



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours :

AGRÉGATION INTERNE

Section :

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Session 2017

Rapport de jury présenté par

Monsieur Jean-Pierre BARRUÉ

Inspecteur Général de l'Éducation Nationale,

Président de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
STATISTIQUES GENERALES	4
EPREUVES D'ADMISSIBILITE	
PREMIERE EPREUVE	5
DEUXIEME EPREUVE	14
EPREUVES D'ADMISSION	
PREMIERE EPREUVE	28
DEUXIEME EPREUVE	44

Une session 2017 du concours interne d'agrégation d'EPS, émoustillante, constructive mais éprouvante.

La session 2017 du concours d'agrégation interne d'EPS aurait pu être une session tout bonnement émoustillante professionnellement en ce qui concerne la mise en œuvre et l'évaluation des prestations des candidat.e.s dans les nouvelles épreuves. Le jury a pleinement répondu à ces nouvelles conditions, même si les exigences nouvelles ont perturbé les certitudes anciennes de certains et requis une harmonisation des cadres théoriques et des outils pour que l'unité de travail soit constante du début jusqu'à la fin du concours. L'équipe de direction a tout préparé pour que l'enjeu de la transformation des épreuves permette d'aller au bout des trois objectifs retenus :

- **Recruter au plus près des situations naturelles de travail en introduisant l'élève en action.** Les élèves sont enfin invités sur le concours, tant dans la seconde épreuve d'admissibilité que dans les deux épreuves d'admission. Ils sont là, présents sur les images qui témoignent d'une partie de la réalité de leur activité pour répondre aux situations proposées ou provoquées par l'enseignant. Le travail du candidat évolue d'un savoir-dire sur une hypothèse de faire, à une prise de décision sur les observables de l'activité de l'élève, dans son milieu humain et matériel. Il revient aux candidats comme aux membres du jury de s'appuyer fortement sur les images pour enfin savoir ce que met le candidat sur les mots qu'il utilise, étant désormais contraints les uns comme les autres de lier l'image et les mots. Une rupture majeure pour le jury comme pour les candidats car il convient maintenant de partager le temps d'une épreuve avec chaque candidat son cadre d'analyse et son vocabulaire afin de pouvoir évaluer sa prestation. Désormais savoir-lire le faire et savoir-dire le faire constituent des passages obligés pour comprendre et apprécier les décisions professionnelles proposées.

- **Rénover les outils du concours.** Puisque le cadre des épreuves a changé, les outils devaient être impérativement adaptés, collectivement par épreuve et ensuite par spécialité. Le travail des pilotes d'épreuves et ensuite des membres du jury a fortement changé car les besoins sont réellement différents, tant dans les phases préparatoires obligeant à un énorme travail de tournage de films, de montage de films, que les phases d'évaluation. Tous les protocoles d'interrogation et d'évaluation ont été transformés. Au cœur du changement se trouvait la nécessité de caler les analyseurs de la conduite motrice des élèves ou de l'élève, afin d'être attentifs au comportement observable, mais curieux du motif d'agir, du pourquoi. Une intelligence partagée de construction des outils était donc nécessaire. Les pilotes des épreuves ont accompagné tous les jurés pour que le changement soit mis en œuvre tout en assurant une transition avec les anciennes épreuves. L'équipe de direction pleinement consciente des variations d'exigence a conduit cette phase de transition après avoir commenté aux formateurs dès le mois de septembre 2016 les fortes évolutions publiées dès le mois de juin.

- **Accroître l'égalité des chances de réussite.** Le souci de permettre à des enseignants d'EPS confirmés, quadras, quinquas, d'avoir autant de chances de devenir « agrégé » que les plus jeunes devient est une nécessité. La place des femmes et des hommes a été encore cette observée. Comme les autres années nous avons été vigilants aux effets des épreuves, des séries de convocation, des spécialités.

Au plaisir de bâtir et de partager cette tâche intellectuellement émoustillante a répondu une lourdeur de l'exigence de tout remettre en question, du support de lecture et de compréhension de la situation initiale jusqu'au cadre d'analyse de l'activité de l'élève dans son contexte d'établissement.

Une session éprouvante car pour la première fois, le concours, les candidats, les membres du jury, l'équipe de direction ont été bousculés par deux reports d'épreuves d'admissibilité totalement externes à la responsabilité de l'équipe de direction. Les intempéries dans les territoires polynésiens ont provoqué un premier report qui a conduit à des abandons nombreux de candidats et de membres du jury pour assurer les fonctions de correction. Un second report d'écrit au sujet non seulement entièrement valide, mais qui avait permis à bon nombre de candidats qui se sont signalés, d'affirmer leur regret car ils avaient particulièrement réussi l'épreuve. Les décisions de report de la Direction générale de ressources humaines ont conduit à des adaptations lourdes pour les candidats et membres du jury et leurs familles respectives. Seuls, la constance des candidats, la performance des outils informatiques de remontée des copies et le volontarisme des personnels des services académiques et de l'équipe technique autour de la DGRH ont permis de maintenir les dates d'admission.

Une session 2017, émoustillante, éprouvante mais pour quel bilan ?

Malgré la lourdeur de trois évolutions d'épreuves, d'une évolution technologique et conceptuelle du concours de recrutement, et deux reports d'épreuves, les candidats ont montré dans le temps court de leur préparation une capacité à s'adapter pour présenter des productions et des prestations de fort bonne qualité.

Si la moyenne du major ne parvient pas à l'excellence avec seulement 14,59, la moyenne du dernier admis avec 09.00 reste tout à fait acceptable au regard des évolutions et des aléas des reports. Tous les postes mis au concours ont pu être pourvus.

Une analyse qualitative relative à l'évolution de la moyenne d'âge des admis n'a pas permis de l'accroître au-delà des 35 ans pour permettre aux quadragénaires et quinquagénaires d'accéder en plus grand nombre au grade d'agrégé. Leur taux d'inscrits reste encore trop faible pour escompter tirer un bon profit à travers les épreuves renouvelées.

Soucieux de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes, les membres du jury et leur président sont heureux de constater que le taux de réussite des femmes continue de progresser avec 44% pour 40% d'admissibles et encore moins de composantes et d'inscrites. Les avancées sont certaines encore faut-il que les femmes puissent s'inscrire dans des proportions équivalentes à celles des hommes. De ce point de vue l'agrégation interne d'EPS n'est que le pâle reflet de la situation des études en STAPS, avec un public masculin qui approche les 65%.

Enfin, la question est trop souvent abordée par les membres du jury, les formateurs auditeurs, les candidats et l'équipe de direction elle-même pour devoir être mise en avant. La situation très hétérogène sur tout le territoire, métropolitain comme ultra-marin, des moyens attribués à la préparation aux concours internes au titre de la promotion des agents dans le cadre de la formation tout au long de la vie reste préoccupante. Ces inégalités territoriales en moyens de formation continue, influent notablement sur les chances de réussite des candidats creusant au fil des ans les écarts avec des variations de 8% à 47 % de chance d'admissibilité parmi les composants. L'épuisement des formateurs et l'abandon des candidats ne peuvent alors faire jouer aux concours internes la fonction de revivification des connaissances et des compétences pour des personnels qui sont à peine au tiers ou au milieu de leur carrière. L'efficacité du corps professoral devrait pouvoir se nourrir des efforts engagés par les personnels pour tenter d'accéder à des épreuves très professionnalisées dans des concours internes.

Le lecteur est maintenant invité à lire avec attention les analyses, bilans et recommandations issus des rapports des membres du jury qui ont honoré le concours de leur contribution très active et pourtant très lourde. Qu'ils en soient remerciés au nom de l'équipe de direction.

STATISTIQUES GENERALES

2017

AGREGATION INTERNE

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	665	39.93%	380	41.08%	108	43.72%	51	46.36%
HOMMES	1043	61.07%	545	58.92%	139	56.28%	59	53.64%
TOTAUX	1708	100.00%	925	100.00%	247	100.00%	110	100.00%

CAER

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	70	32.51%	42	34.43%	9	37.27%	3	21.42%
HOMMES	164	67.49%	80	65.57%	24	72.73%	11	78.57%
TOTAUX	243	100.00%	122	100.00%	33	100.00%	14	100.00%

	AGREGINT	925
CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX 2 ECRITS :	CAER	122

	AGREGINT	247
CANDIDATS ADMISSIBLES AUX DEUX CONCOURS :	CAER	33

	AGREG INT	CAER
TOTAL DU DERNIER ADMISSIBLE	44.25	44
MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE	8.85	8.8
NOMBRE DE POSTE MIS AU CONCOURS	110	14
NOMBRE DE POSTE ATTRIBUÉS	110	14
PRÉSENTS A TOUTES LES ÉPREUVES	243	33
MOYENNE DU DERNIER ADMIS	9	8.98

PREMIERE ÉPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel de la nature de l'épreuve.

L'épreuve consiste en une dissertation ou un commentaire. Les sujets portent sur des thèmes concernant l'enseignement de l'éducation physique et sportive de 1967 à nos jours. Il est attendu que les candidat.e.s mobilisent les connaissances historiques, sociologiques, épistémologiques, culturelles et institutionnelles, permettant de comprendre l'évolution des pratiques professionnelles relatives à cette discipline scolaire. Les réflexions et démarches argumentaires des candidat.e.s seront mises en relation avec les enjeux, débats et controverses, passés et actuels, qui accompagnent la construction de l'éducation physique et sportive au sein du système éducatif.

Durée : 6 heures ; coefficient 2.

Orientations thématiques :

- *Les connaissances et les modèles de classification mobilisés par les enseignants d'EPS*
- *Éducation à la santé et activités physiques, sportives et artistiques en EPS*
- *La prise en compte des filles et des garçons en EPS*
- *La leçon d'EPS et l'étude de ses déterminants*
- *La place et le rôle des activités physiques d'affrontement individuel ou collectif en EPS.*

Rappel du sujet de l'épreuve : « En mettant en évidence l'évolution des classifications des pratiques physiques retenues en EPS dans les textes officiels de 1967 à nos jours, vous montrerez pour quelles raisons, dans quelle mesure et pour quelles conséquences, elle a provoqué un changement de référence dans les rapports entre l'élève, l'enseignant, l'école et les pratiques physiques extra-scolaires ».

1/ Le niveau de prestation des composants.

La moyenne des composants est de : **07.25/ 20**. Le niveau moyen des candidat.e.s est supérieur à celui de la seconde épreuve d'admissibilité. Il reste tout de même modeste et suppose chez les candidats une préparation spécifique. Malgré le souci du président de ce concours interne d'agrégation d'ancrer le programme dans une histoire récente afin de solliciter une réflexion critique sur l'histoire vécue par les candidat.e.s, se préparer au concours suppose la lecture d'ouvrages et d'articles sur les thèmes du programme et une pratique de la méthodologie de la dissertation.

2/ Conception et enjeux du sujet au regard des items du programme :

Le choix du sujet de la première épreuve d'admissibilité de la session 2017 a été fait avec la volonté de permettre aux candidat.e.s d'associer aux connaissances académiques historiques et institutionnelles (ouvrages, articles, textes officiels, etc.) les débats professionnels (revues professionnelles, revues syndicales, articles de journaux, projets d'équipe EPS, questions vives en établissement, etc.) offrant autant de références classiques ou nouvelles pouvant étayer les interprétations proposées et nourrir les prises de position des candidat.e.s. Comme cela a été souvent souligné dans les rapports de jury d'écrit 1, cette épreuve conduit à mobiliser des connaissances nécessaires à la compréhension de l'évolution de la discipline et à une appropriation critique des débats et controverses qui accompagnent les conceptions diffusées dans le système éducatif en vue d'une implication lucide et efficiente dans l'exercice de la profession. Ainsi que le soulignait déjà le rapport d'écrit 1 du CAPEPS 2008, sur un sujet portant également sur le thème des classifications, les compétences attendues, du point de vue des capacités

d'analyse, de la cohérence dans l'argumentation et de la logique de pensée, contribuent à fonder « un jugement éclairé » qui doit demeurer l'une des qualités premières des enseignants.

Dans cette perspective, la récitation des cours et l'inventaire descriptif des classifications, qui a tenu lieu d'argumentaire pour une grande partie des candidat.e.s, ne peuvent en aucun cas remplacer l'interrogation des débats sur les références théoriques, idéologiques ou techniques mobilisées à propos du problème « récurrent » de classification dans les différentes arènes (institutionnelles, syndicales, professionnelles) qui constituent l'espace de discussion de cette discipline scolaire. Connaître et exprimer les raisons pour lesquelles la communauté des acteurs de l'EPS est régulièrement mise en tension à propos des classifications adoptées est une compétence professionnelle incontournable, d'autant plus attendue par le jury que les candidat.e.s ont vécu pour tout ou partie la période concernée par le sujet. Beaucoup trop de copies sont encore engagées sur le mode de la narration de l'histoire de l'EPS, de ses textes officiels et de ses conflits « étiquetés » comme culturalistes/développementalistes. Elles déclinent cette opposition sans expliquer les fondements épistémiques des rhétoriques mobilisées, sans montrer que les frontières définissant les cadres conceptuels généraux se déplacent conduisant à une forme de reconfiguration dans le temps des débats et positions adoptés et, surtout, sans faire les liens avec les enjeux professionnel liés à l'organisation des contenus d'enseignement. À l'inverse, quelques bonnes copies, traduisant une approche réflexive, révèlent des recherches diffusées dans les ouvrages récents d'histoire de l'EPS, dans les revues scientifiques ou les revues professionnelles et parviennent également à évoquer des analyses de théoriciens sur l'enseignement de terrain, permettant ainsi de lier concrètement les classifications et leurs effets sur l'enseignement.

Au regard du programme 2017 de l'agrégation interne d'EPS, le sujet renvoie directement au premier item : *Les connaissances et les modèles de classification mobilisés par les enseignants d'EPS*. En ce sens, il s'agit d'un sujet classique qui permet aux candidat.e.s de mettre à profit leur préparation sur un axe clairement annoncé qu'ils devaient préparer. Mais une lecture attentive de la seconde partie du sujet invite à prolonger l'analyse sur d'autres thématiques du programme. De fait, la réflexion imposée sur le « *changement de référence dans les rapports entre l'élève, l'enseignant, l'école et les pratiques physiques extra-scolaires* » est proche de l'item : *La leçon d'EPS et l'étude de ses déterminants* tout en renvoyant – mais de façon moins directe – aux autres axes du programme. Ces derniers peuvent servir d'illustration au propos mais ne doivent cependant pas tenir lieu d'argumentaire principal. Pour la seconde année consécutive, le jury s'interroge sur la part accordée par de nombreux et nombreuses candidat.e.s à l'item portant sur *l'évolution de la prise en compte des filles et des garçons en EPS* ». En lui prêtant une attention parfois trop importante, ils ou elles se sont détournés du questionnement initial et ont éludé d'autres éléments cruciaux du sujet. De même, les enjeux et le contenu de la CP5 ont souvent servi d'illustrations pour expliquer l'évolution des classifications depuis les années 2000 et les démonstrations ont été plus ou moins abouties. Le jury rappelle qu'il est possible et même intéressant d'utiliser les différents thèmes du programme pour enrichir la réponse au sujet mais que ceux-ci ne peuvent pas remplacer les axes d'analyse imposés par le sujet. Utiliser les autres items est, certes, conseillé mais de façon ciblée et toujours directement en lien avec la question posée et les indicateurs qu'elle implique.

3 /Analyse du sujet

D'une façon générale, le jury regrette que les questions soulevées par le sujet n'aient pas été clairement identifiées par la majeure partie des candidats.e.s. Le sujet les invite à mettre en relation deux blocs : *l'évolution des classifications des pratiques physiques* (bloc A) et *les changements de référence dans les rapports entre l'élève, l'enseignant, l'école et les pratiques physiques extra-scolaires* (bloc B). Cette interconnexion entre les deux blocs devait constituer le cœur de la réponse. Celle-ci implique une discussion selon un cadre clairement précisé : « *pour quelles raisons, dans quelle mesure et pour quelles conséquences* ». Par voie de conséquence, deux écueils étaient à éviter. D'une part, présenter une simple histoire des classifications, telles qu'elles apparaissent exclusivement dans les textes officiels. D'autre part, proposer une histoire des démarches d'enseignement évoquant tout à tour les contenus, les représentations de l'élève et le rôle du maître sans lien avec les taxonomies sous-jacentes. Dans les deux cas, le sujet n'est pas traité dans la mesure où les connaissances relatives aux classifications doivent impérativement être éclairées par l'évolution des références concernant l'élève et l'action pédagogique de l'enseignement sous l'angle d'une influence réciproque que doit être identifiée, expliquée, mesurée et dont il faut observer les effets.

La majorité des copies a défini le concept de classification des pratiques physiques en EPS à l'aide de références d'auteurs (Hébrard, Delignières, Jarnet, etc.). La définition proposée par Jean-Pierre Famose a, par exemple, souvent été utilisée (Famose, J.P., « l'activité de classification en EPS » in *APS, efficacité motrice et développement de la personne*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1990). Selon lui, une classification est

« ordonnancement ou arrangement d'entités en groupes ou catégories sur la base de leurs propriétés observables ou inférées ». Une lecture attentive de cet auteur permet d'ouvrir des pistes fonctionnelles d'analyse du sujet. Elle permet d'observer que les critères de définition des classifications sont d'emblée interconnectés avec la question des enjeux relatifs aux interventions éducatives. Pour le dire autrement, les références concernant les rapports entre l'élève, l'enseignant, l'école et les pratiques physiques extra-scolaires sont constitutives des classifications elles-mêmes. De fait, la réflexion émise, par exemple, par Pierre Parlebas, souvent citée dans les copies, selon laquelle « l'activité de classification est un moment épistémologique capital de la construction scientifique » (on dirait ici disciplinaire) (Pierre Parlebas, *Contribution à une lexique commenté en sciences de l'action motrice*, Paris, INSEP, 1981), conduit à engager l'analyse selon une démarche d'explicitation des choix opérés par les auteurs de ces classifications en matière d'organisation des contenus selon des options idéologiques et des fondements théoriques impliquant des démarches pédagogiques.

Au vu des productions des candidat.e.s, le jury regrette que nombre de définitions, parfois simples, parfois plus riches sont présentées sans réellement servir la démonstration et donc sans étayer la démarche de réponse au sujet. Les définitions ne peuvent pas être seulement indicatives, elles doivent être envisagées au regard de la complexité du sujet et constituer un enrichissement pour y répondre de façon organisée. Une méthodologie d'analyse basée sur une définition théorique des concepts mobilisés dans le sujet doit déboucher sur des indicateurs d'analyse donnant une véritable cohérence à l'argumentaire exposé en structurant la copie. Une méthodologie de la dissertation déconnectée des concepts et cadres théoriques mobilisés, alors même qu'ils sont annoncés en introduction n'a guère de pertinence. En ce sens, il est regrettable que les candidat.e.s ne soient pas davantage préparés à l'utilisation de démarches théoriques développées en sciences sociales (histoire, sociologie, philosophie) et, notamment, à une réflexion épistémique visant à réfléchir aux appuis de l'action théoriques et aux justifications éthiques mobilisés par les auteurs des classifications diffusées en EPS.

Le plus souvent les copies ne présentent qu'une traduction globale et caricaturale des classifications par la distinction entre approches culturelles et développementales sans autres précisions. Parfois, les candidat.e.s se contentent de citer rapidement les grands axes des classifications et d'en venir directement à la deuxième partie de l'énoncé (bloc B), sans entrer dans les détails des catégorisations utilisées, ni même simplement les décrire. Certain.e.s candidat.e.s mieux préparé.e.s proposent une déclinaison plus précise de la notion en définissant les effets ou enjeux de formation recherchés ainsi que les références mobilisées du point de vue des orientations philosophiques dans la mise en ordre des contenus disciplinaires. Ils ou elles définissent, par exemple, l'approche culturaliste comme un principe selon lequel l'individu ne peut se construire que dans son rapport au monde et plus précisément à la culture. Les objets d'enseignement doivent être issus des pratiques sociales de références selon une logique qui favorise une classification de l'EPS en famille d'activités physiques et sportives. L'approche formaliste est alors caractérisée par l'idée que l'homme est une entité singulière soumise à des conditions fluctuantes d'existences et qu'il existe des invariants de la conduite motrice. Il s'agit donc de construire des contenus d'enseignement organisés selon ces aspects transversaux dans une visée de formation générale. Les meilleur.e.s candidat.e.s sont également capables de rapporter les modes d'organisation des contenus d'enseignement aux conceptions théoriques mobilisées et aux justifications éthiques privilégiées dans un souci de catégoriser pour mieux préciser les choix opérés en termes de contenus disciplinaires.

Les modifications des programmes ne sont pas uniquement référées aux paradigmes théoriques mais traduisent aussi des controverses idéologiques relatives aux conceptions philosophiques et socio-politiques sous-jacentes. Les rares copies adoptant ce cadre mettent ainsi en évidence le principe selon lequel tout savoir est intimement lié à des logiques de pouvoir, qui relèvent à la fois d'un modèle d'enseignant particulier, d'une représentation de l'élève apprenant mais aussi d'une vision idéale du monde social et de la place de l'individu dans cette société. Cette posture théorique, que Foucault a posée à un niveau structural et général (Foucault, M. *Dits et Écrits II*, Paris, Gallimard, 1977), est ici envisagée à un niveau plus contextualiste à l'échelle des débats disciplinaires. De ce point de vue, le lien entre les classifications et le second bloc du sujet devient plus aisé à travers l'analyse des débats, voire des conflits, qui accompagnent l'importance accordée aux pratiques physiques extra-scolaires, l'évolution des représentations des élèves et du rôle du maître, ou encore le poids des injonctions scolaires. Les rhétoriques présentées par les candidat.e.s les mieux préparé.e.s parviennent, par exemple, à différencier, dans les IO de 1967, les classifications culturelles et sociales par familles d'APS (présentes dans la programmation) de la classification exprimée parallèlement en objectifs de maîtrises visant à centrer l'attention des enseignants sur les conduites motrices des élèves dans leur rapport au corps, au milieu et dans leurs relations avec autrui. Ainsi, le choix des modalités de catégorisation des objets d'enseignement, tel qu'il s'opère dans les textes officiels, est discuté en étant rapporté non seulement aux références théoriques mobilisées mais aussi aux cadres fixés par les politiques éducatives et aux polémiques qu'ils suscitent. Les déclinaisons successives sont alors commentées jusque dans le détail des débats sur la mise en forme scolaire de l'EPS (d'une classification en 7 puis 8 groupements d'APSE/APSA

à une classification en 4/5 Compétences Culturelles (CC) puis Compétences Propres (CP), puis en champs d'apprentissage qui circonscrivent l'ensemble du champ des APSA en fonction des expériences motrices qu'elles permettent de faire vivre aux élèves. Dans ce cadre, les candidat.e.s sont capables d'expliquer les catégorisations opérées en les rapportant, par exemple, aux conceptualisations didactiques, aux démarches socio-constructivistes ou encore à l'importance prise par l'approche par compétences depuis la loi d'orientation de 1989.

Concernant le bloc B, relatif au changement de référence dans les rapports entre l'élève, l'enseignant, l'école et les pratiques physiques extra-scolaires, les candidat.e.s se sont trouvés également en difficulté. Ce bloc est fondamental pour une réponse argumentée au sujet. Il apporte des items qui peuvent guider l'argumentaire et qui doivent apparaître comme des passages obligés du traitement du sujet tout au long du devoir. C'est une démarche, à priori évidente, mais qui a provoqué des déceptions pour les jurys selon plusieurs aspects. Trop de copies occultent plus ou moins ces items et ne les évoquent ponctuellement qu'au travers des classifications. Ainsi le rapport aux pratiques physiques extrascolaires intervient dans le propos uniquement dans le cadre des classifications culturelles. De même, l'élève apparaît lorsque les candidat.e.s évoquent le « courant » développemental : l'élève est alors brutalement pris en compte. Tandis que l'école n'est abordée, au mieux, que lorsque se discute la place de l'EPS dans le socle commun ou lorsqu'il s'agit d'expliquer les changements de classification imposées, en quelque sorte, de l'extérieur. De fait, le « changement de référence » est assimilé à un changement monolithique de centration, à une modification globale des priorités mais il n'est pas en soi un indicateur d'analyse permettant de comprendre, à titre d'exemple, l'importance grandissante des représentations de l'élève agissant dans toutes les classifications exprimées de 1967 à nos jours.

Il est possible que le nombre d'items dans ce bloc 2 ait rendu compliqué la mise en relation de l'ensemble des indicateurs présentés. Par conséquent, une partie significative des copies a fait des choix en privilégiant soit les rapports entre l'élève et l'enseignant, l'enseignant et les pratiques physiques extra-scolaire ou l'école et les pratiques extra-scolaires. Très rarement, les candidat.e.s ont été en capacité d'illustrer les conséquences sur l'ensemble des items. Ainsi, les rapports entre l'élève et l'enseignant ont été circonscrits à la relation pédagogique et au processus enseignement/apprentissage (modèle transmissif puis incitatif avant d'être appropriatif) mais sans toujours préciser la place de l'élève dans son processus d'acquisition du savoir, la nature de la posture professionnelle de l'enseignant, les objectifs d'enseignement, les contenus de formation, les modalités d'évaluation (qui évalue : l'élève ? l'enseignant ? les deux ?). Les rapports entre l'enseignant et les pratiques extra-scolaires ont été appréhendés sous l'angle du choix des supports d'enseignement dans le rapport : culture scolaire/culture sociale de référence. Cependant, la notion de didactisation des APSA est souvent comprise comme une scolarisation des supports d'enseignement afin de répondre aux enjeux de l'école et trop rarement appréhendée comme un processus d'ingénierie didactique qui permet à la fois d'adapter les contraintes scolaires des supports d'enseignement pour les adapter aux ressources des élèves tout en permettant d'en conserver l'essence culturelle. Les exemples du 3 X 500 et du pentabond en sont de bonnes traductions. Or, trop souvent, il est évoqué à l'endroit de ces deux formes de pratiques scolaires, une perte d'identité culturelle en occultant la démarche de transposition didactique autorisant des adaptations pour permettre les apprentissages. Trop souvent les items du bloc B ne sont pas perçus avec des liens entre eux et cela appauvrit la qualité du devoir. Les candidat.e.s les mieux préparés.e.s sont capables de montrer qu'une priorité entre ces 4 items peut aussi modifier les 3 autres. Généralement ce sont les mêmes candidats qui ont perçu l'importance d'une explication entre les classifications et les changements de références sur la base d'une discussion prenant en compte les locutions : *pour quelles raisons ? dans quelle mesure ? et pour quelles conséquences ?*

Comme cela a déjà été évoqué brièvement, le problème soulevé par le sujet réside dans l'interconnexion entre les deux blocs présents dans l'intitulé. Celle-ci est précisée à travers le verbe articulant les deux parties du sujet : ici le verbe « provoquer » induit d'abord une relation de causalité (A change B). Or, certain.e.s candidat.e.s ont éprouvé des difficultés à cerner ce verbe, ce qui a conduit à des confusions. Par exemple, « provoquer » devient « rendre compte », c'est-à-dire « *réfléter, illustrer, témoigner...* ». Cela a engendré des réponses vagues et incomplètes car le verbe provoquer est plus précis et implique une démarche d'analyse rigoureuse. D'autres candidat.e.s ont mieux cerné « provoquer » à partir d'autres verbes synonymes comme « *entraîner, actionner, influencer, impacter, catalyser, ...* » pour faire lien avec le bloc B. Certain.e.s candidat.e.s ont aussi émis l'idée de classifications pouvant être des « *leviers de transformations* ». Or, les meilleures copies n'ont pas seulement envisagé ce verbe en termes de conséquences (le bloc A transforme le bloc B) mais ont aussi veillé à articuler ce verbe avec *pour quelles raisons* (causes - explications) et *dans quelle mesure* (nuances et limites). Ces candidat.e.s sont assez rares. La plupart des copies font état des causes et des conséquences mais ont très rarement répondu à la question *dans quelle mesure ?* et ont difficilement trouvé des explications aux mutations observées. La question a été comprise en général, mais dans un seul sens. La réponse est alors positive et ce dès la fin de l'introduction. Aussi, le jury a apprécié la capacité de certain.e.s candidat.e.s à envisager d'inverser les deux blocs du sujet afin de

questionner les influences réciproques. Cette inversion parfois partielle, parfois périodique a permis à ces candidat.e.s d'entrer dans une réelle réflexion servant la réponse au sujet. Nous rappelons, à ce propos, qu'il est essentiel que les mots clefs du sujet soient au cœur de l'argumentaire et servent d'analyseurs tout au long du devoir. Ils sont souvent très présents dans l'introduction, et sont beaucoup moins visibles dans les développements proposés.

4/ Éléments de méthodologie et recommandations

Le jury relève des efforts notables, de la part des candidat.e.s, dans la rédaction de l'introduction par rapport à la session 2016. Le rapport de jury de l'an dernier a semble-t-il été lu et pris en compte. La dérive indiquée à propos d'introductions trop détaillées est moins prégnante pour la session 2017 où les introductions sont plus synthétiques et pensées au regard du devoir dans son intégralité. Ces efforts d'équilibre, entre l'introduction (qui doit rester une introduction et non être déjà une démonstration) et les 2 ou 3 parties de l'argumentaire qui suivent, doivent être poursuivis.

Il convient également de rappeler l'importance de l'accroche du devoir. Dans un cadre où l'histoire est mise au service d'une démarche de rétrodiction, c'est-à-dire qu'elle part des préoccupations actuelles pour interroger le passé afin d'éclairer le présent, les candidat.e.s ayant mis en évidence les controverses récentes sur les changements de références des programmes de collège ont présenté des accroches souvent pertinentes. De fait, l'accroche est un premier indicateur donné au jury par des candidat.e.s qui révèlent ainsi leur compréhension de l'enjeu fondamental du sujet à partir d'une posture réflexive. Dans le cas présent, il porte sur la définition conflictuelle des classifications relatives aux contenus d'enseignement et des éléments qui les structurent et doivent être pris en compte par l'enseignant.

Pour autant, si l'actualité institutionnelle a souvent été une source d'inspiration en introduction, il est regrettable que l'argumentaire ait été beaucoup plus limité dans la volonté d'éclairer l'évolution des textes et programmes officiels jusqu'à la période récente. Seuls quelques candidat.e.s ont traité dans le corps du texte les dernières propositions inscrites dans la réforme du collège. Ils ou elles ont ainsi pu mettre en évidence leur volonté de comprendre les orientations actuelles touchant leur discipline. Dans leurs copies, les années 2000, très riches sur le plan institutionnel, ont sans doute été un peu mieux abordées que lors des sessions précédentes. Déjà, d'un point de vue quantitatif puisqu'il apparaît un meilleur équilibre entre les périodes étudiées. Sur ce point, les recommandations des années précédentes ont été partiellement écoutées. Mais, d'une manière générale, le jury regrette toujours une difficulté persistante à illustrer les propos par des exemples récents et concrets plus étayés.

