



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation externe

Section : Éducation Physique et Sportive

Session 2024

Rapport du jury présenté par : Monsieur Jean-Marc SERFATY, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), Président du jury

Table des matières

Informations générales et statistiques	5
Statistiques par épreuve	6
L'admissibilité.....	6
Première épreuve d'admissibilité.....	6
Deuxième épreuve d'admissibilité.....	6
L'admission	7
Première épreuve d'admission.....	8
Deuxième épreuve d'admission.....	8
Troisième épreuve d'admission	8
Quatrième épreuve d'admission	8
Préambule	9
Les épreuves de l'admissibilité.....	12
Première épreuve.....	12
Rappel du sujet :.....	12
L'analyse de la citation : un prérequis à la discussion	13
Classement des copies	18
Commentaires sur les productions et recommandations	26
Deuxième épreuve d'admissibilité.....	28
Rappel du sujet	28
Rappel des attendus de l'épreuve.....	29
Niveau de production des copies	43
Recommandations.....	51
Les épreuves d'admission	54
Première épreuve d'admission.....	54
Esprit de l'épreuve et ses attentes.....	54
Conditions générales du déroulement de l'épreuve	57
La communication avec le jury : conseils aux candidats	60
Les propositions des candidats.....	63
<i>Le Diagnostic</i>	63
<i>La Problématisation</i>	64

<i>Les Propositions</i>	64
<i>Illustration typique du niveau de prestation 1</i>	64
<i>Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 1</i>	65
<i>Le Diagnostic</i>	66
<i>La Problématisation</i>	66
<i>Les Propositions</i>	66
<i>Illustration typique du niveau de prestation 2</i>	67
<i>Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 2</i>	68
<i>Le Diagnostic</i>	69
<i>La Problématisation</i>	69
<i>Les Propositions</i>	69
<i>Illustration typique du niveau de prestation 3</i>	69
<i>Conseils au candidat pour passer au niveau 4</i>	70
<i>Le Diagnostic</i>	71
<i>La Problématisation</i>	71
<i>Les Propositions</i>	72
<i>Illustration typique du niveau de prestation 4</i>	72
<i>Conseils au candidat pour passer au niveau 5</i>	73
Deuxième épreuve d'admission.....	77
Présentation.....	77
Les enjeux de l'épreuve d'oral O2.....	78
Description de l'épreuve.....	79
Les attendus et prestations des candidats.....	85
Les prestations des candidats de la session 2024.....	86
Troisième épreuve d'admission.....	95
Les conditions de l'épreuve.....	95
L'épreuve pratique en général.....	96
L'épreuve orale : utilisation de la vidéo et des outils TICE.....	96
BADMINTON	103
Conditions de déroulement de l'épreuve.....	103
Bilan.....	103
Conseils aux candidats.....	106

ESCALADE.....	108
Conditions de déroulement de l'épreuve.....	108
Descriptif des voies et des blocs.....	108
Analyse des prestations en voie et en bloc.....	110
Statistiques et bilan.....	111
DANSE.....	118
Conditions de déroulement de l'épreuve pratique.....	118
Bilan.....	118
<i>L'exposé</i>	120
<i>L'entretien</i>	121
STEP.....	125
Conditions de déroulement de l'épreuve.....	125
Bilan.....	126
VOLLEY-BALL.....	130
Conditions de déroulement de l'épreuve.....	130
Bilan.....	130
<i>L'exposé</i>	131
Quatrième épreuve d'admission.....	133
Pratique d'une activité physique sportive et artistique et entretien :.....	133
Conditions du déroulement de l'épreuve.....	133
L'épreuve d'entretien.....	134
La prestation physique en athlétisme.....	136
La prestation physique en natation (50 m 2 nages et 100m nl).....	137

Informations générales et statistiques

Nombre de postes ouverts au concours : 51

	Inscrits	Composants	Admissibles	%	Admis	%
Femmes	398	NC	46	11,5%	19	41%
Hommes	664	NC	62	9,3%	32	52%
Totaux	1062	477	114/108*	11%	51	47%

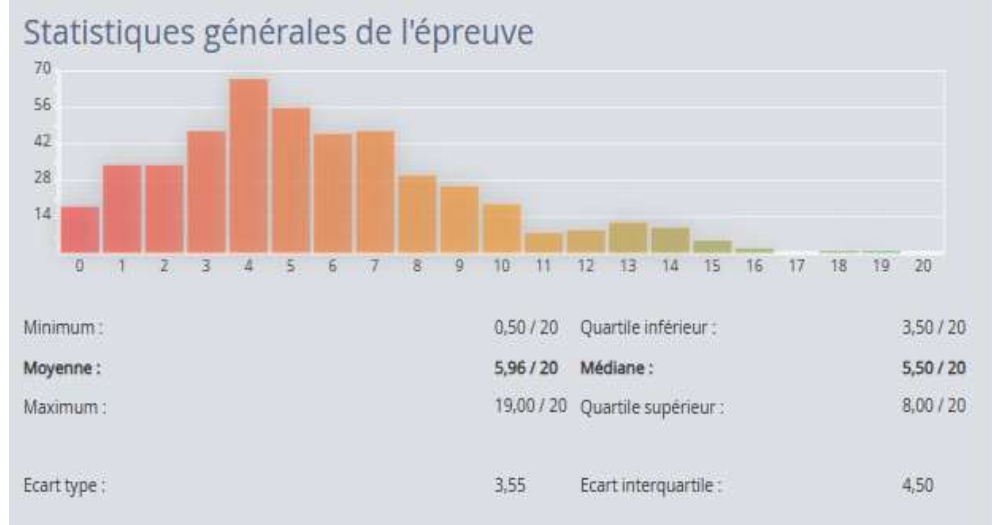
* candidats sont écartés ensuite pour avoir été admis au concours interne de l'agrégation EPS

Nombre de candidats ayant composé aux deux écrits	454
Nombre de candidats présents aux épreuves d'admission	109
Moyenne du premier admissible	17,71
Moyenne du dernier admissible	7,86
Moyenne des candidats admissibles	10,26
Moyenne du premier admis	13,11
Moyenne du dernier admis	9,49
Moyenne des candidats admis	11,01

Académie	ADMISSIBLES				ADMIS							
	* G	* F	* T		* G	* F	* T	% G	% F	% T		
CRETEIL	16	9	25		6	4	10	37,50	44,44	40,00		
VERSAILLES	10	6	16		7	3	10	70,00	50,00	62,50		
STRASBOURG	7	7	14		6	3	9	85,71	42,86	64,29		
RENNES	7	6	13		4	5	9	57,14	83,33	69,23		
NORMANDIE	5	5	10		2	2	2	40,00		20,00		
POITIERS	1	2	3		1	1	2	100,00	50,00	66,67		
LYON	2	1	3		1	1	2	50,00	100,00	66,67		
BORDEAUX	1	1	2		1	1	2	100,00	100,00	100,00		
LIMOGES	1		1		1		1	100,00		100,00		
POLYNESIE FRANCAISE		1	1			1	1		100,00	100,00		
LILLE	1		1		1		1	100,00		100,00		
PARIS	2		2		1		1	50,00		50,00		
GRENOBLE	5	2	7		1		1	20,00		14,29		

Statistiques par épreuve L'admissibilité

Première épreuve d'admissibilité



Deuxième épreuve d'admissibilité



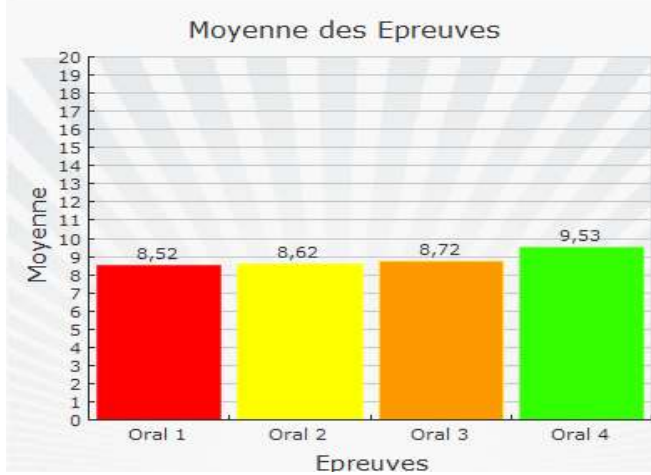
L'admission

Statistiques globales

Informations	
Nombre de candidats admissibles :	114
Nombre de candidats présents :	108
Nombre de candidats absents :	6
Nombre d'admis :	51
Moyenne dernier admis :	9,49

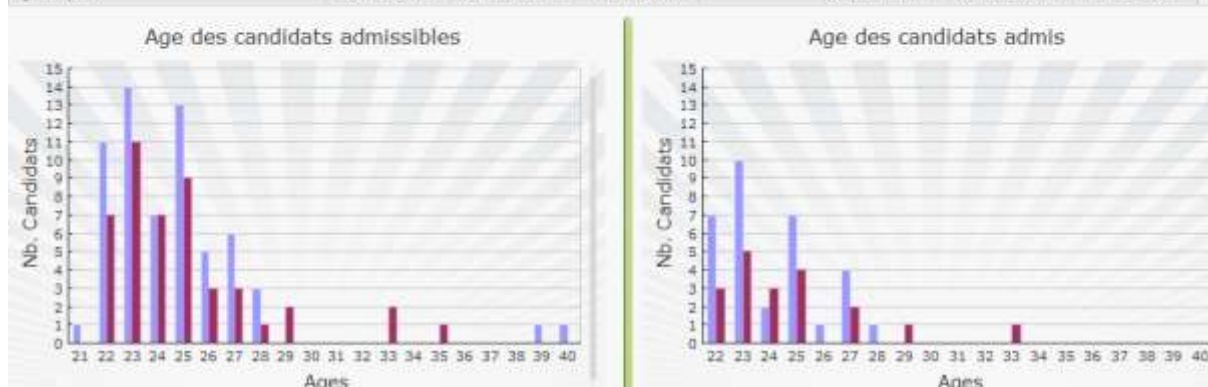
Résultats		
Civilite	Effectif	Moyenne
Garçons	62	9,40
Fillles	46	9,24
Total	108	9,33

Epreuve	Moyenne G	Moyenne F	Moyenne T
Oral 1	8,44	8,64	8,52
Oral 2	8,55	8,72	8,62
Oral 3	8,77	8,64	8,72
Oral 4	9,87	9,09	9,53



Libellé	ADMISSIBLES			ADMIS		
	G	F	T	G	F	T
total	62	46	108	32	19	51
moins de 30 ans	60	43	103	32	18	50
de 30 à 40 ans	2	3	5	0	1	1
plus de 40 ans	0	0	0	0	0	0

