du jury, il arrive à enrichir son argumentaire, à mesurer ses propositions et les faire évoluer de manière concrète et pertinente.

Conseils aux candidats

Le jury invite les candidats à proposer une leçon pertinente au regard de l'activité des élèves et des éléments du dossier et de l'enregistrement audiovisuel dans laquelle les élèves sont en position d'apprendre, c'est-à-dire de s'appropriier des contenus d'enseignement précis, adaptés et accessibles dont la pertinence est argumentée. Si des éléments intéressants d'analyse du dossier et de la vidéo sont souvent mis en évidence par les candidats, leur exploitation dans la leçon est incomplète, quand elle n'entre pas en contradiction avec les propositions faites. Les déterminants de la leçon doivent être clairement opérationnalisés par la suite afin de donner à voir la logique d'intervention du candidat et éviter la sensation de « plaquage méthodologique ».

Concernant l'activité des élèves, le jury invite les candidats à ne pas envisager l'hétérogénéité des activités des élèves qu'au niveau moteur, mais également au plan méthodologique et social, et à identifier sur la vidéo et dans le dossier si le profil d'élèves le plus en réussite au niveau moteur est (ou pas) le profil d'élèves le plus en réussite au plan méthodologique et social. Dans ce cadre, les candidats sont invités à bien différencier ce que produisent les élèves et ce qu'ils sont amenés à construire dans leur activité.

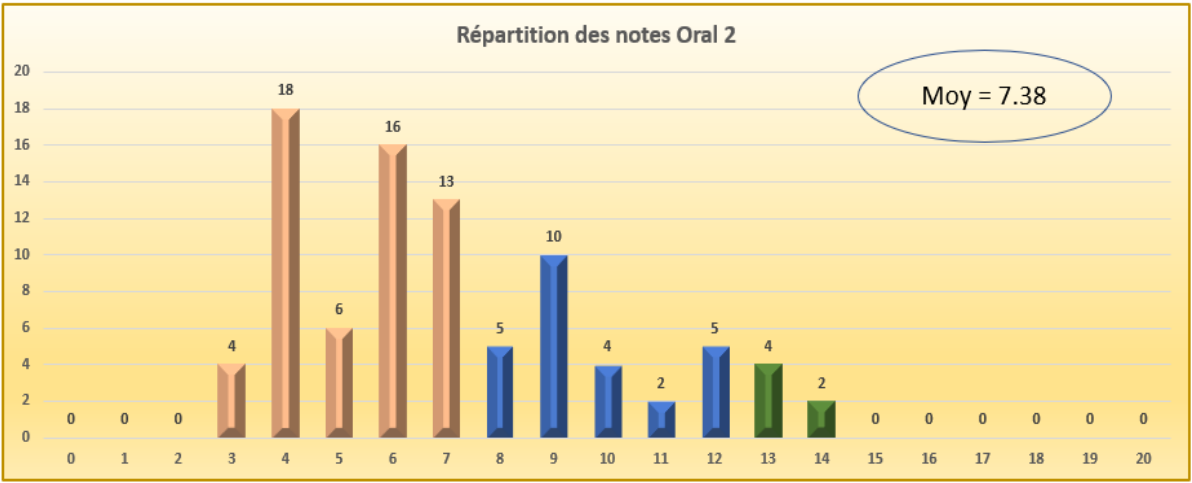
Le jury invite également les candidats à chercher à développer, au-delà d'une connaissance de la pratique sociale de référence, une compétence technologique scolaire à concevoir et à adapter des situations d'apprentissages permettant de cibler et de faciliter l'appropriation de contenus précisés. En effet, si les candidats peuvent s'inspirer de situations d'apprentissage ou de formes de pratique scolaire issues de la littérature professionnelle et reconnues, ils ne peuvent faire l'économie de montrer précisément en quoi ces situations vont permettre aux élèves d'apprendre. Ils doivent donc se les approprier en précisant la nature des transformations qu'il recherche pour leurs élèves, en identifiant les nouveaux repères que l'élève aura à construire pour réussir, en incluant les singularités des élèves pour les faire vivre, en exprimant les effets précis envisagés et mesurés.

Le jury invite par ailleurs les candidats à mieux identifier la place et le rôle de l'élève dans la leçon ; si la logique de l'enseignant est interrogée au cours de l'entretien, elle s'accompagne également d'une prise en compte de la logique de l'élève qui apprend. Pourtant, celle-ci est très souvent absente des propos des candidats : on ne « voit » pas suffisamment l'élève évoluer au cours de la leçon, et la part qu'il prend à son apprentissage est méconnue. Comment chemine-t-il tout au long de la leçon, à quel moment peut-il prendre des initiatives, faire des choix, interpréter ses propres résultats, émettre des hypothèses pour progresser, se mettre en projet ? Les candidats sont amenés à devoir apporter des réponses explicites pour favoriser les apprentissages des élèves.