Le jury tient également à rappeler qu'un effort de problématisation est incontournable dans l'introduction. Dans quelques copies il n'y a aucune problématique identifiable. Dans d'autres, trop nombreuses, il y a de « fausses problématiques », c'est-à-dire une réponse qui n'est que la paraphrase du sujet. Par exemple, il est indiqué : « *Nous chercherons à montrer que l'évolution des classifications a bien provoqué un changement de référence ...* ». De nombreux candidats proposent aussi de démontrer que « *les classifications ont évolué* » ou que « *le bloc A provoqué des changements de référence sur le bloc B* ». L'idée de partir d'un postulat évoqué par le sujet est sans doute un moyen de se rassurer mais, annoncé seul, il témoigne d'un bas niveau de problématisation et, en préambule, il est inutile. De même, de nombreuses copies rapportent l'évolution des classifications à un enjeu de « *légitimité scolaire* » censé être en soi une explication. Dans la plupart des cas, la démarche reste insuffisante car le ou la candidat.e n'apporte pas d'hypothèse de réponse au sujet, suffisamment étayée. Exprimée sous cette forme réductrice, il s'agit d'ailleurs d'une tautologie. Comment les acteurs d'une discipline scolaire pourraient-ils exprimer une démarche ne visant pas à conforter sa place dans le système scolaire ? Cette utilisation caricaturale de l'analyse de l'orthodoxie scolaire, étudiée de façon beaucoup plus riche par Pierre Arnaud (*Les savoirs du corps*, P.U.L., 1982), dessert la qualité des analyses présentées. Pensée comme un processus immanent de défense identitaire et non pas comme un modèle d'analyse critique de la construction des savoirs en EPS, la démarche des candidat.e.s occulte trop souvent les processus relatifs aux choix des savoirs mobilisés, tant du point de vue du rapport aux sciences que de celui de la représentativité culturelle. Elle perd ainsi en intelligibilité.

Le principe attendu par le jury dans la construction des problématiques consiste à poser une hypothèse qui permette de comprendre la réponse proposée par le candidat et qui puisse servir de colonne vertébrale (fil rouge) à l'argumentation développée tout au long du devoir. Quelques exemples tirés des copies peuvent illustrer ce constat à

partir de différents niveaux de problématiques : « *Nous défendrons l'hypothèse selon laquelle c'est en partie par et grâce à l'évolution des classifications des pratiques physiques en EPS, observée dans les IO de 1967 à nos jours, que les rapports entre l'élève et l'enseignant se sont transformés.* ». Dans ce cas, l'hypothèse de traitement conduit à montrer les conséquences de l'évolution des classifications sur le rapport maître/élève tout en nuancant (*dans quelle mesure*) le rôle « partiel » joué. La démarche reste cependant insuffisante et restrictive. Elle résume le bloc B à 2 items et ne donne aucune indication sur les dimensions explicatives (*pour quelles raisons*). Un autre niveau de problématisation plus pertinent a été relevé : « *Nous voudrions démontrer que le choix officiel des classifications des pratiques physiques dépend d'une vision renouvelée de l'homme à former et porte les traces des querelles conceptuelles qui les fondent. En faisant évoluer l'organisation structurée des activités physiques supports de l'enseignement, l'institution souhaite impulser des changements dans la leçon d'EPS, caractérisée notamment par les rapports entre l'élève, l'enseignant, l'école et les pratiques physiques extra-scolaires. Ces changements seront à mesurer au regard des pratiques professionnelles pour analyser les conséquences sur la séance sportive, la leçon ou bien le cours d'EPS* ». Tout en restant proche de l'intitulé du sujet, le propos intègre un cadre explicatif impliquant une approche épistémique *vision renouvelée et ... querelles conceptuelles*, tout en soulignant l'impulsion décisive de l'institution scolaire souhaitant *impulser des changements* et modifier les *pratiques professionnelles*. Par ailleurs, la formulation est à la fois intelligible et synthétique. Elle ne verse pas dans la démesure comme c'est le cas pour certaines problématiques de candidat.e.s, rédigées sur plus de 30 lignes, parfois même sans ponctuation !

Concernant l'énoncé des plans de traitement du sujet, les candidat.e.s les mieux préparée.e.s présentent une démarche qui complète la problématique en donnant le sens des évolutions constatées en réponse au sujet posé. De fait, les plans préétablis et construits en 3 périodes systématiques ne fonctionnent pas nécessairement. Le risque est d'ailleurs grand de verser dans une fresque historique traduisant invariablement trois étapes de l'EPS entre 1967 et 2017 : un « âge » sportif, un « âge » didactique et un « âge » de débat sur les programmes, dont les bornes fluctuent souvent d'une copie à l'autre. Il convient de rappeler que la construction des plans présentés par les candidat.e.s doit résulter des stratégies d'analyse qu'ils ou elles privilégient et énoncent clairement. Si leur choix se porte sur une périodisation, les bornes chronologiques doivent être justifiées par leurs indicateurs d'analyse définis en introduction. Rien n'interdit d'envisager d'ailleurs, non pas 3 périodes, mais 4 ou 5, intégrant notamment les débats actuels, selon des critères exposés clairement. Par ailleurs, les candidat.e.s doivent être vigilants à ne pas tout dévoiler dans ces annonces de plan qui, de ce fait, ressemblent plus à des blocs argumentaires. Le jury a néanmoins noté les efforts effectués lors de cette session 2017 pour synthétiser le propos et, surtout, éviter des formulations redondantes exprimées en introduction, reprises dans le développement argumentaire et réinscrites une 3^e fois dans la conclusion.

Dans une majorité de copies, le développement du devoir relève, cette année encore, d'une démarche associationniste et narrative. Les parties sont constituées d'une description, souvent succincte, des classifications suivie de considérations concernant les thématiques du bloc B, abordées de façon variable selon les candidat.e.s. La démarche revient souvent à plaquer des blocs argumentaires raccrochés au sujet de façon plus ou moins arbitraire. Le jury insiste, de nouveau, sur l'importance d'engager le développement présenté dans le cadre d'une démonstration maîtrisée. L'axe problématique doit être présent tout au long de la copie, les analyseurs du sujet doivent structurer le devoir à partir de connaissances précises. Les hypothèses d'évolutions, énoncées selon la perspective d'une démarche explicative doivent être vérifiées et justifiées selon les déterminants théoriques, socio-politiques, voire culturels, et doivent être mises en relation avec les préoccupations professionnelles des enseignants d'EPS. De ce point de vue, le jury s'étonne, par exemple, du manque de connaissances dans les copies à propos des débats relatifs aux oppositions didactiques des années 1980 alors que celles-ci impactent directement les propositions pédagogiques. Il regrette que les controverses du début des années 1990 à propos des fondements théoriques et épistémologiques des domaines d'action n'aient été qu'évoquées et rarement expliquées. La démarche de construction des programmes d'EPS, depuis 1990, a fait l'objet de nombreux travaux d'historiens sous un angle politique, sociologique, épistémologique mais elle reste finalement peu développée dans les productions des candidat.e.s. Cela évoque un défaut de lecture qui s'observe à travers la pauvreté des références utilisées et réellement mobilisées. L'énonciation des auteurs est utile aux propos mais il est dommage de se contenter de les citer sans utiliser leurs analyses pour construire précisément une argumentation en rapport avec le sujet. Les références et citations donnent de la profondeur à la réflexion mais ce ne sont pas des réponses permettant l'économie d'une démonstration. De même, le jury souligne le manque de précisions concernant l'engagement des disciplines scolaires dans une démarche d'approche par compétences pourtant discutée depuis les années 2000 par les théoriciens et par les enseignant.e.s devant la mettre en œuvre. La question sensible concernant la place de l'EPS dans le socle commun a, elle aussi, été très souvent éludée alors qu'elle renvoie directement à la question des classifications scolaires et au rôle attribué à l'EPS par l'école. En conséquence, les candidat.e.s ayant montré leur

capacité à apporter des éléments de réponses directement reliés au sujet de façon problématisée, nuancée et engagée en les rapportant aux principaux débats qui interpellent et divisent la profession, depuis les années soixante, ont été valorisés.e.s. Les copies témoignant d'un engagement des candidat.e.s restent encore minoritaires. L'exercice peut sembler difficile à un grand nombre pensant que les exigences d'un écrit 1 ne le nécessitent pas voire même l'interdisent. Dans le cadre de cette épreuve, il est au contraire attendu des candidat.e.s un positionnement étayé par des connaissances maîtrisés, un engagement professionnel lucide et une critique argumentée.

Dans la rédaction du devoir, il subsiste chez certains candidats une forte tendance à la personnalisation de l'EPS, qui traduit une vision anthropomorphique de l'EP. Cela se traduit par des formules telles que : « *L'EPS a en permanence cherché à adapter ses classifications ...* ». Cette maladresse d'écriture est assez fréquente et regrettable, et doit être corrigée. L'EPS est un dispositif de formation. C'est une discipline scolaire qui est composée d'acteurs institutionnels, de représentants syndicaux, de théoriciens, d'enseignants. Ce sont les actions croisées et parfois mises en synergie de ces acteurs qui traduisent une démarche d'adaptation. Ce n'est pas le dispositif lui-même qui en est le moteur.

Concernant les conclusions présentées, le jury signale qu'il n'est pas utile de faire un résumé exhaustif de la copie. Le correcteur venant de terminer la lecture n'éprouve qu'un intérêt limité à lire de nouveau, même sous une forme compactée, exactement les mêmes propos. Le principe consiste plutôt à présenter les points saillants de la démonstration et à rappeler les principales interrogations, sous tendues par le sujet, qui interpellent la profession. Une ouverture en fin de copie, présentant un aspect de l'analyse qui mérite l'attention et implique une réflexion soutenue est bienvenue, dès lors qu'elle n'est pas rédigée sous la forme d'une question ouverte.

5/ Éléments de constitution de la grille d'évaluation

Comme pour la session 2016, le bandeau de correction, support à l'évaluation des candidats, se décline en cinq niveaux définis au regard de trois principaux critères d'appréciation :

- L'articulation opérée entre les blocs du sujet. Elle permet d'apprécier le niveau de réponse à la question posée et caractérise la compréhension et le traitement du sujet. Ce critère a permis de discriminer les candidats dans leur capacité à répondre au sujet par la mise en relation des différents blocs ou sous blocs contenus dans l'intitulé du sujet.
- La problématisation, et la qualité de la démonstration suivie tout au long de la copie. Elle s'appuie sur le degré de pertinence des définitions utilisées et sur la mise en tension, des termes clés du sujet envisagés comme indicateurs d'analyse. Elle conduit à révéler la capacité des candidats à définir les fondements théoriques et idéologiques des classifications en les mettant en parallèle avec les références mobilisées (élèves, enseignant, école, pratiques physiques). Elle permet d'observer si la dimension des interactions entre les 2 blocs du sujet est mesurée, nuancée, expliquée.
- Le niveau d'argumentation permettant d'évaluer la pertinence et la variété des connaissances, des références et le choix des déterminants explicatifs au service de la réponse apportée au sujet (curseur intra niveau).

Lorsque la maîtrise de la langue (orthographe et syntaxe) et la présentation de la dissertation ont révélé d'importantes insuffisances, la note du candidat a pu être baissée de deux points maximums.

Registre n°1 :

La réponse au sujet est absente et se résume à un discours narratif sur l'histoire de l'EPS sans lien avec les termes clés du sujet. Ces derniers ne sont pas définis, notamment la question des catégorisations justifiant les classifications retenues. Les candidat.e.s situés.e.s à ce niveau n'ont pas été en mesure d'articuler les deux blocs du sujet et sont tombés dans le piège de la fresque historique de l'EPS. Les copies demeurent lapidaires et souvent inachevées.

Registre n°2 :

La réponse au sujet oublie une partie de la question et le traitement proposé est superficiel. Les candidat.e.s situés.e.s à ce niveau de production n'ont mis en relation ou associé, voire juxtaposé qu'une partie des éléments portés par le sujet (un bloc souvent privilégié aux dépens du second). Les classifications (bloc A) sont généralement abordées sans lien avec le Bloc B ou alors les deux blocs du sujet sont abordés sans que les liens entre eux ne soient expliqués. Les termes-clés du sujet sont plus ou moins analysés et définis en introduction. Les parties du

devoir sont déséquilibrées, en particulier la période la plus récente qui n'est pas abordée ou qui est traitée de façon extrêmement superficielle.

Registre n°3 :

La réponse au sujet demeure partielle car, si les candidat.e.s situé.e.s à ce niveau de production ont été capables de mettre en lien les deux blocs, de façon approximative, des insuffisances demeurent sur les paramètres du sujet, notamment ceux présentés dans le bloc B. La démarche problématique reste succincte. Les interactions sont toujours analysées dans le même sens (c'est parce que les classifications évoluent que les rapports se transforment...). Les cadres explicatifs sont réduits aux textes officiels et insuffisamment aux différents acteurs (conceptions théoriques et pratiques professionnelles de terrain) et la démonstration se délite au fur et à mesure du devoir. Les argumentaires concernant les fondements théoriques des classifications et les éléments expliquant les changements de références identifiés sont limités.

Registre n°4 :

La réponse au sujet est recevable car les différents éléments constitutifs des deux blocs sont définis, traités, questionnés et articulés à travers une argumentation construite. Les candidat.e.s problématisent les interactions entre les deux blocs à l'aide d'analyseurs différents (institutionnels et professionnels) mais le traitement est inégal selon les parties du devoir ou les thèmes abordés.

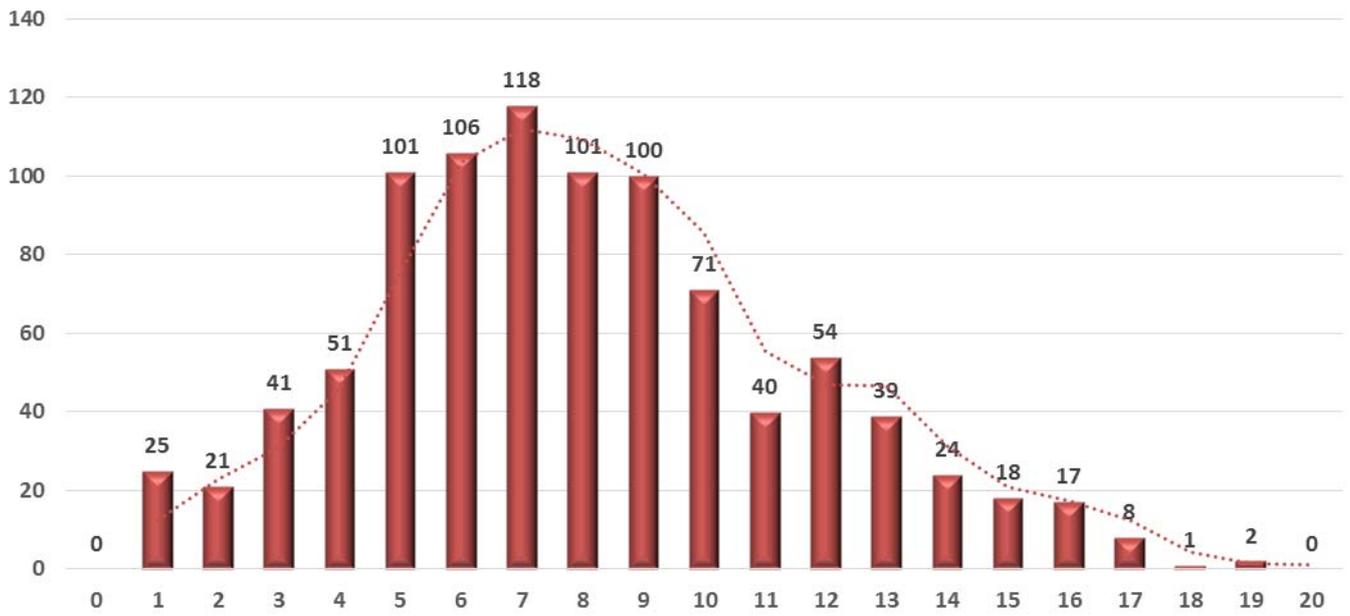
Le candidat est capable d'apporter des formes d'explications pertinentes dans son argumentaire mais pas sur la totalité du propos. Le problème professionnel posé par le sujet n'est pas assez discuté.

Registre 5 n° :

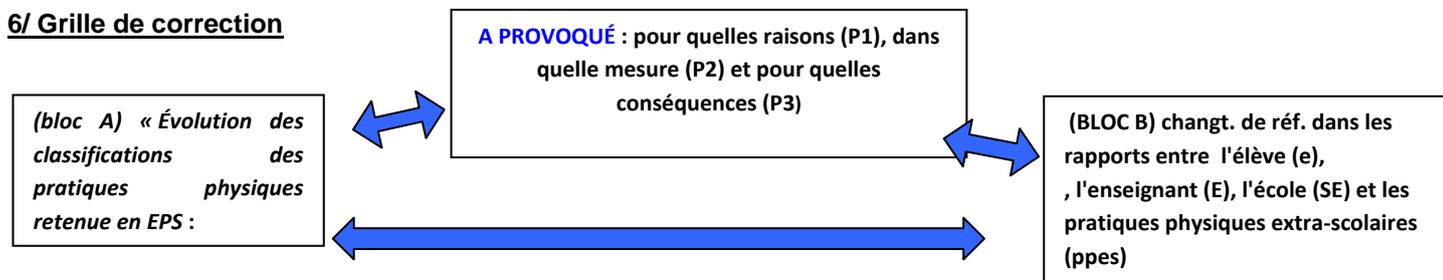
La réponse au sujet, structurée autour des interactions entre les deux blocs, est complète, nuancée et engagée. Les candidat.e.s problématisent (expliquent, illustrent et nuancent) la nature des interactions entre les deux blocs dans l'un et l'autre sens à l'aide d'analyseurs multiples (les textes, les acteurs, les appuis théoriques des propositions, les fondements idéologiques, la leçon, l'évaluation...). Ils ou elles proposent un traitement homogène et assez exhaustif, en particulier dans la multiplicité des rapports envisagés dans le bloc B.

Le sujet est abordé dans toute sa complexité et les mises en tension entre les différents éléments traitent de certains décalages entre le contenu des textes, la réalité des mises en œuvre pédagogique et les débats professionnels suscités. A ce niveau de production, les candidats ont fait preuve d'un engagement personnel sur des questions professionnelles soulevées par le sujet.

Répartition des notes Ecrit 1



6/ Grille de correction



Articulation° blocs	Compréhension et traitement = niveau de réponse à la question posée Problématisation = définition et mise en tension des termes clés du sujet
<p>N5 A (class.) ++ P1 – 2 ET 3 ++ Bloc B de façon + ou – exhaustive (e/P/E/PPES)</p>	<p>Le candidat répond de façon complète, nuancée et engagée : tous les éléments de réponses (ou une très grande partie) sont explicitement reliés au sujet à partir d'exemples précis.</p> <p>Articulation des 2 blocs dans leur complexité : les classifications des pratiques physiques en EPS sont étudiées dans leurs différentes dimensions à partir d'UNE PROBLÉMATISATION CENTRÉE SUR « A PROVOQUÉ UN CHANGEMENT DE RÉFÉRENCE DANS LES RAPPORTS ... élève/prof/école/PPES.</p> <p>Le candidat fait preuve d'engagement personnel.</p> <p><i>Notions définies, référencées et mises en tension d'une manière personnelle.</i> <i>Variété des domaines de connaissances y compris issues de l'expérience professionnelle</i></p> <p><u>Haut du registre</u> : Haute qualité de la démonstration - Le problème posé par le sujet est énoncé dans toute sa complexité – recul réflexif et critique</p> <p><u>Bas du registre</u> : Les différentes dimensions du sujet sont définies et mises en tension, permettant au candidat d'engager une démonstration en expliquant les classifications à partir des démarches épistémiques / professionnelles et des nouvelles références relatives aux items (élève/professeur/école/PPES)</p> <div style="position: absolute; top: 20px; right: 20px; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>CLASSIFICATIONS</p> <p>R - DQM - C</p> <ul style="list-style-type: none"> - à la mise en action des élèves - au rôle du professeur, - au sein de l'école et en </div>
<p>N4 A (class) + P1 - P2 ou P3 + sur bloc B partiel</p>	<p>Répond au sujet de façon problématisée et illustrée du point de vue des classifications associées aux changements de rapports (élève- prof-école-PPES) mais le traitement reste inégal</p> <p>Le candidat répond au sujet en articulant les 2 blocs à partir des items prévus (classifications // élève/professeur/école/PPES). Il apporte des éléments concrets de mises en œuvre (A PROVOQUÉ) à partir de connaissances académiques et/ou professionnelles étayées d'illustrations concrètes.</p> <p><u>En haut de registre</u> : Le candidat discute/relativise (nuance) les relations de causes à effets entre les différents éléments du sujet sur l'ensemble du devoir mais pas sur tous les items de façon équilibrée.</p> <p><u>Bas du registre</u> : Le candidat discute les relations de causes à effets sur quelques parties du devoir.</p>
<p>N3 A (class) + - P ou P1 ou 2 ou 3 + - B</p>	<p>Met en relation les 2 blocs (classifications - élève/professeur/école/PPES) et répond en partie au sujet, sans questionner les différents paramètres du sujet (P1/P2/P3)</p> <p>La période est intégralement traitée ... mais de façon imprécise ! <i>Notions définies mais plus ou moins référencées</i></p> <p><u>En haut de registre</u> : le candidat précise les classifications en relation avec des changements de références (e/E/SE/ppes) et ne commente qu'à partir d'un seul paramètre (raison ou conséquence ...)</p> <p><u>En bas de registre</u> : le candidat aborde les classifications (Bloc A) mais ne quantifie pas, ne justifie pas et n'en mesure pas les conséquences sur les items du bloc B (e/E/SE/ppes) sauf de façon globale ou aléatoire - Mises en relation inégalement traitées sur l'ensemble du devoir.</p>
<p>N2 a (class) p ? b ?</p>	<p>Le candidat évoque les classifications ainsi que quelques changements de références : de façon superficielle et sans lien explicite pas d'interconnexion (p ?) : bloc A – bloc B</p> <p><u>En haut de registre</u> : le candidat évoque les classifications de façon sommaire et aborde de façon ponctuelle quelques changements de référence sur l'un ou l'autre des items</p> <p><u>En bas de registre</u> : Le candidat ne traite pas l'intégralité de la période portée par le sujet ou l'analyse de façon très déséquilibrée (exemple : pas d'étude réelle de la période récente) <i>Le problème posé par le sujet n'est pas énoncé ... Notions plus ou moins définies, plus ou moins référencées mais pas connectées.</i></p>
<p>N1 a - p – b ?</p>	<p>Le candidat ne tient pas compte du sujet</p> <p>Copie abordant ponctuellement un des mots clés du sujet. <i>Notions généralement non définies.</i> Seules des classifications vagues (culturelles/développementales) sont évoquées. Fresque historique de l'EP. Hors sujet (dérive systématique sur des thématiques connexes), discours peu cohérent. Copie lapidaire et inconsistante</p> <p>Le candidat oublie le sujet ou ne termine pas sa copie</p>

SECONDE ÉPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel de la nature de l'épreuve :

L'épreuve consiste en une composition fondée sur des connaissances scientifiques, institutionnelles, techniques et empiriques. Elle repose sur l'étude d'un dossier comprenant des données de contextes d'un ou plusieurs établissements scolaires du second degré, dont :

- *la politique du ou des établissements et leurs indicateurs de performance ;*
- *tout ou partie du projet pédagogique EPS ;*
- *une série de documents iconographiques, photographiques, extraits de cycles d'apprentissage proposés à des élèves dans des activités physiques sportives et artistiques.*

Il est attendu des candidat.e.s une analyse précise des documents retenus afin d'en extraire une problématique. Pour la traiter, les candidat.e.s expliciteront les choix didactiques et pédagogiques qui guident la conception et la mise en œuvre d'un projet de formation en / par l'EPS pour les élèves concernés.

Thèmes du programme :

- *L'élève en EPS et la matrice disciplinaire : de « l'éternel débutant » au « citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué ».*
- *L'élève en EPS et son curriculum de formation : entre acquisition de compétences communes et contribution au développement de son identité et de son pouvoir d'agir.*
- *Enseigner et apprendre en EPS en milieu difficile et en milieu scolaire ordinaire.*
- *L'apprentissage en EPS et la question du temps*
- *L'activité de l'enseignant et de l'élève en EPS : entre travail individuel et travail collectif.*

Rappel du sujet :

Sujet : En mettant en évidence l'évolution des classifications des pratiques physiques retenues en EPS dans les textes officiels de 1967 à nos jours, vous montrerez pour quelles raisons, dans quelle mesure et pour quelles conséquences, elle a provoqué un changement de référence dans les rapports entre l'élève, l'enseignant, l'école et les pratiques physiques extra-scolaires.

1/ Le niveau de prestation des composants.

La moyenne des composants est de : **06,80/ 20**.

La composition demandée n'est pourtant pas d'un type nouveau, elle appartient à la famille des études de cas. Sa particularité nouvelle repose sur l'introduction d'iconographies. Les images d'élèves en situation de réalisation motrice ont été volontairement choisies pour témoigner d'une forme observable de ce que peut représenter un « éternel débutant ». Le non-respect de la prise en compte de la totalité des pièces du dossier fourni à tout composant, tout particulièrement ces deux photographies, explique une part significative de la faible prestation des candidat.e.s à cette épreuve. Pour autant, les insuffisances constatées relèvent moins de la capacité intrinsèque d'analyse d'une iconographie que de la très faible capacité d'analyse de la motricité de l'élève. C'est ce constat qui suscite la plus grande crainte chez les membres du jury, en particulier chez le président. Les futurs candidats et leurs formateurs sont invités à étayer la formation à l'analyse de l'activité de l'élève en situation d'enseignement ordinaire de l'EPS et à inciter à respecter toutes les composantes du dossier fourni.

2/ Caractéristiques du sujet

Les caractéristiques qui suivent concernent les trois types de documents qui composent le sujet : l'énoncé du sujet, le contexte d'établissements, les photos.

2.1. L'énoncé du sujet

L'énoncé suppose une définition de l'éternel débutant.

- **Définition de l'éternel débutant**

Il apparaît dans les copies une définition partielle de l'expression « éternel débutant ». Parfois réduite au terme de débutant, cette expression est le plus souvent synonyme d'un élève en échec scolaire. Les propos concernent alors un élève générique, souvent un adolescent (rarement) sexué. Les questions posées les plus fréquentes sont :

- comment faire apprendre un élève débutant ?
- comment lutter contre l'échec scolaire ?
- quels sont les facteurs de réussite pour qu'un élève apprenne ?
- comment faire réussir un adolescent ?

Par ailleurs, l'éternel débutant a souvent été défini à travers une seule APSA (le javelot présenté dans les photos), les termes utilisés étant majoritairement déficitaires renvoyant à un état global de manque (manque de coordination, d'effort, de qualité physique, etc.). Peu de candidat.e.s ont su préciser ce qui, dans le phénomène d'éternel débutant, relève de l'analyse de l'activité motrice, des compétences générales, des compétences méthodologiques et sociales. Rares sont les candidat.e.s qui définissent l'éternel débutant dans une APSA autre que celles appartenant au champ de la CP1 ou dans une autre CP ou Champ d'apprentissage.

Il est rarement fait état de la référence à une échelle de référence externe : de compétences et/ou de performances, d'une progression dans les apprentissages. Les niveaux d'acquisition et/ou de mobilisation des ressources qui stagnent sont peu questionnés.

Quelques candidat.e.s ont tenté toutefois de nuancer le terme « éternel », au regard de la notion de développement, de l'âge de l'élève ou du contexte dans lequel il/elle se situe.

- Quelques éléments pour caractériser l'éternel débutant, ses causes et ses conséquences

L'idée de progrès est au centre du sujet, elle suggère l'idée d'une amélioration. Elle met en relation le développement de l'enfant et les apprentissages. Cette amélioration ou ce progrès renvoie en Education Physique et Sportive (EPS) à la construction par l'élève de réponses de plus en plus élaborées, aux problèmes que pose l'adaptation aux différents environnements physique et humain (champs d'apprentissage, CP).

Ainsi, un.e éternel.le débutant.e évoque un.e élève dont la progression piétine, sans pouvoir engager un pas en avant vers un niveau débrouillé. Plusieurs caractéristiques peuvent être énoncées :

- l'activité de l'élève évolue peu au plan moteur comme aux plans méthodologique et social ;
- une adaptation aux contraintes environnementales s'opère mais les réponses motrices fournies sont inefficaces et réalisées sans autonomie ;
- l'élève a tendance à subir les contraintes du milieu qui pèsent sur lui sans qu'il puisse en retour agir sur ce milieu ;
- les différentes potentialités (déjà-là) s'expriment peu ou partiellement face aux contraintes présentes dans la situation ;
- l'élève se trouve « bloqué.e » à un stade d'apprentissage malgré la succession de séquences d'apprentissage ;
- l'élève échoue à atteindre les objectifs fixés par l'institution (acquisitions attendues en fin de cycle de niveau 3, voire de niveau 4) ;
- des freins retardent l'accès aux acquisitions nouvelles ou aux connaissances indispensables pour progresser ;
- les compétences révélées à un instant T sont inadéquates pour envisager des progrès à l'instant T + 1 ;
- l'élève ne comprend pas ce qui est à faire, et donc ce qui est à apprendre. Ce qu'il/elle fait ne semble pas avoir de sens pour lui/elle.

Les candidat.e.s ont tenté d'énoncer les causes pouvant expliquer le phénomène d'éternel débutant. Toutefois peu d'entre eux ont avancé des analyses précises sur la causalité de ce problème. Les causes énoncées restent générales. Certaines interprétations causales sont possibles :

- de trop faibles transformations motrices ne permettent pas aux élèves de développer de nouveaux pouvoirs moteurs. Ce déficit de progrès moteurs entraîne une altération du sentiment de compétence et de l'estime de soi, elle-même préjudiciable à la réussite motrice ;
- un questionnement professionnel inadéquat ou insatisfaisant (choix des APSA supports de l'enseignement et leur traitement didactique, durée des cycles, programmation, organisation des séquences d'apprentissage, nature des tâches, choix d'acquisition d'habiletés motrices complexes, contenus d'enseignement retenus, etc.) ;

- les projets de formation des élèves nécessitent de la durée. En dehors d'une durée suffisante d'approfondissement (continuité collège-lycée), les transformations des élèves peuvent être inopérantes. Les conquêtes motrices supposent des transformations qui affectent un certain nombre de facteurs individuels : biologiques, sociologiques, cognitifs, socio-affectifs (valeurs, émotions, sentiments), mais aussi environnementaux : environnement extra-scolaire, parcours scolaire, établissement scolaire, contexte de classe, dispositifs, situations et interactions didactiques.

Quelques candidat.e.s ont souligné les conséquences que pouvaient avoir ce problème sur les élèves : repli sur soi-même, résignation apprise, découragement, dégradation des relations sociales au sein de la classe, absentéisme.

2.2. Le contexte des établissements

Le sujet comporte deux dossiers : un collège et un lycée de même secteur. Il apparaît que très peu de candidat.e.s ont exploité les indicateurs des deux contextes contrastés comme points d'appui permettant de justifier leurs propositions. Les informations retenues sont utilisées au service d'une justification d'arguments préconçus. La plupart des copies sont restées à la périphérie du contexte.

Les éléments les plus saillants pour caractériser le contexte sont les suivants :

- Tableaux de distribution par professions et catégories socioprofessionnelles

Ces indicateurs peuvent permettre aux candidat.e.s de caractériser l'écart entre les deux EPLE du point de vue des publics accueillis, de questionner la continuité entre le collège et le lycée.