Libellé	ADMISSIBLES			ADMIS		
	G	F	T	G	F	T
âge minimum	21	22		22	22	
âge maximum	40	35		28	33	
âge moyen	24 ans 8 mois	24 ans 10 mois	24 ans 9 mois	24 ans 1 mois	24 ans 8 mois	24 ans 3 mois



Première épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 7,88

Civilite	Effectif	Moyenne	Ecart Type	Médiane
Garçons	62	8,44	3,83	7,63
Filles	46	8,64	3,72	8,13
Total	108	8,52	3,78	7,88

Deuxième épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 7,50

Civilite	Effectif	Moyenne	Ecart Type	Médiane
Garçons	62	8,55	4,09	7,25
Filles	46	8,72	3,95	8,00
Total	108	8,62	4,03	7,50

Troisième épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 8,13

Civilite	Effectif	Moyenne	Ecart Type	Médiane
Garçons	62	8,77	3,34	8,00
Filles	46	8,64	3,57	8,75
Total	108	8,72	3,44	8,13

Quatrième épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 9,50

Civilite	Effectif	Moyenne	Ecart Type	Médiane
Garçons	62	9,87	3,17	10,50
Filles	46	9,09	3,64	8,75
Total	108	9,53	3,40	9,50

Préambule

Bien que très sélectif, le concours externe de recrutement de l'Agrégation d'Éducation Physique et Sportive motive encore un grand nombre de candidats. Les nouvelles orientations données au concours depuis deux ans et sans abaisser son niveau d'exigence ont ouvert de nouvelles portes pour les candidats qui ne disposent pas forcément d'excellentes conditions de préparation. Ce rapport comme les précédents contribue également à favoriser les réussites à la condition de bien lire et analyser son contenu.

En s'appuyant sur une analyse fine des prestations des candidats, en mettant en tension un parcours de formation initiale de haut niveau avec un concours de recrutement qui sélectionne des professeurs d'EPS et potentiellement de futurs chercheurs dans les champs des APSA et des sciences qui s'y rapportent, tout en explicitant les attentes des épreuves du concours externe de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive, ce rapport vise à aider les candidats dans leur préparation et les formateurs dans la conception de leur formation. La qualité de la formation et sa pertinence au regard de ce que l'on est en droit d'attendre d'un professeur agrégé sont des vecteurs essentiels de l'évolution de l'enseignement et de la recherche pour l'Éducation Physique et Sportive.

Un professeur agrégé d'Éducation Physique et Sportive est un professionnel compétent, non seulement capable d'être efficace dans sa classe mais aussi d'envisager la place et le rôle de sa discipline au sein d'un EPLE comme au sein du système éducatif. Il doit être un élément moteur dans son établissement et peut également être amené à participer et à s'investir dans diverses actions d'animation, de formation et d'expertise au niveau académique et national.

Le concours externe de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive peut également aider à recruter parmi des candidats de futurs enseignants et chercheurs, cultivés, lucides, engagés et physiquement éduqués, conscients de la mission d'éducation et de service public à laquelle ils contribuent :

- Cultivés. Les candidats doivent maîtriser des connaissances récentes de différents ordres (scientifiques, technologiques, didactiques, institutionnelles...) et dans différents domaines (sciences humaines et sociales, sciences de la vie, sciences de l'intervention).
- Lucides. Il n'est pas attendu un « savoir livresque » des candidats mais une capacité à s'appuyer sur les connaissances utiles et pertinentes pour répondre à un sujet donné, à analyser

une situation spécifique, à réfléchir à une problématique professionnelle... Les candidats doivent faire preuve d'un certain regard critique vis-à-vis de leurs connaissances, s'interroger sur leur domaine de validité et de pertinence, les considérer comme des ressources pour l'action et non des éléments de prescription.

- Engagés. Les candidats doivent être capables de faire des choix parmi plusieurs alternatives professionnelles et de les justifier. Dans les choix s'incarnent des options éducatives qu'il s'agit d'explicitier et de défendre au regard de caractéristiques de différents contextes d'enseignement.

- Physiquement éduqués. Un agrégé d'EPS est un enseignant qui s'engage physiquement au cours des leçons et qui, par cet engagement, donne à voir à ses élèves une forme de rapport au corps. Aussi est-il essentiel que les candidats fassent preuve d'une certaine aisance corporelle dans différentes pratiques sportives, voire d'y performer.

- Agissant dans le respect et la transmission des valeurs de l'École : Il est impératif que les propositions des candidats s'inscrivent dans la mission de service public qui est celle de l'École de la République. Les fondements de celles-ci sont directement liés à l'article 111-1 du code de l'éducation qu'aucun enseignant ne peut ignorer.

L'agrégation externe constitue un concours d'excellence qui s'inscrit dans le prolongement d'une formation initiale dans le domaine des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), domaine universitaire par essence pluridisciplinaire. Les épreuves d'admissibilité constituent une opportunité pour les candidats de convoquer et d'articuler des connaissances acquises lors de cette formation et issues de différents champs scientifiques pour disserter sur un sujet. Lors de la session 2023, la commande commune aux sujets des deux écrits dans le cadre de cette dissertation consistait à discuter : discuter les propos d'un auteur et en resituer le sens à différents moments de l'histoire, discuter la relation entre deux processus constitutifs de l'activité des élèves en EPS. Le choix de placer les attentes en termes de réponse sur le registre de la discussion est consistant avec la volonté d'évaluer chez les candidats leur capacité à mobiliser des connaissances spécifiques avec l'intention de faire ressortir le caractère complexe d'un sujet. Cette complexité s'exprime à la fois de façon commune et singulière dans les deux écrits. Dans la première épreuve d'admissibilité, il s'agit de mettre en évidence les permanences mais aussi les évolutions dans la façon d'interpréter la pensée d'un auteur au regard du caractère dynamique de la réalité historique. Dans la seconde épreuve d'admissibilité, il s'agit de mettre en évidence le caractère pluriel, circonstanciel et

dynamique des relations entre des processus à l'œuvre dans le développement de la personne en EPS et d'illustrer la diversité de ces relations pour éclairer la discussion. Dans les deux épreuves, les candidats peuvent s'autoriser à adopter un regard critique par rapport à ce que semble spontanément suggérer le sujet. C'est cette compétence à adopter une posture réflexive, étayée par des connaissances et inscrite dans une réalité pour formuler un (des) point(s) de vue sur une question qui constitue le noyau dur des attentes de ces épreuves d'admissibilité.

Les épreuves d'admission complètent cette première partie du concours et elles sont aussi conçues de manière à évaluer des compétences : elles n'évaluent pas seulement la maîtrise de connaissances scientifiques, d'un savoir disciplinaire combinés par des savoirs méthodologiques parfaitement maîtrisés mais aussi et surtout la capacité des candidats à construire et conduire une réflexion critique, à faire des propositions, à les étayer, les expliciter et les argumenter pour se positionner au sein du système éducatif, pour oser la prospective voire l'innovation. Les candidats sont invités à entrer en discussion avec le jury pour nourrir l'entretien qui reste fondé sur les exposés ou les prestations physiques observées.

Nous pouvons constater les très bons résultats des candidats admis. Les rapports dans les différentes épreuves soulignent cependant l'hétérogénéité des prestations des candidats déclinés sur cinq niveaux qui permettent de se situer dans sa prestation mais aussi de se donner des pistes de travail pour une préparation plus efficiente.

Il appartient à chaque candidat de faire que ce rapport accompagne sa préparation pour se donner les meilleures chances de réussite. Il appartient aux organismes de formation de construire cette posture réflexive attendue.

Il me revient enfin le plaisir de remercier l'ensemble des membres du Jury et du directoire qui contribuent avec dévouement, exigence et grand professionnalisme au bon déroulement des épreuves.

Les épreuves de l'admissibilité

Première épreuve

Rappel du sujet :

« Et si les professeurs se contentaient de développer la souplesse et la musculature de leurs élèves, de solliciter leurs grandes fonctions, de parfaire leur adresse, il est évident que ce programme ne constituerait que l'armature assez squelettique d'une action qui a bien d'autres incidences.

L'Éducation doit préparer l'homme à la vie parmi ses semblables. Non seulement l'Éducation Physique contribue à cette préparation, mais il semble qu'elle y ait une place de choix.

En effet, outre le développement du corps, la recherche du rendement, l'atteinte de la plénitude des formes, elle permet à l'homme d'avoir un meilleur contact avec son entourage grâce à la mise à sa disposition de moyens d'expression, sans lesquels les rapports sociaux ne peuvent favorablement exister.

Seul, un corps bien entraîné dispose de ses moyens d'expression et devient le fidèle instrument qui permet à chacun de se faire comprendre des autres, et peut-être d'aller vers le bonheur ».

Yvonne Surrel, « De la Gymnastique à la danse », Revue EP.S n°81, 1966.

Discutez ces propos au regard des pratiques physiques de la jeunesse depuis les années 1930.

Le sujet proposé au concours de l'agrégation externe d'EPS session 2024 se composait d'un extrait de texte d'une douzaine de lignes, écrites par Yvonne Surrel, qu'il s'agissait de discuter au prisme des « pratiques physiques de la jeunesse ». Cette commande, en apparence assez simple, nécessitait cependant de s'appuyer sur les propos de l'auteur afin d'en dégager des axes venant structurer et appuyer la discussion. Cela supposait une mise en relation des idées principales du propos avec certains items du programme du concours, notamment celui

intitulé « les jeunes et les pratiques physiques de loisir », ainsi qu'avec la trajectoire de l'auteur autant que ses idées et conceptions.

L'analyse de la citation : un prérequis à la discussion

Avant d'être en mesure de discuter les propos de l'auteur, il était nécessaire que les candidats analysent finement la citation pour en faire émerger les idées principales et les indicateurs mobilisés. Cette nécessité invitait, en premier lieu, à situer les propos dans le temps. En effet, l'article publié dans la revue EP.S en 1966 se présente comme un discours militant à destination de la profession et des futurs enseignants. Ce discours invite à tourner la page d'une EP physiologique, se limitant à un développement de la « souplesse », de la « musculature », des « grandes fonctions » et de l'« adresse » des élèves, pour laisser place à une EP plus ambitieuse permettant de « préparer l'homme à la vie parmi ses semblables ».

En tenant de tels propos dans la principale revue professionnelle de cette époque, Yvonne Surrel s'engage – à quelques mois de devenir Inspectrice générale de l'éducation nationale – en faveur d'une EPS résolument moderne et au service de l'émancipation de toutes les personnes (et pas seulement des femmes), quels que soient leurs aptitudes physiques et leur développement corporel. Ces propos s'inscrivent dans la lignée des idées défendues dans l'Essai de doctrine du sport, auquel Yvonne Surrel a participé. Elle adresse aussi un message très clair aux partisans de l'éducation physique strictement sportive dont la position pourrait apparaître renforcée depuis la récente intégration de l'EPS au tout nouveau Ministère des sports. L'objectif pour elle est de revendiquer plusieurs formes possibles d'EPS que les jeunes appellent de leurs vœux si l'on en juge l'évolution de leurs pratiques de loisirs, deux ans à peine avant la révolution culturelle de mai 1968.