Les candidats se sont appuyés pour beaucoup sur des références scientifiques lors de leur exposé voire de leur entretien, mais sans apporter nécessairement un caractère « fonctionnel ». Le jury rappelle qu'il est préférable, lorsque des connaissances scientifiques sont mobilisées, de chercher à les exploiter et à les opérationnaliser au sein de la leçon. Ainsi, le jury rappelle qu'il ne juge pas de la qualité d'un exposé au prisme de la quantité de références scientifiques, mais à la pertinence de l'exploitation des références et des concepts scientifiques dans l'argumentation du fondement de ses propositions professionnelles.

Enfin, le jury invite les candidats à se préparer à prendre en compte des propositions alternatives susceptibles d'émerger dans l'entretien. L'ouverture du candidat à de nouvelles propositions est susceptible de montrer sa compétence à argumenter, nuancer, réorganiser, voire à modifier rapidement ses propositions dans une orientation qu'il peut lui-même avoir fixée. À ce titre, l'analyse de l'extrait vidéo en fin d'entretien ne vise pas systématiquement à remettre en cause les propositions faites pendant la leçon mais elle permet de mettre en évidence des points saillants que le candidat doit pouvoir exploiter en les resituant dans la leçon qu'il a proposée, en précisant certaines consignes ou en en proposant d'autres. Cette capacité à questionner ses choix initiaux est révélateur d'un recul réflexif indispensable à ce niveau de concours.

Répartition des notes de l'oral 2



TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

Supprimée en raison du contexte sanitaire.

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

L'oral 4 s'appuie sur l'une des deux APSA suivantes : athlétisme et natation. Le candidat prend connaissance de l'activité sportive par tirage au sort, au début de la session, au moment de l'accueil par le président.

L'oral 4 se découpe en deux temps distincts : la prestation physique et l'entretien. En 2021, en raison du contexte sanitaire, seul l'entretien a eu lieu. Pour la prestation à l'épreuve physique, nous renvoyons les futurs candidats au rapport de jury de la session 2019.

Les conditions de l'épreuve

A l'entrée dans la salle d'interrogation, le jury remet une question initiale formulée de la manière suivante : « Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer... ».

Le candidat dispose de 2 minutes pour préparer les éléments de sa réponse.

L'épreuve orale dure 20 minutes et se décompose de la façon suivante : 3 minutes pour exposer sa réponse et 17 minutes d'entretien. Si le candidat n'utilise pas complètement les 3 minutes d'exposé, le temps non utilisé sera reporté pour aller au terme des 20 minutes de l'épreuve.

L'exposé et l'entretien ont pour objectif d'évaluer les capacités du candidat à expliquer l'activité du nageur/coureur par des connaissances scientifiques issues des sciences humaines et sociales (SHS) et des sciences de la vie (SV). La logique de l'épreuve réside dans la capacité à interpréter les différentes activités que peut développer un nageur ou un coureur, quel que soit son niveau de pratique. Cette interprétation repose sur la maîtrise de cadres théoriques et de connaissances issues de travaux scientifiques. Le candidat doit parvenir à mobiliser très rapidement ses connaissances. Au regard de la nature condensée de l'épreuve, l'entretien est rythmé et dynamique.

Il est fait régulièrement appel à la formalisation de connaissances scientifiques au travers de courbes ou de schémas représentant une activité typique du nageur/coureur. Elle peut être à la fois liée à des actions de propulsion, d'équilibration, de prise d'informations, de prise de décisions, de gestion d'émotions...

Voici quelques exemples de questions :

Champ des sciences humaines et sociales

« Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer l'apprentissage des habiletés motrices chez un coureur de haies confirmé/nageur confirmé ? »

« Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer l'évolution historique des méthodes d'entraînement ? »

« Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer l'effet de la démonstration dans la réalisation d'une performance en natation/en course ? »

Champ des sciences de la vie

« Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer les différents régimes de contraction musculaire pour optimiser la performance du coureur/nageur ? »

« Sur quelles connaissances scientifiques vous appuyez-vous pour expliquer les différences de performance entre les filles et les garçons en natation/en course ? »

L'épreuve d'entretien

Le jury apprécie le candidat qui fait l'effort de s'approprier les connaissances scientifiques pour interpréter le comportement du nageur ou du coureur. Le candidat en réussite est capable de mobiliser avec précision des connaissances validées scientifiquement afin de justifier ses propos. Au-

delà de ses connaissances, il fait preuve d'une réelle capacité à sélectionner et à exploiter celles-ci pour expliquer l'activité du pratiquant. Les connaissances mobilisées doivent éclairer les processus sous-jacents de la motricité et ne pas être confondues avec une simple description de mouvements.

Dans l'ensemble, les candidats ont des connaissances superficielles. Si certaines notions sont connues, ils ne sont pas toujours capables d'expliquer certaines activités du nageur/coureur en les mobilisant. Trop souvent, ils récitent des notions sans être en capacité de les opérationnaliser pour expliquer un phénomène décrit sur une courbe ou un schéma proposé par le jury.