- Projets pédagogiques en EPS, collège & lycée

Ils permettent de révéler différents profils d'élèves (besoin d'agir immédiat chez les élèves de sixième et individualisme chez les élèves de lycée), de dresser des ponts entre les axes des projets.

- Taux de passage des élèves de 3ème en 2nde et effectif d'élèves concernés au niveau du collège

Cet indicateur peut permettre de questionner la faisabilité d'une proposition de parcours de formation en continuité collège-lycée.

- Programmation des APSA

La profusion d'APSA en 6ème vs des APSA limitées au lycée, les APSA qui apparaissent dans un seul EPLE, ces éléments peuvent soulever des questions liées à la motivation, au temps de pratique, etc.

La question des cycles d'apprentissage et de leur durée, de la continuité vs discontinuité des APSA au fil du curriculum de formation ne sont que très rarement de véritables supports de réflexion professionnelle. C'est extrêmement surprenant pour des agents de l'Etat, professeurs d'EPS. Comment ne pas approfondir ces questions qui sont au cœur de l'acte ordinaire du métier d'enseignant ? Comment ne pas approfondir ces questions alors que le sujet porte sur l'éternel débutant ? Si les candidats se suffisent de traits de surface en matière d'analyse des termes du sujet, d'analyse de situations professionnelles conduisant à une prise de position et une proposition justifiée de choix professionnel, ils ne peuvent escompter accéder à un registre de production en rapport avec une attente simplement ordinaire en matière de concours interne d'agrégation d'EPS.

Face à un déficit d'analyse des outils professionnels du quotidien, programmation d'APSA, caractéristiques des populations contrastées d'élèves, durée et variété des cycles d'apprentissage, caractéristiques de motricité des deux élèves, ...etc., les candidat.e.s limitent ipso-facto leur capacité à répondre professionnellement par écrit à une question majeure en EPS de l'éternel débutant.

Face à ce déficit, rien de surprenant de constater encore que les candidat.e.s ont peu pris en compte les éléments suivants : taux de boursiers, installations disponibles dans une logique d'opportunité d'inscrire leurs réponses dans la politique de la ville (partenariat). L'ouverture à l'extérieur des établissements n'est pas évoquée dans les copies.

Face à ce déficit enfin, rien de surprenant de ne trouver que dans quelques copies une véritable réflexion sur les conditions d'accès à une motricité ; habile, stable, laissant toute perspective de réflexion optimiste ou pessimiste sur la question de la généralisation de l'usage des acquis dans des pratiques physiques différentes. En quelque sorte entre l'apprentissage moteur, le pilotage de la motricité, le pilotage des conduites motrices et la notion de compétence dont chacune et chacun fait un usage professionnel quotidien, rares sont celles et ceux capables de proposer soit l'existence d'un lien soit, on peut également l'accepter, l'absence de lien. Encore fallait-il que la réflexion soit posée, débattue, argumentée.

2.3. L'iconographie

Peu de candidat.e.s ont traité l'iconographie du dossier. Il est rappelé que l'attente du jury porte sur l'analyse de toutes les pièces du dossier et non de celles qui font plaisir. Les candidat.e.s. qui n'ont pas intégré l'étude des photographies dans leur traitement du sujet ont été sanctionnés par un positionnement très abaissé du registre de production. Penser leurrer les correcteurs par une évaporation délibérée d'une composante des pièces du dossier de l'épreuve est à la fois déplorable et suicidaire. C'est dans le triptyque, dossiers des deux établissements de secteur

qui montrent des politiques de formation très contrastées, analyse de la notion clé du sujet (l'éternel débutant), et les deux photographies que la problématique prenait toute sa force et son sens. L'analyse de l'une des trois pièces entraine nécessairement en interaction avec l'analyse des deux autres. C'est donc dans et par la conception retenue par le.a candidat.e de l'éternel débutant, l'analyse appliquée aux iconographies que l'analyse des photos, qu'il ou elle pouvait témoigner de sa capacité à concevoir un curriculum de formation en EPS. Toutes les pistes et tous les choix s'avéraient alors recevables et laissaient à chaque candidat.e la possibilité de s'engager professionnellement et de montrer toute sa réflexion issue de son expérience.

Pour celles et ceux qui ont pris soin d'intégrer les pièces iconographies, la différence entre les deux photos a été traitée au regard des niveaux d'enseignement. La différence de sexe n'a pas été remarquée. L'activité des deux élèves, de 6ème et de première, en javelot a souvent été comparée de façon très générale, livrant une très faible capacité à analyser la motricité des élèves en dehors d'une très modeste description gestuelle.

A un premier niveau, les candidat.e.s ont réalisé une description gestuelle du mouvement (bras tendu, corps penché vers un côté, jambe tendue en appui). A un second niveau, la description s'étend à l'organisation d'ordre technique. Les comportements sont décrits à l'aide des principes biomécaniques et informationnels (équilibration, propulsion, prise d'information, coordination). La description des différentes phases du lancer de javelot (course d'élan préparatoire, course de placement, phase de double appui) se fait en lien avec l'idée d'efficacité : bras lanceur tendu avant la phase d'envol, angle d'envol trop important, déséquilibre pied gauche avant, rupture de la chaîne de lancement par rupture de l'alignement pied-bassin-épaule, transmission inadéquate des forces propulsives car le lanceur se trouve de face ou à l'amble avec un fort déséquilibre, prise d'avance des appuis non conservée (pied droit par rapport au bassin et à l'épaule).

Rares sont les candidat.e.s qui explorent les logiques qui sous-tendent l'organisation des conduites motrices en javelot, qui tentent de décrire : pour comprendre les solutions motrices, pour interpréter les comportements observés (fonction du traitement de l'information, fonction biomécanique, fonction bioénergétique, fonction affective et ses résonances, approche clinique, etc.). Voici quelques exemples d'interprétation relevés dans les copies : difficulté de coordination course – lancer ; représentation usuelle du but du lancer (le javelot doit piquer) ou des règles stratégiques pour atteindre la performance (pour lancer loin, je dois porter le javelot, je dois lancer haut) ; le but de l'action qui est de produire la meilleure performance possible comme source de motivation par rapport à l'APSA.

3. Éléments caractéristiques des différents registres de production des candidat.e.s

- **R0 : Registre Incohérent : la production ne correspond pas aux attentes minimales de la composition**

Le devoir est inachevé, très déséquilibré, sans conclusion. Les parties annoncées sont absentes.

Le devoir présente de longues parties hors sujet

Les propos sont incohérents, certaines phrases sont incompréhensibles, d'autres incomplètes. Un discours général est tenu sur l'EPS sans prise en compte du contexte et du dossier, les propositions sont plaquées et pourraient convenir à n'importe quel établissement.

Les contextes sont totalement érudés (photos, EPLE) avec des propositions prescriptives. Le discours général se présente parfois en décalage avec la réalité des pratiques existantes. La pratique des élèves se présente sous forme caricaturale. Aucune référence à l'iconographie n'apparaît.

Le.a candidat.e ne définit pas les termes du sujet et ne tente aucune mise en relation entre les données.

- **R1 : Registre narratif**

- **ANALYSE DU SUJET :**

Une introduction générale survole une partie des mots-clés.

La définition des termes est sommaire et non exploitée.

Le devoir traite de la prise en compte de l'hétérogénéité des contextes et non de leur continuité. Des blocs de raisonnement préétablis sont plaqués.

La problématique globale est confuse, elle propose un empilement de concepts ou d'idées imprécises (planification cohérente, situations innovantes, compétences, etc.).

- **DES ELEMENTS DU CONTEXTE :**

Les éléments de contexte sont listés en introduction puis absents par la suite.

Le sujet est analysé en surface (très souvent, l'éternel débutant n'est pas défini, les photos ne sont pas évoquées, seules quelques références aux contextes apparaissent de manière ponctuelle parfois de plus maladroitement). Un élément de contexte est désigné en priorité pour justifier certaines propositions. Le contexte et les photos sont occultés, le sujet et les élèves oubliés. La prise en compte du contexte est ponctuelle et superficielle. Les contextes ne servent pas de point d'ancrage aux réponses à la question.

- **ETERNEL DEBUTANT :**

La notion d'éternel débutant est insuffisamment définie, partiellement traitée, considérée comme un problème général.

Une vision simpliste et caricaturale des élèves se traduit par des énoncés a priori du type : « Les garçons sont performants et les filles en difficulté ; L'éternel débutant l'est plus souvent en volley qu'en danse »

Le.a candidat.e manifeste des difficultés à sortir de la « fatalité » de l'éternel débutant.

La rédaction est parsemée de déclarations de principes qui s'empilent : l'éternel débutant devient citoyen à travers l'EPS. Il devient responsable, ce qui lui permet de s'intégrer dans sa formation. Le problème de l'éternel débutant n'est pas central, ou encore son traitement est isolé des autres composantes du sujet.

Le débutant n'est quasiment pas défini, est envisagé en creux, uniquement en termes de manques dans l'APSA ; la motricité est rarement envisagée.

L'éternel débutant bien que défini en introduction de manière plus ou moins détaillée et diversifiée a « disparu » au cours du développement.

Les élèves sont tous « traités » sous un même angle d'approche et de compréhension de son fonctionnement.

- **PHOTOS :**

La description de la gestuelle se cantonne à l'action des membres inférieurs/supérieurs.

Soit la référence à la photo est absente, soit la photo est évoquée, citée (comme un décor) sans être analysée.

Les photos ne sont pas exploitées sauf pour faire un constat de surface.

- **PROPOSITIONS :**

Les illustrations sont réduites à une situation d'apprentissage dans une APSA dont le choix semble aléatoire, correspondant à des blocs d'exemples 'passe-partout'. On peut parler de « magie de la tâche ». Des affirmations spontanées et des "allant de soi" s'enchaînent, comme par exemple : les principes biomécaniques sont difficiles à travailler au collège mais plus faciles en lycée avec des élèves de filières S. Une réponse incomplète, quelques aspects sont présents (éternel débutant, contextes, photographies) mais les autres ne sont pas exploités.

Les propositions sont des allants de soi avec des situations ou des programmations « magiques » non justifiées. Les transformations motrices sont oubliées.

L'ensemble est narratif, parsemé de prescriptions sans appui sur un contexte analysé parfois alourdi de références plaquées qui nuisent à la lisibilité du propos.

Le.a candidat.e présente une succession de propositions d'enseignement sans les appuyer sur des éléments discutés et nuancés travaillés à partir des contextes.

Le discours est empreint de généralités, d'allant de soi et de raccourcis qui ne permettent pas d'apporter une réponse concrète à la question posée.

Les illustrations sont formelles ou très générales (long discours sur la motivation, la vidéo, description d'une tâche plaquée).

Une proposition standard ne prend pas en compte le contexte réel, qui est uniquement évoqué dans l'introduction.

Des tâches prescrites apparaissent au sein des illustrations comme des blocs argumentaires préconçus à tel point que disparaît des propos le sujet de l'éternel débutant.

Le.a candidat.e propose de modifier l'offre de formation sans aucune justification.

Les propositions peuvent être qualifiées de « hors sol » sans argumentation ni justification au regard des éléments du dossier. Les caractéristiques des deux EPLE sont absentes.

La réponse au sujet est souvent réduite à la proposition de solutions « magiques » pour faire réussir les élèves sans cohérence et recherche de continuité, avec des liens artificiels au contexte.

- **PROJET DE FORMATION :**

Le projet de formation est général, décontextualisé avec une analyse superficielle des éléments clés du sujet.

Une vision parcellaire du sujet ne permet pas de discuter, puis d'élargir les pistes de réponses.

Le projet de formation en continuité n'est jamais évoqué, absent, peu identifiable, confus.

Le projet de formation est envisagé au collège mais pas au lycée, ou vice versa.

- **PROGRAMMATION – PLANIFICATION :**

Selon un effet catalogue, les propositions de programmation et de traitement des APSA apparaissent sans lien entre elles. Les effets escomptés sont abordés avec naïveté (magie des dispositifs). Les solutions semblent « plaquées » en réponse à ce sujet.

Le continuum curriculaire collège/lycée n'est pas envisagé. Certaines copies abordent uniquement le collège, d'autres le lycée, ou encore d'une manière isolée l'un puis l'autre (exemple : 1ère partie collège, 2ème partie lycée).

La continuité collège et lycée est parfois évoquée mais non traitée

- **R2 Registre Descriptif**

- **ANALYSE DU SUJET**

Apparaît souvent une bonne analyse du sujet, une introduction qui questionne les enjeux du sujet. Un effort de vision curriculaire est sensible. Le cœur du devoir se standardise toutefois au fur et à mesure de la rédaction : les références au contexte se raréfient et, quand elles sont présentes, elles ne sont pas toujours convaincantes aux yeux du lecteur. Les illustrations sont anecdotiques. Les définitions se juxtaposent, souvent très (trop) référencées en introduction. La notion de compétence est déclinée, avec parfois une répétition de toutes les composantes des programmes, sans parvenir à les discuter en lien avec le sujet. Les données du dossier sont partiellement utilisées, le devoir n'est pas organisé. Si l'ensemble est structuré d'un point de vue méthodologique, le devoir peut occulter une partie du sujet en juxtaposant deux parties de façon mécanique.

Le sujet est bien compris, les termes analysés et définis, mais un vrai déséquilibre dans le traitement des réponses d'une partie à l'autre avec parfois des paragraphes « fleuve » où les réponses ne sont pas assez ancrées dans les contextes.

Le devoir traite de la continuité.

- **ELEMENTS DU CONTEXTE**

Quelques éléments d'un seul contexte servent d'appui au raisonnement, ils apparaissent en début de partie ou de paragraphe le plus souvent. La démarche souhaitée est parfois confuse.

Les éléments du contexte sont énumérés, décrits, listés mais non exploités dans la réponse. Rien n'indique qu'existe une stratégie de priorisation ou de hiérarchisation de ces éléments. L'intégration des éléments de contexte est partielle (le plus souvent c'est l'étude de la photo qui manque) et insuffisante pour formuler une réponse pertinente.

Une partie des éléments des contextes est exploitée au service d'une réponse. Bien souvent, l'exploitation des photos javelot est occultée. Des éléments saillants du contexte ont été éludés, malgré des choix ciblés sur certains axes de formation. Quelques références aux éléments du dossier sont utilisées pour « plaquer » des propositions passe-partout.

Le.a candidat.e « raccroche » un élément du contexte en fin ou en début de partie.

Le.a candidat.e se centre sur une partie des données (souvent contexte établissement et éternel débutant) de manière assez floue. Les deux contextes sont analysés dans l'introduction de manière superficielle. Ils disparaissent ensuite.

- **PHOTOS :**

Certaines copies ne « décollent » pas car les photos sont « oubliées » alors que le devoir était de bonne texture. La photo est simplement évoquée, ou éludée, ignorée, non analysée, absente de l'étude.

Dans ce registre, l'analyse des photos apparaît complète au niveau moteur mais considérée comme un tout homogène, sans nuance. Une description des photographies est présente mais sans aucun prolongement argumentaire dans le devoir.

- **PROGRAMMATION – PLANIFICATION :**

Le choix d'APSA est empirique, sans justification. Leur suppression ou leur réagencement dans les programmations est annoncé de façon tranchée sans discussion ni nuance. Cette suppression autoritaire sert parfois à plaquer un exemple préétabli.

Le processus d'apprentissage est conçu a priori et de manière linéaire : ludique en 6^e, groupes mixtes (imposés) en 3^e ; et TICE au lycée.

- **PROPOSITIONS :**

Les propositions et connaissances sont au service de l'analyse du contexte établissements.

La proposition est standardisée, sans spécification au contexte, elle pourrait s'appliquer à n'importe quel autre établissement et à un élève qui ne serait pas nécessairement débutant. La démarche est structurée autour de propositions ambitieuses mais insuffisamment discutées ni articulées aux éléments saillants des contextes.

Des propositions sont personnalisées mais le contexte reste secondaire.

Les contenus de motricité sont faibles, les propositions sont surtout méthodologiques et sociales.

▪ **ETERNEL DEBUTANT :**

L'éternel débutant est peu défini ou faiblement pris en compte. L'impression à la lecture est que le.e candidat.e envisage des solutions pour des classes d'éternels débutants au sein des deux EPLE.

Le problème de l'éternel débutant est perçu à partir d'étapes à franchir (en arrière-plan, le développement psycho-constructiviste, selon Piaget, d'un élève générique).

▪ **PROJET DE FORMATION :**

La démarche de projet est descriptive, appuyée sur des éléments parsemés et plaqués. Les arguments justifiant un projet de formation sont faibles. Le projet reste formel, linéaire, général (succession de tâches).

L'ensemble est descriptif, malgré une volonté d'envisager les processus de transformations des élèves et l'activité de l'enseignant.

Le.e candidat.e tente d'envisager une continuité de la 6^{ème} à la Terminale, mais ne fait pas référence précisément au contexte des 2 EPLE.

Le projet de formation reste descriptif sans parvenir à la mise en parallèle systématique du collège jusqu'au lycée.

Le projet de formation proposé est considéré dans la continuité collège/lycée mais l'appui sur les contextes est « convenu » ou bien l'accroche se fait à partir des éléments clés relevés dans les 2 contextes en omettant totalement l'étude photographique.

Le projet de formation envisagé consiste principalement à augmenter le temps d'apprentissage. Le continuum collège/lycée est évoqué mais peu présent, parfois absent dans le développement du devoir, les propositions ne concernent alors que le collège.

Le projet de transformation est présent mais non construit ni suffisamment travaillé.

• **R3 : Registre Explicatif**

▪ **ANALYSE DU SUJET :**

L'analyse du sujet est assez complète et complexe, témoignant d'un bon niveau de réflexion. Tous les éléments du contexte sont pris en compte, mais de manière inégale. L'exploitation de la photo est souvent minimale, trop peu d'éléments et de questionnements viennent caractériser l'éternel débutant.

La réponse est contextualisée, les éléments qui composent le sujet sont questionnés.

La démarche explicative est plutôt cohérente et structurée.

Si parfois la méthodologie de composition du devoir est peu maîtrisée, l'analyse réflexive est à souligner.

L'argument est au service du contexte.

La copie répond à la commande et aux enjeux du sujet avec des réponses ancrées précisément dans les contextes (incluant l'étude de photo) servant de justifications aux propositions. La continuité collège/lycée est effective.

▪ **QUELQUES ELEMENTS DU CONTEXTE**

Quelques éléments du contexte sont mis en relation (CSP, mixité, inter établissement) et parsèment les propositions mettant en relation collège et lycée.

La réponse prend appui sur les caractéristiques contextuelles des deux établissements.

Certains décalages entre collège et lycée sont utilisés pour répondre à la question.

Les deux établissements sont évoqués au début de chaque partie avec deux éléments clés du dossier, en appui sur une observation. « Nous observons qu'au collège existent des "oppositions aux règles de vie de groupe", ou les élèves ne trouvent peut-être pas d'intérêt à travailler avec les autres. Il en va de même au lycée avec des comportements individualistes et égocentriques ».

Certains éléments du contexte sont simplement évoqués voire négligés (photo juste citée) tandis que d'autres sont privilégiés pour développer un propos.

Certains éléments du contexte sont questionnés (y compris la photo) et une réponse est avancée, toutefois celle-ci se délite au fil du traitement.

L'activité de l'élève est interprétée à partir de plusieurs éléments extraits du contexte.

Des références pertinentes au contexte permettent de contextualiser la proposition.

Les éléments utilisés sont questionnés et parfois mis en relation, Certains d'entre eux considérés comme prioritaires fondent des choix de réponse.

Le.a candidat.e propose une réponse contextualisée, au sens où l'introduction et plus avant le développement voient les idées/paragraphes partir d'éléments du contexte. Le contexte organise la réponse.

Les 3 composantes sont des points d'appui mais bien souvent de façon déséquilibrée.

▪ **ETERNEL DEBUTANT :**

Le problème de l'éternel débutant est traité indépendamment de l'APSA (référence aux CA du collège traduites au lycée dans une logique curriculaire). L'éternel débutant est défini à travers un seul facteur explicatif et un référentiel de compétences parfois non construit. Il est toutefois visible à partir d'acquisitions clairement identifiées dans une ou plusieurs APSA en lien avec les programmes.

Il est assez bien décrit, sans se réduire à des termes de manques dans l'APSA.

L'éternel débutant n'est pas seulement en difficulté au plan moteur mais aussi aux plans méthodologiques et social.

▪ **PHOTOS :**

Un retour (furtif) sur les photos est observé pendant le développement pour rappeler des difficultés gestuelles le plus souvent. Les photos sont exploitées, par exemple : des problèmes de coordination course-lancer amènent à découper le mouvement et à travailler d'abord sans élan ; l'utilisation du vortex est proposée pour augmenter la motivation à apprendre ; des critères de réussite sont définis en rapport avec des zones à atteindre ; des consignes sur le lancer sont formulées pour aider les élèves à se transformer. L'activité des élèves est interprétée à partir des photographies en termes de ressources et de sens.

Une analyse des photos est réalisée, même si le plus souvent elle se limite à des constats.

▪ **PROGRAMMATION – PLANIFICATION**

L'organisation des APSA dans les programmations est discutée en terme d'avantages/ inconvénients pour les élèves ; elle est souvent réduite à une continuité d'évidence, peu mesurée, parce qu'elles s'enchaînent deux années de suite, ou qu'elles sont reprises au lycée.

La continuité de l'offre de formation et l'allongement des temps d'apprentissage sont les réponses les plus fréquentes.

▪ **PROJET DE FORMATION :**

Une volonté de travail collectif est manifeste, mais reste souvent au stade de la déclaration d'intention : Il faudra se concerter en équipe pour choisir les acquisitions prioritaires

Un projet fonctionnel régit les choix et les propositions avancées par le.a candidat.e.

Le devoir part des éléments du contexte pour formuler des réponses, et cherche à établir une cohérence collège/lycée. Le projet de formation est contextualisé, sans être toutefois illustré ni discuté dans la perspective d'un ensemble d'acquisitions visées.

Le projet de formation apparaît assez fonctionnel mais reste cloisonné.

Le projet de remédiation est également fonctionnel et cohérent.

Le projet de transformation est construit et traverse le devoir, il dépasse le constat, les propositions s'ouvrent ainsi au-delà de la programmation.

Le projet de formation n'est pas systématiquement orienté par les transformations visées, la stratégie de formation et d'articulation des éléments du contexte semble confuse.

▪ **PROPOSITIONS :**

Les propositions sont souvent fonctionnelles et ancrées dans le dossier, mais parfois peu convaincantes et un peu « récitées » (évaluation par compétences, EPI, socle commun). Les illustrations sont recevables. Souvent une partie du devoir perd en qualité au fil du devoir par un éloignement du contexte.

Quelques éléments de relativisation des propos apparaissent en fin de partie ou en conclusion. Les propositions sont souvent opérationnelles. Les exemples concernent le collège et le lycée, dans une évolution logique (enseigner la gym au collège puis au lycée) qu'elle soit en continuité ou en rupture. Les transformations motrices sont peu mises en avant (beaucoup de CMS). À partir d'hypothèses, le.a candidat.e tente de proposer des solutions intéressantes mais qui restent identiques, ou presque, du collège au lycée. Les propositions commencent à être envisagées autour d'exemples concrets

- **R4 : Registre Problématisé**

Analyse complexe et riche du sujet et du contexte dossier.

- **INTRODUCTION**

L'introduction est « alléchante » au plan du questionnement et des pistes envisagées. Le cœur du devoir est en continuité avec ce qui est annoncé, avec un même niveau d'analyse et de contextualisation. Equilibre dans la qualité du devoir.

Ce qui est annoncé en introduction se prolonge par la présentation d'une démarche claire et lisible dans la suite du devoir. Une volonté de travail collectif apparaît le plus souvent formalisé dans des EPI ou dans un partage d'outils d'évaluation, de livrets de suivi entre les équipes EPS du collège et du lycée.

- **PROBLEMATIQUE**

Le candidat problématise le sujet de manière personnalisée. Par exemple, la problématique est organisée à partir de l'analyse du concept de « temps ». Les contextes et/ou la photo sont toujours en filigrane du raisonnement. Ils servent de point de départ à ce raisonnement. L'ensemble est justifié et référencé

- **ETERNEL DEBUTANT**

La notion d'éternel débutant est envisagée comme un problème d'une certaine complexité. Différents facteurs explicatifs listés et analysés.

Dans ce registre, le problème de l'éternel débutant est vu au travers d'un ou plusieurs prismes explicatifs, même si la photo mérite une analyse qui dépasse la simple description de la motricité. Un projet de formation différencié collège/lycée est questionné au regard d'une définition de l'éternel débutant, et justifié en lien avec plusieurs éléments du contexte. L'éternel débutant est défini selon plusieurs angles : acquis et manques sur les plans moteur, méthodologique et social. Le continuum (du collège au lycée) est présent, des liens sont établis entre les différents axes choisis pour traiter le sujet. La stratégie de formation est claire et la réponse met en évidence des transformations à opérer pour dépasser l'éternel débutant.

- **MISE EN RELATION DES ELEMENTS DU CONTEXTE**

Plusieurs éléments du contexte sont mis en tension et fondent les choix (établissements, photos, éternel débutant) pour répondre à la question.

Une mise en parallèle collège / lycée est envisagée dès l'introduction avec une discussion d'éléments clés : choix des APSA dans les programmations, objectifs des projets liés aux élèves du collège au lycée (agir en 6e / égocentriques au lycée). Une problématisation est avancée, par exemple, un impact sur ces élèves au collège peut modifier les objectifs visés par les projets au lycée. On note une capacité à prendre en compte plusieurs types d'élèves présentés dans le dossier : les collégiens et les lycéens, les élèves de Segpa, les gens du voyage, les élèves des différentes options du lycée.

L'ensemble problématisé propose un projet de formation cohérent et partagé en appui sur des éléments y compris l'étude de photos articulée à leur contexte. L'activité motrice est analysée. Elle mériterait toutefois d'être mieux interprétée. Certaines acquisitions relatives à la continuité entre les CA/CP au travers d'APSA support auraient pu enrichir le propos pour engendrer une réponse plus aboutie. Le projet de formation est orienté par les transformations à opérer.

- **PROGRAMMATION ET PLANIFICATION :**

Une distinction est introduite entre programmation et planification. Elle débouche sur des propositions pertinentes dans les 2 cas. Ces copies vont au-delà de la programmation pour questionner la planification des objets d'enseignement et assurer une continuité.

Le choix des programmations est critiqué à l'aide d'arguments. Une nouvelle programmation plus cohérente est proposée où la place de chaque APSA est mesurée aux autres en lien avec des compétences de CA/CP.

Des alternatives sont présentées. Par exemple, la continuité des APSA au sein de la programmation est questionnée (proposer les mêmes APSA au collège et au lycée peut permettre d'augmenter la répétition au risque de démotiver certains élèves. Dès lors la recherche de la continuité est interrogée avec la notion de transfert entre APSA).

Deux APSA sont choisies en parallèle parfois issues de deux champs différents (ex Gym/ Natation et effets attendus sur le gainage et les alignements). L'illustration envisage des effets et des limites sur plusieurs séances (effet de temporalité).

▪ PROPOSITIONS

Les propositions visent des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales, avec la volonté d'établir une cohérence du collège au lycée.

Des propositions à tous les niveaux et dans différents temps, macro- méso- micro- (inter et intra établissements, cycles, séances) ; diachronique/synchronique ; vertical/horizontal.

Les propositions s'appuient sur les élèves du contexte et des éléments forts du dossier.

▪ PROJET DE FORMATION

Un projet de formation fait apparaître une programmation et une planification des acquisitions accompagnées d'une réflexion et de propositions sur la programmation des APSA dans les 2 établissements, de la volonté de cibler des compétences à atteindre, de la mise en place d'étapes d'apprentissage.

Le projet de formation proposé envisage la continuité du collège au lycée aux différents niveaux de la classe, l'établissement, et avec les acteurs extérieurs.

Le projet de formation se préoccupe de : re- mobiliser- renforcer- reconfigurer. Une stratégie de formation est proposée. Elle s'appuie sur un choix argumenté de CP ou CA avec une vision curriculaire des compétences enseignées.

Le lancer de javelot est mis en parallèle avec une autre APSA (badminton, handball) et prend place dans une stratégie de formation sur le cursus.

Des acquisitions motrices sont visées.

Des critiques et des limites sont formulées.

Les obstacles sont identifiés dans le projet stratégique : les processus de transformation sont clairs.

Posture du/de la candidat.e au regard de son projet : se questionne, envisage des pistes, annonce des choix qu'il illustre, relativise ses propositions. Prise de hauteur et de recul par rapport au sujet (quelques références théoriques hors EPS). Certain.e.s candidat.e.s ont traité de la matrice disciplinaire, ont milité pour la construction d'une « culture commune » collège-lycée tout en respectant le trajet individuel de formation de chaque élève, ont évoqué l'idée d'effet établissement positif à impulser, ont mis en place des programmations qui connectent des histoires d'apprentissage, ont fait des propositions fonctionnelles dans les liaisons école/collège et collège/lycée.

▪ PHOTOS :

Plusieurs interprétations croisées se combinent dans l'analyse des éléments photographiques.

Les iconographies sont expliquées et réutilisées dans au moins une partie du devoir.

Les retours à la photo sont nombreux et analysés au fil du devoir.

Les photos ont parfois été nuancées sur leur aspect statique en évoquant d'autres phases avant et après la photo qui ne sont pas visibles (malgré la gestuelle constatée, l'élève réalise peut-être sa meilleure performance ?).

Ces photos ne permettent d'envisager qu'en partie le caractère dynamique du mouvement et des apprentissages. Par ailleurs, l'élève n'est pas éternel débutant dans tous les domaines.

• Registre n°5 : Registre Prospectif

Outre les caractéristiques du registre 4, les caractéristiques majeures du registre 5 sont les suivantes :

▪ ETERNEL DEBUTANT

L'approche de l'éternel débutant est systémique, multifactorielle et complète. Elle est mise relation avec les éléments du dossier (contexte et images).

▪ ELEMENTS DU CONTEXTE

Des 3 éléments du contexte est équilibrée, traitée de manière systémique et articulée de façon permanente autour du projet de formation.

▪ PHOTOS

L'analyse des photographies est transversale ou parallèle avec les différentes APSA.

L'activité motrice est analysée à l'aide de grille s de lecture, interprétée au travers d'une certaine conception de l'EPS. Elle est source du projet de remédiation.

L'idée de transversalité est avancée, pertinente et fonctionnelle entre des APSA (par exemple javelot-handball).

▪ PROJET DE FORMATION

L'élève et ses difficultés sont la source du projet de formation. Un travail d'équipe prospectif avec différents partenaires (extérieurs : ville, AS, etc.) anime la réflexion, la construction d'un travail interdisciplinaire est justifiée. Les propositions prospectives semblent réalistes.

Un projet de formation prend place dans un ensemble problématisé. Il apparaît cohérent et partagé en appui sur tous les types d'éléments du contexte présentés dans leurs articulations. Des illustrations font apparaître des transformations motrices, méthodologiques et sociales. La stratégie de formation est adaptée au contexte et justifiée. Elle envisage le problème de l'éternel débutant sous plusieurs angles.

▪ **CONNAISSANCES**

Les connaissances (multiples et variées) fondent le discours, peuvent l'initier mais ne se substituent pas à l'analyse de la pratique contextualisée.