D'ailleurs, les Instructions officielles de 1967 confirment ce processus de sportivisation en rappelant que l'EP « doit par ailleurs être l'écho, sur le plan éducatif, de l'importance croissante du sport comme fait de civilisation ». Aussi, cette période correspond à un moment où le sport devient progressivement un fait social pour la jeunesse qui recherche d'autres pratiques physiques, et plus largement un autre mode de vie et de nouvelles attentes collectives.

À travers ce texte, Yvonne Surrel transmet un message teinté de fortes convictions, mises en évidence notamment par l'injonction « L'Éducation doit ». Selon elle, l'EP a une place de choix dans la préparation de l'homme à la vie sociale. C'est cette idée que les candidats devaient

discuter en la confrontant aux pratiques physiques de la jeunesse, garçons et filles confondus. En effet, la citation ne portait pas uniquement sur l'éducation des jeunes filles et les candidats devaient discuter le sujet pour l'ensemble des élèves. Plus précisément, cette conception pouvait être déclinée en différentes idées.

Premièrement, cette thèse nécessite pour l'auteur de dépasser les enjeux moteurs de l'EP pour viser ce que l'on appellerait aujourd'hui des compétences méthodologiques et sociales. À ce sujet, le candidat devait ici interpréter les propos d'Yvonne Surrel pour lui permettre de questionner les finalités de l'EPS et celles des activités physiques de la jeunesse. Le champ lexical lié aux dimensions sociales pouvait être mobilisé pour identifier le point de vue de l'auteur (par exemple « parmi ses semblables », l.5 ; « un meilleur contact avec son entourage », l.8 ; « moyens d'expression » l.9-11 ; « rapports sociaux » l.9 ; « se faire comprendre des autres » l.12). Cependant, force est de constater que le versant moteur de l'EPS n'a pas disparu dans la conception d'Yvonne Surrel. C'est bien une articulation fine des différentes dimensions que défend l'auteur pour proposer sa vision de l'EPS.

En complément, à travers cet enjeu associé à l'EPS, Yvonne Surrel questionne la pluralité des apprentissages des élèves et surtout leur temporalité, sans se limiter au court terme. Par conséquent, il était attendu des candidats qu'ils prennent du recul vis-à-vis de la discipline EPS pour discuter sa plus-value sur la préparation de l'homme à la vie sociale et plus largement les apprentissages réalisés par les élèves pour s'y préparer.

Enfin, le rôle de l'enseignant est semble-t-il questionné par l'auteur à travers le premier paragraphe, associé à l'expression « bien entraîné » (l. 11) à la fin du texte. Il s'agissait ici d'interroger la relation pédagogique proposée en EPS et son évolution en lien notamment avec les avancées scientifiques et les conceptions du corps tout au long du XXème siècle. Pour Yvonne Surrel, il semble y avoir la nécessité d'une transformation de la relation pédagogique plutôt contrôlante et directive au milieu du XXème siècle vers une pédagogie accompagnante (« la mise à sa disposition », l.9) permettant l'épanouissement de l'élève (« aller vers le bonheur », l.12).

Pour finir, au-delà d'avoir identifié les éléments relatifs à la citation et de parvenir à les mettre au service de la démonstration, il était attendu que le candidat affine son analyse en s'appuyant sur des données relatives à la trajectoire d'Yvonne Surrel et, plus encore, à ses idées ou positionnements politiques et pédagogiques. Si le rapport de jury n'a pas vocation à revenir

en détail sur ces éléments biographiques, on rappellera cependant qu'elle est née à Tours le 1er juin 1912 d'un père représentant de commerce et d'une mère sans profession. Après avoir obtenu le Brevet élémentaire en 1928, elle étudie, brillamment, à l'École normale de Tours et obtient le Brevet supérieur option sciences en 1932. Elle poursuit sa formation d'enseignante d'EPS à l'IREP de Paris puis à l'ENEP (1933-1935) où elle affiche déjà la volonté de « devenir une femme d'action » d'après son livret scolaire (AN 19910650129). Cette ambition l'amène à prendre la direction de l'ENSEP jeunes filles en 1946, poste qu'elle occupe plus de vingt ans. Son appétence pour la recherche et pour se distinguer des modèles d'éducation physique traditionnels l'amène, en 1953, à créer un laboratoire d'étude du comportement psychomoteur. En parallèle, elle est nommée la même année Inspectrice pédagogique principale de Seine et de Seine et Oise, puis réalise des inspections pédagogiques au nom de l'Inspection générale à partir de 1961. À la suite de Laurent Haure-Placé, elle devient le 1er novembre 1967 la première Inspectrice générale de la Jeunesse et des Sports, poste qu'elle occupe durant dix ans avant de prendre sa retraite. L'ensemble de son œuvre vise à promouvoir une éducation corporelle éclectique de la jeunesse féminine.

Sans être exhaustives, les quelques références bibliographiques indiquées ci-dessous fourniront aux futurs candidats à l'agrégation des éclairages intéressants sur le parcours et les idées défendues par Yvonne Surrel.

Bibliographie :

Levet-Labry E., « Rayonnement international et recherche : l'action d'Yvonne Surrel à l'ENSEPS jeunes filles (1953-1968) » in P-O. Schut (dir.), *Espaces et lieux de sport dans l'histoire*, Épure, 2019, pp. 201-224.

Marsenach J., « Yvonne Surrel, une pensée toujours d'actualité », revue EP.S n°305, janvier-février 2004, p. 72.

Saint-Martin J., « Yvonne Surrel (1912-2003) : une « femme d'action » de l'EP féminine du 2nd XXe siècle », revue AEEPS n°292, 2023, pp. 39-40.

Surrel Y., « Rythmique et danse. De la formation des élèves-professeurs », revue EP.S n°47, 1959, pp. 9-12.

Surrel Y., « De la gymnastique à la danse », revue EP.S n°81, 1966, pp. 29-31.

La discussion des propos de l'auteur : le cœur du sujet

La commande du sujet de la session 2024 était explicite : il s'agissait de « discuter », c'est-à-dire de se positionner selon une approche critique des propos de Surrel au regard des pratiques physiques de la jeunesse. En quoi la conception de l'auteur est-elle en adéquation avec l'évolution des pratiques physiques de la jeunesse ? Qu'est-ce qui se retrouve encore aujourd'hui dans ses propos ? Qu'est-ce qui a disparu ou paraît être devenu désuet ? Dans quelle mesure la conception d'Yvonne Surrel présentée dans l'extrait est-elle en adéquation avec l'évolution des pratiques physiques de la jeunesse ?

La forme du sujet invitait alors le candidat à structurer son propos argumentatif en ne prenant pas la citation comme une vérité toute faite mais bien comme un point de départ pour sa réflexion. Par conséquent, les éléments constitutifs de la citation (finalités de l'EPS, apprentissages des élèves, rôle de l'enseignant, place de l'EPS dans le système éducatif...) et le positionnement d'Yvonne Surrel à leur égard devaient structurer le propos des candidats. Nous regrettons qu'une majorité d'entre eux se soit contentée de recenser les thématiques abordées par l'auteur pour les discuter tout au long de la période, sans prendre en considération ses conceptions ou ses prises de position. En effet, le discours engagé de l'auteur présenté dans l'extrait devait être mis en confrontation avec les pratiques physiques de la jeunesse depuis les années 1930. Cette borne suffisamment ouverte permettait aux candidats de se positionner sur ce qui faisait sens à cette période compte tenu du sujet pour en déterminer le point de départ. Malheureusement trop peu de candidats se sont saisis de cette opportunité, la grande majorité n'ayant pas apporté d'éléments de discussion à ce bornage. De façon synthétique, pour cet actrice, l'EP doit tenir une place de choix dans la préparation de l'homme à la vie sociale induisant une redéfinition des finalités et des enjeux de cet enseignement, dépassant les compétences motrices en visant également des compétences méthodologiques et sociales. Autrement dit, ces transformations pouvaient être mises en relation avec les aspirations des jeunes quant à leurs pratiques physiques.

Celles-ci ne pouvaient se limiter aux activités physiques proposées en EPS. De trop nombreux candidats ont restreint le deuxième bloc du sujet, alors même qu'il devait les obliger à sortir d'une vision centrée sur l'EPS pour interroger les enjeux sociétaux. À ce sujet, nous regrettons l'absence d'éléments précis concernant l'évolution des pratiques physiques des jeunes, qui constitue pourtant un item explicite du programme. La borne indéfinie du sujet permettait

justement aux candidats de mettre en évidence le rôle du Front populaire dans la démocratisation de la culture et des loisirs, considérés comme libérateurs, émancipateurs et éducatifs. À partir des années 1960, les jeunes, ayant connu la démocratisation et la mixité de l'enseignement secondaire, adoptent des goûts et des comportements communs, différents des adultes. Outre le cinéma, la musique ou encore le jean unisexe, le sport constitue un autre élément de la culture jeune. Cette dernière caractéristique reste valable quarante ans plus tard puisque le sport est le loisir préféré des Français âgés de 6 à 14 ans au début des années 2000 (Sylvie Octobre, Les loisirs culturels des 6-14 ans, Paris, La Documentation française, 2004) et les jeunes de 15 à 29 ans sont ceux qui pratiquent le plus d'activité physique et/ou sportive depuis les années 1960 au moins (voir à ce sujet le Baromètre national des pratiques sportives). Certaines activités sont plus prisées par les jeunes, comme les sports collectifs, l'athlétisme, le tennis, ou encore les arts martiaux et les activités de pleine nature. Les bons candidats ont réussi à mobiliser des connaissances relatives à l'évolution des pratiques physiques dans la société pour discuter les propos de l'auteur.

Pour synthétiser, la discussion des propos de l'auteur pouvait porter sur trois registres différents.

Le premier, incontournable car explicitement demandé par la commande du sujet, consistait à confronter les propos d'Yvonne Surrel à l'évolution des pratiques physiques de la jeunesse. À ce sujet, plusieurs indicateurs pouvaient être sollicités pour comparer la conception de l'EPS proposée par Yvonne Surrel et les pratiques physiques de la jeunesse, en particulier le rapport entre les finalités et les moyens utilisés ainsi que le rôle de l'enseignant :

les pratiques physiques mobilisées

les enjeux et les finalités

les apprentissages visés

la relation pédagogique

Si le premier point a été très souvent mobilisé, voire de façon exclusive, les indicateurs relatifs aux autres points n'ont été présentés que dans les bonnes copies ; tout comme le lien avec les conceptions du corps véhiculées aux différentes périodes traitées.