Souvent, les connaissances de base sur le fonctionnement du corps humain ne sont pas maîtrisées (anatomie, physiologie respiratoire, physiologie cellulaire). Les connaissances biomécaniques se limitent à la « récitation » de formules sans pour autant que les candidats soient capables de les mobiliser pour expliquer les adaptations corporelles du pratiquant.

Concernant, les connaissances liées à la motricité humaine, celles-ci sont parfois insuffisamment connues (proprioception corporelle, physiologie de l'effort, psychologie de l'apprentissage, etc.). Les candidats les plus faibles ont tendance à « caricaturer » les courants scientifiques qui relèvent des théories de l'apprentissage. L'interprétation des processus de transformation reste très superficielle voire erronée.

Les différents niveaux de prestation des candidats

Niveau 1

Le candidat dispose de connaissances scientifiques superficielles voire erronées et n'est pas capable de les mobiliser pour expliquer l'activité du nageur/coureur dans l'ensemble des dimensions comportementales.

Exemple en natation : le candidat confond les concepts de portance hydrodynamique et d'action-réaction. Il n'est pas capable de justifier la propulsion du nageur selon deux orientations du corps différentes.

Exemple en athlétisme : le candidat ne fait pas le lien entre les différentes filières énergétiques et la course pratiquée.

Niveau 2

Le candidat dispose de connaissances scientifiques incomplètes dans certains domaines d'activité. Il explique le comportement par des concepts généraux qu'il a du mal à expliciter.

Exemple en natation : le candidat connaît les différentes formules de résistances à l'avancement mais ne parvient pas à les mobiliser pour expliquer les différentes sources de freinage en fonction des orientations adoptées par le nageur.

Exemple en athlétisme : le candidat est capable de différencier les théories de l'apprentissage en cernant les concepts clés mais est en difficulté lorsqu'il s'agit d'expliquer les mécanismes en jeu et de faire le lien avec des actions typiques du pratiquant.

Niveau 3

Le candidat dispose de connaissances scientifiques variées et sait les mobiliser dans la plupart des domaines d'activité du nageur/coureur. Le candidat dispose des connaissances de base dans la plupart des champs scientifiques, il parvient à les mobiliser en fonction des domaines d'activité explorés.

Exemple en natation : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux résistances à l'avancement en les mettant en relation avec, par exemple, les différents niveaux d'expertise du nageur et selon les phases du parcours de nage (départ, nage, virage...)

Exemple en athlétisme : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux différents régimes de contraction musculaire en les mettant en relation avec les principes d'efficacité de l'impulsion.

Niveau 4

Le candidat réalise des choix pertinents et maîtrise les connaissances scientifiques de façon homogène dans l'ensemble des champs de questionnement. Il « priorise » les modèles théoriques et scientifiques les plus adaptés selon le type d'activité à analyser. Les connaissances scientifiques sont variées et actualisées.

Dans chacun des niveaux évoqués, la capacité à argumenter ses propos dans une contrainte de temps limité (clarté et concision) est un élément apprécié par le jury.

En natation

La moyenne générale de l'entretien s'établit à 7,56 sur 20.

En athlétisme

La moyenne générale de l'entretien s'établit à 7,66 sur 20.

Conseils aux candidats

Les membres du jury recommandent aux futurs candidats de préparer cet oral en identifiant les différents champs scientifiques qui peuvent éclairer l'activité du pratiquant jeune, adolescent, débutant, expert s'impliquant dans des activités natatoires ou athlétiques. Il est recommandé de se réapproprier les bases concernant les structures nerveuses qui organisent la motricité, les bases concernant les adaptations physiologiques aux efforts et à l'entraînement, et à identifier les courants scientifiques expliquant le processus d'apprentissage moteur. Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de réciter des connaissances, mais d'être capable d'expliquer le comportement du nageur/coureur à partir de celles-ci. Les questions liées aux processus biomécaniques et relatives aux différentes théories de l'apprentissage ont souvent mis en difficulté les candidats. De la même façon, des connaissances issues des sciences sociales relatives à l'évolution historique des techniques et des pédagogies sont rarement connues des candidats. Véritable épreuve multidisciplinaire, le jury recommande aux candidats de ne pas faire l'impasse sur un des champs scientifiques décrits ci-dessus. Il leur est fortement conseillé de se préparer à l'aide de courbes (évolution de la lactatémie, évolution de la fréquence cardiaque), de schémas (trajet du pied lors d'un cycle de jambe, vecteurs de force), de chronologies (histoire du matériel, histoire des méthodes d'entraînement). Certains candidats se sont retrouvés en difficulté lorsqu'il leur a été demandé de produire un schéma explicitant une organisation motrice (position de départ). Nous recommandons aux futurs candidats de se préparer spécifiquement à ce type de situation.

Nous attirons l'attention des candidats sur la nécessité de répondre à la question en la situant dans le champ scientifique spécifique stipulé dans le sujet. De plus, eu égard au temps de l'exposé, il n'est pas pertinent de perdre du temps en présentant un plan.

Répartition des notes de l'oral 4

Moy = 7.73

Ecartype = 4.58

Mediane

7.00