4. CONSEILS AUX CANDIDAT.E.S

4.1. Conseils liés au traitement du sujet

Il est indispensable que les candidat.e.s s'appuient **sur l'ensemble des documents présentés dans le sujet.**

L'exploitation de ces documents doit permettre :

1) d'analyser l'activité motrice des élèves en lien avec la thématique du sujet
2) de faire des propositions ancrées dans le contexte, permettant aux élèves de progresser. De ce point de vue, plusieurs compétences méthodologiques semblent pouvoir être reliées. Donner à voir « l'épaisseur professionnelle » attendue exige de :

- Cibler les termes clés pour les mettre en relation

Il est conseillé aux candidat.e.s de sélectionner des éléments prioritaires dans le dossier (contextes et images), de les articuler et les exploiter afin d'argumenter en réponse au sujet posé.

• Réfléchir à différents modes d'apprentissage moteur et différentes étapes d'acquisition dans différentes APSA de la 6ème à la Terminale (soit environ 4 séquences d'enseignement-cycles d'apprentissage)

Décrire les comportements moteurs observés sur les images impose de présenter la grille de lecture utilisée en termes d'observables. Il est alors possible de poser la question des causes possibles explicatives d'un problème rencontré par les élèves et d'envisager différentes hypothèses (par exemple dans les termes suivants : coordination en rapport à l'âge, tonicité, enchaînement des actions, affectif, physiologique, biomécanique) puis de proposer des pistes de remédiation en cohérence avec les pistes soulevées.

- S'appuyer sur une sélection d'éléments remarquables pour bâtir un projet de transformation, et non l'inverse

Il est conseillé de se préparer en travaillant sur des pratiques et contextes différents pour y prélever des données et stabiliser une démarche au service de leur articulation. En effet, trop de copies ressemblent à un listing de connaissances dans une approche standardisée sans lien avec les contextes concrets posés.

Autrement dit, il s'agit avant tout de ne pas se précipiter dans une restitution de connaissances apprises et/ou formatées. Il est attendu que le.a candidat.e mette à profit l'épaisseur professionnelle acquise dans l'exercice de son métier, en extrayant et analysant les différents éléments du sujet à mettre en relation. C'est donc à partir de ce nécessaire travail préliminaire que des solutions pourront être envisagées. Ces solutions doivent être mises en relation à la fois avec les éléments de contexte (établissements, images) et les notions principales définies et référencées. Ainsi, le.a candidat.e ne peut se contenter de répondre de façon générale au problème professionnel particulier posé dans le sujet, en recourant à des blocs argumentaires préconstruits sur des thématiques générales à l'EPS. Le sujet invite a contrario à prendre du recul vis-à-vis du problème professionnel posé par une démarche d'analyse de documents (y compris les images) et de construire une réponse située dans le contexte précis présenté dans ces différents documents.

- Décliner des propositions concrètes en lien avec des intentions éducatives et transformatrices

Il est nécessaire d'avoir réfléchi en tant qu'acteur / actrice aux problématiques de la discipline, et pas seulement du seul point de vue théorique. Si les lectures sont nécessaires pour capitaliser des connaissances, il est également nécessaire de théoriser sa pratique professionnelle, personnelle et collective (équipe enseignante) afin que cette théorisation enrichisse la démonstration.

Autrement dit, il s'avère utile de questionner systématiquement les problèmes professionnels rencontrés dans la pratique quotidienne afin d'envisager différentes alternatives de résolution et choisir parmi celles-ci les plus adéquates. Identifier ces différentes alternatives dans le concret du métier est une condition pour dépasser la citation de propositions issues de la littérature et réalisées par d'autres. Il est en effet utile de questionner sa pratique professionnelle pour formaliser les conceptions, les propositions didactiques et les mises en œuvre pédagogiques vécues au quotidien, afin de résoudre les problèmes d'acquisitions des élèves, et contribuer à leur réussite.

- Différencier les propositions en prenant en compte la diversité des élèves (compétence P3 du référentiel 2013)

Sur ce point, se préparer à l'épreuve ne consiste pas à relater un ensemble d'exemples standardisés. Il est recommandé de s'appuyer sur une démarche d'enseignement réfléchi, à partir d'expériences authentiques vécues, et de formaliser-rédiger des exemples originaux significatifs de ces expériences en décrivant les évolutions et les nuances au regard d'élèves aux profils variés.

4.2. Les conseils de préparation

Les conseils de préparation envisagés ci-dessous concernent trois plans : la méthodologie de l'épreuve d'Écrit 2, la stratégie de formation, la présentation formelle de la copie.

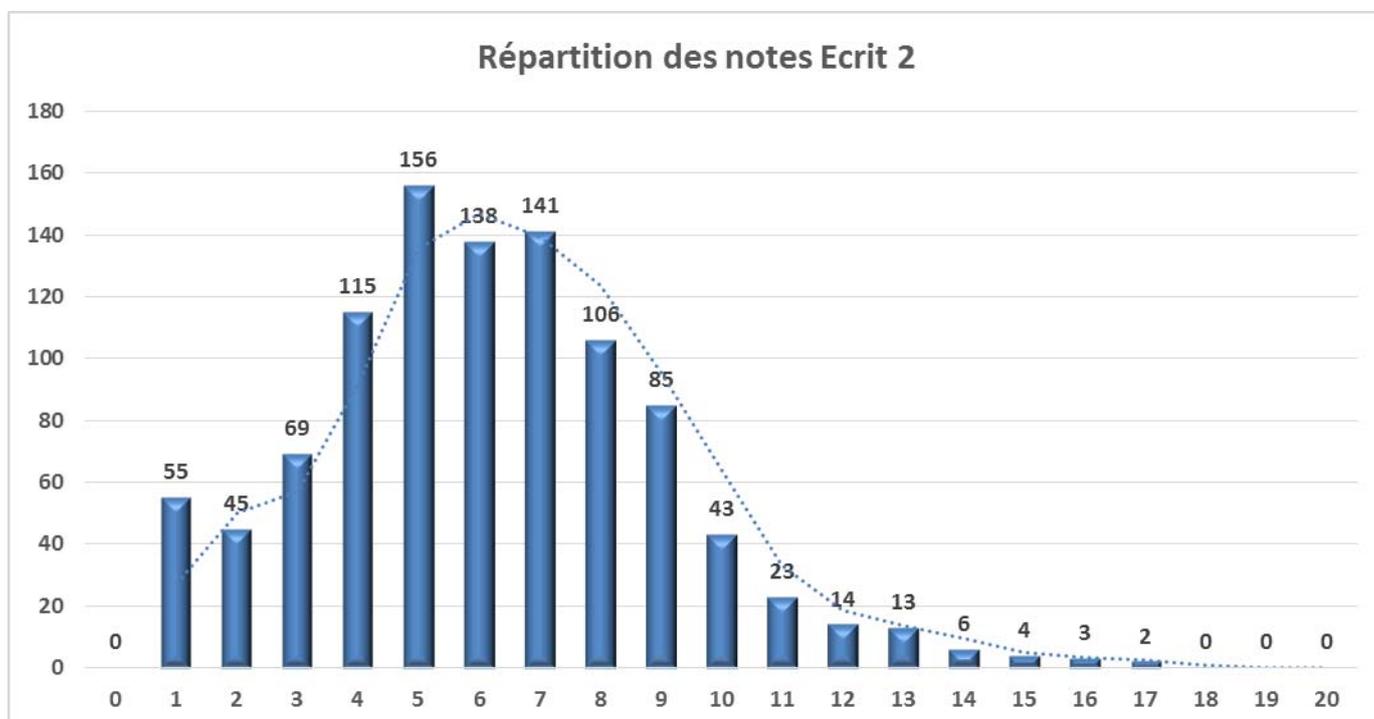
- Concernant la méthodologie d'entraînement à l'écrit 2
 - Ne pas s'enfermer dans la construction d'un devoir de type « dissertation »
 - Toute autre méthodologie de l'écrit est possible. Par exemple, pour répondre à un sujet de type « étude de cas » ou « problème professionnel », il peut être intéressant de passer par les étapes ou parties de devoir suivantes :
 - analyse du contexte/mise en sens et en tension des termes du sujet/état des lieux, diagnostic ;
 - puis, mise en avant d'objectifs tout en les justifiant et en les contextualisant ;
 - ensuite, propositions de moyens contextualisés pour atteindre ces objectifs ;
 - enfin, suggestion des évaluations permettant de vérifier la pertinence et la cohérence des objectifs et moyens, afin de faire évoluer éventuellement le projet / conclusion.
 - Ancrer la réflexion dans l'ensemble des documents fournis par le sujet
 - Le.a candidat.e ne peut ignorer que tous les documents doivent être exploités pour fonder sa réponse dans le contexte spécifique défini, à des fins de transformation des élèves concerné.e.s.
 - S'entraîner à lire en temps contraint des dossiers
 - L'exercice consiste à extraire les éléments prioritaires les plus significatifs d'un dossier, de les mettre en relation (ce qui suppose de faire des choix) pour répondre à un sujet donné.
 - S'entraîner à analyser finement des documents photographiques
 - Tous les documents, en particulier photographiques, doivent être questionnés avec soin et exploités tout au long de la composition. S'exercer à formuler des hypothèses explicatives devant des clichés de postures ou actions d'élèves est essentiel. Intégrer cette analyse dans la réflexion globale sur le sujet est indispensable.
- Concernant la stratégie de formation
 - - Lister des problèmes professionnels réels rencontrés dans l'exercice du métier, en lien avec chacun des items du programme, voire dans le croisement de ces items.
 - - Travailler les différents thèmes du programme en construisant des définitions des termes qui s'attachent à se raccrocher aux transformations motrices et éducatives des élèves.
 - - S'entraîner à traiter des sujets complexes en temps contraint : déceler le problème professionnel inclus dans la question, mettre en lien les différentes dimensions incluses dans la question, analyser le contexte (sélectionner et donner du sens aux éléments principaux du contexte en lien direct avec la question) et analyser les photos.
 - - Cette analyse pourrait avoir deux dimensions : une ouverture des possibles dans un premier temps (un grand nombre de pistes de réponses), puis une construction d'une réponse contextualisée en retenant certaines pistes de traitement du sujet.

- - Réfléchir à une conception personnelle de l'enseignement de l'EPS et s'efforcer de la rédiger par écrit. Lorsque le candidat réussit à faire preuve d'une « épaisseur professionnelle » dans sa copie, sa note est bonifiée.
 - - Ne pas chercher à plaquer des citations ou références sauf si celles-ci viennent conforter votre opinion ou contribuent à la réflexion.
 - - Utiliser des connaissances utiles à la démonstration et refuser le catalogue de citations qui nuit à la clarté des propositions.
 - - Actualiser ses connaissances théoriques. Des progrès en ce sens sont constatés dans certaines copies. Pour les références utilisées, un développement minimum est attendu, ce qui suppose de les maîtriser à l'écrit en lien avec une démonstration. Les connaissances empiriques, accumulées au cours de la carrière, ont un rôle important à jouer dans la logique d'argumentation. Il faut toutefois éviter de présenter son vécu comme une solution magique et unique aux problèmes soulevés par le sujet.
 - - S'entraîner à analyser de manière outillée des documents iconographiques d'élèves, notamment au plan de l'activité motrice. Construire des grilles de lecture de l'activité motrice à partir d'images pour dégager des problèmes prioritaires.
 - - Mettre en relation les analyseurs de la motricité avec ceux de l'activité méthodologiques (planification, stratégies) et des interactions sociales).
 - - Observer des élèves différents pour analyser des comportements dans des contextes variés d'APSA.
 - - Ne pas hésiter à prendre position, à avoir une approche critique et argumentée. Le contexte doit être interrogé afin d'apporter des propositions d'amélioration en lien avec le sujet.
- **Concernant la forme de la copie**
 - - S'entraîner à écrire le plus souvent possible afin de tenir physiquement et intellectuellement sur les 6 heures d'épreuve : trop de copies perdent en qualité au fur et à mesure du développement.
 - - Prendre un vrai temps de lecture attentive au sujet posé car les sujets sont souvent longs. Le dossier peut contenir de nombreuses annexes.
 - Savoir faire le tri entre les informations incontournables, utiles à la démonstration et celles qui sont données à lire pour vérifier que le.a composant.e est capable de traiter lucidement l'information. Il est donc conseillé de prélever dans les différents documents les informations essentielles au service d'une démonstration en lien avec le sujet, de ne pas faire du copier/coller in extenso, juste pour témoigner que l'on a lu.
 - - S'entraîner à rédiger des réponses possibles au sujet, à exploiter divers types de documents (photos, données chiffrées ou qualitatives,) pour avoir le temps de répondre au sujet.
 - - Une écriture lisible facilite la correction. Pour certaines copies, plusieurs lectures sont parfois nécessaires pour arriver à déchiffrer l'écriture. Prendre le temps de se relire et supprimer des fautes de syntaxe et d'orthographe.

5. CONSEILS AUX FORMATEURS

- - Accompagner les candidat.e.s pour les aider à approfondir la compétence consistant à lire, analyser, exploiter et discuter des éléments iconographiques.
- - Diffuser un message clair concernant les limites des productions du type « prêt-à-porter », des récitations préétablies de notions qui ne permettent pas une réponse authentique et contextualisée aux questions posées.
- - Préparer les candidat.e.s à la lecture, la discussion et les échanges collectifs à partir d'extraits de pratiques concrètes, pouvant être à bon escient les pratiques des enseignant.e.s candidat.e.s. S'appuyant sur des données contextuelles et filmiques, il devient possible de construire des compétences méthodologiques professionnelles, dépassant l'écueil du plaquage d'exemples passe-partout.
- - Le bandeau d'évaluation tel qu'il a été conçu valorise cette méthodologie de théorisation des pratiques, en rupture avec celle de dissertation classiquement rencontrée dans les concours de recrutement. L'épreuve d'E2 dans sa récente évolution se démarque des précédents E2 en donnant une place de choix à la prise en compte des particularités du contexte et traces de l'activité concrète des élèves en APSA.
- - Orienter la formation sur des « études de cas » de manière à exploiter et approfondir l'analyse d'un contexte plutôt qu'à compiler des connaissances théoriques. Il faut convaincre les candidat.e.s de la nécessité de produire des écrits personnalisés authentiques, et non pas des écrits pré-formatés et standardisés.

- - Inciter les candidat.e.s à analyser des contextes qui servent de points d'appuis pour établir des propositions contextualisées et engagées visant à répondre à des problèmes professionnels auxquels chaque enseignant d'EPS est confronté.
- - Soumettre les candidat.e.s à un travail méthodologique conséquent pour leur permettre de construire une réponse nourrie et cohérente en 6 heures.
- - Habituer à lire les libellés des épreuves afin de ne pas passer à côté de la commande.
- - Considérer l'EPS dans sa globalité institutionnelle, intégrée à un système éducatif large, et justifier sa spécificité (la motricité est trop souvent absente des copies) dans son inscription dans un contexte particulier (établissement, bassin de formation, etc.).
- - Intégrer l'analyse des documents iconographiques dans la formation, faire expliciter la manière de « regarder » les images d'élèves en mouvement (grille de lecture), analyser les éléments de manière à pouvoir faire des hypothèses explicatives de ce que font et disent les élèves, en lien avec des contraintes liées aux APSA. Il s'agit de dépasser la simple description gestuelle pour identifier des obstacles potentiels au plan moteur et plus largement aux plans cognitif, psychologique et/ou sociologique. Il convient également de faire analyser des documents iconographiques par une approche comparative, pour identifier des points communs et des différences permettant de problématiser une réponse au sujet (traitement didactique, aménagement matériel, rôles sociaux, etc.)
- - Au niveau de l'analyse des contextes, amener les candidats à prélever 2-3 données de nature différente qui, analysées ensemble, permettent de donner davantage de consistance à l'hypothèse formulée. Trop souvent en effet, les candidat.e.s désignent un indicateur isolé pour soutenir et confirmer leur propos, le discours apparaît plaqué.
- - Développer les capacités d'analyse et de réflexion qui permettent aux candidat.e.s de traiter des sujets divers et variés, en sortant des réponses standards censées s'appliquer dans n'importe quel contexte. Considérer les limites d'une vision de l'acte d'enseignement-apprentissage en termes de réponses-modèles à reproduire. Tendre à former un enseignant réflexif et innovant, loin de l'enseignant applicateur de recettes.



PREMIERE ÉPREUVE D'ADMISSION

Rappel de la nature de l'épreuve

L'épreuve consiste en la présentation d'une leçon d'EPS centrée sur des situations d'apprentissage successives pour des élèves d'une classe du second degré.

La leçon porte sur une activité physique sportive et artistique d'un programme limitatif publié sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale.

Les candidat.e.s disposent d'un dossier, fourni par le jury, sous format numérique comprenant :

- *des données relatives à l'établissement, à l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans l'établissement, au cycle d'enseignement de l'APSA support;*
- *un document vidéo des élèves de la classe dans ce cycle d'enseignement.*

Au cours de l'entretien, les candidat.e.s seront invité.e.s à justifier leurs choix didactiques et pédagogiques en s'appuyant sur leur expérience professionnelle et leur connaissance des textes réglementaires, afin de conduire des projets de transformation et de formation pour les élèves de cette classe.

1/ La nouvelle épreuve et le niveau de prestation des composants.

L'introduction pour la première fois au concours d'agrégation interne d'EPS d'une vidéo d'élèves en situation réelle d'apprentissage, (les élèves de la classe concernée par le dossier d'établissement fourni aux candidat.e.s), constitue une lourde transformation des exigences tant pour eux que pour les membres du jury. Pour la première fois l'épreuve vérifie la capacité des candidat.e.s à proposer une leçon adaptée non seulement au contexte décrit dans le dossier, mais aux élèves décrits et montrés par les images de la leçon observée et filmée. Ayant introduit ce type d'épreuve au concours du CAPEPS externe, le président était conscient du pas qualitatif exigé entre les sessions antérieures et la session 2017, et que la transition est toujours une phase qui suppose une énergie supplémentaire, tant pour les candidats, les formateurs, le jury et l'équipe chargée de filmer, monter les films, les corrélés parfaitement au dossier, etc.'

La moyenne des composants est de : **06,91 / 20**. Le niveau moyen des candidat.e.s est légèrement inférieur à celui de la session précédente ; ce constat est simplement à mettre en relation avec les exigences de cette nouvelle épreuve. Plus inquiétante est la situation des candidats les plus fragiles qui témoignent d'une réelle difficulté à percevoir, analyser et traiter les problèmes des élèves qui sont donnés à voir, alors-même que cette compétence professionnelle attendue est au plus près des compétences quotidiennement attendues chez le professeur d'EPS : savoir lire les conduites motrices des élèves et prendre des décisions de régulation et de planification sur des observables. Les candidat.e.s se situant dans le profil décrit ci-après sont invités à se préparer dès à présent, en s'appuyant sur analyse réflexive sur leur pratique quotidienne.

2/ Les enjeux de l'épreuve

2.1/Attendus

L'enjeu de cette épreuve est double : d'une part révéler un haut niveau de professionnalité, et d'autre part mettre en œuvre des pratiques professionnelles en lien avec des connaissances institutionnelles, scientifiques, culturelles au service d'une réussite scolaire et éducative de tou.te.s les élèves.

Le.a candidat.e doit montrer une expertise disciplinaire en EPS développée à partir d'une analyse de sa pratique professionnelle. Il/elle est invité.e à se projeter dans un contexte singulier (dossier d'un établissement et vidéo de classe), à l'analyser pour proposer un projet de formation s'adressant à tou.te.s les élèves d'une classe ou d'un

groupe classe. L'épreuve vise à questionner l'expérience professionnelle des candidat.e.s et leur capacité à proposer une leçon d'EPS présentant des contenus d'enseignement-apprentissage dans une APSA support pour des élèves singuliers, en lien avec un contexte d'établissement qui n'est pas le leur. Le jury cherche à apprécier l' « **épaisseur professionnelle** » du/de la candidat.e dans l'exercice du métier au travers de la progressivité des apprentissages en EPS, de sa capacité à lier de façon cohérente les différents projets d'un EPLE, de sa connaissance fine des enjeux et des orientations du système éducatif.

2.2/ Appréciation par les membres du jury de la manière dont les candidat.e.s prennent en compte les enjeux éducatifs

Le jury constate que le projet de formation retenu est souvent défini de façon générale et formelle, sans réelle prise en compte des caractéristiques particulières des élèves du contexte. Dans l'ensemble, les comportements typiques des élèves sont lus à travers la vidéo mais insuffisamment analysés pour faire émerger des besoins. La déclinaison des hypothèses de remédiation et les situations d'apprentissage qui en découlent ne révèlent pas de transformations (en particulier motrices) adaptées.

En début d'exposé, beaucoup de candidat.e.s tentent d'afficher, à bon escient, l'articulation du projet de formation avec les différents déterminants caractérisant le dossier. Toutefois, ces liens s'estompent au fil de l'épreuve et ne témoignent pas d'une dynamique suffisante pour permettre de faire apprendre chaque élève de la classe au travers des différents dispositifs de l'établissement.

Le jury invite désormais le.a candidat.e à analyser finement la vidéo présentant l'activité des élèves, car c'est elle qui témoigne de la réalité humaine sur laquelle il convient de fonder le lien entre une politique nationale, locale et des conditions singulières du processus de formation. Ainsi il/elle est incité à :

- sélectionner et hiérarchiser les éléments saillants du contexte singulier ;
- expliciter les comportements et les conduites qui les organisent puis identifier les besoins ;
- extraire les données pertinentes pour déterminer les transformations à venir.

L'étude approfondie et méthodique des leçons et bilans dressés par le concepteur du dossier, mise en lien avec l'analyse de l'activité des élèves dans la vidéo sont des points d'appui indispensables afin d'explicitier :

- la démarche d'enseignement (stratégies d'apprentissage, analyse de la compétence propre ou du champ d'apprentissage) ;
- l'écart à la compétence attendue ou aux attendus de fin de cycle ;
- les comportements des élèves et leurs besoins qui permettent de concevoir des propositions pertinentes, faisables et efficaces.

3/ La prise en compte en du cadre général de l'épreuve

3.1/ Appréciation par les membres du jury de la manière dont les candidat.e.s prennent en compte le cadre général de l'épreuve

Les démarches et les situations proposées sont très souvent plaquées de manière formelle et peu significatives du dossier étudié. L'épreuve d'oral 1, dite de « leçon d'agrégation », ne peut être envisagée au travers d'un cadre pré-formaté d'exposés ou de situations préconçus. Chaque situation proposée doit se baser sur les données concrètes observées et référer aux acquisitions attendues justifiée par des indicateurs fiables. Le.a candidat.e doit révéler l'activité de l'enseignant.e et montrer comment elle impacte les apprentissages des élèves.

Les acquisitions doivent être envisagées à l'échelle des situations, de la leçon, mais aussi dans la leçon suivante jusqu'à la fin du cycle (ou séquence d'enseignement). Ces acquisitions sont évaluées au travers d'indicateurs fonctionnels pour l'élève et l'enseignant.e.

3.2/ Formulation de la question posée à la session 2017

« À partir de l'analyse des éléments saillants du contexte du Lycée / Collège XX et des données vidéos des élèves de la classe X, pour le cycle de X, vous construirez un projet de formation singulier pour cette classe afin de traiter la leçon X sur Y d'une durée de X justifiant vos propositions dans deux situations d'apprentissage successives. Ces situations permettront d'atteindre les transformations motrices et éducatives visées. Votre démarche d'enseignement articulera des contenus adaptés à la diversité des élèves de cette classe. Vous explicitez vos choix didactiques et pédagogiques.

Tout au long de l'épreuve, vous démontrerez comment votre projet de formation rend effectives ces transformations chez les élèves.

Au cours de l'entretien, vous serez amené.e à identifier pour la leçon suivante les transformations visées et leurs modalités de mise en œuvre. Votre démonstration, construite à partir de l'analyse des enjeux du système éducatif, s'appuiera sur votre expérience professionnelle. »

Si l'épreuve de cette session 2017 a évolué, un certain nombre d'éléments déjà évoqués lors des rapports de jury précédents restent d'actualité et sont donc rappelés.

Le.a candidat.e doit tout d'abord s'efforcer de considérer l'ensemble des éléments contenus dans le libellé et n'occulter aucune de ces composantes. Il/elle est ainsi invité.e à concevoir des apprentissages au travers de deux situations articulées à partir d'éléments significatifs, observés et retenus dans le dossier (contexte d'établissement) et les données vidéo mises à disposition. Les propositions avancées par le.a candidat.e doivent se fonder sur des analyses précises en rapport avec un contexte identifié.

La question est très explicite eu égard aux attentes du jury et répond à la rénovation de l'épreuve. Lors de la session précédente, les candidat.e.s devaient présenter pour la leçon suivante, l' « ébauche » d'une situation (leviers d'évolution et cadre) prolongeant l'une des deux exposées précédemment. La question invite maintenant le candidat à « identifier pour la leçon suivante les transformations visées et leurs modalités de mise en œuvre ». Si cette dimension n'a pas toujours été préparée et présentée lors de l'exposé, elle a été systématiquement abordée par le jury lors de l'entretien.

Dans cette épreuve rénovée, le jury invite les candidat.e.s à envisager des propositions de transformations autour de l'élaboration d'un « projet de formation singulier ». Ils doivent pour ce faire s'appuyer sur les acquisitions construites par les élèves lors de leur parcours scolaire, tout en y intégrant les éléments de contexte particuliers (classe, établissement).

La visée de transformation combine les dimensions motrices, perceptives et cognitives, méthodologiques et sociales, des apprentissages en jeu au travers des expériences vécues dans les situations, la leçon, le cycle (ou séquences d'enseignement).

Le projet de formation considère nombre d'acquisitions qui permettront à l'élève de se construire en tant que futur.e adulte citoyen.ne tant sur les plans personnel, culturel voire professionnel. Le support disciplinaire s'inscrit dans le contexte du dossier au sein de l'ensemble du système éducatif, de ses finalités et de ses composantes (valeurs républicaines, socle commun, interdisciplinarité).

Les membres du jury ont observé que la dernière phrase de la question relative aux enjeux du système éducatif (« démonstration, construite à partir de l'analyse des enjeux du système éducatif, en appui sur l'expérience professionnelle ») n'a pas ou peu été prise en compte par les candidat.e.s lors de leur analyse du dossier et de la vidéo.

4/ Conseils

4.1/ Stratégie d'extraction des éléments saillants du dossier-contexte permettant de problématiser le projet de formation

Il est conseillé au/à la candidat.e de :

- s'appuyer sur les axes les plus caractéristiques des différents projets (points forts, leviers, cohérences, faiblesses ou contradictions éventuellement perçues) afin de s'engager professionnellement et présenter (en continuité ou en rupture) des propositions contextualisées ;
- mettre en évidence les évolutions envisagées au regard des besoins des élèves de la classe, en s'appuyant sur leurs caractéristiques (plans moteur, perceptif et cognitif, méthodologique et social) ;
- considérer les éléments observés à la vidéo qui amènent à nuancer ou densifier certaines caractéristiques générales indiquées dans le dossier et qui ne correspondent pas toujours à celles des élèves singuliers.

4.2/ Stratégies d'extraction des *traits dominants de l'activité des élèves* permettant de problématiser le projet de formation

○ **Stratégie de lecture des comportements des élèves sur la vidéo : (conduites et motricité)**

Il est conseillé au/à la candidat.e de :

- déterminer les caractéristiques apparaissant dans le dossier (portrait de classe) en cohérence avec celles lues et décodées à la vidéo.

○ **Stratégie d'analyse de l'activité de l'élève**

Il est conseillé au/à la candidat.e de :

- envisager un cadre d'analyse de la motricité pour proposer un projet de formation adapté ;
- proposer des contenus hiérarchisés induisant des transformations dans plusieurs dimensions (éducatives, motrices, méthodologiques, sociales) ;
- analyser précisément l'ensemble des observables (moteurs, méthodologiques, sociaux) et les contributions de tou.te.s les élèves (aptés, inaptés, observateur.e.s, arbitres, juges, etc.) afin de proposer dans la diversité, des mises en activité s'adressant à tou.te.s.

○ **Stratégie d'identification des besoins en termes d'apprentissage**

Il est conseillé au/à la candidat.e de :

- placer l'activité de l'élève au cœur du processus d'apprentissage en précisant les corrélations, choisies et/ou observées, entre activités de l'enseignant.e et des apprenant.e.s ;
- envisager des choix d'analyseurs autour de la motricité, de la méthode et des relations à mettre en lien avec les besoins prioritaires des différents profils et cas particuliers ;
- rechercher les conduites typiques à partir d'analyseurs liés aux paramètres de l'activité (moteur, méthodologique-social, perceptif et cognitif, affectif) ;
- se doter d'une grille de lecture en rapport avec le champ d'apprentissage ou la compétence propre (voire spécifique à l'APSA) pour être en mesure de décrire les conduites identifiées dans la vidéo ;
- construire une grille d'observation des indicateurs pertinents permettant d'émettre des hypothèses sur ce qui se passe dans la « boîte noire » de l'élève ;
- présenter au jury les fiches support des différentes observations (souvent évoquées et pas toujours précisées) ainsi que les procédures d'évaluation envisagées, et expliciter comment elles contribuent aux apprentissages des élèves.

Exploitation des différents supports de communication utilisés par les candidat.e.s lors de l'exposé

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Eclaircir des profils d'élèves grâce à des éléments de la vidéo (images ou extraits vidéo), analysés au regard des différentes ressources, et opérationnalisés dans les deux situations d'apprentissage proposées ainsi que leur continuité ;
- Réaliser des captures d'écran ciblant des comportements moteurs révélateurs des profils d'élèves ;
- Utiliser le tableau blanc pour matérialiser l'organisation spatio-temporelle des activités dans la leçon.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Une réponse délibérée et préparée à l'avance pour telle ou telle APSA, indépendamment des images vidéo et du traitement de l'APSA. Ceci est tellement grossier que les candidats.es qui ont usé de ce stratagème ou simplement d'une méthode involontaire, ne peuvent s'avérer surpris d'avoir obtenus des notes très très basses.

- Certains éléments évoqués dans le dossier parfois repris tels quels, même s'ils ne correspondent pas avec les observations extraites de la vidéo ou bien un usage exclusif de l'un ou de l'autre. Une faible tentative d'identification, parfois erronée voire inexistante, des besoins des élèves ;
- Proposer des organisations matérielles imprécises ou irréalisables ;
- Présenter des situations selon une logique de juxtaposition sans lien entre elles ;
- Proposer des montages-diaporama chargés, confus, sans code explicite, parfois illisibles, des phrases très longues sur les diapositives, avec de nombreuses fautes d'orthographe ou abréviations incompréhensibles. Il est conseillé d'éviter les extraits de texte réécrits en totalité, et privilégier les mots-clés ;

5/ Cadre d'analyse de la prestation du / de la candidat.e

5.1/ L'exposé

Il est attendu, rappelons-le, que le.a candidat.e présente dans son exposé deux situations d'apprentissage qu'il/elle doit justifier au regard d'un projet de formation ancré dans un contexte d'enseignement singulier et d'un public particulier (dossier et vidéo). Elles doivent témoigner d'une continuité soit en, complexification, difficulté, complémentarité, et rendre compte de la prise en charge de tous les élèves. Le.a candidat.e doit s'efforcer de montrer que les choix opérés sont au service du projet de formation dont on rappelle expressément qu'il doit témoigner d'un enrichissement de la conduite motrice de chaque élève. La cohérence et la pertinence de ces choix doivent être illustrées tout au long de l'exposé. La nature et le positionnement des situations d'apprentissage dans la leçon sont déterminés par le.a candidat.e. Sa présentation doit faire apparaître les choix didactiques et pédagogiques justifiés dans le prolongement de la démarche du concepteur du dossier, en continuité ou en rupture avec celui-ci. Les illustrations et les précisions portent par exemple sur les modes d'entrée des élèves dans l'activité, la nature des tâches d'apprentissage, les formes de groupement, la différenciation pédagogique, les modalités d'évaluation.