Concernant le deuxième registre de discussion, celui-ci pouvait porter sur la place et le rôle de l'EPS dans le système éducatif. Si Yvonne Surrel avance l'idée que l'EPS doit y avoir une place de choix, la trajectoire de cette discipline au sein de l'école ne semble pas toujours vérifier ses propos. Les candidats étaient donc amenés à s'interroger sur les ministères de rattachement de l'EPS, les liens potentiels avec d'autres disciplines, la place de l'EPS dans les évaluations ou, plus récemment, la structuration à partir du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ces indicateurs permettaient de questionner les conséquences de ces éléments administratifs sur les aspects pédagogiques et didactiques de l'EPS, en lien avec les pratiques physiques de la jeunesse.

Enfin, le troisième registre de discussion pouvait porter sur la pluralité des pratiques physiques de la jeunesse, ne répondant que partiellement à la conception proposée par Yvonne Surrel. Autrement dit, certains éléments avancés dans l'extrait ne répondraient qu'à certaines pratiques physiques de la jeunesse. À ce niveau, la discussion portait sur la pluralité des caractéristiques et des aspirations des jeunes, induisant une diversité de pratiques physiques plus ou moins en adéquation avec la pensée de l'auteur. De trop nombreux candidats ont assimilé les pratiques physiques des jeunes aux pratiques physiques en EPS. Si elles en font partie, elles ne devaient pas être exclusives et nécessitaient d'être élargies aux pratiques sociétales. Cette confusion renforce la vision EPS-centrée des candidats que la préparation à l'agrégation externe d'EPS devrait permettre de dépasser. En complément, les meilleurs candidats ont discuté le sujet au regard de la pluralité de la jeunesse, tant d'un point de vue diachronique avec les différentes générations, que d'un point de vue synchronique, la jeunesse étant considérée comme « plurielle » (voir à ce sujet notamment les travaux de Jean-Marc Lemonnier).

Classement des copies

Il était attendu des candidats qu'ils analysent la citation pour problématiser leur devoir autour de la manière dont elle s'articule (ou pas) avec les pratiques physiques de la jeunesse et – sous-entendu – de leurs transformations depuis les années 1930. Le degré de discussion des propos de l'auteur, présents dans l'extrait (et non issus des autres productions d'Yvonne Surrel), a permis de discriminer les copies en cinq niveaux de production, allant d'une discussion absente à une discussion diversifiée et/ou engagée. Compte tenu de l'orientation du sujet et de la

commande (« Discutez »), le jury attendait des candidats qu'ils identifient, tout au long du devoir, si les propos tenus par Yvonne Surrel en 1966 s'inscrivaient en continuité ou en rupture vis-à-vis de l'évolution des pratiques physiques de la jeunesse, et cela à partir d'indicateurs précis. Ces indicateurs découlaient logiquement des idées principales défendues par l'auteur, à savoir : le rôle de l'EPS dans la formation de la jeunesse au sein du système éducatif (« non seulement l'Éducation Physique contribue à cette préparation, mais il semble qu'elle y ait une place de choix »); les finalités et enjeux de la discipline (développement des capacités physiques telles que la force, la souplesse, l'endurance, l'adresse... mais aussi les apprentissages sociaux et relationnels, sans lesquels l'élève ne peut pas « se faire comprendre des autres » et donc, selon Surrel, accéder au « bonheur »); le rôle de l'enseignant, qui ne doit pas se « contenter » de travailler sur les dimensions motrices et/ou biologiques, mais qui doit aussi veiller à développer des « moyens d'expression » diversifiés, « sans lesquels les rapports sociaux ne peuvent exister »; les supports utilisés, enfin, qui renvoient aux activités organisant les pratiques pédagogiques (méthode naturelle, méthodes suédoise et néo-suédoise, activités sportives, activités d'expression, arts du cirque, APPN, yoga, musculation, fitness...).

Toutefois, le sujet ne se limitait pas à discuter de l'intégration progressive de nouvelles APSA en EPS tout en évoquant d'éventuelles résistances et/ou innovations; voie dans laquelle de nombreux candidats se sont engouffrés. On pense notamment à des expériences pédagogiques telles que la République des Sports, souvent mobilisées pour montrer que dans le contexte d'une EPS à tendance compétitive, des acteurs innovent, à l'image de Jacques de Rette, en accordant davantage de place à la responsabilité ou à la prise d'initiative de la part des élèves, favorisant ainsi les apprentissages sociaux. En ce sens, ils seraient « en avance » sur leur temps, réfutant par-là l'idée selon laquelle d'autres avant eux, à l'instar de Georges Hébert par exemple, étaient déjà sensibles à ces problématiques. Après tout, ces dernières n'étaient-elles pas présentes dans les fondements de la méthode naturelle à travers l'EP « virile et morale » et « l'altruisme » ? De même, les défenseurs de la méthode sportive disent-ils autre chose lorsqu'ils considèrent le sport comme une « école de la vie » ? Il y avait là des nuances utiles à apporter. Dans la même veine, on pense également à l'émergence de nouvelles pratiques dans l'EPS des années 2000 (fitness, musculation, yoga...), que trop de candidats envisagent comme des « activités miracles » susceptibles de développer les dimensions sociales des apprentissages. Ainsi, leur utilisation serait suffisante pour atteindre cet objectif et permettre à l'élève d'accéder au « bonheur ». Afin de nuancer leurs propos, ces mêmes candidats évoquent en contrepoint la résistance opérée par des enseignants « conservateurs »,

encore largement rattachés à des activités « traditionnelles » (athlétisme, gymnastique, sports collectifs...), sous-entendant par-là que, chez eux, les aspects moteurs et/ou énergétiques continuent de dominer dans le cadre d'une pédagogie souvent considérée comme rétrograde ou passéiste. Face à de telles caricatures, l'exigence d'un concours comme l'agrégation externe nécessite une prise de recul et un regard critique plus marqués. Certaines activités « à la mode » utilisées en EPS ne s'organisent-elles pas, elles aussi, dans un cadre pédagogique que l'on pourrait qualifier de « traditionnel » ? À l'inverse, comment un futur agrégé ne peut-il pas entendre que des APSA plus « classiques » comme la natation, les sports collectifs ou l'athlétisme, ne sont aucunement imperméables aux innovations pédagogiques concernant les apprentissages sociaux et relationnels ? Point d'« effet APSA » ici mais bien des transformations didactiques et pédagogiques complexes dont il s'agissait de rendre compte sur le temps long, sans caricaturer.

Il était donc attendu des candidats qu'ils aillent bien plus loin dans la réflexion et qu'ils interrogent les rapports finalités-moyens de l'EPS au regard de la manière dont les jeunes ont investi les pratiques physiques depuis les années 1930. De ce point de vue, il apparaissait indispensable – et cela avait été précisé dans le rapport de jury de la session 2023 – de décentrer l'analyse vers les pratiques sociales, appréhendées dans leur diversité et leurs transformations sur le temps long, et ne pas rester cantonné à une analyse uniquement centrée sur l'EPS. À ce titre, le candidat ne pouvait pas faire l'économie (1) de savoir que la jeunesse n'est pas une entité homogène mais qu'elle évolue dans le temps tout en étant systématiquement plurielle ; (2) de savoir que les pratiques sportives sont à appréhender au sens large, tant dans la diversité qu'elles représentent (de la méthode suédoise au kitesurf en passant par le football, la danse, l'escalade, le yoga...) que dans celle des formes de pratiques (scolaire, licenciée, contrainte ou libre, seul ou en groupe, mixte ou non-mixte...) ou celle des finalités poursuivies (santé, plaisir, bien-être, compétition, affiliation sociale...).

Si, dans l'ensemble, un ou plusieurs de ces éléments ont été identifiés par les candidats, bon nombre de copies ne sont pas parvenues à les mettre en lien avec les pratiques physiques de la jeunesse, ce qui a débouché, la plupart du temps, sur une argumentation « hors-sol », proche d'un « prêt-à-penser ». L'appui sur le rapport articulé entre les pratiques physiques de la jeunesse et les axes de la citation, questionné dans ses conséquences sur l'EPS, constituait alors un indicateur discriminant dans le classement des copies.

Pour chacun des cinq niveaux, des éléments ont permis de hiérarchiser les productions, à l'image des connaissances scientifiques et références bibliographiques, des éléments de commentaire (contextualisation de l'extrait proposé, analyse lexicologique, narrative et grammaticale) et des connaissances relatives à la trajectoire de l'auteur, sa vie et son œuvre voire, plus encore, à une mise en perspective des trois.

Niveau 1 – « Discussion absente »

À ce niveau, on retrouve principalement des devoirs inachevés, hors-sujet, voire « détournés », notamment lorsque le candidat propose une discussion sans rapport avec la signification des propos d'Yvonne Surrel. Les copies présentant un discours générique sur l'histoire de l'EPS avec de rares évocations des finalités, des moyens ou des pratiques physiques utilisées à l'école se situent dans ce niveau. Le propos est souvent caricatural, sans nuance, et occulte l'un des deux blocs du sujet (soit la citation, soit les pratiques physiques de la jeunesse).

Exemple : « 'Les élèves' ont remplacé les 'filles' et les 'garçons' dans les IO de 1985. La danse ainsi que les autres activités artistiques, qui constituent dorénavant un 'champ d'apprentissage' qui leur est propre, ont leur place dans la scolarité de tous les élèves. L'expression corporelle est devenue un objectif dans les programmes : prise en compte des émotions, formuler un avis, oser s'exprimer devant les autres, etc. De plus, les textes de 2000-2001 lycée ont proposé une nouvelle classification des activités par champs en regroupant les sports collectifs et les sports de raquette. Cette nouvelle classification 'pousse' les enseignants à s'appuyer sur les activités artistiques dans leurs enseignements ».

Commentaire : Le candidat évoque ici les rapports garçons/filles ainsi que la classification des APSA, sans que le lien entre les deux soit explicite et sans que les axes soulevés par la citation soient convoqués. Plus encore, les propos semblent sous-entendre que la recomposition des classifications présentes dans les programmes de lycée au début des années 2000 a conduit les enseignants, de façon quasi automatique, « à s'appuyer sur les activités artistiques ». Mais le candidat ne dit pas lesquelles ni comment. Plus encore, il semble vouloir signifier de façon totalement implicite que ces activités artistiques solliciteraient les apprentissages sociaux évoqués par Y. Surrel. Mais entre « sous-entendre » et « démontrer », il y a un pas que cet extrait ne parvient pas à franchir.