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Donner un exposé complet, centré sur les transformations des élèves, rythmé et vivant ;
- Identifier avec précision le contexte du dossier pour en extraire une problématique. Présenter des éléments ciblés du contexte et articulés avec le projet de formation ;
- Annoncer des choix didactiques et pédagogiques justifiés, en continuité ou rupture avec le porteur du dossier ;
- Caractériser précisément les comportements des élèves « lus » dans la vidéo et identifier des besoins prioritaires, à la fois sur les pôles moteur et éducatif : établir un diagnostic ; la mise en relation entre les images saillantes, l'outil d'analyse de la motricité et les décisions retenues, est un témoignage d'une unité conceptuelle qui organise le processus d'action professionnelle : c'est un fort témoignage de « l'épaisseur professionnelle ».
- Faire une proposition qui met en avant l'objectif de leçon, la trame, avant de présenter les situations d'apprentissage ;
- Expliciter la temporalité et la progressivité des apprentissages dans le cycle ;
- Opérationnaliser les intentions de transformation de l'activité des élèves : rendre concrètes et fonctionnelles ces intentions par un exposé explicite des comportements attendus suivant les différents profils d'élèves repérés ;
- Lier de façon claire et tout au long de la leçon le projet de formation avec les propositions concrètes ;
- Présenter des situations d'apprentissage : objectif, dispositif, critères de réussite, différenciation pédagogique fonctionnelle, conduites hypothétiques/analyse/régulations, contenus d'apprentissage ainsi que des précisions relatives au « comment les élèves vont apprendre » ;
- Présenter un schéma de la situation d'apprentissage avec l'organisation générale de la classe (les ateliers, les élèves, l'enseignant, le matériel) ;
- Proposer des alternatives possibles au regard des déterminants du contexte et justifier la pertinence du choix de l'une d'elles ;
- Proposer dans l'exposé une diapositive « bilans des acquisitions » par situation d'apprentissage, en rapport avec le projet de formation et des liens entre SA1 et SA2.

Ainsi, la mise en avant de l'activité de l'élève, de ses forces, de ses difficultés puis de ses besoins, fondent la présentation nécessaire de l'activité de l'enseignant.

➤ **Ce qui a desservi le candidat**

- Oublier ou écarter les images réelles des élèves et l'analyse des choix de traitement antérieurs ;
- Vouloir tout faire (absence de choix) en restant au niveau de l'intention ambitieuse et généreuse ;
- Proposer des transformations illusoire et/ou inadaptée ;
- Reprendre les éléments du dossier sans en argumenter la pertinence. Une présentation linéaire du contexte (projet d'établissement, projet EPS, projet d'AS, caractéristiques des élèves) ;
- Ne pas prendre en compte le niveau de ressources des élèves ; ne pas avoir tenté de dégager leurs besoins ;
- Faire un exposé trop long pour expliciter le projet de formation, au détriment de la présentation fonctionnelle des situations d'apprentissage ;
- Répartir de façon inégale le temps de présentation des deux situations d'apprentissage ;
- Plaquer des situations issues de la littérature « EPS » sans les argumenter (situations magiques) ;
- Présenter la leçon selon une démarche linéaire cumulative : l'établissement, l'EPS, les élèves, le bilan, les situations ;
- Lire mot à mot le diaporama ce qui induit souvent une immobilité derrière l'ordinateur ;
- Présenter des situations qui ne ciblent pas des contenus d'enseignement ou qui ne s'inscrivent pas dans la logique du champ d'apprentissage / de la CP ou de l'activité ;
- Proposer une multiplicité de critères de réussite parfois sans lien avec les apprentissages visés rendant infaisable leur exploitation.

Le choix des éléments remarquables de la vidéo et leur exploitation dans les situations

➤ **Ce qui a été valorisé**

- S'appuyer précisément sur l'activité des élèves dans la leçon L-1 : description et minutage ;
- Proposer des captures d'écrans explicites et commentés afin de mettre en avant les comportements du ou des élèves en question et d'identifier les besoins prioritaires (aussi bien sur le plan moteur, perceptif et cognitif, que méthodologique et social). Des candidat.e.s incrustaient des extraits vidéo dans leur diaporama pour rendre encore plus explicite leur analyse ;
- Avancer des hypothèses explicatives permettant d'ouvrir des pistes de transformations ;
- Pointer d'éventuelles surprises ou décalages entre ce qui a été lu dans le dossier et ce qui est effectif dans la vidéo.

Il est tout de même rappelé que l'usage de la vidéo est au service de la démonstration et se trouve alors valorisée. L'usage technique n'a aucune valeur en soi. Elle est un donné à voir mais une valeur professionnelle intrinsèque.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Ne pas s'appuyer suffisamment sur la vidéo ;
- Focaliser sur l'investissement affectif des élèves, leurs attitudes en négligeant l'analyse des comportements moteurs ;
- Faire une analyse erronée ou non fondée du comportement des élèves ;
- Se centrer sur une dimension connexe de l'activité motrice des élèves, sans identification des besoins prioritaires.

Le choix des déterminants du contexte et leur exploitation dans les situations

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Sélectionner et cibler des déterminants précis à différents niveaux du contexte (projets établissement, d'EPS, de cycle, de classe) et les articuler pour justifier le projet de formation.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Présenter une multiplicité d'éléments sans pour autant les exploiter dans la leçon : dans une logique d'un listing à vocation exhaustive plutôt qu'une mise en problème de certains éléments signifiants emblématiques du contexte particulier ;
- Proposer des situations qui ne tiennent pas compte des déterminants choisis ;

- Exposer un condensé d'éléments du contexte et à la suite formuler un projet de formation générique en faible adéquation avec ce contexte.

Élaboration du projet de formation et son opérationnalisation

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Justifier le projet de formation au regard du contexte singulier de l'EPLE et des caractéristiques de la classe ;
- Articuler en permanence le projet avec les situations d'apprentissage proposées ;
- Mettre en relation des acquisitions visées dans les situations avec le projet de formation ;
- Exposer des propositions faisables en termes de besoins des élèves, du contexte, du vécu antérieur.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Afficher en début d'exposé le projet de formation et ne plus en tenir compte dans l'opérationnalisation des situations d'apprentissage ;
- Plaquer des projets génériques (inspirés des finalités de l'EPS) qui ne prennent pas en compte la singularité du contexte (exemple : mon projet de formation est « de former des élèves autonomes et des citoyens responsables »).

Qualité des situations d'apprentissage

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Mettre en cohérence la succession des situations d'apprentissage au regard de la démarche d'enseignement ;
- Proposer des situations avec un objectif répondant aux besoins identifiés chez les élèves ;
- Proposer des critères de réussite (quantitatifs et qualitatifs), des repères, des indicateurs permettant à l'élève de s'auto-positionner vis-à-vis des acquisitions nouvelles ;
- Proposer une différenciation pédagogique mise en œuvre sur plusieurs paramètres (modes de groupement, modalités de communication, tâches différenciées, diversification des paramètres) ;
- Différencier et hiérarchiser dans chacune des situations, les contenus d'enseignement que doivent s'approprier les élèves, et le « comment » ils/elles doivent apprendre ;
- Illustrer les comportements attendus des élèves dans des situations faisables au regard du contexte ;
- Révéler son activité d'enseignant.e par la fonctionnalité des situations mises au service des apprentissages ;
- Préciser les liens entre les objectifs de la leçon L et L+1.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Proposer des situations « passe-partout » de type « prêt à porter » ;
- Proposer des situations inefficaces au regard du contexte, des élèves, du projet de formation ;
- Reprendre partiellement ou totalement la situation précédente du dossier sans en identifier les plus-values ;
- Proposer des situations de travail décontextualisées, formelles, inadaptées à la classe ;
- Limiter la situation proposée à une mise en mouvement des élèves ;
- Proposer des outils « magiques » au service des apprentissages (fiches, outils numériques) sans qu'on sache quoi, comment les utiliser, et surtout leur exploitation ensuite ;
- Annoncer une prise en compte de la diversité des élèves et proposer à tou.te.s la même situation d'apprentissage ;
- Exposer une présentation formelle des situations donnant à voir ce que l'enseignant.e fait, ce que les élèves font, mais minorant ce qu'ils apprennent.

5.2/ L'entretien

Le.a candidat.e est interrogé.e sur ce qui a fondé le choix de ses situations d'apprentissage et la mise en relation de celles-ci avec le projet de formation retenu. Il est obligatoirement interrogé sur la suite de la leçon présentée. Au-delà de la gestion planifiée dans le temps court de la succession des deux situations présentées dans l'exposé, le jury cherche à identifier la continuité du processus dans un temps plus long, celui de la leçon suivante. Cette vision de l'apprentissage, des acquisitions, des transformations envisageables, constitue un autre témoignage de « l'épaisseur

professionnelle ».

Le temps de questionnement réparti équitablement entre les trois juré.e.s aborde : les choix qui fondent et justifient la stratégie de formation ; la conception et la conduite des deux situations d'apprentissage ; les transformations envisagées sur la leçon suivante voire jusqu'à la fin du cycle d'enseignement ; jusqu'à l'évaluation des élèves.

Il est attendu que le.a candidat.e explicite, précise et/ou argumente ses choix dans une démarche lucide d'enseignement visant un apprentissage adapté aux caractéristiques de la classe, du contexte singulier de l'établissement.

Le jury propose également des alternatives professionnelles de type « *et si... autrement* » pour mesurer les capacités d'adaptation du / de la candidat.e. Le jury apprécie ici encore mais en permanence son **épaisseur professionnelle** nourrie des expériences du métier, sa réactivité, son recul vis-à-vis de la pratique quotidienne. Par un questionnement progressivement élargi, les trois jurés amènent le.a candidat.e à : analyser le parcours de formation de l'élève en EPS, l'efficacité des différents projets de l'établissement, d'EPS et d'AS ; et faire des propositions de professionnel engagé. Ainsi, le.a candidat.e est amené.e à dépasser les propositions strictement contextuelles pour envisager une réflexion distanciée qui renvoie notamment aux enjeux éducatifs, à l'éthique professionnelle, aux valeurs de la République. Les échanges avec le jury ont pour but de faire émerger des prises de position professionnelles, engagées et singulières sur ces sujets fondamentaux.

Niveaux de réflexion et de propositions

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Argumenter en prenant appui sur des éléments saillants de la vidéo et/ou du dossier ;
- Faire des liens entre les propositions et les différents projets (liens macro-meso-micro) ;
- Répondre à différents niveaux de la situation, des élèves, des différents projets, de l'APSA ;
- Répondre à différents empans temporels (diachronique) et en interaction (synchronique) ;
- Affirmer, infirmer ou nuancer son point de vue au regard du questionnement du jury ; rester en interaction avec le jury ; faire évoluer de manière réfléchie les propositions au cours de l'entretien ;
- Argumenter ses choix et à envisager les intérêts et limites des propositions ;
- Répondre avec pertinence à une variété de questions portant sur la classe, l'EPS, l'AS, l'EPL, les enjeux du système éducatif ;
- Rester en permanence à l'écoute du jury afin de problématiser la réponse ;
- Mettre en avant son expertise professionnelle en s'adaptant aux alternatives proposées par le jury.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Être dans l'incapacité de faire évoluer ses propositions (candidat.e manquant de réactivité) ;
- Éprouver des difficultés à mettre en lien les intentions et les réalisations ;
- Éprouver des difficultés à envisager les mécanismes qui conduisent l'élève à apprendre (magie de la tâche) ;
- Éprouver des difficultés à reconnaître les limites de sa démarche (manque d'ouverture) ;
- Éprouver des difficultés à identifier le bien fondé et l'enjeu de la question posée ;
- Avoir des réponses basées sur des anecdotes issues du quotidien : « généralement, je fais cela... » ;
- Détourner la question du jury par une réponse longue et évasive, ce qui peut amener le jury sur un autre questionnement éloigné du thème initial.

Capacité du/de la candidat.e à déterminer des leviers d'évolution et des perspectives de transformations pour la leçon suivante

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Faire un bilan réaliste, concis et différencié des acquisitions motrices d'une part, méthodologiques et sociales d'autre part ;
- Présenter un objectif pour la leçon suivante cohérent et pertinent par rapport à ce bilan ;
- Envisager des réflexions en terme de continuité, de progressivité et de différenciation des acquisitions, cohérentes par rapport à la compétence attendue ou aux attendus de fin de cycle.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Montrer un étonnement face à telle question posée ou un signe de démobilitation ;
- Faire un bilan non réaliste, trop ou pas suffisamment ambitieux du point de vue des contenus enseignés ;
- Faire un bilan global pour toute la classe, en négligeant les différents profils des élèves et les objectifs différenciés ;

- Faire des propositions incohérentes, en décalage avec les bilans proposés et les besoins identifiés.

Capacité du/de la candidat.e à faire preuve d'épaisseur professionnelle lors des échanges avec le jury

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Connaître les textes officiels en lien avec leurs enjeux ;
- Prendre appui sur son expertise d'enseignant.e pour aborder des questions professionnelles étendues aux enjeux du système éducatif et aux valeurs de l'école républicaine ;
- Positionner sa réponse à l'interface de son expérience professionnelle et du questionnement du jury ;
- Faire preuve de convictions, d'engagement et de modestie ;
- Faire des propositions, concrètes et spiralaires articulant plusieurs dimensions de l'acte éducatif ;
- Adopter une attitude impliquée et dynamique ; être en mesure de faire des allers-retours entre l'activité de l'élève en train d'apprendre et les enjeux éducatifs ;
- Répondre à différentes échelles (classe, équipe pédagogique, établissement, tissu social et culturel) ;
- Être capable de justifier ses propositions dans le contexte du dossier.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e :**

- Acquiescer ou réfuter systématiquement et sans argumentation les alternatives questionnées par le jury ;
- Manifester un engagement limité à la discipline (recentration systématique sur le cours d'EPS ou le projet EPS) sans y intégrer les enjeux éducatifs de l'école ;
- Méconnaître l'évolution du métier, et ne pas prendre position ;
- Manquer de lucidité, avoir des propositions peu crédibles ou sans argumentation, éprouver des difficultés à envisager des propositions alternatives.

Capacité du/de la candidat.e à intégrer les enjeux actuels de la discipline et du système éducatif et le projet de formation

➤ **Ce qui a été valorisé**

- Avoir une analyse critique et constructive d'un contexte pour être force de propositions au regard de l'évolution du système éducatif et des enjeux relatifs à la formation de l'élève ;
- Faire des propositions réalistes (cohérence intentions / opérationnalisation) ;
- Connaître et mobiliser des indicateurs qualifiant le contexte au regard de la loi de la refondation de l'école de la république (par exemple : le décrochage dans la voie professionnelle, la problématique de la santé et de la citoyenneté) ;
- Envisager des perspectives scolaires et éducatives qui dépassent le cadre du cycle, de la discipline, des enseignements obligatoires.

➤ **Ce qui a desservi le.a candidat.e**

- Méconnaître l'évolution du système éducatif et ne pas se positionner, préférer aller dans le sens du jury ;
- Avoir des réponses stéréotypées ne mettant pas au cœur de la réflexion les particularités du contexte ou des élèves ;
- Ne pas réussir à se projeter en dehors de la classe ;
- Rester sur des propositions peu opérationnalisables, réductrices, peu adaptées au contexte, voire des réponses préconçues ;
- Ne pas percevoir l'esprit et les enjeux de la réforme du collège et de la problématique concernant la validation de compétences (par rapport à la notation par exemple).

6/ Les points clefs sur lesquels le jury souhaite voir progresser les candidat.e.s

Le jury de la session 2017 souhaite formuler les conseils suivants aux candidat.e.s de la session 2018 :

Conseils sur la préparation à long terme

- Lire, analyser, se nourrir du rapport de jury ;
- Lire, lire et lire encore l'activité des élèves, en identifiant l'outil-cadre d'analyse disponible spontanément, en le formalisant seul ou avec l'aide d'un tiers, pour éventuellement pouvoir le faire évoluer si nécessaire.
- Avoir une réflexion quotidienne sur sa pratique professionnelle et sa démarche d'enseignement : interroger le cadre notionnel qui permet de « parler » sa pratique et le mettre à l'épreuve de la pratique ; faire des bilans

réalistes en questionnant les transformations visées, la différenciation pédagogique, les modalités d'évaluation.

- Étendre sa connaissance de l'enseignement de l'EPS, dans les différentes APSA, à tous les niveaux de la scolarité ;
- Aller observer des pratiques professionnelles (autres EPLE, APSA peu enseignées), s'habituer à lire l'activité des élèves à l'aide d'analyseurs du point de vue moteur, perceptif et cognitif, méthodologique et social ;
- Préparer pour ses classes des projets cohérents et avoir un regard critique sur leur opérationnalisation ;
- Questionner chaque champ d'apprentissage / compétence propre sur son sens et ses enjeux (exemples : analyser le rapport de force et inscrire les actions dans une dialectique attaque/défense dans les activités du champ d'apprentissage 4 / CP4) ;
- Maîtriser pour chacune des APSA du programme le *problème fondamental* posé par la pratique de l'APSA à différents niveaux : de classe, d'attendus de fin de cycle, de compétences. Certaines prestations des élèves font état de lacunes quant à ce qui fonde les APSA, en faire un objet d'étude et de recherche des causes ;
- Concevoir les apprentissages dans une articulation permanente entre les pôles moteur et éducatif ;
- Se construire une banque de données et de connaissances à partir de différentes sources (lectures, forums, sites, conférences) et les opérationnaliser dans sa pratique professionnelle ;
- Privilégier l'appropriation active de situations d'apprentissage plutôt que se satisfaire d'un prêt à porter de connaissances récitées ;
- Connaître les enjeux du système éducatif, envisager l'action de l'enseignant. e d'EPS de manière large, pour être force de propositions. Pour cela, si ce n'est déjà fait dans l'EPLE d'exercice, élargir son domaine d'intervention : s'engager dans des projets, des commissions, des groupes de réflexion, pour connaître au mieux le fonctionnement institutionnel et envisager les effets positifs et les difficultés de mise en œuvre. Échanger avec l'ensemble du personnel de l'établissement (voire au-delà) pour affiner la connaissance de l'environnement ;
- S'entraîner à lire des dossiers, à analyser des vidéos présentant l'activité d'élèves et faire des simulations avant les résultats d'admissibilité, se préparer à partir de sources diverses en contrainte temporelle, utiliser des outils de communication (power point, capture d'écran voire insertion d'extraits de la vidéo), se positionner suite à un questionnement, etc.

Conseils pour les 5 heures de préparation

- Prendre le temps d'analyser la question pour mesurer les différents attendus ;
- Deux entrées sont possibles :
 - o Partir de l'analyse de l'activité des élèves sur la vidéo, pour faire ensuite une lecture filtrée des caractéristiques des élèves dans le dossier (Projet de classe, Projet de cycle) et des leçons précédentes accompagnées de leur bilan, pour finir par les éléments concernant l'établissement / l'EPS / l'AS ;
 - o Partir de l'analyse du contexte (de l'établissement aux leçons, en passant par les projets et les caractéristiques des élèves) pour pouvoir interpréter l'activité des élèves de la vidéo en référence directe à un contexte singulier.
- Avoir une vision globale du dossier pour en extraire les éléments saillants et des problématiques ciblées (il est attendu un ciblage et non une exhaustivité) voire se construire un avis critique entre les constats, les objectifs avancés et les actions annoncées ;
- Choisir et hiérarchiser les déterminants en partant de la spécificité de la classe ;
- A la lecture des premières leçons du cycle / de la séquence d'enseignement, se positionner sur des éléments de rupture, de continuité ou d'alternatives possibles pour justifier sa propre démarche ;
- Choisir des situations d'apprentissage qui répondent directement et explicitement aux besoins identifiés, à partir de l'analyse des images. Une grille d'analyse de la motricité des élèves dans chaque APSA semble incontournable ;
- Faire le point régulièrement au cours de la préparation pour s'assurer de la pertinence et de la cohérence des propositions ;
- Synthétiser ses propos pour élaborer un power point concis. Veiller à supprimer les fautes de frappe (orthographe) ;
- Prendre 5-10 min à la fin de la préparation pour être disponible pour l'oral et se préparer à l'écoute des questions.

Conseils de préparation pour l'exposé

Pour les besoins de mise en forme, les conseils sont présentés en deux items, mais il est évident que la forme est indissociable du fond.

Sur la forme

- S'entraîner à exposer et expliciter ses choix pédagogiques et didactiques ;
- Apprendre à moduler son discours (débit mesuré, voix posée, mise en relief des éléments importants) ;
- Proposer un power point personnalisé concis : l'écrit est au service de la communication orale. Avoir une routine de préparation quant aux diaporamas (nombre de diapositives, leur cadre, les infos à y faire figurer, l'ordre, les liens, des documents essentiels en annexe) ;
- Parvenir à se décentrer du diaporama pour améliorer la communication avec le jury, regarder le jury et non le diaporama projeté ;
- Avoir une stratégie de présentation cohérente au service de la démonstration (aller-retour entre les propositions et justifications) ;
- Personnaliser les cadres de présentation au service de propositions singulières ;
- Avoir une attitude qui traduit une posture professionnelle responsable et d'accueil ;
- Répartir son temps de manière équilibrée : ne pas sur-justifier les projets de formation et transformations au détriment d'une présentation approfondie des situations d'apprentissage.

Sur le fond

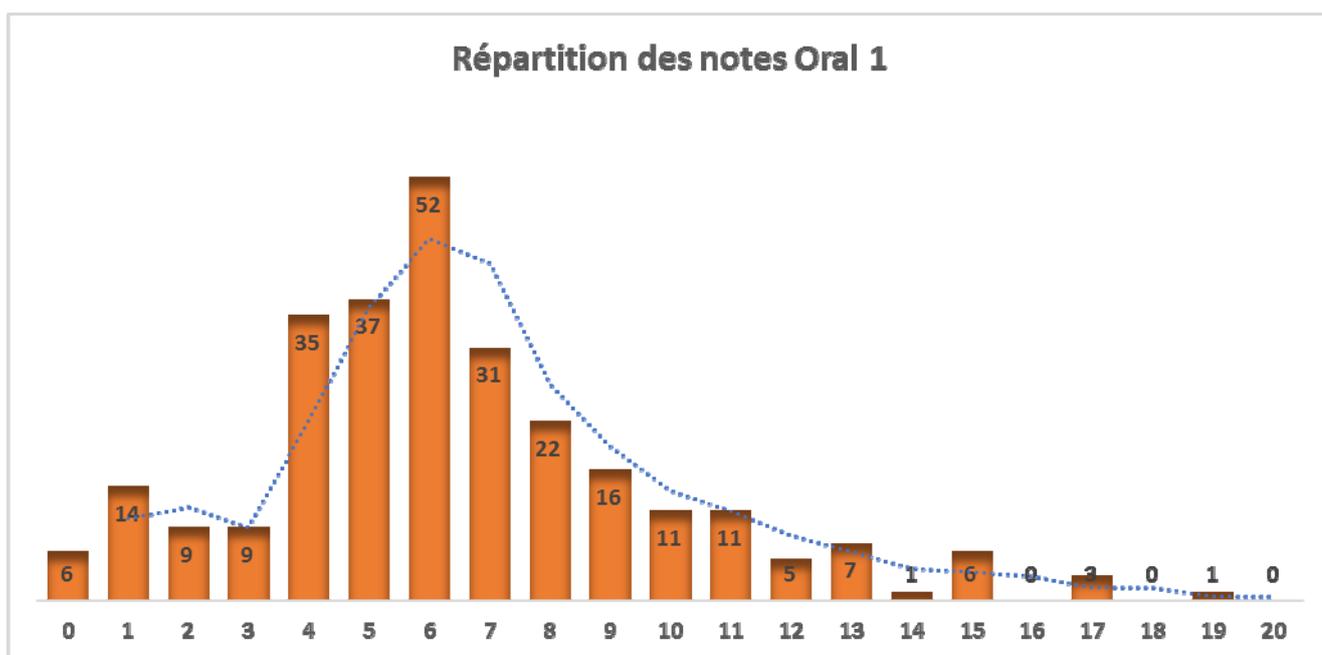
- Faire des propositions pertinentes et cohérentes : faire des choix de formation à partir d'une analyse de l'existant d'où sont puisées les justifications ;
- L'exposé doit réussir à mettre en avant : un projet de formation et ses justifications, des transformations motrices et éducatives visées à partir d'une identification des comportements et besoins des élèves, des situations d'apprentissage basées sur une démarche d'enseignement faisant preuve de différenciation et permettant l'acquisition évaluable de contenus ;
- Se positionner professionnellement et s'engager personnellement. Par exemple, il est intéressant d'indiquer dans quelle mesure vous vous situez en continuité/rupture/alternative avec les choix didactiques et pédagogiques, la démarche d'enseignement du prédécesseur ;
- Rendre l'exposé vivant grâce aux illustrations qui doivent témoigner à la fois de l'activité des élèves et de l'enseignant.e au service des apprentissages visés. Le jury a apprécié les exposés « dans le gymnase » : schémas, organisation matérielle, projection des voies choisies, traçage des parcours de CO, etc. mais aussi mise en avant de conduites hypothétiques (des observables), leur analyse et des propositions de régulations possibles.

Conseils pour l'entretien

- Se préparer à un effort de longue durée (épreuve de 6h30) et d'intensité cognitive croissante ;
- Avoir pris des notes claires, c'est-à-dire synthétiques et organisées durant la préparation, avoir « marqué » les pages essentiels du dossier, afin de pouvoir s'y appuyer pour répondre aux questions du jury : programmation, axes des différents projets ;
- Essayer d'anticiper durant la préparation votre positionnement dans le contexte singulier présenté afin d'être en mesure de faire des propositions à l'échelle de l'EPS, de l'AS et de l'établissement à partir d'une analyse critique de l'existant (diagnostique, objectifs, actions) mise en relief avec les enjeux actuels du système éducatif ;
- Se préparer à faire face aux alternatives du jury pour faire preuve de conviction, de nuance dans ses réponses : « propos sûrs mais ouverts », c'est-à-dire expliquer ses propositions tout en étant prêt.e à les compléter, les améliorer. Toujours chercher à dépasser son exposé ;
- Apprendre à organiser et problématiser ses réponses (à court, à moyen, à long terme ; du point de vue de l'élève, du point de vue de l'enseignant.e) tout en étant capable de répondre directement et précisément à la question. Privilégiez les réponses concises ;
- Faire émerger à tout moment la posture éthique et responsable du fonctionnaire d'Etat ;
- Faire preuve de discernement pour effectuer des choix éclairés dans un contexte singulier : ne pas répondre trop rapidement, ne pas hésiter à faire répéter le jury en cas d'incompréhension ;
- Rester à l'écoute du jury, prendre le temps de réfléchir et envisager plusieurs angles de réponses.

Conclusion :

L'évolution de l'épreuve professionnelle de l'oral 1 engage les candidats au concours de l'agrégation interne d'EPS à démontrer leur compétence dans la lecture de l'activité des élèves en situation de classe du point de vue de la motricité et des dimensions méthodologiques et sociales afin de proposer des transformations adaptées et pertinentes sur ces deux pôles. La capacité à analyser des conduites typiques d'élèves à l'appui d'éléments saillants (issus des images vidéo et du dossier) pour cibler et hiérarchiser des acquisitions à mettre en œuvre dans deux situations d'apprentissage est au cœur de l'oral 1. L'épaisseur professionnelle s'apprécie également à travers la connaissance des enjeux du système éducatif afin d'être force de propositions au sein d'un EPLE. La densité professionnelle se traduit également dans les propositions systémiques du/de la candidat.e qui doit montrer sa capacité à se situer à trois niveaux d'analyse : dans sa discipline, dans un EPLE et plus largement dans le système éducatif.



Les registres de prestation

Registre 1

<p>Projet de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Absent</u> du point de vue des transformations motrices ou éducatives, - <u>Inadapté</u> : ne prend pas en compte les caractéristiques saillantes des élèves, - <u>plaquage</u> des situations d'apprentissage. 	<p><u>Professionnel avec une connaissance limitée ou formelle du système éducatif et de ses enjeux actuels.</u></p>
<p><u>Capacité à lire les comportements, identifier les besoins.</u> Les comportements typiques des élèves ne sont pas « lus » par le candidat.</p> <p>La prise en compte des besoins est absente ou erronée.</p> <p><u>Proposition du candidat :</u></p> <p><u>Démarche :</u> La démarche d'enseignement et l'activité d'apprentissage de l'élève sont difficilement identifiables.</p> <p><u>Contenus :</u></p> <p>Le candidat propose des contenus partiels et/ou inadaptés aux besoins identifiés chez les élèves</p> <p>Les propositions ne constituent pas une leçon. Les transformations sont inexistantes.</p> <p><u>Différenciation :</u> La différenciation des apprentissages n'est pas visible. La leçon est la même pour tous malgré l'hétérogénéité.</p> <p><u>Évaluation :</u> Les critères de réussite sont absents.</p> <p>L'évaluation n'est pas intégrée aux processus d'apprentissage.</p>	<p><u>Capacité à faire évoluer son propos :</u> Le candidat n'est pas en mesure de prendre en compte les questions du jury.</p> <p><u>Outils d'évaluation :</u> Les outils d'évaluation proposés sont absents ou inadaptés.</p> <p><u>Projet d'EPS / d'AS :</u> N'identifie pas les forces et les faiblesses du projet d'EPS / d'AS. Les propositions d'évolution, lorsqu'elles existent, sont inadaptées.</p> <p><u>Projet d'établissement :</u> Les problématiques de l'établissement ne sont pas identifiées. Les propositions portent sur des axes mineurs ou anecdotiques.</p> <p><u>Système éducatif :</u> Méconnaît les enjeux et les évolutions de notre système éducatif. Il se positionne comme un professionnel en retrait.</p>

Registre 2

<p>Projet de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Partiellement adapté au contexte et incomplet du point de vue des transformations motrices ou éducatives.</u> - <u>Standard, pour tous les élèves</u> - <u>Formel au sein des situations d'apprentissage.</u> 	<p>Professionnel applicateur ayant une connaissance partielle du système éducatif.</p>
<p><u>Capacité à lire les comportements, identifier les besoins.</u></p> <p>Seuls des comportements typiques moteurs sont identifiés. Les besoins sont exposés en termes généraux.</p> <p><u>Proposition du candidat :</u></p> <p><u>Démarche :</u> La démarche d'enseignement favorise une mise en activité mais les apprentissages sont envisagés dans une logique transmissive.</p> <p><u>Contenus :</u> Le candidat propose des contenus standards, parfois en décalage avec les besoins réels des élèves. L'une des dimensions est insuffisamment opérationnalisée. Les propositions permettent le déroulement de la leçon sans être efficaces sur les apprentissages des élèves. Les transformations sont peu perceptibles ou incidentes.</p> <p><u>Différenciation :</u> envisagée dans un seul paramètre. (Simplification/complexification, modes de groupement, modalités de communication, tâches différenciées, diversification des paramètres ...)</p> <p><u>Évaluation :</u> Les critères de réussite sont formulés partiellement. Ils ne permettent pas aux élèves de se situer.</p>	<p><u>Capacité à faire évoluer son propos :</u> Le candidat prend peu en compte les questions du jury et sa réponse reste superficielle ou incomplète.</p> <p><u>Outils d'évaluation :</u> Les outils d'évaluation proposés sont partiels, ils prennent en compte seulement une ou deux dimensions de l'enseignement.</p> <p><u>Projet d'EPS / d'AS :</u> Identifie partiellement les forces et les faiblesses du projet d'EPS / d'AS. Les propositions d'évolution sont limitées et peu fondées.</p> <p><u>Projet d'établissement :</u> Les problématiques de l'établissement sont identifiées partiellement. Les propositions révèlent une vision limitée du métier d'enseignant.</p> <p><u>Système éducatif :</u> Connaît superficiellement les enjeux et les évolutions de notre système éducatif. Il se positionne comme un professionnel applicateur.</p>

Registre 3

<p>Projet de formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Cohérent</u> avec le contexte et <u>adapté</u> du point de vue des transformations motrices et éducatives, - <u>Concerne une majorité</u> d'élèves. - <u>Décliné au sein</u> des situations d'apprentissage 	<p><u>Professionnel qui démontre une épaisseur professionnelle relative.</u></p> <p>à travers une bonne connaissance du système éducatif, mais une mise à distance restreinte.</p>
<p><u>Capacité à lire les comportements, identifier les besoins.</u></p> <p>Quelques comportements typiques moteur et éducatif des élèves de la classe sont identifiés. Les besoins principaux des élèves sont précisés.</p> <p><u>Proposition du candidat :</u></p> <p><u>Démarche :</u> La démarche d'enseignement favorise une pratique réflexive chez les élèves, mais les apprentissages sont envisagés dans une logique cumulative.</p> <p><u>Contenus :</u> Les contenus sont choisis, adaptés aux besoins les plus saillants des élèves. Les dimensions motrices et éducatives sont juxtaposées. Les propositions permettent à une majorité d'élèves de transformer leurs comportements (moteurs méthodologiques et sociaux et/ou liés aux compétences du socle).</p> <p><u>Différenciation :</u> mise en œuvre sur au moins 2 paramètres (simplification/complexification, modes de groupement, modalités de communication, tâches différenciées, diversification des paramètres ...)</p> <p><u>Évaluation :</u> Les critères de réussite sont définis et présentés aux élèves. Ils leur permettent de se situer ponctuellement.</p>	<p><u>Capacité à faire évoluer son propos :</u> Le candidat est capable de prendre appui sur les questions du jury, mais juxtapose ses arguments et limite ses propositions au champ des questions.</p> <p><u>Outils d'évaluation :</u> Les outils d'évaluation sont adaptés, leur efficacité reste perfectible. Ils prennent en compte l'ensemble des dimensions de l'enseignement parfois de façon pléthorique.</p> <p><u>Projet d'EPS / d'AS :</u> Analyse les forces et les faiblesses du projet d'EPS / d'AS et expose des évolutions, au service de l'amélioration des acquis des élèves.</p> <p><u>Projet d'établissement :</u> Les principales problématiques de l'établissement sont identifiées. Le candidat est en mesure de proposer des solutions concrètes pour tenter de résoudre ces problématiques.</p> <p><u>Système éducatif :</u> Connaît et présente les enjeux et les évolutions de notre système éducatif. Le candidat se positionne comme un professionnel au sein de son équipe. Il identifie quelques problématiques et propose des leviers dans l'établissement pour y contribuer.</p>

Registre 4

Projet de formation :

- Efficace à travers les transformations motrices et éducatives,
- Pertinent pour tous les élèves
- Opérationnel dans les situations d'apprentissage.

Professionnel engagé qui fait la preuve de son épaisseur professionnelle à travers une vision élargie et distanciée du système éducatif.

<p><u>Capacité à lire les comportements, identifier les besoins.</u> Les comportements typiques des élèves de la classe sont identifiés. Les besoins des élèves sont clairement explicités.</p> <p><u>Proposition du candidat :</u> <u>Démarche :</u> La démarche d'enseignement place l'activité de l'élève au cœur du processus d'apprentissage dans une logique spiralaire d'influences réciproques enseignant - élèves.</p> <p><u>Contenus :</u> Les contenus sont construits, hiérarchisés, adaptés aux élèves et articulés entre eux au service d'une éducation complète. Les propositions permettent la transformation des élèves dans toutes les dimensions.</p> <p><u>Différenciation :</u> mise en œuvre sur au moins 3 paramètres (simplification/complexification, modes de groupement, modalités de communication, tâches différenciées, diversification des paramètres ...)</p> <p><u>Évaluation :</u> Les critères de réussite sont pertinents par rapport aux attendus, explicités aux élèves au sein de chaque situation. Ils leur permettent de se situer régulièrement dans un continuum à travers un auto-positionnement régulier.</p>	<p><u>Capacité à faire évoluer son propos :</u> Le candidat est capable de dépasser les questions du jury pour développer un argumentaire cohérent à travers des propositions concrètes, étayées, pragmatiques et efficaces.</p> <p><u>Outils d'évaluation :</u> Les outils d'évaluation proposés pour identifier le niveau des acquis des élèves sont pertinents, opérationnels. Ils révèlent toutes les dimensions de l'enseignement.</p> <p><u>Projet d'EPS / d'AS :</u> Analyse les forces et les faiblesses du projet d'EPS / d'AS et propose des évolutions argumentées, au service de l'amélioration des acquis des élèves.</p> <p><u>Projet d'établissement :</u> Les principales problématiques de l'établissement sont intégrées dans l'intervention. Le candidat est en mesure de s'engager dans l'analyse étayée de ces problématiques et d'élaborer des propositions concrètes et fondées pour contribuer à leur résolution.</p> <p><u>Système éducatif :</u> Explicite clairement les enjeux et les évolutions de notre système éducatif. Se positionne comme un acteur de ces mutations au sein d'un collectif. Il identifie les leviers internes et externes à l'établissement pour y contribuer.</p>
---	--

Le jury a pénalisé lourdement les prestations suivantes (Notes < à 3 sur 20)

- Une mise en danger de l'intégrité physique des élèves ;
- Des problèmes d'éthique : discrimination d'élèves, prises de position pédagogiques et didactiques irrecevables ;
- Des tâches totalement inadaptées ou incohérentes par rapport au niveau des élèves (N1 si N4 demandé) ;
- Des propos révélant l'incapacité de l'enseignant. e à permettre aux élèves d'apprendre.

SECONDE EPREUVE D'ADMISSION

Rappel de la nature de l'épreuve

La seconde épreuve d'admission comprend une sous-épreuve de prestation physique et une sous-épreuve orale d'entretien.

La prestation physique

Durée de la prestation physique : 30 minutes

La prestation physique comprend deux séquences distinctes :

- *une séquence libre durant laquelle les candidat.e.s doivent révéler l'étendue de leurs compétences dans l'activité choisie, à leur plus haut niveau d'expression*
- *une séquence imposée dont les contraintes et le contexte sont fixés par le jury en adéquation avec le niveau de compétences révéler par les candidat.e.s lors de la séquence libre.*

L'entretien

Durée de l'entretien : 45 minutes

La préparation de l'entretien, d'une durée de 15 minutes, se réfère à une question initiale posée par le jury et s'appuie sur une séquence vidéo d'élève(s) en activité dans l'APSA choisie par chaque candidat.e. Parmi les APSA retenues dans le programme annuel. La préparation a pour fonction de permettre de bâtir une réponse argumentée et opérationnelle à la question posée par le jury et portera sur les aspects techniques et didactiques de l'activité. Cet entretien débute par un exposé de 15 minutes maximum.

1/ La nouvelle épreuve et le niveau de prestation des candidats.es

L'introduction pour la première fois au concours d'agrégation interne d'EPS d'une vidéo d'élève.s en situation réelle d'apprentissage, dans la spécialité choisie par les candidat.e.s, constitue une lourde transformation des exigences tant pour eux que pour les membres du jury. Pour la première fois l'épreuve vérifie la capacité des candidat.e.s à non plus à interpréter la description d'un comportement d'élève.s, mais à l'observer, l'analyser et à interpréter pour mettre en évidence ses déterminants. Cette nouvelle exigence lors de l'entretien, très centrée sur les compétences à mettre en jeu quotidiennement par tout enseignant d'EPS, suppose ici comme à la première épreuve d'admission non seulement de disposer d'un cadre d'analyse de la motricité, mais de disposer des mots pour décrire le faire et ses déterminants. Cette évolution est certes nouvelle dans le concours mais pas dans l'activité professionnelle de l'enseignant.

La prestation physique elle-aussi a bénéficié d'un toilettage, conduisant chaque candidat.e à présenter dans la partie libre un scénario qui témoigne de sa culture et de son plus haut degré de compétence de prestation physique dans l'espace de réalisation fixé par le texte pour la pratique de la spécialité.

1.1/ L'analyse par le jury des attendus des sous-épreuves

L'épreuve se compose de deux parties :

- une **prestation physique** de 30mn au cours de laquelle le candidat ou la candidate est alternativement ou simultanément pratiquant et concepteur. La note attribuée résulte d'une séquence libre durant laquelle il ou elle démontre l'étendue de ses compétences en activité et d'une séquence imposée dont les contraintes et le contexte sont imposées par le jury. Le jury observe et évalue chez les candidat.e.s la capacité à démontrer sa connaissance de la culture de l'APSA en mobilisant ses ressources disponibles de façon optimale (en variété et en intensité) afin de présenter des réponses riches et pertinentes.

- un **entretien** de 45mn qui s'appuie sur l'étude préalable d'images vidéo présentant des élèves en activité à partir d'une question posée par le jury. Pour y répondre, le ou la candidat.e présente un exposé qui donne lieu à une conversation professionnelle le conduisant à approfondir, justifier et dépasser ses propositions. Le jury évalue la pertinence des indicateurs utilisés pour observer et analyser la motricité des élèves ainsi que la qualité des remédiations proposées et des justifications apportées.

1.2/ Les prestations des candidats.es et les premiers constats.

La rénovation de l'épreuve tant sur les prestations physiques que sur l'entretien introduisant une vidéo d'élève.s dans la spécialité choisie par le.a candidat.e, impose un premier rapport détaillé.

D'une manière globale les candidats.es ont tiré profit de cette deuxième épreuve. La moyenne obtenue à l'épreuve s'élève à **09,29/20**. Cette moyenne, proche des moyennes antérieures tend à prouver que les prestations des candidats n'ont pas été profondément perturbées ou questionnées par l'introduction des nouveautés.

Le fait de permettre à chaque candidat.e de faire le choix de l'APSA support d'interrogation parmi une liste d'APSA inscrite dans le programme de la session, offre un contraste saisissant avec le bilan de la première épreuve d'admission dans laquelle l'APSA est choisie par le jury et non par le candidat.

Ce constat et cette interprétation sont renforcés à l'aune des moyennes des sous-épreuves respectives qui montrent tout comme pour la première épreuve d'admission la présence dans l'entretien basé sur une vidéo d'élèves, d'une compétence encore fragile à lire la motricité de l'élève et à proposer une analyse explicative et des remédiations d'apprentissage que de réaliser une prestation physique en partie préparée avant le concours.

Les sous-moyennes prestations physiques de **10,10/ 20** et d'entretien de **08,48/ 20** attestent d'un écart significatif de près 1,6 point de moyenne.

Les candidats comme les formateurs peuvent clairement identifier, comme pour la première épreuve d'admission de la nécessité de former à l'analyse de la motricité et à l'enrichissement des pouvoirs moteurs des élèves pour transformer les pratiques mises en avant dans les vidéos.

Enfin avec une certaine satisfaction de l'équipe de direction du concours, il est permis d'affirmer que l'effet genre ne clive nullement les réussites des unes ou des autres. Avec seulement 0,34 point de moyenne d'écart entre les hommes (09,32/20) et les femmes (08,98/20), chaque candidat.e est soumis à un référentiel d'évaluation de la prestation qui confirme le souci du président et de son équipe de garantir une égalité des chances.

2/ Le détail des évolutions des sous-épreuves et des prestations observées.

Les questions posées aux candidat.e.s lors de cette session 2017 ont légèrement évolué dans la perspective de mieux évaluer leurs compétences et leur culture professionnelles.

- **Prestation physique** : La question support de la séquence imposée se déclinait à partir d'un thème choisi par le jury dans un contexte donné. Il était demandé de présenter : « *une ou plusieurs prestations adaptée(s) à votre niveau afin d'illustrer ce thème dans le contexte proposé par le jury* ».

- **Entretien**. La question était posée sur la base d'un cas de figure observé dans une séquence vidéo. Elle était libellée de la façon suivante : « *A partir de l'analyse de l'activité de l'élève observé.e dans la vidéo, proposez des pistes de remédiations afin de faire progresser cet.te élève en vous centrant sur sa/son « composante de l'activité »...* ». La réponse adressée au jury prenait la forme d'un exposé, suivi d'une discussion, d'un.e spécialiste s'adressant à des spécialistes.

Cette année encore, le jury constate qu'une majorité des candidats et de candidates s'est préparé sérieusement à ces épreuves, notamment du point de vue de la prestation physique libre. Pour autant, il note des difficultés communes aux différentes APSA quant à la mise en évidence de l'étendue des ressources et de la culture dont disposent les candidats.e.s.

Pour la prestation physique :

- dans la séquence imposée, difficultés à répondre à la demande formulée par le jury en proposant des prestations et situations mobilisant leurs ressources de façon optimale tout en témoignant de leur culture de l'APSA.
- difficultés à exploiter la thématique choisie et à personnaliser l'illustration demandée en la connectant précisément au contexte imposé.

Comme l'an dernier, les candidat.e.s lucides « expert.e.s de leur propre prestation » proposant une réponse lisible et adaptée font la différence dans l'épreuve de prestation physique.

Pour l'entretien :

- difficultés à mobiliser et croiser des indicateurs permettant de procéder à l'analyse de la motricité des élèves observé.e.s.
- difficultés à décliner précisément la nature des problèmes rencontrés par les élèves observé.e.s et à proposer des pistes de remédiation pertinentes

- réponses partielles, superficielles et souvent trop génériques ne permettant pas au jury d'identifier la pertinence des solutions apportées par rapport aux progrès visés rapportés à une composante de l'APSA imposée par la question.
- difficulté à adopter une posture d'ouverture « critique » vis à vis des alternatives suggérées par le jury

Les candidat.e.s en mesure d'étayer leurs propositions sur la base d'indicateurs d'analyse pertinents et de conceptions riches et nourries de leur expérience professionnelle font la différence dans cette épreuve d'entretien.

Afin de préciser les attendus de ces épreuves d'oral 2, en permettant aux candidat.e.s de mieux se préparer pour les sessions futures, le rapport du jury est décliné pour chaque APSA du programme en mettant en évidence les principaux registres de prestation rencontrés. La démarche présente ainsi les critères permettant de passer d'un niveau de registre du bandeau d'évaluation à un niveau de registre plus élevé. Les éléments relevés s'appuient sur des types de réponses communément observées mais présentent également des exemples à partir de thèmes et cas de figure rencontrés durant cette session.

Des conseils de préparation complètent l'exposé des niveaux de registres.

3/ Les prestations physiques et les entretiens selon les spécialités

3.1/ Athlétisme

3.1.1- Illustrations des registres permettant de caractériser les candidat.e.s

➤ Prestation physique

▪ Séquence libre :

Les candidat.e.s se sont majoritairement bien préparés à l'épreuve et se sont exprimés au plus haut niveau d'expression possible. Tous les candidat.e.s ont pu présenter un projet préparé. La liberté, laissée sur les modalités de réalisation de la séquence libre, a très majoritairement été exploitée dans l'activité demi-fond. Ainsi, les propositions se sont distinguées par les choix de temps de course, de récupération et d'intensités.

Les critères d'appréciation de la prestation physique ont porté principalement sur 3 dimensions :

- Type de ressources sollicitées : il dépend de la proposition du candidat. En fonction du ou des types de course.s retenue.s, il y a une dominante. Les ressources peuvent être de nature énergétique, informationnelle, biomécanique et affective.
- Niveau de sollicitation des ressources : le plus haut niveau d'engagement sur le plan des ressources des candidat.e.s est recherché.
- Éléments de culture des APSA : la pertinence de l'utilisation des paramètres (durées, intensité, récupération, matériel et réglementation) permet de juger l'étendue des compétences.

○ Registre 1

À ce niveau de registre, le ou la candidat.e présente un projet qui ne manifeste pas l'étendue de ses compétences (par exemple, la proposition se limite à une seule allure ou propose des temps de récupération incohérents ou encore une allure à intensité faible). Il ou elle stoppe ses courses bien avant le coup de sifflet pour s'arrêter à un endroit prévu, indépendamment de la recherche du plus haut niveau d'expression.

○ Registre 2 :

Au registre 2, le ou la candidat.e présente un projet de course peu cohérent au regard de ses capacités et ne s'engage pas de manière optimale au niveau de ses ressources. Un doute quant à la vitesse maximale aérobie (VMA) annoncée peut subsister.

○ Registre 3 :

Le ou la candidat.e classé.e en registre 3, propose un projet cohérent par rapport à ses ressources mais réalise quelques écarts entre ses prédictions et ses réalisations. L'étendue de ses compétences est démontrée et son engagement est optimal.

○ Registre 4 :

À ce niveau de registre, le ou la candidat.e présente un projet pertinent et/ou original qu'il respecte. La proposition manifeste une étendue de compétences en termes de gestion du couple intensité/temps de course dans la famille des courses. L'engagement est maximal au regard des capacités.

▪ Séquence imposée :

En lien avec les capacités montrées durant la séquence libre, et en cohérence à la fois avec un contexte précis et un thème défini, le ou la candidat.e dispose de 20 minutes pour préparer une prestation de 10 minutes. Cette prestation doit démontrer le plus haut niveau de compétence dans le respect du cadre fixé. Du matériel pédagogique est à la disposition du de la candidat.e. Il ou elle est invité.e à utiliser les trois dernières minutes de son temps de préparation afin d'explicitier ses propositions aux membres du jury.

À titre d'exemple d'attendu de l'épreuve. Dans le cas d'une question associant le contexte du demi-fond au thème de la foulée, il est attendu une prestation sur des durées et ou distances propres à l'activité demi-fond et un ajustement permanent et aménagé des paramètres personnels la foulée (fréquence/amplitude), le tout corrélé à des prises de temps.

- Type de ressources sollicitées : L'étendue des compétences sollicitées se traduit par la sollicitation des ressources précitées dans la séquence libre. Le jury attend de la part du de la candidat.e une mobilisation d'un nombre important de ces ressources de manière variée et personnalisée.
- Niveau de sollicitation des ressources : le niveau de sollicitation des ressources se traduit par un engagement intense sur l'ensemble des ressources (énergétiques, biomécaniques, bio-informatiques et affectives).
- Eléments de culture des APSA : Il est attendu que le la candidat.e prenne en compte tous les éléments de culture tels que l'utilisation du matériel et du marquage et la sollicitation des jurés.

- o **Registre 1 :**

Le ou la candidat.e ne répond ni au thème, ni au contexte ou très implicitement. Il ou elle sollicite ses ressources de manière inappropriée et/ou à un niveau très faible au regard de ses capacités.

- o **Registre 2 :**

Le ou la candidat.e répond soit au thème, soit au contexte. Il elle sollicite un nombre incomplet de ressources et superficiellement. La prise en compte des éléments de culture (utilisation du matériel à disposition, des marquages, du règlement des épreuves athlétiques, de la sollicitation du jury) est partielle.

- o **Registre 3 :**

Le ou la candidat.e prend en compte le thème et le contexte, c'est-à-dire qu'il elle met en relation le contexte avec le thème imposé de manière pertinente et logique. Il ou elle sollicite un grand nombre de ressources représentatives de l'APSA de manière adaptée et manifeste un bon niveau de connaissance culturelle.

- o **Registre 4 :**

À ce niveau de registre, le la candidat.e exploite à la fois le thème et le contexte. Il ou elle sollicite ses ressources de manière optimale tout en manifestant une très bonne connaissance de la culture athlétique. Le thème est décliné dans ses différents aspects et fait l'objet d'un traitement régulier et personnalisé au cours de la prestation.

➤ **Entretien**

- **Exposé / discussion avec le jury et registre d'évaluation**

- o **registre 1 :**

À ce niveau de registre, l'analyse de la motricité à partir de la séquence vidéo est partielle, voire erronée et le thème d'observation imposé est parfois oublié. Les situations qui en découlent sont au mieux plaquées, au pire, inadaptées, dans la mesure où elles ne sont pas spécifiques à l'élève observé. Lors de l'entretien les explications sont confuses et les connaissances peu maîtrisées. Les échanges se limitent à un questionnement et ne prennent pas la forme d'un entretien professionnel. Par exemple, pour le thème de la mise en action en sprint, le ou la candidat.e n'identifie pas les indicateurs permettant d'expliquer un redressement précoce.

- o **registre 2 :**

Au registre 2, l'analyse de la motricité de l'élève observé dans la vidéo est souvent juste mais reste trop partielle et réduit le thème à un seul indicateur. Les situations proposées répondent insuffisamment aux problèmes soulevés et ne s'adressent pas explicitement à l'élève observé dans la séquence. Au regard de la vidéo, le ou la candidat.e peut parfois proposer un autre thème, mais cette proposition est souvent peu pertinente. Le ou la candidat.e s'est préparé.e mais a des difficultés à mettre en relation ses connaissances et sa pratique de terrain. Dans l'entretien, le ou la candidat.e fait difficilement évoluer ses propositions. Par exemple, sur le thème de la foulée, il ou elle traite le sujet sous son aspect biomécanique sans référencer ses propositions à une prise de temps, ceci au détriment de la prise en compte de la logique du champ d'apprentissage ou de la compétence propre.

- o **registre 3 :**

À ce niveau de registre, le ou la candidat.e analyse pertinemment les indicateurs présents dans la vidéo en lien avec le thème proposé. Il ou elle possède une grille d'analyse de la motricité de l'élève. Ses propositions de situations d'apprentissage sont variées et contextualisées. Par conséquent, pour résoudre les problèmes il ou elle est

capable, au regard de la vidéo, de présenter un autre thème pour cet élève. Le ou la candidat.e rentre dans un dialogue professionnel et justifie ses propos mais sans les nuancer suffisamment. Par exemple, en sprint, le ou la candidat.e utilise la vidéo à bon escient pour déterminer des caractéristiques à la fois quantitatives (les temps, les fréquences, les amplitudes, etc.) et qualitatives (placements, alignements, segments libres, etc.)

○ **registre 4 :**

Au registre 4, le ou la candidat.e analyse la motricité de l'élève selon une grille personnelle et de manière systémique. A l'issue de cette analyse, il ou elle fait des choix justifiés et nuancés d'indicateurs et exploite les plus-values de l'outil (zoom, arrêt sur image, etc.) au bénéfice d'une démonstration étayée. Les situations sont pertinentes, spécifiques à l'élève observé dans la vidéo et les justifications sont fournies dès l'exposé. Le propos est réactif et un échange constructif s'installe avec le jury. Il ou elle se positionne professionnellement et fait des choix dont les limites sont précisées. Par exemple, le ou la candidat.e fait des propositions concrètes lors de l'entretien sur une combinaison d'épreuves athlétiques en relation avec les programmes du collège. Celles-ci démontrent une expérience professionnelle solide.

3.1.2/ Conseils aux candidat.e.s

➤ **Prestation physique**

Comme pour la session précédente, il est attendu des candidat.e.s de bien préparer l'épreuve. Il est nécessaire de s'entraîner sur le dispositif prévu en amont afin de construire des repères de distance, de vitesse et de récupération permettant de réaliser la séquence libre au plus haut niveau de ses capacités. Il est de même conseillé de s'entraîner dans toutes les filières énergétiques, notamment pour réaliser un projet montrant l'étendue de ses compétences en mobilisant un nombre important de ressources. Le ou la candidat.e doit également faire un travail technique sur sa foulée pour adapter celle-ci en fonction de sa vitesse de déplacement. Les récupérations étant directement liées au type d'effort fourni, le jury attend que le projet soit cohérent.

Pour préparer la séquence imposée, le ou la candidat.e doit envisager, pour chaque thème, différentes hypothèses de travail et ancrer ses propositions dans une démarche évolutive et progressive permettant d'explorer les divers aspects du thème. Cela doit conduire à la réalisation d'une prestation de situations adaptées à ses capacités. Le ou la candidat.e doit mettre en relation le contexte et le thème imposés et être en mesure de réguler sa prestation durant les 10 minutes prévues.

➤ **Entretien**

Il est attendu du candidat une analyse approfondie de la vidéo au regard du thème proposé. Un relevé des observables pertinents dans la motricité des élèves doit être présenté lors de l'exposé tant sur les plans qualitatif que quantitatif. Les propositions doivent être ancrées dans l'analyse approfondie du comportement observé de l'élève de la vidéo et non d'un élève générique. Il est de même conseillé d'envisager une démarche d'apprentissage progressive et évolutive servant l'objectif de transformation retenu. Les variables quantitatives (distance, temps, hauteur des haies, inclinaison) et qualitatives (placement du bassin, qualité des appuis, etc.) doivent être anticipées et adaptées au niveau de l'élève. Le ou la candidat.e doit être capable d'envisager dans un second temps un autre filtre d'observation que celui imposé au regard de la vidéo proposée. Cela nécessite aussi une connaissance approfondie du comportement des élèves sur le terrain dans différents niveaux. Dans sa préparation, il ou elle doit faire l'effort de mettre ses connaissances (physiologiques, culturelles, techniques, biomécaniques) au service de sa pratique d'enseignant et non dans le cadre d'une récitation de savoirs théoriques. Il est attendu des candidat.e.s une réflexion professionnelle leur permettant de s'engager et d'entrer dans une conversation argumentée avec le jury. Le ou la candidat.e doit être en mesure d'adapter ses propositions en cours d'entretien, gage d'une véritable épaisseur professionnelle.

3.2/ DANSE

3.2.1/ Illustrations des registres permettant de caractériser les candidat.e.s

➤ **Prestation physique**

▪ **Séquence libre :**

Les candidat.e.s étaient observées à l'aide de trois curseurs envisagés de la façon suivante :

- Type de ressources sollicitées : ce curseur permet d'identifier les éléments caractéristiques d'une motricité dansée. Le jury sera amené à évaluer la motricité spécifique du danseur ou de la danseuse (circulation du flux, modulation tonique, musicalité et respiration dans le mouvement...), les aspects techniques (maîtrise et variété des appuis, dissociations, coordinations segmentaires, construction de l'axe vertébral...) et la qualité de sa présence (concentration, sensibilité, regard...)
- Niveau de sollicitation des ressources : ce curseur permet de mesurer l'adéquation entre le niveau de ressources identifiées des candidat.e.s et le type de ressources sollicitées par ceux-ci pour réaliser leur prestation. Le jury apprécie l'engagement moteur (motricité complexe, singulière, sensible) et émotionnel du danseur (permanence d'un état de danse, intensité de la présence).
- Eléments de culture des APSA : ce curseur permet d'évaluer la démarche artistique des candidat.e.s en termes d'écriture chorégraphique. Le jury évalue la capacité des candidat.e.s à exprimer un parti pris fort et singulier par ses choix de gestuelles articulées entre elles, de formes de corps, de paramètres du mouvement et d'organisations des séquences dans l'espace et le temps, en privilégiant des procédés de composition, des modes de développement et de scénographie appropriés.

▪ **registre 1**

Le ou la candidat.e présente une composition peu aboutie ou stéréotypée, témoignant d'un manque de connaissances dans l'écriture chorégraphique. Il en résulte une proposition peu lisible en dépit du titre et de l'argument annoncé. La motricité reste globale, le ou la candidat.e récite sa danse plus qu'il ne l'interprète.

▪ **registre 2**

Le ou la candidat.e propose une composition à l'écriture élémentaire s'appuyant sur des formes de corps simples ; l'interprétation est appliquée et l'état de présence intermittent.

▪ **registre 3**

ou la candidat.e fait des choix cohérents, lui permettant d'entrer dans une démarche artistique, sa composition est alors personnelle et lisible. Ses ressources sont exploitées à bon escient. Une motricité dansée émerge.

▪ **registre 4**

Le ou la candidat.e fait le choix d'un parti pris singulier, il ou elle propose une composition engagée physiquement et émotionnellement avec une écriture subtile et symbolique qui emporte dans un univers poétique et sensible.

▪ **Séquence imposée :**

Suite à la présentation de la séquence libre, au regard de la motricité dansée et des choix d'écriture chorégraphique des candidat.e.s, le jury est amené à énoncer un thème et un contexte. Le sujet ainsi proposé doit permettre au candidat ou à la candidate d'explorer un autre registre de composition et de motricité dansée ou d'en approfondir/complexifier un déjà présent dans sa chorégraphie initiale. Le jury attend ainsi une transformation de tout ou partie de la séquence libre au regard de cette contrainte. La séquence imposée doit alors donner à voir un produit abouti porteur d'un nouvel univers poétique.

Prise en compte du thème et du contexte au plus bas niveau de prestation : Le ou la candidat.e fait des propositions qui ne s'ancrent pas dans sa séquence libre, la commande du jury n'est pas prise en compte. La séquence imposée, sans lien avec le thème et le contexte proposés, donne ainsi à voir une prestation non aboutie, inadaptée ou hors sujet.

Prise en compte du thème et du contexte au plus haut niveau de prestation : Le ou la candidat.e fait des propositions singulières qui exploitent le thème et le contexte à partir de choix pertinents. Il inscrit ses propositions sur la base de sa séquence libre. Il donne ainsi à voir une séquence transformée qui emporte dans un autre univers.

- Type de ressources sollicitées : le jury évalue les qualités d'interprétation et les choix des candidat.e.s en termes de motricité spécifique, d'aspects techniques, de présence au regard du thème et du contexte proposés.
- Niveau de sollicitation des ressources : le jury évalue le niveau d'engagement moteur et émotionnel optimal des candidat.e.s au regard du thème et du contexte proposés. Est ici observée la capacité des candidat.e.s à ajuster leurs propositions à leurs possibilités.
- Eléments de culture des APSA : le jury évalue la capacité des candidat.e.s à discerner les variables pertinentes en terme de choix d'écriture chorégraphique qui leur permettront de transformer leur prestation initiale au regard du thème et du contexte proposés.

- **registre 1**

La séquence initiale disparaît dans la 2^{ème} partie au profit d'une improvisation plus ou moins structurée qui ne répond pas à la thématique proposée.