Niveau 2 – « Discussion implicite et/ou artificielle »

À ce niveau, se situent des devoirs dans lesquels les propos de l'auteur sont globalement compris – sans l'être toujours finement – mais restent implicitement évoqués au regard des pratiques physiques de la jeunesse, lesquelles s'apparentent aux pratiques supports de l'EPS. Autrement dit, si le candidat perçoit les débats sous-jacents aux propos d'Yvonne Surrel, il ne parvient pas à en faire des éléments structurants de la réflexion. Dès lors, les idées présentées par l'auteur sont le plus souvent proposées dans l'introduction, tandis qu'il n'en est plus fait mention ou presque dans le développement. Concernant le discours tenu à ce niveau, les connaissances sont souvent juxtaposées avec des arguments peu convaincants, nécessitant au jury de faire lui-même des liens pour comprendre la discussion tenue par le candidat. Certaines copies associées à ce niveau proposent quand même des appels réguliers à la citation, mais qui relèvent davantage de la paraphrase que de l'analyse ou de la discussion approfondie, ne prenant pas en compte la signification souhaitée par l'auteur.

Exemple : « En réalité, ces activités de pleine nature développées chez les jeunes ne sont que très peu présentes en EPS en raison des installations sportives et de la proximité avec cette nature : 'seulement 2% des enseignants' font pratiquer ces APPN (Attali & Saint-Martin, 2006). De même pour les activités artistiques et notamment la danse qui reste enseignée par une minorité d'enseignants (Annick DAVISSE, Inégalités en EPS, 2005). Ainsi, malgré une évolution des textes visant à prendre en compte les pratiques physiques des jeunes, l'EP reste en réalité une 'armature assez squelettique' se reposant sur une trilogie athlétisme-natation-gymnastique ».

Commentaire : Dans cet extrait, deux écueils sont particulièrement saillants. Le premier concerne la compréhension du sujet et tient au fait que le candidat confond les pratiques supports de l'EPS – ici les APPN et la danse pour les illustrations choisies – avec les pratiques physiques de la jeunesse. Le propos manque de nuance, considérant que tous les jeunes sont adeptes des APPN et que l'absence relative de leur enseignement en EPS ne relèverait que d'obstacles matériels. Il en va de même avec la danse, dont on constate qu'elle est peu enseignée, mais sans savoir pourquoi et en considérant qu'elle est une activité à laquelle les jeunes s'adonneraient naturellement. Il semble évident que des éléments de contexte (nombre de licenciés, place du sport dans la société et les médias, explications quant à l'émergence

d'une contre-culture sportive, influence de la pensée contestataire en EPS1...) auraient permis de distinguer plus nettement les pratiques physiques de la jeunesse de celles de l'EPS. Quant au second élément, il porte sur le détournement des propos d'Yvonne Surrel. Lorsque celle-ci évoque « l'armature assez squelettique d'une action qui a bien d'autres incidences », elle n'évoque pas seulement la question des supports, comme le suggère ici le candidat, mais aussi celle des finalités visées, notamment sociales.

Niveau 3 – « Discussion superficielle et/ou épisodique »

À partir de ce niveau, les copies présentent une discussion explicite des propos de l'auteur au regard des pratiques physiques de la jeunesse, c'est-à-dire que la citation constitue le point de départ des éléments de réflexion proposés. En outre, le candidat qualifie les propos de l'auteur en comparaison avec l'évolution des pratiques physiques de la jeunesse. Toutefois, la discussion reste encore superficielle – ne prenant en considération que certains éléments de la citation ou de façon « saupoudrée » – et/ou épisodique, c'est-à-dire réalisée de manière ponctuelle, principalement en début et fin de partie. Des éléments relatifs au rapport au corps, aux supports, aux finalités et enjeux de l'EPS et/ou à la place de l'EPS dans le système éducatif commencent toutefois à apparaître sans être toujours pertinemment reliés entre eux.

Exemple : « Concernant les pratiques physiques de la jeunesse au sein de la société à partir des années 1990, les propos d'Yvonne Surrel résonnent mais sont également dépassés. En effet, d'après l'enquête CREDOC 2018, ce sont les activités autonomes comme la marche, la course à pied, les activités aquatiques ou activités d'entretien qui sont plébiscitées par la jeunesse dans la société. Ainsi, les activités d'expression continuent d'être pratiquées mais sont désormais en concurrence avec de nouvelles formes de pratiques où la santé tend à prendre le pas sur la dimension créative ».

Commentaire : Cet extrait témoigne d'une volonté de discuter les propos d'Yvonne Surrel dans la mesure où le candidat cherche à les interroger au regard d'une autre période, tout en prenant soin de les confronter aux pratiques physiques de la jeunesse et non seulement à celles de l'EPS. On voit ainsi apparaître un début de discussion qui, bien que superficielle, permet toutefois de montrer que les évolutions récentes des pratiques physiques de la jeunesse, à travers la recherche d'autonomie par exemple, ne sont pas sans remettre en question ce que

¹ Liotard, Philippe, « Compréhension du corps et dénonciation du sport : 1968-1979 », in. Thierry Terret (dir.), *Éducation physique, sport et loisir (1970-2000)*, AFRAPS, 2003, p.123-141.

disait Yvonne Surrel au sujet des apprentissages sociaux. Finalement, la dimension sanitaire ou corporelle, dénoncée par l'auteur, tendrait à refaire surface. Une interprétation plus poussée du raisonnement fait ici défaut au candidat pour que son argumentation gagne en qualité. Le niveau 3 correspondait donc à ce profil de copies alternant des phases de discussion très intéressantes au regard du sujet avec des paragraphes où la discussion restait encore implicite.

Niveau 4 – « Discussion continue et approfondie »

À ce niveau, le discours de l'auteur structure explicitement l'argumentation. Il est situé tout au long du devoir et discuté en lien avec les évolutions des pratiques physiques de la jeunesse, lesquelles sont plus finement perçues (mobilisation accrue d'éléments liés au contexte). Ces liens rendent partiellement explicites les transformations de l'EPS, envisagées à plusieurs niveaux en lien avec les axes de la citation. Des indicateurs relatifs à la place de l'EPS dans le système éducatif, aux finalités et enjeux de l'EPS, au rôle de l'enseignant et aux supports utilisés permettent ainsi de densifier la qualité de l'argumentation. La discussion s'inscrit principalement dans une dimension diachronique en lien avec les évolutions concernant le rapport au corps et la prise en compte des dimensions sociales.

Exemple : « Si 'l'EP contribue à la préparation de 'l'homme à la vie parmi ses semblables' (I.5-6), alors l'enseignement du champ d'apprentissage n°5 qui est incontournable pour chaque lycéen (BO n°1, janvier 2019) peut être questionné du fait de l'enseignement d'outils et de méthodes. En effet, est-ce que cet enseignement, qui peut outiller certains élèves pour gérer leur pratique physique en dehors de l'École, permet aussi 'd'avoir un meilleur contact avec son entourage' (I. 8) alors que 52% des 12-25 ans réalisent leur pratique physique seul, de manière autonome (enquête CREDOC-UCPA, « La pratique physique des 12-25 ans », 2019) ? »

Commentaire : À travers cet extrait, le candidat structure son argumentation en faisant explicitement référence à une enquête du CREDOC tout en prenant soin de relier d'une manière explicite les propos d'Y. Surrel avec les transformations de l'EPS du XXIème siècle. Néanmoins, même si le candidat propose l'exemple concret du champ d'apprentissage n°5, l'illustration demeure encore trop superficielle car il est attendu, dans ce cas précis, qu'une APSA issue de ce champ d'apprentissage soit davantage développée afin de mieux comprendre en quoi le rapport au corps est pris en compte comme moyen central d'expression au service des rapports sociaux de ces vingt dernières années.

Niveau 5 – « Discussion diversifiée et/ou engagée »

À ce niveau, les devoirs sont construits autour d'un engagement éclairé et personnel faisant explicitement référence aux axes structurants de la citation, laquelle est appréhendée à travers son caractère engagé et novateur. Les indicateurs mobilisés sont plus précis et diversifiés qu'en niveau 4 et concernent aussi bien la place de l'EPS dans le système éducatif que ses finalités et ses enjeux, voire le rôle de l'enseignant associé aux supports utilisés. Les rapports entre les pratiques physiques de la jeunesse – envisagées comme plurielles et situées dans le temps – et les conceptions du corps sont explicites et questionnés dans leurs conséquences sur l'évolution de l'EPS, ses enjeux et son statut. La discussion s'inscrit dans une dimension synchronique autant que diachronique. Elle est par ailleurs tenue sur l'ensemble du devoir, sans faiblesse.

Exemple : « Dans les centres de formation, tout semble se passer comme l'évolution des pratiques dans la société. En effet, Yvonne Surrel se bat à l'ENSEP pour que les filles gardent une EP éclectique les préparant aux loisirs de la femme. En effet, plein air et gymnastique d'entretien sont des pratiques très présentes dans la société puisque 40% de la population effectue des pratiques de plein air (Attali et Saint-Martin, À l'école du sport, 2014) et que, de 1958 à 1968, la pratique féminine explose, notamment la gymnastique à travers la FFEP et la FFGE (qui deviendront la FFEPGV en 1972) (Travaillot, « Les années 1960-1970 : âge d'or de la féminisation du sport ? », in Terret et Saint-Martin, Sport et genre, 2005). De l'autre côté, les hommes à l'ENSEP jeunes gens ont une pratique excessive des sports (Levet-Labry, Thèse de doctorat, 2007). Dans son article « Yvonne Surrel : une pensée toujours d'actualité » (Revue EPS n°305, 2004), J. Marsenach met en avant la 'condescendance' des hommes vis-à-vis des pratiques à l'ENSEP jeunes filles de Chatenay-Malabry, faisant état de tensions entre les deux écoles. Nous pouvons donc ici nous poser la question de l'état des 'rapports sociaux' (I.9) prônés par Yvonne Surrel. Sommes-nous vraiment ici dans le fait de se 'faire comprendre des autres' (I.12) ? »

Commentaire : Le candidat discute ici conjointement de deux enjeux forts du texte : le premier autour des notions de « rapports sociaux » (I.9) et le second concernant les pratiques physiques des jeunes femmes et des jeunes hommes à une même période. La référence à la gymnastique volontaire pour les unes et aux sports pour les autres mettent en avant la pluralité des pratiques physiques de la jeunesse, appréhendée comme une entité complexe et non générique. Les connaissances mobilisées sont judicieusement référencées et mises au service d'une discussion

engagée et éclairée par un engagement personnel sur les rapports entre centres de formation, mais aussi entre pratiques masculines et féminines à une période donnée.