- **registre 2**

Thèmes et contextes sont illustrés partiellement. À titre d'exemple, le thème « corps » et le contexte « courbes » sont peu visibles dans la prestation : le candidat modifie uniquement les formes du haut du corps. Il traite essentiellement le contexte « courbes » dans une dominante spatiale : déplacements sinueux. La séquence transformée fait état d'éléments insérés, non issus de la séquence initiale. Les propositions ne sont pas toutes judicieuses au regard des ressources du candidat et/ou de la composition présentée initialement. L'écriture reste simpliste, avec des choix limités.

- **registre 3**

À ce niveau de registre le ou la candidat.e investissent les thèmes et contexte de façon recevable. Par exemple, le thème « interprétation » et le contexte « contrastes » sont exploités à travers différents possibles : contrastes des regards dans différentes postures, contrastes des énergies. La transformation offre un nouvel univers poétique en lien avec le sujet. Mais le ou la candidat.e ajoute aussi des éléments nouveaux sans lien avec la séquence initiale. L'écriture perd alors en lisibilité. La prestation correspond à ses ressources objectives mais à un niveau de sollicitation fluctuant, dans le temps et/ou dans l'intensité.

- **Registre 4**

Au registre 4, thèmes et contextes sont exploités de façon judicieuse. Par exemple, le thème « interprétation » et le contexte « relâchement » sont traités grâce à des choix pertinents et singuliers au regard des potentialités du candidat. La composition initiale est transformée grâce à des états de corps nuancés par des variations de tonus, de flux et de poids et par la respiration. En opposition à la séquence initiale, l'interprétation se transforme en jouant sur un nouveau registre de décontraction. Le ou la candidat.e donne ainsi à voir un projet abouti porteur d'un nouvel univers poétique. Les ressources et leur niveau de sollicitation sont optimaux. Ils traduisent une motricité spécifique nuancée et un état de danse permanent.

➤ **Entretien**

- **Exposé / discussion avec le jury et registre d'évaluation**

- **registre 1**

Le ou la candidat.e, par une connaissance incomplète du thème d'analyse proposé « Mode de composition » (à titre d'exemple), choisit des indicateurs de la motricité correspondant à un autre thème tel que « Paramètres du mouvement ». Les propositions de transformation sont donc inappropriées. Le ou la candidat.e fait une analyse erronée de la motricité de l'élève observée (élève d'AS lycée avec un bon niveau de pratique) en proposant des indicateurs de motricité correspondant à un danseur débutant à la motricité usuelle. Les propositions de remédiation sont alors plaquées et inadaptées. Lors de l'entretien, en dépit du questionnement, le candidat ne réussit pas à modifier son analyse.

- **registre 2**

Le ou la candidat.e donne une définition partielle de ce que recouvre le thème « Ecriture chorégraphique » (à titre d'exemple). Il identifie quelques indicateurs : travail en miroir, porté, unisson orienté face au public...en lien avec le thème et la vidéo. Mais leur description succincte ne permet qu'une analyse partielle de la motricité. Les propositions de remédiation (renforcer le propos, varier les espaces, utiliser des procédés de composition) ne répondent que partiellement à la formalisation d'un choix d'écriture et certaines situations semblent plaquées (comme la proposition d'une situation d'improvisation sans musique pour explorer et prendre conscience des différentes parties du corps). Lors de l'entretien le candidat par le questionnement du jury démontre quelques qualités d'écoute et peut ainsi mieux appréhender le travail de l'écriture chorégraphique en danse.

- **registre 3**

le ou la candidat.e identifie un ensemble d'indicateurs. À titre d'exemple, sur le thème « Temps », il perçoit : des problèmes de synchronisation des danseurs, une absence de relations musique-mouvement, un manque de repères temporels externes. Cela lui permet de proposer une analyse de la motricité en relation avec le support sonore. Il ou elle fait des propositions adaptées et justifiées (analyser le support sonore pour repérer différentes parties en lien avec les différentes séquences chorégraphiques, identifier des accents remarquables comme signaux de départ pour démarrer une séquence, danser à l'unisson et en lâcher-rattraper sur un nombre de temps donné, réaliser un canon, réaliser des percussions corporelles en lien avec le tempo) susceptibles de résoudre les problèmes de synchronisation entre danseurs et d'absence de relation avec la musique. Au cours de l'entretien le candidat

aborde la notion de temps interne et ouvre ainsi d'autres perspectives de réflexions sur le thème « temps » qui lui a été proposé et qui est pris ici comme exemple.

- **registre 4**

Le ou la candidat.e analyse la motricité selon différentes dimensions à partir de choix d'indicateurs en lien avec le thème et la vidéo : Pour le thème « Interprétation » le candidat décline des indicateurs pertinents à la fois en lien avec l'engagement moteur (ancrage des appuis, variétés et qualité des trajets moteurs, précision et amplitude des gestes, variation dynamique) et l'engagement émotionnel du danseur (permanence et intensité de la présence, placement du regard). Il fait des propositions de transformation parfaitement adaptées au niveau de motricité et d'engagement de l'élève observé (Aider le danseur à travailler sur des choix identifiés d'interprétation, du point de vue moteur et émotionnel pour renforcer le projet de communication de sens et d'émotion). Il fait le parti pris de rendre plus signifiante la motricité du danseur (en lien avec le propos) en jouant sur la variation des paramètres du mouvement dansé : variation de temps (ralentir et accélérer) variation d'énergie (moduler les intensités) variation d'espace (d'un espace intime, à l'espace proche). Il met en place le rôle du spectateur pour rendre compte du niveau d'engagement émotionnel du danseur. L'entretien révèle un sens du dialogue ainsi que des connaissances didactiques et culturelles de l'activité artistique danse.

3.2.2/ Conseils aux candidat.e.s

➤ **Prestation physique**

Considérations sur la prestation dansée : La prestation se déroule dans une salle de danse dotée d'un plancher dont l'espace d'évolution est délimité (8 m de profondeur sur 8 m d'ouverture) ne permettant pas d'utiliser les murs. Cet espace est orienté par le placement des jurys sur les 2 diagonales. Pour l'ensemble de la prestation physique, le candidat dispose d'un ordinateur PC branché à une enceinte avec lecteur de CD et de clé USB. Avant l'heure du début de l'épreuve, le candidat dispose de 15 minutes d'échauffement dans une salle attenante suivies de 10 minutes dans la salle de danse. A ce moment le jury recommande au.x candidat.e.s de vérifier et de régler le volume du support sonore et de prendre des repères dans l'espace scénique. Le jury intervient uniquement pour enclencher le ou les supports sonores apportés et utilisés par le candidat. Il est conseillé de n'utiliser qu'une seule piste ainsi que d'apporter un soin privilégié au choix de l'univers sonore, de la tenue de danse et d'accessoires éventuels.

- **Séquence libre** : La séquence libre d'une durée comprise entre 2'30 et 3'30 consiste en la présentation d'une chorégraphie personnelle permettant de révéler un niveau de composition et d'interprétation optimal au vue des ressources du ou de la candidat.e. Un titre et un argument sont présentés. Le jury attend un projet artistique abouti et singulier servi par une écriture chorégraphique lisible et pertinente. L'interprétation doit mettre en valeur un niveau d'engagement moteur et émotionnel permanent au service du propos développé. Le jury souhaite voir émerger une motricité spécifique de danseur amenant à une circulation du mouvement dans le corps. Les candidat.e.s sont invité.e.s à se préparer en ayant une pratique régulière de la danse, en suivant des actions de formation continue, en mobilisant leur créativité et leurs qualités d'interprétation au sein d'ateliers chorégraphiques dans lesquels ils pourront développer une motricité sensible et/ou complexe à mettre au service de leur projet chorégraphique.

- **Séquence imposée** : Le sujet donné par le jury invite le candidat à articuler le contexte donné avec le thème proposé, celui-ci étant à considérer comme une contrainte de traitement pour transformer tout ou partie de la séquence libre initiale. Il est donc nécessaire pour le ou la candidat.e de faire des choix d'écriture et d'interprétation en lien avec le thème et le contexte afin de présenter une « re-création ».

Afin de se préparer à travailler ce processus de « transformation », nous invitons le ou la candidat.e à s'entraîner à utiliser différentes contraintes (inducteurs) pour faire varier dans une séquence écrite, les paramètres du mouvement dansé, les formes de corps, les procédés de composition amenant à une nouvelle écriture et interprétation de la séquence initiale. Lors des 20 minutes de préparation, le ou la candidat.e peut formaliser par écrit sa réflexion et ses choix de travail. Mais nous lui conseillons d'explorer corporellement les possibles de transformation sur différentes séquences de son solo afin de présenter au final une séquence imposée la plus aboutie possible.

➤ **Entretien**

Le sujet posé est une question qui prend appuie sur une vidéo d'élève(s) en activité (séquence filmée de 30 secondes environs). Un élève particulier ou le groupe entier peut être ciblé dans la question. Il est attendu du candidat qu'il prélève dans la vidéo, les indicateurs spécifiques de la motricité du ou des élèves ciblés par le sujet afin de cerner

avec justesse le ou les problème(s) rencontré(s). C'est à partir de ces indicateurs objectifs qu'il pourra proposer d'éventuelles pistes d'explication et de remédiation. Les propositions des candidat.e.s ne doivent pas être génériques en réponse à la question posée mais bien s'appuyer sur les observables et la spécificité du ou des élèves visé(s). Dans un premier temps, le ou la candidat.e doit bien analyser et faire le lien entre la question et la lecture de la vidéo afin de cerner les enjeux du sujet. Définir les termes de la question peut s'avérer tout aussi utile que décliner les caractéristiques particulières du ou des élèves. C'est la capacité du candidat à décrire avec pertinence ce qu'il observe sur la vidéo qui constitue le point d'ancrage du questionnement en adéquation avec la question posée. Il est donc primordial d'être capable d'identifier le niveau des élèves ciblés et leurs problèmes pour pouvoir proposer et justifier des pistes de remédiation. Le niveau de classe annoncé ne constitue pas à lui seul le niveau réel du ou des élèves. C'est pourquoi le jury conseille de définir le thème de questionnement dans un premier temps de l'exposé et de clarifier les notions fondamentales de la danse (ex : les paramètres du mouvement, les modes de composition et les procédés chorégraphique de l'activité etc.) au regard du processus de création.

Lors de l'entretien, le jury attend des candidat.e.s de pouvoir dialoguer de « spécialiste à spécialiste », ce qui implique une nécessaire connaissance des termes spécifiques liés à l'activité et des enjeux de son enseignement. Le questionnement s'oriente sur les différents niveaux d'enseignement (collège, lycée, option, AS etc.) et la discussion renvoie à des traitements technique, didactique et organisationnel pour lesquels le ou la candidat.e aura à faire preuve d'écoute et d'ouverture à des propositions potentiellement divergentes sur lesquelles il pourra être amené à se positionner. Les aspects institutionnels (programmation notamment) et culturels de l'activité (mais également l'ouverture aux autres domaines artistiques) peuvent également faire l'objet de questionnement.

Au cours de l'exposé, le candidat doit circonscrire ses observations à travers le filtre du thème du sujet pour analyser la pratique du ou des élève.s observé.e.s afin d'identifier des difficultés ou des problèmes rencontrés et de proposer des pistes de remédiations. C'est pourquoi nous invitons le candidat à :

- Apprendre à identifier des indicateurs caractéristiques de la motricité dansée pour l'ensemble des élèves aux différents niveaux de la scolarité et à différents moments d'un cycle de danse : de l'élaboration à la présentation d'un projet chorégraphique.
- S'entraîner à analyser la pratique des élèves en danse en assistant à différentes leçons à divers moments d'un cycle et dans différents lieux d'enseignement (collège, lycée, option, AS).
- Connaître les références programmatiques de l'activité danse aux différents niveaux de la scolarité pour ancrer ses propositions dans une réalité institutionnelle.
- Posséder des connaissances techniques et didactiques de la danse dans une approche sensible et artistique.
- Connaître le vocabulaire spécifique de l'activité, savoir analyser les différentes composantes de la danse.
- Se constituer une culture éclairée de l'art chorégraphique en adéquation aux enjeux de l'enseignement de la danse à l'école.

3.3 / ESCALADE

3.3.1/ Illustrations des registres permettant de caractériser les candidat.e.s

➤ Prestation physique

▪ Séquence libre :

Les difficultés abordées par les candidat.e.s se situent majoritairement entre le 5c et le 6b en voie et entre le 5b et le 6a en bloc, avec une dispersion assez faible, notamment en voie. Le jury rappelle que la séquence libre invite à s'engager afin de démontrer un niveau maximal de compétence. Le choix de la thématique et du contexte sont induits par cette prestation réalisée à un niveau optimal. Le temps imparti est suffisant pour une lecture préalable et une réalisation, au minimum, d'une voie et d'un bloc.

Trois curseurs d'évaluation ont été utilisés de la façon suivante :

- Type de ressources sollicitées : le jury attendait la sollicitation des différents types de ressources de façon systémique pour parvenir à démontrer son plus haut niveau de compétence. Tout d'abord, il attendait un niveau d'engagement réel, intense et en toute sécurité. Ainsi la prestation ne doit pas être mimée ou surjouée. Des ressources affectives et sécuritaires étaient donc attendues. Il s'agissait parallèlement de démontrer une lecture efficiente, tant avant que pendant ou entre les essais si besoin. Pour cela le jury s'est basé sur les choix de voie(s) et bloc(s) dans le bandeau demandé par le ou la candidat.e ainsi que

sur leur lecture et réadaptation si nécessaire. Par exemple, la capacité à se réorganiser, dans les voies ou entre les essais en bloc a été évaluée. Les voies étaient ainsi ouvertes pour permettre de discriminer les candidats sur ce point, nécessitant des choix pour réussir en mobilisant ses ressources informationnelles. L'adaptation motrice, tant aux profils qu'à l'agencement des prises entre-elles, était aussi un attendu des jurys. Ainsi les voies et blocs, quel que soit le bandeau choisi par le ou la candidat.e, pouvaient se situer en vertical, en dévers plus ou moins prononcé, ou en dièdre, avec des mouvements induits variés impliquant des ressources motrices. Enfin le jury attendait un niveau d'engagement physique optimal, en lien avec les ressources du candidat ou de la candidate du point de vue énergétique.

- Niveau de sollicitation des ressources : Pour pouvoir démontrer son plus haut niveau de compétence, le choix de voie(s) et de bloc(s) devait être judicieux. Ainsi sortir sa voie et son bloc ne suffit pas à démontrer totalement sa compétence : ce premier niveau de réussite devait logiquement évoluer vers un engagement maximum dans une autre voie ou d'autres blocs dont l'exigence pouvait éprouver toutes les ressources disponibles. Des temps de lecture appropriés, la maîtrise de ses émotions (en restant lucide, sans précipitation, en évitant les maladresses), le répertoire gestuel utilisé, les ré-adaptations et l'investissement énergétique sont observés par le jury pour juger le niveau de sollicitation des ressources. Ainsi, une voie et un bloc validés étaient attendus, avec un éventuel choix dans l'ordre de passage. Mais rien n'interdisait au candidat de tenter (et réussir) plusieurs voies ou blocs.
- Eléments de culture des APSA : ce curseur a été évalué à partir de la qualité de la sécurisation de la pratique, tant en voie qu'en bloc, et complétée par des indices d'un vécu préalable dans la pratique sociale de référence. La faculté à utiliser le matériel mis à disposition a été prise en considération, ainsi que la qualité de l'encordement ou encore le placement judicieux des scotchs sous les prises...

- **Registre 1 :**

À ce niveau de registre, le ou la candidat.e se met en danger par des mousquetonnages en déséquilibre et /ou ne demande pas de parade en bloc malgré des mouvements aléatoires. Il ne semble pas connaître les éléments principaux de culture de l'activité. Il ne sort ni un bloc ni une voie, dans laquelle il chute en début d'ascension. Aucune lecture n'est visible au regard de la prestation (erreurs de méthodes, itinéraire non prévu, essais répétés, voire précipités en bloc sans réorganisation). La prestation peut présenter des déséquilibres non contrôlés et un placement des pieds limitant les placements possibles. L'engagement est limité par la peur de la chute ou le stress.

- **Registre 2 :**

Le ou la candidat.e pratique en sécurité en bloc (parade toujours demandée) ou en voie (mousquetonnage dans le bon sens, au bon moment). Quelques erreurs d'appréciation sont possibles. Il réussit un bloc ou une voie mais en engagement sous maximal avec des erreurs de lecture ou des essais inappropriés, voire inutiles. Si lecture il y a, des erreurs persistent et sont peu corrigées. Les placements de pieds sont plus précis et certaines gestuelles efficaces sont observées. L'engagement devient guidé par la volonté d'être équilibré à tout moment. Les blocs échoués lors de la séquence libre ne sont pas retentés, alors que cette logique de travail correspond à un temps clé de la culture escalade.

- **Registre 3 :**

Le ou la candidat.e situé.e au registre 3 pratique en sécurité en voie et en bloc mais tout n'est pas anticipé. Il ou elle réussit un bloc et une voie mais seul l'un des deux est à niveau optimal (parfois trop simple ou trop difficile). Les erreurs de lecture sont peu nombreuses et corrigées dans la voie ou entre les essais en bloc. La majorité des gestuelles efficaces sont sollicitées et permises par une utilisation variée des appuis pieds. L'engagement démontre une volonté d'aller au bout de son effort.

- **Registre 4 :**

Le ou la candidat.e situé.e au registre 4 pratique en anticipant la sécurité en voie (co-vérification, annonce d'un éventuel « crux » au préalable...) et en bloc (parade demandée sur les mouvements qui posent problème, par exemple un passage plus haut ou à l'horizontal), le tout avec un vocabulaire adapté. La voie sollicite à l'évidence des réajustements du fait de sa cotation au niveau maximum du candidat. Le bloc réussit à nécessiter plusieurs essais avec une réadaptation logique et un travail cohérent des mouvements clés. Les temps de lecture sont pesés et mesurés pour laisser à la fois un temps de grimpe suffisant tout en ayant prélevé les indices clés des « crux ». Le répertoire gestuel permet d'être efficace dans la majorité des configurations de profil ou de prises. L'engagement alterne combativité et relâchement, sans être perturbé par la chute potentielle.

- **Séquence imposée :**

Le jury attend du ou de la candidat.e une définition du thème et du contexte indiqués dans la question posée ainsi qu'une mise en relation avec la séquence libre qui précède ce choix. Le ou la candidat.e doit alors pouvoir faire des hypothèses sur les problèmes rencontrés et le ou les éléments à travailler pour se transformer. Une présentation

rapide du scénario prévu permet au jury de suivre la séquence imposée de façon plus précise. Il est alors possible pour le ou la candidat.e de se mettre en situation par rapport à la question puis de réinvestir éventuellement ce travail dans une voie et/ou en bloc(s), considérés comme une situation de référence permettant d'éprouver ses propositions.

- Type de ressources sollicitées : La mise en lien entre les ressources et le thème/contexte est plus ou moins complète, d'inadaptée à ciblée exhaustivement.
- Niveau de sollicitation des ressources : sont mis ici en avant la gestion des temps et intensités de travail ainsi que le niveau d'un éventuel retour à la situation de « référence » : une gestion qui passerait sur un continuum d'inopérante à conduite de façon optimale au regard du niveau de ressource du candidat.
- Eléments de culture des APSA : sont évalués ici l'exploitation plus ou moins opportune des ressources matérielles et humaines mises à disposition, notamment le scotch et les prises disponibles, pour se créer des situations adaptées à son niveau de ressource. La qualité et la précision de l'encordement en nœud de huit est par exemple un indicateur du vécu culturel dans l'activité.

- **Registre 1 :**

Le ou la candidat.e ne tient compte ni du thème, ni du contexte ou alors ceux-ci sont considérés comme des « allant de soi ». Il ou elle reste à sa table lors de la préparation, ne contraignant pas le milieu pour se créer des situations pouvant amener à des transformations. Il ne propose pas de définition du thème ni aucune présentation, ou celle-ci, trop longue, déborde sur le temps de la séquence imposée. La prestation est le plus souvent mimée dans un niveau de difficulté sous maximal, sans retour ni lien avec la prestation de la séquence libre. On note des difficultés à gérer le temps de travail/récupération conduisant à un arrêt de la prestation avant la fin de celle-ci.

- **Registre 2 :**

Le ou la candidat.e au travers de ses propositions, ne traite que du thème ou du contexte. Des incohérences sont observées dans l'illustration du contexte (voie verticale grimpée pour un contexte suggérant le profil déversant par exemple). Il ou elle commence à utiliser les scotchs ou quelques prises rapportées pour tenter de se créer des passages adaptés. Le thème et/ou le contexte sont plus ou moins définis mais cela reste peu en lien avec le niveau de prestation de la séquence libre. Le temps de présentation est utilisé mais n'apporte pas de cadre précis à la prestation. Si le cadre des situations proposées peut être recevable, il subsiste un écart entre le niveau de ressources et les temps et intensités de travail. Le ou la candidat.e évoque parfois une possibilité de remédiation sans pour autant la mettre en œuvre.

- **Registre 3 :**

Le ou la candidat.e prend en compte le thème et le contexte, dans ses propositions mais sans en aborder toutes les subtilités. Il ou elle prend le temps d'utiliser les prises rapportées pour se créer des passages, en rajoutant de façon pertinente une prise pied ou main permettant de répondre à un besoin précis. Il ou elle sollicite le jury pour un éventuel assurage ou une aide. Le thème et le contexte sont définis même si toutes les ressources ne sont pas forcément sollicitées à bon escient. Il ou elle fait évoluer ses propositions en les essayant pendant la prestation imposée.

- **Registre 4**

Le ou la candidat.e exploite les différents aspects du thème et du contexte au travers de ses propositions. Le temps de l'épreuve est bien réparti entre les phases d'explications et l'engagement physique. Le ou la candidat.e gère au mieux son potentiel énergétique. Thème et contexte sont abordés et mis en relation à bon escient. Le ou la candidat.e traite cette partie en tenant précisément compte de sa prestation et du niveau de sollicitation de ses ressources au cours de la séquence libre. Des indicateurs de transformation sont annoncés et éprouvés pour valider la réponse à la thématique. Les passages choisis (voies et/ou blocs) sont adaptés au contexte et au niveau de ressources du ou de la candidat.e.

➤ **Entretien**

- **Exposé / discussion avec le jury et registre d'évaluation**

- **registre 1 :**

La méconnaissance des règles fondamentales de sécurité pouvant potentiellement induire une mise en danger des élèves conduit, quel que soit le niveau d'analyse exprimé, à placer les candidat.e.s dans un registre équivalent à 0 (par exemple proposer une situation en moulinette sur une seule dégaine au relais sommital). Plus généralement, en registre 1, les candidat.e.s n'utilisent pas la totalité des 15 minutes allouées à la présentation. L'exposé ne comporte aucun cadrage, ni référence à un modèle théorique d'analyse. Par conséquent, la vidéo n'est que très partiellement analysée et l'élève est rapidement envisagé de manière générique ou décontextualisée. Les outils d'analyse à disposition sur la tablette ne sont pas du tout exploités. Les indicateurs utilisés (quand il y en a) sont

parfois sans rapport avec la composante proposée. Les propositions de remédiation des candidat.e.s sont très imprécises et peu à même d'engendrer des transformations. Lors de l'entretien, les candidat.e.s, guidé.e.s par le jury, évoquent quelques indicateurs, mais sans être en mesure de les justifier. Ils ou elles ne parviennent guère à préciser les contours des dispositifs proposés ou à les faire évoluer. Les candidat.e.s ont des difficultés à prendre position lors de la discussion professionnelle. La connaissance culturelle de l'activité est extrêmement réduite. Il en va de même pour ce qui relève des repères institutionnels.

- **registre 2 :**

Les candidat.e.s situés dans ce registre sont capables de définir les termes de la thématique en préambule de leur exposé. Ils convoquent parfois un cadre de référence pour proposer leur lecture de la motricité, mais l'analyse est souvent incomplète (prise en compte parcellaire du support, relief). Les candidat.e.s n'inscrivent en général pas l'élève dans un continuum. Les propositions sont peu étayées par des fondements scientifiques (biomécanique, bioénergétique...). Il n'apparaît pas de liens logiques entre les situations de remédiations proposées, qui restent souvent présentées succinctement. Le jury doit y revenir pour préciser les composantes.

- **registre 3 :**

L'analyse est étayée par un cadre de référence maîtrisé. Les indicateurs sont en lien avec la thématique et la vidéo. Les candidat.e.s commencent à utiliser les outils numériques d'analyse, sans pour autant les exploiter complètement. Concernant la motricité de l'élève observé, des hypothèses explicatives sont émises et hiérarchisées. Les candidat.e.s proposent des dispositifs de remédiation correctement bornés. Les transformations attendues sont évoquées et décrites. Les situations d'apprentissages sont imbriquées. Sur le fond, le dispositif est décrit, analysé. Les variables permettent de s'adapter aux réponses des élèves dans le bloc ou la voie. Les candidat.e.s sont capables de mobiliser des connaissances biomécaniques : ainsi il s'agit de procéder, non plus seulement à la description d'un dispositif de contraintes, mais aussi à son analyse. À ce niveau, les candidat.e.s sont capables de caractériser les forces qui s'appliquent sur le grimpeur à partir d'un vocabulaire précis utilisant les différents axes et plans (par exemple ils ou elles précisent si les rotations potentiellement engendrées par un dispositif s'effectuent autour d'un axe vertical ou horizontal).

- **registre 4 :**

Les candidat.e.s situés au registre 4 témoignent d'une grande qualité d'analyse qui fait référence à plusieurs champs de connaissances scientifiques (biomécanique, physiologique, psychologique, etc.). Les outils numériques sont utilisés de manière optimale et constituent une plus-value éclairant la lecture des comportements. Les remédiations sont fonctionnelles et imbriquées, avec des attendus en termes de transformations permettant de passer de l'une à l'autre. Ils ou elles sont aptes au dialogue et capables de prendre en compte des propositions alternatives afin d'en tirer les aspects positifs et négatifs. Ils ou elles ont ainsi une épaisseur professionnelle qui les rend potentiellement aptes à être formateurs pour des collègues dans l'activité.

3.3.2/ Conseils aux candidats

- **Prestation physique**

Les candidat.e.s sont invités à envisager une pratique régulière et si possible guidée par des grimpeurs plus compétents, à même de les guider pour faire évoluer leur motricité. Sur le plan organisationnel, il convient de prévoir un chronomètre et un stylo, de connaître les bases de l'échauffement, de pratiquer pendant l'illustration, d'éviter les discussions phatiques lors de la présentation ou pendant le temps de séquence imposée. L'utilisation du scotch, mis à disposition, permet de faciliter la création de passages de blocs ou de traversées, de même qu'une évolution rapide possible de ces passages selon les variables utilisées par les candidat.e.s. Cela permet un gain de temps avant et pendant la séquence imposée, même si le déplacement ou l'utilisation de prises supplémentaires est possible pour des aménagements encore plus spécifiques. Le bas du mur avec les blocs en place a permis de proposer des situations d'apprentissage sans avoir à rajouter des prises. La gestion du temps dans la pratique physique est une question stratégique occultée par nombre de candidat.e.s qui ne profitent pas de la possibilité de demander au jury le temps restant et/ou qui ne l'exploitent pas, dans la séquence libre comme dans la séquence imposée, pour récupérer davantage après une chute par exemple ou entre deux essais en bloc.

Sur le plan de la motricité, le lien entre la séquence libre et la thématique choisie par le jury doit être étroit, en particulier dans le cas des candidat.e.s se lançant dans des voies de leur niveau optimal dès le départ, faisant ainsi apparaître des axes d'évolution ou de progression à travailler. Les situations proposées doivent être adaptées au niveau du candidat sous peine de ne pas provoquer les effets escomptés. C'est pourquoi une analyse et une connaissance de soi sont nécessaires pour répondre aux attentes de cette épreuve. La parole doit être utilisée avec parcimonie pour ne pas engendrer une fatigue supplémentaire tout en explicitant les choix et les évolutions au cours

de l'illustration de la thématique. Le temps de séquence libre comme imposé ne doit pas être obligatoirement comblé, les candidat.e.s doivent gérer leurs phases de travail et de récupération en fonction de l'intensité de leurs propositions.

Sur le plan de l'analyse des sujets cadrant la séquence imposée, les thématiques proposées par le jury ne sont pas choisies au hasard. Il est donc indispensable de prendre le temps de s'interroger sur les raisons des propositions faites afin de ne pas se lancer dans des situations inadaptées par rapport à la séquence libre de départ. Lors d'échecs dans une voie ou un (des) bloc(s) de la séquence libre, de nouveaux essais pour viser des progrès ont été appréciés. D'éventuelles variables pour travailler les passages permettent d'envisager un travail par étapes, qui garantit le plus souvent une optimisation des passages. La culture escalade en bloc autorise et valorise la répétition intrinsèque des mouvements.

➤ **Entretien**

Pour prélever des indices précis sur la vidéo, en appui sur la composante proposée, le jury conseille aux candidat(e)s de construire au préalable un cadre de lecture des images. La maîtrise des outils de lecture autorisés est un atout pour balayer les séquences tout en zoomant sur des indicateurs ciblés. La lecture des vidéos doit pouvoir s'effectuer de manière globale, en identifiant les éléments de contexte (profils, relation inter-figurale des prises) et analytique (caractéristiques morphologiques de l'élève, forme des prises, placements/ déplacement, mouvements, appuis...).

Sur le plan du traitement des thèmes et des contextes : Le jury apprécie que les candidat.e.s annoncent leur projet de façon structurée et hiérarchisée. Des indicateurs sont attendus pour permettre de dépasser la simple description du comportement de l'élève. La présentation des pistes de remédiations doit utiliser une part importante du temps disponible pour permettre une description approfondie des dispositifs ainsi que leurs évolutions, tout en revenant régulièrement et concrètement sur les indicateurs vidéo.

L'analyse de départ doit articuler la logique de l'activité, les ressources sollicitées en lien avec des obstacles à dépasser, amenant de façon argumentée à la compétence attendue. Sur le plan de la motricité, la capacité à décrire le support, tant dans son inclinaison qu'au niveau de l'organisation des prises, leur taille, leur orientation, leurs préhensions ainsi que les solutions motrices qu'il impose, est un atout pour proposer des situations contextualisées et efficaces, vectrices de transformation(s) des élèves. Les situations décontextualisées (« l'horloge », « le fil à plomb », « l'égyptien », « la pieuvre »), souvent réduites à des productions mimées, sont des pistes de remédiation partielles, voire inefficaces.

Pour être capable d'ouvrir l'analyse à d'autres composantes ou à d'autres contextes, il est conseillé de maîtriser un système de variables. Celles-ci ne doivent être plaquées ou cataloguées mais bien conçues comme des contraintes au service de la différenciation. C'est une démarche didactique qu'il convient de construire en manipulant plusieurs situations d'apprentissages dans des contextes d'établissements différents. Un travail d'analyse de vidéos d'élèves dans des contextes variés (du collège au lycée, en voie, en bloc, en tête et en moulinette, en cours d'EPS, à l'association sportive et/ou en section sportive scolaire) permettra de se forger une compétence méthodologique au service d'une vision élargie de l'activité escalade. Afin d'être en mesure d'exprimer une véritable expertise de terrain, nous encourageons également les candidat.e.s à s'alimenter des ressources disponibles en escalade (textes, sites académiques, publications, tutoriels vidéo...) et d'être en mesure de les discuter pour parvenir à identifier les conceptions et les partis-pris des interlocuteurs. Des indicateurs de transformation et des critères de réussite sont nécessaires pour entrer dans le débat professionnel qui doit s'engager lors de cette épreuve.

Afin de valoriser une qualité d'écoute des questions du jury, il est recommandé de prendre le temps d'en extraire les mots clés, et de se référer, dans la mesure du possible, au support vidéo, ou à des exemples lisibles. Si la question y invite, la réponse pourra s'envisager en plusieurs temps, révélant ainsi des qualités de distanciation et de lucidité. Ainsi, même si les questions conduisent parfois à des réponses ciblées, il est recommandé de nuancer ses propos et de considérer que toute proposition peut être réévaluée.

Adapter ses propositions et se prononcer sur des pistes lancées par le jury nécessite d'avoir expérimenté concrètement ces situations, de les avoir fait vivre pour en tirer les aspects positifs et négatifs susceptibles d'être utilisés lors de l'argumentation. Les candidat.e.s doivent être en mesure de mobiliser des indicateurs avérés (mouvements, hauteurs, temps, vitesses, fréquences, distance, valeurs quantitatives de type ratio prise touchée/utilisée, nombre d'essais...), pour quantifier et qualifier l'activité des élèves.

3.4/ NATATION

3.4.1/ Illustrations des registres permettant de caractériser les candidat.e.s

➤ Prestation physique

▪ Séquence libre :

Les critères d'appréciation de la prestation physique ont porté principalement sur les curseurs suivants :

- Type de ressources sollicitées : Ceux-ci ont été envisagés selon la construction ainsi que la gestion des parcours et de la récupération des candidats.e.s. Il s'agissait d'observer l'exploitation rationnelle des ressources. Le curseur a permis de catégoriser les projets de courses selon leur degré d'adaptation aux ressources de candidats.
- Niveau de sollicitation des ressources : ce curseur vise à évaluer l'exploitation des paramètres spatio-temporels à travers l'écart entre les indices de nage (IN) annoncés et les IN prélevés par le jury
- Éléments de culture des APSA : ce curseur a porté notamment sur le respect et l'utilisation du règlement FINA illustré dans plusieurs modalités de nage :

○ Registre 1 :

À ce niveau de registre, le ou la candidat.e ne s'engage pas assez afin de mettre en évidence une différence significative entre la partie sprint et la partie continue. La construction du parcours ne permet pas une optimisation de la performance (le candidat n'a pas le temps de récupérer ou n'utilise pas la totalité du temps de l'épreuve). Les paramètres spatio-temporels ne sont pas exploités. Les IN prélevés sont très éloignés des IN annoncés et/ou non spécifiés. Une seule nage est illustrée et le ou la candidat.e témoignent d'une méconnaissance du règlement FINA.

○ Registre 2 :

Le ou la candidat.e réalise une prestation qui montre un engagement dans une des deux parties (ex : utilisation de la partie continue comme nage de récupération). 0 ce niveau de registre, quelques paramètres spatio-temporels sont utilisés sur un seul des deux contextes de course. Une partie des IN prélevés sont proches des IN annoncés. Les IN annoncés restent non spécifiés. 2 nages sont illustrées le plus souvent pour des candidat.e.s témoignant d'une mauvaise maîtrise du règlement FINA. On relève généralement une absence de culbute.

○ Registre 3 :

Le ou la candidat.e réalise une prestation qui montre un engagement non optimal au regard de ses ressources (engagement dans les deux parties mais dégradation de la fréquence et/ou de l'amplitude de nage). L'organisation des paramètres spatio-temporels est différente dans les 2 contextes de course. Les IN prélevés sont proches des IN annoncés mais restent non spécifiés. À ce niveau de registre les candidat.e.s illustrent le plus souvent 3 nages différentes sans aucune faute règlementaire.

○ Registre 4 :

Le ou la candidat.e s'engage à son plus haut niveau d'expression dans la partie sprint et dans la partie continue. L'organisation des paramètres spatio-temporels est adaptée dans les 2 contextes de course. Les IN prélevés sont identiques aux IN annoncés et sont spécifiés. À ce niveau de registre, 4 nages sont illustrées selon une utilisation optimale du règlement.

○ Séquence imposée :

En lien avec les capacités montrées durant la séquence libre, et en cohérence à la fois avec un contexte précis et un thème défini, le ou la candidat.e dispose de 20 minutes pour préparer une prestation de 10 minutes. Cette prestation doit démontrer le plus haut niveau de compétence dans le respect du cadre fixé.

- Type de ressources sollicitées : utilisation des indicateurs quantitatifs et qualitatifs personnalisés et/ou relevés. Au plus bas de niveau de réponse, aucun indicateur n'est mobilisé par le ou la candidat.e. Les candidat.e.s préparés proposent des indicateurs personnalisés et/ou prélevés de la séquence libre tandis que les meilleur.e.s candidats.e.s proposent plusieurs indicateurs personnalisés et/ou prélevés de la séquence libre.
- Niveau de sollicitation des ressources : La mobilisation des ressources physiologiques et biomécaniques a conduit à classer les candidat.e.se selon leur engagement au regard de la thématique et du contexte proposés.
- Éléments de culture des APSA : Ce curseur correspond aux connaissances des formes de travail et d'entraînement des candidat.e.s et à leur opérationnalisation dans une structure de séquence pertinente et

originale utilisation. De même, l'utilisation des ressources matérielles et des repères est un indicateur utile d'adaptation des candidat.e.s dans l'optimisation de la réponse au thème et au contexte posé.

Prestations caractéristiques des registres (illustrations à partir de l'exemple de la thématique/contexte : *gestion des déséquilibres, nages alternées en natation de vitesse*)

○ **Registre 1 :**

Les situations proposées n'illustrent pas la thématique choisie et ne prennent pas en compte le contexte. Elles sont souvent constituées de parcours effectués en nage complète ou de situations globales. Les objectifs de transformation sont absents ou non explicités. Exemple : 4x25m crawl avec intensité faible (25m en rattrapé bras droit, 25m en rattrapé bras gauche, 25m en rattrapé, 25m nage complète).

○ **Registre 2 :**

Les situations proposées prennent en compte le thème ou le contexte. Elles se résument souvent à un travail technique isolé. Exemple : situations permettant de travailler le roulis en crawl et en dos à des allures éloignées des temps réalisés dans la séquence libre.

○ **Registre 3 :**

Les situations proposées prennent en compte le thème et le contexte. Elles proposent une amélioration de la gestion des déséquilibres en crawl et en dos à partir des facteurs spatiaux temporels. L'intensité des réalisations est optimale. Le ou la candidat.e s'appuie à la fois sur des indicateurs quantitatifs et qualitatifs. Exemple : 6x25m dans les 2 nages alternées avec éducatifs sur la gestion des déséquilibres puis 2 à 4 x25m à des allures proches des temps réalisés dans la séquence libre en prélevant des indicateurs d'amplitude, de fréquence, de temps ou d'indice de nage.

○ **Registre 4 :**

Les situations proposées exploitent le thème et le contexte. Le candidat crée des situations pour gérer ses déséquilibres à différentes allures ou sur différentes distances adaptées au contexte. Exemple : travail et gestion du roulis en crawl et en dos sur 3x25m (vitesse du 25m, du 50m, du 100m).

➤ **Entretien**

- **Exposé / discussion avec le jury et registre d'évaluation**

○ **registre 1 :**

À ce niveau de registre, les candidat.e.s réalisent une analyse erronée de la motricité observée dans les images vidéo ou n'articulent pas cette analyse avec la thématique imposée par le Jury. *Exemple : Le candidat se centre exclusivement sur l'équilibre postural du nageur observé alors que la thématique imposée évoque les facteurs propulsifs.* Ils proposent une succession de situations plaquées et non articulées entre elles. Elles se réfèrent à quelques notions peu maîtrisées sur la didactique et les principes techniques régissant l'activité natatoire.

○ **registre 2 :**

Les candidat.e.s utilisent un cadre d'analyse de la motricité observée trop générique. Les indicateurs utilisés ne permettent pas de spécifier les problèmes rencontrés par le nageur observé. *Exemple : Le candidat indique que le nageur observé « va lentement », « nage en amplitude » ou « est déséquilibré ».* Les situations proposées répondent partiellement aux problèmes observés, sans cohérence dans leur succession. Elles se réfèrent à des connaissances de base dans les différents champs régissant l'activité natatoire.

○ **registre 3 :**

Les candidat.e.s proposent plusieurs éléments d'analyse pertinents de la motricité observée. Cependant, cette analyse ne couvre pas l'ensemble des indicateurs exploitables et/ou ne sont pas mis en relation entre eux. *Exemple : Le candidat indique que le nageur observé produit un tangage fort dû à une mauvaise gestion respiratoire, sans mettre en relation cette observation avec une fréquence de nage très importante.* Les situations proposées sont génériques mais pertinentes au regard des problèmes observés. Elles s'articulent de façon cohérente dans l'objectif de transformer la motricité de l'élève et sont étayées par des connaissances suffisamment maîtrisées pour approfondir l'argumentaire.

○ **registre 4 :**

Les candidat.e.s utilisent l'ensemble des indicateurs exploitables et affinent leur analyse en croisant différents types d'indicateurs et/ou en utilisant la temporalité de la séquence observée. *Exemple : Le candidat indique que le nageur observé conserve un alignement postural tant que les temps inspiratoires ne dépassent une seconde.* Les situations proposées sont originales, pertinentes et potentiellement évolutives. Elles sont systématiquement justifiées par des connaissances maîtrisées croisant les champs programmatiques, didactiques et techniques.

3.4.2 / Conseils aux candidats

➤ Prestation physique

Conseils donnés dans le rapport 2016 restent une référence utile aux candidats.e.s. Les projets de parcours doivent être organisés au regard de la gestion du temps global de l'épreuve, des ressources personnelles et de la capacité à gérer la récupération pour révéler l'étendue des compétences à leur plus haut niveau d'expression dans chacun des parcours présentés. La présentation d'indicateurs ne doit pas rester formelle lors de la séquence libre. Les candidat.e.s doivent s'engager dans une véritable préparation personnelle à l'épreuve. Elle comprend, en plus d'un entraînement dans l'activité, une analyse de sa motricité afin de situer leur niveau de prestation et, ainsi, proposer des régulations adaptées. Les propositions présentées reposent sur des choix. Ces choix doivent être explicités en traitant l'ensemble du contexte proposé dans la séquence imposée. Les candidat.e.s doivent être en mesure de relever, d'utiliser et de réguler différents indicateurs relevant de la natation en fonction des différents contextes proposés par le jury. Lors de la séquence imposée, certaines situations ne sont pas réalisées à une allure de nage compatible ou pertinente par rapport au contexte donné. L'approche exclusivement analytique éloigne le candidat de la logique de performance constitutive de l'activité. Ainsi, la juxtaposition de situations décontextualisées nuit à la cohérence de la prestation.

➤ Entretien

Pour réussir cette épreuve d'entretien, les candidat.e.s doivent faire preuve d'une maîtrise des outils numériques proposés afin d'explicitier au mieux leur analyse. Aussi, ils ou elles sont invités à utiliser le support vidéo tout au long de l'entretien. Les indicateurs relevés sur la vidéo doivent être mis en relation avec le contexte de l'entretien (niveau de classe, nature de l'épreuve dans laquelle l'élève est engagé,...). Il est conseillé aux candidat.e.s d'utiliser la totalité du temps dédié à l'exposé afin d'approfondir leur analyse et leurs propositions. À ce titre, même si les publications pédagogiques et didactiques sont un appui certain, il est attendu des candidat.e.s qu'ils soient en mesure d'apporter des éléments de réflexion personnels dans leurs propositions et de justifier leurs choix. Enfin, l'observation régulière d'élèves en situation d'apprentissage dans différents niveaux d'enseignement doit permettre aux candidat.e.s d'étayer, de relativiser et de faire évoluer leurs propositions.

3.5 / STEP

3.5.1/ Illustrations des registres permettant de caractériser les candidat.e.s

➤ Prestation physique

▪ **Séquence libre :**

Les candidat.es. se sont globalement préparée.e.s à l'épreuve mais ont éprouvé des difficultés. Le profil du ou de la candidat.e qui s'est le plus mis en difficulté du point de vue des ressources mobilisées, du niveau de sollicitation et des éléments de culture maîtrisés, est le suivant:

- La composition de l'enchaînement est pauvre
- La gestion de l'effort n'est pas toujours adaptée aux ressources du ou de la candidat.e
- Il n'y a qu'une seule intensité d'effort présentée
- L'utilisation des bras n'est pas toujours au service d'une gestion optimale des ressources

▪ **Séquence imposée :**

Il est attendu que le ou la candidat.e propose des prestations révélatrices d'une démarche d'apprentissage référée à son propre niveau de ressources, dont les contraintes et le contexte sont fixés par le jury. La qualité des prestations physiques est au service de la prise en compte du thème.

Exemple de contexte à partir du thème « utiliser la musique » : « en exploitant des efforts prolongés »

○ **Registre 1 :**

À ce niveau de registre, le ou la candidat.e ne répond ni au thème ni au contexte. Un seul type de ressources est mobilisé. La prestation physique est inadaptée aux ressources du candidat ou de la candidate.

Les candidat.e.s ne s'engagent pas physiquement dans les situations proposées. Les prestations ne répondent pas concrètement et entièrement à la thématique et au contexte posé. Le ou la candidat.e ne gère pas correctement le temps d'épreuve.

- **Registre 2 :**

Le ou la candidat.e prend en compte le thème ou le contexte mais il ou elle ne mobilise qu'un nombre limité de ressources. La prestation du ou de la candidat.e révèle un engagement physique partiel. Les prestations reprennent les blocs de la séquence libre. Les réponses sont partielles ou plaquées et sont en décalage avec le thème ou le contexte.

- **Registre 3 :**

Le ou la candidat.e prend en compte le thème et le contexte. Il ou elle sollicite un grand nombre de ressources représentatives de l'APSA et aborde les versants de la motricité et de l'énergétique. Il ou elle les mobilise de manière adaptée à son niveau au regard du thème et du contexte. Les enchaînements sont ajustés pour répondre au thème et au contexte. Les prestations proposées exploitent les possibles de la thématique et du contexte

- **Registre 4 :**

À ce niveau de registre, le ou la candidat.e exploite le thème et le contexte. Il ou elle exploite les différents types de ressources représentatives de l'APSA. Les deux versants de la motricité et de l'énergétique sont exploités et combinés. Une réciprocité s'installe constamment entre le contexte et la thématique. Le ou la candidat.e montre une capacité à adapter et réguler sa prestation au regard des effets de ses réponses.

➤ **Entretien**

- **Exposé / discussion avec le jury et registres d'évaluation :**

- **Registre 1**

Le ou la candidat.e évoque l'activité de l'élève de manière décontextualisée au regard de la vidéo. Le diagnostic est erroné. Les pistes de remédiation sont plaquées, inadaptées aux difficultés rencontrées par les élèves. Le ou la candidat.e reste enfermé dans ses propositions

- **Registre 2**

Le ou la candidat.e perçoit quelques indicateurs de l'activité de l'élève en lien avec la question et la vidéo. Il ou elle élabore un diagnostic partiel de l'activité de l'élève. Les propositions répondent insuffisamment au problème posé et restent plaquées. Le ou la candidat.e ne réussit pas à identifier d'autres indicateurs de l'activité de l'élève

- **Registre 3**

Le ou la candidat.e effectue une analyse complète des problèmes rencontrés par les élèves dans la vidéo au regard du thème proposé par le jury. Les explications sont cohérentes et justifiées. Les remédiations sont en lien direct avec le cas de figure soulevé par la question mais ne parviennent pas à nuancer le propos. Le dialogue est force de proposition de solutions réelles ayant un impact à plus ou moins long terme sur les élèves.

- **Registre 4**

À ce niveau de registre, l'analyse de l'activité de l'élève dans la vidéo est prise en compte selon différentes dimensions, les indicateurs choisis sont pertinents et exploités. Les propositions sont pertinentes et le niveau de justification élevé. Les justifications sont basées sur des réflexions à partir de connaissances approfondies de l'APSA. Le ou la candidat.e est en capacité de percevoir les limites de ses propositions et envisage d'autres approches.

3.5.2 – Conseils aux candidats

➤ **Prestation physique**

Le jury attire l'attention du ou de la candidat.e sur l'utilisation du support musical uniquement géré par le ou la candidat.e tout au long de l'épreuve. Il est nécessaire de prévoir plusieurs supports (CD, Clef USB...). Il faut rappeler que, du point de vue de la motricité mise en œuvre, le ou la candidat.e doit tendre vers le plus haut niveau de mobilisation motrice et énergétique correspondant à ses ressources.

Lors de la séquence imposée, le candidat peut, s'il le souhaite fournir des explications qui ne doivent pas se substituer à un véritable engagement moteur dans la prestation.

➤ Entretien

Le ou la candidat.e doit se positionner comme un.e enseignant.e d'EPS spécialiste de l'activité STEP et dans le cadre de la CP5. Ses capacités d'analyse et son expérience professionnelle doivent être au service d'une réelle prise de hauteur lui permettant d'entrer dans un échange professionnel avec le jury.

3.6/ TENNIS DE TABLE

3.6.1/ Illustrations des registres permettant de caractériser les candidat.e.s

➤ Prestation physique

▪ **Séquence libre :**

Le jury rappelle que la séquence libre doit présenter **deux parties distinctes** :

- Une rencontre en opposition (duel) au cours de laquelle le ou la candidat.e affronte un joueur qui ajuste sa prestation dans le souci de proposer un rapport de force équilibré.
- Une séquence réalisée en partenariat (duo) au cours de laquelle le ou la candidat.e échange avec un joueur dans le cadre d'une ou plusieurs situations de son choix, présentées au jury avant le début de l'épreuve.

Si l'une des deux parties n'est pas présentée, le ou la candidat.e ne peut être évalué(e) que partiellement.

○ **Registre 1 :**

Les candidat.e.s classé.e.s dans ce registre témoignent d'un niveau de ressources relativement limité dans l'activité. Ils sollicitent leurs ressources de manière non adaptée ou très faible. Sur un plan spatial, ils ou elles effectuent des déplacements majoritairement latéraux en réaction. Au niveau moteur, les services commencent à être variés, et la balle favorable est exploitée. Au niveau cognitif, les schémas tactiques ne sont pas repérables. Au niveau affectif, le stress peut être paralysant et fait apparaître des signes de découragement, voire d'énerverment. Les candidat.e.s situé.e.s dans ce registre révèlent un manque de connaissances culturelles de l'activité, que ce soit au niveau du règlement ou de la logique de l'activité. *Exemple dans le duel : ils ou elles présentent un duel où les points s'enchaînent en continu, sans être comptés et sans échéance. Exemple dans le duo : Ils ou elles présentent une mise en œuvre dans laquelle les directions ou les trajectoires au-dessus du filet ne respectent pas les principes physiques et tactiques (Après un échange en balles coupées, le candidat demande au plastron un renvoi haut et favorable pour attaquer).*

○ **Registre 2 :**

Les candidat.e.s classé.e.s dans ce registre témoignent d'un niveau de ressources insuffisant au regard de l'ensemble des paramètres de l'activité. La sollicitation de leurs ressources est partiellement adaptée à leur niveau ou sur quelques dimensions seulement de leur engagement. Sur un plan spatial, ils ou elles effectuent des déplacements dynamiques mais non-adaptés à l'activité, ou des déplacements spécifiques à l'activité mais qui manquent de dynamisme. Au niveau moteur, des rotations sont reconnues au service et dans les échanges. Au niveau cognitif, un ou deux schémas tactiques sont repérables. Au niveau affectif, le stress entraîne de la fébrilité. Les connaissances culturelles de l'activité sont partielles. *Exemple dans le duo : les candidat.e.s présentent une mise en œuvre très fermée et simpliste (Déplacement court du coup-droit vers le revers, ou bien prises d'initiative sur balles favorables exclusivement). Exemple dans le duel : ils ou elles ne proposent pas un duel authentique, ou rendent le rapport de force déséquilibré.*

○ **Registre 3 :**

Les candidat.e.s classé.e.s dans ce registre témoignent d'un grand nombre de ressources représentatives de l'activité. Ils sollicitent ces ressources de manière adaptée à leur niveau sur la majorité des dimensions de leur engagement. Sur un plan spatial, les déplacements sont variés (latéraux, pivot), le placement est précis en situation favorable. Mais certains ajustements sont non pertinents. Au niveau moteur, trois types de rotation sont identifiées au service et dans le jeu avec un niveau de maîtrise relatif. Les coups utilisés sont variés même si leur efficacité reste également relative. Au niveau cognitif, plusieurs schémas tactiques sont utilisés. Au niveau affectif, le ou la candidat.e parvient à gérer la fébrilité engendrée par le stress. Ils ou elles manifestent de bonnes connaissances culturelles de l'APSA. *Exemple dans le duo : le ou la candidat.e présente une mise en œuvre qui lui permet de démontrer un répertoire de coups techniques élargis (bonne maîtrise des différentes actions sur la balle et de leur enchaînement*

dans le cadre d'une distribution de balles variées en placement). Exemple dans le duel : les schémas tactiques utilisés dans la séquence duelle présentent une cohérence au regard des principes de l'activité.

○ **Registre 4 :**

Les candidat.e.s classé.e.s dans ce registre exploitent les différents types de ressources représentatives de l'activité. Ils sollicitent leurs ressources de manière optimale. Sur un plan spatial, tous les types de déplacements sont maîtrisés (latéraux, en profondeur, pivot) et le remplacement est précis. Au niveau moteur, trois types de rotation sont maîtrisés et efficaces au service et dans le jeu. Les coups utilisés sont variés en prise d'initiative et en contre-initiative. Au niveau cognitif, les choix sont pertinents parmi de nombreux schémas tactiques pour s'adapter à l'adversaire. La lecture des effets adverses est efficace. Au niveau affectif, ils ou elles manifestent une très bonne gestion des émotions dans le rapport de force. Ils disposent de très bonnes connaissances culturelles de l'APSA (logique de l'activité, rapport de force, règlement, formes de travail envisagées, etc.). *Par exemple, le ou la candidat.e présente une mise en œuvre qui lui permet de démontrer un répertoire de coups techniques complet dans l'activité au cours de sa séquence de duo, à partir de schémas de jeu adaptés à son système de jeu.*

▪ **Séquence imposée :**

Au terme de la séquence libre, le ou la candidat.e bénéficie d'une période de récupération de 5 minutes, à la fin de laquelle le jury lui propose la question. Celle-ci engage le candidat dans le traitement singulier d'une thématique adaptée à ses ressources dans un contexte spécifié et explicite. Les candidat.e.s disposent de 20 minutes pour préparer leur réponse. Au cours de cette période, le joueur mis à leur disposition peut être sollicité pour tester un dispositif. Quatre registres permettent d'évaluer la séquence imposée et de classer les candidats, au regard du thème et du contexte proposés dans la question.

○ **Registre 1 :**

À ce niveau de registre, les prestations des candidats ne permettent pas de répondre au thème, ni au contexte. Ils ou elles sollicitent leurs ressources de manière très faible ou non adaptée à leur niveau. *Par exemple, ils ou elles se voient proposer une question en lien avec les déplacements, et proposent des situations qui imposent un déplacement au joueur adverse sans jamais mettre en œuvre leur propre déplacement.*

○ **Registre 2 :**

Le ou la candidat.e prend en compte le thème ou le contexte, ou le fait de façon très partielle. Ses propositions sont en partie adaptées à son niveau ou à certaines dimensions de son engagement. *Par exemple, dans le cadre d'une question tournée autour des choix tactiques, ils ou elles proposent des situations de jeu où il n'y a que très peu d'incertitude, ce qui élude la notion de choix.* La logique de duel n'est pas toujours réinvestie.

○ **Registre 3 :**

A ce niveau de registre, le ou la candidat.e prend en compte le thème et le contexte. Il ou elle sollicite ses ressources de manière adaptée à son niveau sur la majorité des dimensions de son engagement. *Par exemple, dans le cadre d'une question autour du jeu en rotation, le ou la candidat.e propose différents types de situations de jeu : une situation fermée de service à effet latéral, une situation pour réinvestir ce service et envisager l'utilisation du topspin coup droit suite au retour de l'adversaire, et une situation de duel avec comptage de points pour recontextualiser ses propositions.*

○ **Registre 4 :**

Les candidat.e.s qui se situent dans ce registre exploitent le thème et le contexte pour mettre en évidence la sollicitation optimale leurs ressources. *Pour reprendre l'exemple précédent, le ou la candidat.e est en mesure de proposer différents schémas tactiques, adaptés à son niveau de jeu et permettant de créer de l'incertitude : service latéral coupé enchaîné avec un topspin rotation, ou service latéral lifté enchaîné avec un topspin frappé. Le ou la candidat.e intègre une mesure de ses réussites et le comptage, parfois complexe, sert les évolutions de ses situations.*

➤ **Entretien**

- **Exposé / discussion avec le jury**

○ **Registre 1 :**

À ce niveau, de registre, le ou la candidat.e fait une analyse erronée de la vidéo ou parle d'un élève générique du même niveau de classe. Soit l'analyse est globale sans identifier des indicateurs et l'exposé tombe dans une description non pertinente, soit les indicateurs pris ne sont pas pertinents au regard de la thématique. Le ou la candidat.e ne définit pas et n'interroge pas la thématique ou tisse des liens incohérents pour en exploiter une autre. Les pistes de remédiation proposées ne permettent donc pas de transformer l'élève car elles restent trop floues, sans réels contenus, manquent de cohérence les unes par rapport aux autres et sont parfois hors sujet ou non adaptées au

niveau. *Exemple : Quelle que soit la thématique, le ou la candidat.e utilise des filtres généraux de l'activité en se référant aux travaux de Carole Sève par exemple sans en justifier la pertinence.*

○ **Registre 2 :**

Le ou la candidat.e présente une analyse partielle de la vidéo. Il ou elle se centre seulement sur un échange ou un coup exécuté et en tire des généralités sur les problèmes rencontrés. Concernant l'étude de la thématique, même si une définition est donnée, cela reste très global et ne permet pas d'apporter une réponse construite. Les propositions faites ne répondent pas à la singularité de l'élève présenté dans la vidéo. *Exemple : Le ou la candidat.e présente des situations plaquées qui se centrent sur un type de déplacement alors que cela n'est pas le plus pertinent.*

○ **Registre 3 :**

À ce niveau de registre, l'analyse de la vidéo est complète et le ou la candidat.e parvient à sélectionner plusieurs indicateurs qui permettent de lire et d'expliquer la motricité de l'élève au regard de la thématique. Cela conduit à formuler différentes hypothèses sur les obstacles. Le recours à des définitions reconnues permet au candidat ou à la candidate d'étayer son raisonnement et le ou la conduit à pouvoir faire des choix pertinents de traitement au regard de l'élève de la vidéo et de son niveau de pratique. *Exemple : Après avoir défini les différentes actions possibles sur la balle, le ou la candidat.e identifie l'action principale à cibler, évoque différentes hypothèses explicatives et propose des situations permettant de dépasser le problème rencontré.*

○ **Registre 4 :**

Le ou la candidat.e située.e dans ce registre parvient à analyser finement la vidéo et à poser éventuellement des constats différents en fonction des différents échanges. Il ou elle utilise les ralentis, arrêts sur image pour tenter réellement de décoder la motricité de l'élève et clarifier son appréciation vis-à-vis du jury. La thématique est interrogée sous différents angles avec des indicateurs pertinents. Les situations proposées sont régulées en fonction des conduites possibles de l'élève dans celles-ci. *Exemple : après avoir défini les différents déplacements, le ou la candidat.e sélectionne les indicateurs suivants pour lire la motricité de l'élève : espace parcouru, le nombre d'appuis utilisés pour chaque déplacement, la répartition du poids de corps sur les appuis, les déséquilibres éventuels.*

3.6.2/ Conseils aux candidats

➤ **Prestation physique**

Un entraînement régulier pendant plusieurs mois et la participation à des compétitions semblent nécessaires pour proposer un niveau de ressources suffisant dans l'activité. La séquence duel doit respecter la logique de l'affrontement (tirage au sort, alternance de services, annonce du score,...) et doit permettre un niveau d'opposition équilibré pour les deux joueurs (avec par exemple, un niveau d'incertitudes identique pour chacun des protagonistes). Lors de la séquence duo, les prestations réalisées doivent valoriser l'ensemble des ressources que le ou la candidat.e peut mobiliser dans l'activité. Il convient de mettre en œuvre une séquence exploitant l'ensemble des paramètres du tennis de table qu'il ou elle arrive à mobiliser selon son niveau de pratique, tout en utilisant les notions culturelles propres à l'activité, notamment dans ses fondements technico-tactiques. Le ou la candidat.e organise librement la répartition des 2 types de séquence, selon des choix personnels et réfléchis.

La séquence imposée de la prestation physique invite le ou la candidat.e à proposer une prestation qui répond à une contrainte dans un contexte déterminé. Ces notions n'ont pas « de relation hiérarchique » mais doivent être traitées conjointement. Il n'est pas demandé un traitement exhaustif sur la période de 10 minutes, mais la mise en œuvre d'une prestation qui les articule avec le niveau de ressources du ou de la candidat.e observé dans la séquence libre. S'il est conseillé d'expliquer succinctement à l'oral au cours de l'épreuve les régulations opérées pour faire évoluer les propositions et les rendre les plus explicites possible, le discours ne doit pas supplanter la prestation physique. Les situations de jeu proposées par les candidat.es doivent être adaptées à leur niveau et à leur réussite dans ces situations (ni trop faciles, ni trop difficiles). Enfin, le matériel mis à disposition (rappelé dans le programme) permet de rendre plus visibles les critères de réussite selon les mises en œuvre choisies. Son utilisation doit être pensée en amont pour être judicieuse.

Il est conseillé de se munir d'un chronomètre pour gérer de façon optimale la durée des 2 séquences. Une montre-chronomètre pourrait être utile. Il est conseillé également d'anticiper la précision des consignes qui vont être données au joueur adverse pour optimiser le temps et pour montrer son plus haut niveau de ressources dans l'activité.

➤ **Entretien**

Il convient avant toute analyse de la vidéo de définir les termes de la question posée par le jury. L'analyse de la vidéo ne s'improvise pas. Il est indispensable s'entraîner à le faire de façon régulière. Le ou la candidat.e doit s'être entraîné avec le ou les applications prévues dans le programme. La tablette doit être un support indispensable d'interaction avec le jury. Dans le cadre de sa préparation, le ou la candidat.e doit définir des indicateurs d'analyse vidéo précis, en lien avec différentes thématiques relatives à l'activité. Ces indicateurs peuvent être quantitatifs et qualitatifs.

Il est conseillé aux candidat.es de maîtriser les variables didactiques qui permettent de proposer et de faire évoluer les remédiations au regard des potentialités de l'élève de la vidéo. Il est plus facile pour le ou la candidat.e de présenter ces remédiations dans un ordre cohérent, comme il ou elle le ferait dans le cadre de la conceptualisation de son enseignement : objectif(s) recherché(s), consignes relatives au dispositif, critères de réussite et de réalisation, variables, réinvestissement envisagé des acquisitions... Un schéma explicatif permet le plus souvent d'illustrer clairement les propositions. Selon les paramètres de l'activité explorés, un schéma vu de haut ou selon une coupe longitudinale peut être une solution pertinente.