Commentaires sur les productions et recommandations

Bien que relativement simple, la citation d'Yvonne Surrel a davantage et le plus souvent été survolée que décortiquée, conduisant bon nombre de candidats à passer à côté de l'essentiel. Le jury souhaite rappeler que la discussion n'est possible qu'après une analyse précise et approfondie de la citation. Une discussion portant sur l'acteur et sa trajectoire sans prendre en compte l'extrait proposé dans le sujet est considérée comme hors sujet, tandis que l'inverse tend à limiter la qualité de l'argumentation, faute d'être en mesure de situer les propos de l'auteur au regard de son parcours professionnel et de ses prises de positions. La commande « discutez ces propos » semble suffisamment explicite pour que l'on soit en droit d'attendre des éléments de connaissances sur Yvonne Surrel autant que sur les pratiques physiques de la jeunesse. Nous rappelons aux candidats que l'ensemble des acteurs inscrits au programme de l'agrégation externe d'EPS doivent être connus et maîtrisés, tout comme l'ensemble des items. Cette année, celui concernant « les jeunes et les pratiques physiques de loisirs » faisait évidemment référence. Or, les connaissances relatives à cet item se sont révélées être plutôt lacunaires. Il apparaît ainsi que la maîtrise de ce programme par les candidats doit leur permettre de mieux contextualiser l'extrait proposé au regard de la trajectoire de l'acteur, au même titre que celle de l'EPS, des enjeux scolaires et sociétaux.

Concernant la discussion, celle-ci se limitait, pour beaucoup, de façon presque décorative, en une phrase de fin de paragraphe. Pour éviter cet effet artificiel, le jury invite les candidats à articuler, tout au long des parties, des éléments issus de la citation avec leurs connaissances relatives à la période, permettant d'analyser si les propos de l'auteur sont toujours d'actualité, partiellement vérifiés, voire dépassés. En outre, la notion d'héritage pouvait également être questionnée : En quoi l'EPS actuelle témoigne-t-elle d'une permanence, d'une résurgence ou d'une disparition des paroles prononcées par Yvonne Surrel en 1966 ? Quoi qu'il en soit, cette discussion doit impérativement partir des idées issues de l'extrait proposé. Des mentions régulières de la citation sont attendues, notamment en référençant, entre parenthèses, les lignes auxquelles celles-ci se rapportent. Le jury invite toutefois les candidats à être vigilants quant à une utilisation parfois excessive du texte, donnant l'illusion d'un appui sur ce dernier alors qu'il s'apparente le plus souvent à de la paraphrase.

Enfin, pour compléter les remarques déjà soulignées dans les précédents rapports de jury, il convient de (re)préciser quelques points importants relatifs à la forme des devoirs :

Si les plans chronologiques sont très majoritairement utilisés, les candidats ne doivent pas oublier que, selon les sujets posés, le choix d'un plan thématique est toujours possible, voire, dans certaines circonstances, peut s'avérer judicieux. Nous invitons les candidats à en faire une arme potentielle de discussion.

Il est évident que le niveau d'une copie ne se mesure pas à l'aune du nombre de pages écrites. Cela étant, il semble difficile de tenir une argumentation de qualité sur un devoir faisant moins de 10-12 pages. À l'inverse, ce n'est pas parce qu'il en comporte plus de 20 qu'il est forcément de bonne qualité. Là encore, les candidats sont invités à un juste équilibre entre le qualitatif et le quantitatif.

À l'agrégation, l'usage des références est évidemment incontournable. Si un devoir sans référence ou presque n'est pas recevable, à l'inverse, le jury déplore que certains candidats abusent de cet artifice, instaurant ainsi un jeu de dupe avec le correcteur. À titre d'exemple, citer Pierre Bourdieu ou Ludivine Bantigny pour appuyer un argument relatif à l'EPS ou aux pratiques physiques de la jeunesse relève de la supercherie. Nous souhaitons rappeler que les références doivent être pesées (ni trop, ni trop peu), judicieusement convoquées (ne pas faire dire à un auteur ce qu'il n'a pas dit) et mentionnées correctement (nom de l'auteur, titre, date). Enfin, le jury invite les candidats à distinguer plus nettement les travaux issus de la recherche académique de ceux relevant d'une logique de synthèse, certes intéressants pour préparer l'épreuve, mais à qui les candidats ont tendance à faire tout dire ou presque. Pour les prochaines années, le jury sera attentif à un usage plus judicieux de la référence, quitte à sanctionner les candidats.

En continuité du constat établi à l'issue de la session 2023, le jury souligne, cette année encore, la diminution du nombre de devoirs déséquilibrés, avec des introductions « fleuves ». Il est nécessaire de souligner que ces recommandations restent d'actualité pour la prochaine session, avec le cœur de la réflexion et de la discussion qui se situe dans le développement ; l'introduction jouant alors la fonction qui est la sienne : celle d'introduire. Comme lors des dernières sessions, une conclusion étoffée, revenant sur la discussion des propos de l'auteur et nantie d'un esprit de synthèse, reste valorisée. Nous encourageons les candidats à ne pas se limiter à une répétition de l'annonce du plan, ni à écrire leur conclusion par anticipation, c'est-

à-dire avant de rédiger le corps du devoir. L'artificialité du propos qui en découle laisse rarement une impression positive au correcteur.

Enfin, le jury de cette session 2024 déplore l'existence de trop nombreuses copies dans lesquelles l'orthographe, la calligraphie et/ou la syntaxe sont défailtantes. Si l'ordinateur est aujourd'hui devenu l'outil majoritairement utilisé par les candidats pour se préparer et prendre des notes, l'épreuve du concours, quant à elle, reste une épreuve « écrite ». Il est donc nécessaire de s'y préparer spécifiquement en reprenant l'habitude de rédiger au stylo, sans faire de rature et en soignant la calligraphie. Une copie où le correcteur doit s'arrêter sur chaque mot ou presque pour le déchiffrer ne permet pas une juste compréhension de ce qui est dit par le candidat.

Finalement, au regard de toutes ces recommandations, le jury met en garde les futurs candidats sur la nécessité de se préparer au concours de l'agrégation externe d'EPS en appréhendant l'ensemble des enjeux et des spécificités de chaque épreuve.

Deuxième épreuve d'admissibilité

Rappel du sujet

« Par son engagement dans la pratique physique, l'élève apprend à développer durablement sa santé. En développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psychosociales, il améliore son bien-être, pour lui et pour les autres. »

(Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019)

Discutez l'idée selon laquelle le bien-être des élèves en EPS se conjugue avec leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs.

Rappel des attendus de l'épreuve

Dans la continuité des rapports de jury 2022 et 2023, nous rappelons que cette épreuve est une dissertation portant sur les pratiques professionnelles en éducation physique et sportive (EPS) et sur les apprentissages en contexte scolaire. Elle nécessite la mobilisation de connaissances scientifiques pluridisciplinaires, professionnelles et institutionnelles. Dans ce cadre, il est attendu des candidats qu'ils/elles démontrent leur capacité à discuter une idée. Pour nourrir ce débat mis en lumière par le sujet, les candidats doivent être en capacité d'argumenter pour étayer la discussion. Il est également attendu qu'ils/elles opérationnalisent leurs propositions à travers quelques éléments illustratifs clarifiant un point de vue problématisé.

Sur le plan de sa structure, le sujet s'est relativement inscrit dans la continuité des deux années précédentes. D'une part, il comportait une citation de nature institutionnelle (qui se voulait a-théorique). D'autre part, il invitait les candidats à répondre à une commande reposant sur une discussion à partir d'une idée articulant deux blocs : le bien-être des élèves en EPS (« bloc 1 ») se conjugue (« mot pivot ») avec leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs (« bloc 2 »). En revanche, l'évolution majeure pour cette session 2024 a été la suppression de la commande « illustrer » dans le sujet. Toutefois, l'illustration, si elle est envisagée en tant que moyen d'opérationnaliser, de concrétiser les conditions de mises en œuvre des articulations des blocs 1 et 2 pouvait permettre de faire vivre et d'animer la discussion, trouvant ainsi sa place dans l'argumentation

Pour la seconde année consécutive, la nature du mot pivot ou connecteur (« se conjugue ») a été modifiée dans l'unique but d'amener les candidats à entrer dans une discussion inédite et possiblement moins stéréotypée d'un point de vue méthodologique. Ainsi, le niveau d'articulation des deux blocs du sujet (en lien avec ce terme-pivot singulier « se conjugue ») positionnait le niveau de discussion des candidats. En 2022, le connecteur interrogeait une complémentarité entre bloc 1 et bloc 2 (« à la fois ») ; en 2023, il interrogeait un lien de causalité (bloc 1 « est un levier favorable au bloc 2 » ?) ; en 2024, il interroge des relations complexes par une discussion autour de conjugaisons plurielles entre bloc 1 et bloc 2.

Analyse de la commande du sujet : une citation et une idée à discuter

La seconde épreuve d'admissibilité de l'agrégation externe d'EPS est associée depuis plusieurs années à une commande singulière qui relève du jeu de la discussion. Cette dernière invite les candidats à produire, étayer et opérationnaliser une analyse visant à prendre de la distance par rapport à certains enjeux éducatifs et/ou sociétaux saillants au sein de la discipline. Ces enjeux sont souvent mis en exergue par la citation institutionnelle qui doit être appréhendée par les candidats comme une opportunité de : (i) contextualiser son analyse, (ii) lui donner de la granularité tout autant que de la hauteur, (iii) repositionner son propos par une approche critique des enjeux soulevés par cette citation (sociétaux, éducatifs, scolaires, disciplinaires).

Pour cette session 2024, le niveau de discussion a encore constitué le critère principal de discrimination des copies. Nous invitons chacune et chacun des candidats à se référer aux rapports du jury des années précédentes (2022 et 2023) pour repérer précisément le sens, « les règles du jeu » et les attentes du jury vis-à-vis de la discussion.

Dans ce sujet, discuter de la conjugaison entre le bien-être des élèves en EPS (bloc 1) et leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs (bloc 2) nécessitait de la part des candidats d'en révéler sa complexité en identifiant et structurant des controverses, c'est-à-dire en malmenant l'idée proposée, sans tomber dans un formalisme méthodologique (oui... mais...donc). La conjugaison des deux blocs du sujet ne signifiait donc pas de tenter d'établir quelques relations « simples » entre ces deux blocs (pour certains candidats, des relations « empruntées » au sujet de la session 2023) en la ponctuant de quelques limites ou nuances. Par exemple, exposer et argumenter les relations suivantes ne permettaient pas d'entrer dans la controverse : le bien-être des élèves en EPS favorise les progrès dans les apprentissages moteurs (bloc 1 vers bloc 2) ; ou les progrès dans les apprentissages moteurs nourrissent le bien-être des élèves en EPS (blocs 2 vers bloc 1). Il s'agissait davantage de repérer que les articulations entre bloc 1 et bloc 2 ne sont pas un allant de soi, et ce, sous différents aspects et différentes conditions (fondements et connaissances scientifiques pluridisciplinaires, contextes d'intervention, natures des APSA, profil des élèves, etc.). Ainsi, il était attendu que les candidats repèrent des axes de discussion malmenant la conjugaison entre bloc 1 et bloc 2, conjugaison que l'on pouvait envisager tantôt au singulier, au pluriel, immédiate, évidente, vertueuse, différée, ou encore partielle, impossible, défectueuse, etc. In fine, il était souhaité que les candidats nourrissent ces axes de discussion par des conditions éclairées et diversifiées.

Par conséquent, entrer dans le jeu de la discussion impliquait une analyse multi-niveaux reposant sur des connaissances plurielles (scientifiques, professionnelles, institutionnelles) : (i) une explicitation des deux blocs du sujet d'un point de vue conceptuel (cf. chapitre sur l'analyse du sujet) ; (ii) une prise en compte du mot pivot : « se conjugue » qui invitait les candidats à questionner la possibilité d'atteindre cette double intention mentionnée dans l'idée du sujet ; (iii) un positionnement critique des enjeux posés par la citation institutionnelle et reprise en partie par l'idée à discuter ; (iv) la proposition de conditions éclairantes qui dépassent le cadre « strict » de la leçon et permettent de nourrir le débat en introduisant différents axes (différents champs d'apprentissage, différents niveaux temporels au sein du parcours de formation, etc.) ; (v) un positionnement qui, en dépassant la réflexion autour d'un élève générique et envisageant l'hétérogénéité des profils, peut également ouvrir d'autres axes de discussion (situations de handicap, élèves à besoins particuliers et élèves valides (ou normo-capacitaires) ; élèves sédentaires et actifs ; filles et garçons, etc.) ; et (vi) une opérationnalisation de ces débats en termes de stratégies d'enseignement pouvant être déployées et permettant de rendre compte de pratiques professionnelles tout autant que de dilemmes à dépasser, afin de préciser, éclairer et étayer la complexité de la conjugaison.

Analyse du sujet

Cette année, la définition des deux blocs n'a pas posé de problème majeur aux candidats. La notion de « bien-être », certes, n'était pas au programme mais les candidats se sont emparés de la citation, de manière assez fonctionnelle, pour la définir ou a minima la décliner. « En développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psychosociales, il améliore son bien-être, pour lui et pour les autres. ». Les candidats avaient ici l'opportunité de caractériser le bien être dans ses dimensions physique, cognitive, psychologique (...) et la distinction « pour soi » / « pour les autres » (pôle social).

Le bloc 2 relatif aux apprentissages moteurs a majoritairement été mieux appréhendé lors de cette session 2024 et, conformément aux recommandations du rapport précédent, des références explicites aux différentes théories de l'apprentissage moteur ont été retrouvées dans les copies. Néanmoins, l'apprentissage des habiletés motrices dans les différentes

conceptions de l'apprentissage doit être davantage maîtrisé mais aussi référencé à l'aune des travaux récents sur l'apprentissage moteur² (Davids, 2008 ; Rudd et al., 2020 ; Seifert, 2022).

Par ailleurs, les candidats n'ont pas pris le risque de remettre en cause la relation entre le bloc 1 et le bloc 2, par le prisme des enjeux du sujet. Ceci est particulièrement notable en ce qui concerne l'articulation entre un épanouissement personnel de l'élève (en référence au bloc 1 bien-être) et ses apprentissages moteurs. Par exemple, l'enjeu d'un potentiel accès à une littératie physique n'a globalement pas été perçu. Quid, par exemple, du positionnement de l'EPS par rapport à la question actuelle de l'engagement des jeunes vis-à-vis de la pratique physique ? Quelle vision de la promotion de l'Activité Physique (AP) par l'EPS (Potdevin et al, 2017) à défendre aujourd'hui pour réengager les jeunes : une EPS du plaisir (le bien être), une EPS des bases (les progrès moteurs) ou une EPS qui tente de conjuguer ces deux versants autour d'une vision holiste de l'activité et donc d'une conception fonctionnelle de la littératie physique (Rudd et al., 2020) ?

En effet, le mot « se conjugue » ne suggérait pas le même type de relation que celui de « levier favorable » (mot pivot de l'an passé) qui invitait les candidats à une relation de causalité ou de conséquence entre les blocs (B1 vers B2 ou B2 vers B1). Le mot « conjuguer », utilisé dans le champ linguistique, renvoie bien au fait d'« accorder » (ou non) un sujet avec un verbe, par exemple. On relève d'ailleurs souvent des fautes de conjugaison ! Le mot « conjuguer » invitait donc les candidats à remettre en cause explicitement la relation. Le sujet invitait les candidats à repérer, discuter et éventuellement résoudre les potentielles « fautes d'accord » entre B1 et B2. En effet, l'apprentissage reposant sur une nécessaire dialogique plaisir/insatisfaction (Gagnaire et Lavie, 2004), ne faut-il pas, au moins temporairement, sortir de sa zone de confort (mettre le bien-être de côté) pour progresser et ... s'accomplir (éprouver un mieux-être) ?

Plusieurs tensions pouvaient ensuite être envisagées :

Conjuguer au singulier vs conjuguer au pluriel : une conjugaison B1-B2 différente selon les profils d'élèves (les filles et les garçons, etc.) ; différente selon les stades (découverte, automatisation, etc.) et les conditions (connaissance du résultat, répétition, observation, gestion essai/erreur, transfert, etc.) de l'apprentissage moteur. Ici c'est la question de la singularité des élèves et de

² Les références « canoniques » à Schmidt, Gibson, etc. doivent être actualisées, enrichies avec les travaux contemporains en psychologie et neurosciences comportementales.

leur niveau de développement qui est mise en avant, en rupture avec une conception de l'élève « épistémique » et « générique ».

Conjuguer au présent, au passé, au futur : une conjugaison B1-B2 différente selon la temporalité dans le processus d'apprentissage (au futur : viser d'abord les habiletés en EPS pour accéder à un bien être différé ; au passé : ne viser que le bien-être en EPS et un goût de la pratique pour développer des habiletés extra-scolaires ; au présent : dans une approche complexe, comment viser conjointement les deux pôles avec toutes les limites que cela suppose).

Conjuguer au conditionnel : une conjugaison B1-B2 différente selon la place accordée aux émotions dans les théories de l'apprentissage moteur (conséquences, causes, constitutives de l'apprentissage) (cf. partie sur le bloc 2 « progrès dans leurs apprentissages moteurs »).

Deux blocs-concepts : le bien-être des élèves en EPS - leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs

Le jury souhaite prodiguer le même conseil que l'an passé concernant l'usage parfois abusif de déclinaisons des termes au sein de chaque bloc du sujet. D'une part, la consistance des blocs (longueur et nombre de termes clés) n'invitait pas nécessairement les candidats à ajouter des qualificatifs aux blocs 1 et 2. D'autre part, cette stratégie peut régulièrement discréditer le fondement scientifique servant de support à l'analyse en révélant des incohérences épistémologiques et/ou langagières. Enfin, et de manière générale, l'intention des candidats de gagner en granularité dans son analyse et traitement de l'idée à discuter est souvent mise à mal par un propos peu intelligible.

a/ le bien-être des élèves en EPS

Composite et multidimensionnel (Sarremejane, 2017), le bien-être est une notion protéiforme (Keyes et al., 2002), qui peut renvoyer « autant à la personne, à son ressenti personnel qu'à son contexte de vie » (Sarremejane, 2017, p.2). Le concept de bien-être se réfère à des critères objectifs et quantifiables, mais aussi à des critères subjectifs et résultant d'une auto-évaluation des individus à propos de leur existence (Lléna et al., 2021). C'est aussi « un terme générique faisant référence à l'idée générale de se sentir bien » (Baudoin et Galand, 2021, p.5), « physiquement et psychologiquement au sein des institutions » (Brougère, 2010, p.46). Aussi, il renvoie à « l'évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire » (Fouquet-Chauprade, 2014, p.422). En psychologie positive, le bien-être se réfère à l'épanouissement des

individus et des communautés (Martin-Krumm et Tarquino, 2019), par la quête d'un « fonctionnement humain optimal à de multiples niveaux, y compris biologique, expérientiel, personnel, relationnel, institutionnel, culturel et global. » (Heutte, 2019, p. 101). Il peut également s'entendre comme un « sentiment global d'épanouissement, de confort et de satisfaction des besoins, tant sur le plan physique que sur le plan psychologique. » (Office québécois de la langue française, 2021). Révélateur d'un état de santé positif, le concept de bien-être est historiquement relié à celui de santé, c'est-à-dire « un état de complet bien-être physique, mental et social » (OMS, 1946). Dans cette acception sanitaire, une quatrième dimension du bien-être, de nature environnementale-écologique, peut être mentionnée et renvoie à la relation des individus à la nature (Louv, 2005). À travers le concept de « nature-deficit disorder » (syndrome du manque de nature), Louv met en évidence les difficultés et les conséquences liées au manque de relation à la nature pour le bien-être des individus. Un ensemble d'études scientifiques (rapport de Birdlife international, 2008) exposent cette quatrième dimension du bien-être grâce à la nature (Frene.org). Dans le cadre de l'EPS, l'éducation à la santé, la mise en jeu du corps de l'élève et les opportunités de pratique dans la nature invitent au développement des différentes dimensions du bien-être. Le bien-être peut également être corporel par une ouverture du/de la pratiquant-e à ses sensations en l'invitant à construire des repères à partir d'indices oscillants entre confort et tensions corporelles (Paintendre et Schirrer, 2024).

Nourrir une discussion autour de la question du bien-être des élèves dans le cadre scolaire et en EPS nécessite également de repérer un ensemble d'enjeux sociétaux, éducatifs et disciplinaires, tout en apposant un regard critique vis-à-vis de ces enjeux (Paintendre et al., 2024). Dans le cadre d'une éducation de qualité (ONU, 2021) et de la promotion de politiques éducatives pour et par la santé (Simar et al., 2018), les systèmes éducatifs sont en effet invités à soutenir le développement du bien-être de leurs élèves (Llena et al., 2021) et leur niveau d'activité physique. En effet, selon l'OMS en 1986, « accéder à l'éducation » constitue une des conditions indispensables pour répondre à l'ambition d'un bien-être complet de l'individu. Llena et ses collaborateurs (2021) documentent un ensemble de travaux scientifiques en faveur d'une promotion du bien-être des élèves à l'école au service de leur réussite scolaire, montrant combien l'activité physique des élèves est un indicateur d'accès au bien-être. De plus, l'étude de la littérature révèle une relation significative entre le bien-être de l'apprenant et ses performances scolaires (ibid.), son comportement (Curby, Downer, & Booren, 2014) et son niveau d'activité physique (Zhang, He, & Chen, 2020). ». Le rapport de l'OCDE (2018) relatif au

bien-être des élèves met quant à lui en évidence combien « la condition physique et l'état de santé général des élèves sont des conditions préalables essentielles à leur bien-être social et affectif ». Face à des constats de sédentarité et d'inactivité physique grandissant (ONAPS), le développement du bien-être, à travers l'amélioration des ressources des élèves, peut passer par la formation de citoyens éduqués (Gandrieau et al., 2020). Par exemple, letterer physiquement les élèves (littératie physique) pourrait permettre à l'élève « de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique durant toute sa vie » (Tremblay et al., 2018). Gandrieau et al (2020) mettent en évidence que « le niveau de littératie physique est corrélé positivement à la quantité d'activité physique et négativement aux comportements sédentaires quotidiens. Ainsi, un enfant avec un niveau de littératie physique élevé aurait plus de chances d'atteindre les recommandations au mode de vie physiquement actif ».

Pour autant, la promotion du bien-être fait l'objet de vives critiques, en valorisant l'enrichissement de son propre capital-santé tout au long de la vie. Il s'agit ici de dénoncer une « biomoralité » (Rail, 2016) par l'injonction au bien-être (Heilbrunn, 2019) selon une logique entrepreneuriale (Cederström et Spicer, 2016) qui encourage une forme de contrôle des corps. En effet, « la promotion de la santé a pour but de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens de l'améliorer » (OMS, 1986). Cette injonction nécessite une gestion adéquate, contrôlée et adaptée en toutes circonstances de ses ressources, renvoyant à une visée d'« autocontrôle » de la personne en l'éduquant à « l'autodiagnostic » (Rail, 2016). In fine, cette responsabilisation de la personne, qui peut conduire à une culpabilisation en cas d'échec, peut être jugée exacerbée en façonnant un idéal existentiel, pragmatique, et utilitariste (Garnoussi, 2011) plus que le déploiement d'un bien-vivre. Cela passe notamment par la promotion de la pratique physique (Vielle-Marchiset, 2019). L'idéologie du bien-être rappelle alors les questions soulevées par Martin-Krumm et Tarquinio (2019) concernant l'ultra-quantification de sa santé (nombre de pas, quantité de calories, de sommeil, fréquence cardiaque, pression artérielle, etc.), structurant une forme d'exo-conscience permanente. Par ailleurs, l'introduction de pratiques physiques de développement de soi en EPS (yoga, relaxation) tout comme le développement de la compétence relative au savoir s'entraîner et de l'éducation aux ressentis dans le cadre du champ d'apprentissage n°5 (CA n°5) s'inscriraient de surcroît dans cette logique d'autogestion de soi (Paintendre et Schirrer, 2022). En effet, le CA n°5 contribuerait à développer le bien-être corporel des élèves, par une amélioration de son écoute corporelle et en apprenant à élaborer et réguler son projet de pratique.

Ainsi, le bien-être des élèves en EPS soulève des questions de natures diverses, eu égard de nombreux éléments :

(i) la diversité des élèves et de surcroît les différentes formes d'hétérogénéités qui en découlent (motrices, sociales, énergétiques, sensibles, etc.) : est-ce que la discipline à travers l'équipe EPS est réellement en mesure d'accompagner l'ensemble des élèves à s'inscrire dans un processus qui les mène au bien-être ? Les différentes formes d'hétérogénéités n'impactent-elles pas les stratégies éducatives ? Peut-on viser du bien-être physique pour des élèves inactifs et/ou sédentaires et dont les ressources énergétiques et biomécaniques sont peu développées ?

(ii) les dimensions plurielles de la notion de bien-être : les différentes dimensions du bien-être peuvent-elles être toutes visées au cours du parcours de formation de l'élève ? Des choix ne sont-ils pas opportuns au regard de la spécificité des élèves ou des conditions d'enseignement ? N'est-il pas judicieux de prioriser par exemple la dimension sociale du bien-être dans un groupe-classe peu enclin à collaborer et répondre à la finalité éducative du vivre-ensemble ?

(iii) la temporalité nécessaire à la constitution progressive de ce bien-être à l'école et en EPS (exigeant sans doute de l'appréhender selon des temporalités diversifiées : du plaisir immédiat au bien-être différé) : le plaisir immédiat émergeant lors de l'activité de l'élève est-il suffisant pour être porteur d'un bien-être global ? N'est-il pas simplement anecdotique et ponctuel ? Est-ce que la visée de bien-être ne devrait pas se structurer lors du parcours de formation de l'élève à une échelle temporelle plus longue ? Les modifications corporelles de l'élève liées à la puberté (générant de surcroît chez certains garçons et filles un sentiment de compétence et une estime de soi plus faibles) n'engagent-elles pas de la part des enseignants des stratégies plurielles dans un projet de classe, et inscrites sur une temporalité a minima à l'échelle d'une année scolaire ? Générer du bien-être différé n'est-il pas indispensable pour repérer les effets d'une pratique physique soutenue ?

(iv) la diversité des contextes scolaires : peut-on adopter la même définition du bien-être pour des élèves de collège et des élèves de lycée professionnel ? La nature du parcours de formation, les catégories socio-professionnelles des familles, le territoire au sein duquel est implanté l'établissement scolaire et encore la particularité des équipes éducatives ne sont-ils pas des spécificités qui influencent les conditions d'accès au bien-être des élèves ?

(v) la logique interne des champs d'apprentissage et des différentes APSA qui les composent : engage-t-on les mêmes dimensions du bien-être en fonction des champs d'apprentissage

vécus ? L'enjeu d'établir une performance maximale mesurable à une échéance donnée (CA1) est-il forcément en adéquation avec un bien-être de dimension physique ? Proposer une production artistique destinée à être vue par ses pairs n'influence-t-il pas négativement le bien-être des élèves, notamment sur le versant affectif ? L'épanouissement plein et entier de l'élève peut-il être généré et abouti lorsqu'il/elle s'engage dans une activité collective où il/elle n'est pas le leader ? Interpréter ses ressentis en CA5 permet-il à chacun des élèves d'atteindre un bien-être corporel ?

(vi) les conditions plurielles requises et les choix pédagogiques et disciplinaires au sein des équipes éducatives pour favoriser le bien-être des élèves : accompagner les élèves pour se sentir bien en EPS ne nécessite-t-il pas des conditions d'enseignement complémentaires (modes de groupement, modes d'entrée, posture et modalités d'interactions avec les élèves, procédures de guidage, etc.) ? Est-ce que la répétition engagée lors de la pratique physique et condition d'apprentissage n'est-elle pas antinomique avec la visée de bien-être des élèves ?

(vii) la formation des enseignants pour accompagner les élèves dans cette visée de bien-être : les enseignants d'EPS sont-ils outillés pour accompagner chaque élève à se sentir bien en EPS ? Est-ce que les compétences construites pour permettre aux élèves de devenir des citoyens actifs/actives et éduqués physiquement suffisent-elles pour permettre à tous et toutes de déployer leur bien-être ?

(viii) les différents espaces de l'EPS et au sein du parcours de formation de l'élève pour nourrir ce bien-être : permettre le bien-être pour toutes et tous ne nécessite-t-il pas de maximiser les espaces de pratiques (Association Sportive, Enseignement de complément, etc.) ? L'EPS obligatoire suffit-elle à générer et soutenir le bien-être des élèves ? Les projets interdisciplinaires en démultipliant les voies d'accès au bien-être chez les élèves constituent-ils des leviers intéressants ?

(ix) les enjeux et modalités d'accès du bien-être en EPS : outiller les élèves à la gestion de sa vie physique par une écoute de son corps ne l'engage-t-il/elle pas vers une forme d'autocontrôle de soi ? La mesure de soi, de ses performances, de ses intensités d'effort, à travers différentes modalités de pratique et outils n'implique-t-elle pas un apprentissage à l'autocontrôle, finalement néfaste à l'épanouissement personnel ?

(x) etc.

b/ leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs

Ce bloc, relatif à l'acquisition des habiletés motrices, ayant été largement développé dans le rapport précédent (session 2023), nous centrerons le propos (i) d'une part sur la distinction produit/processus qu'invitait à prendre en compte la notion de « progrès » et, (ii) d'autre part sur les spécificités des conceptions de l'apprentissage moteur, et notamment la place des émotions dans ces théories, qui permettaient des articulations avec la notion de « bien-être » (bloc 1).

Selon Guthrie (1957), l'habileté motrice est la « capacité acquise par apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec le maximum de réussite et le minimum de temps et/ou d'énergie ». Ici la notion d'efficacité peut faire écho à celle de bien-être, dans la mesure où le niveau d'habileté motrice est souvent corrélé positivement au sentiment d'efficacité personnelle (Oktadinata et al, 2024). Mais les habiletés présentent quatre caractéristiques : elles sont efficaces, économiques, finalisées et ...acquises. Or, ce processus d'acquisition est long et coûteux. En effet, s'il y a apprentissage, « lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et relativement durable » (Reuchlin, 1977), cette modification adaptative du comportement « se fait au cours d'épreuves répétées » (Pierron, 1968). Le processus d'acquisition demande donc du temps et des efforts, deux notions qui semblent, d'emblée, s'opposer à la conjugaison avec le bien-être.

Les progrès moteurs nécessitent du temps

Les définitions liminaires amènent à une tension relative à la temporalité de la conjugaison entre bien-être (B1) et progrès en termes d'apprentissages moteurs (B2) « en EPS ». En effet, si l'on considère qu'il faut a minima 300 répétitions pour stabiliser une habileté motrice (Temprado, 2005), la conjugaison B1-B2 est-elle tout simplement réaliste dans le temps imparti à l'EP scolaire ? La conjugaison B1-B2 ne doit elle pas s'envisager sur un temps plus long que celui de l'EPS obligatoire ? En outre, si l'efficacité « motrice » obtenue est une source de bien-être, en cela que le sujet habile développe un sentiment d'efficacité personnelle, ce bien-être « différé » ne se limiterait-il pas, finalement, à « couronner » les efforts consentis lors d'un processus long et coûteux d'apprentissage moteur ?

Les progrès moteurs passent par des phases de « déstabilisation »

Les théories de l'apprentissage moteur s'accordent sur la notion d'essai et donc d'erreur pour construire les habiletés. Tout d'abord, le progrès passe par un certain nombre d'essais, de répétitions, puisque la « quantité de pratique [est] la variable la plus importante de l'apprentissage moteur » (Schmidt, 1993). Cet effort de persistance n'est pas d'emblée en

adéquation avec une population de jeunes « zappeurs » (Juno-Delgado, 2015) dont le bien-être passe par la nouveauté, sauf à masquer habilement les phases de répétition en jouant, par exemple, sur la coloration émotionnelle des tâches d'apprentissage (Gagnaire et Lavie, 2010). Ensuite, la modification de la conduite adaptative passe par des phases d'expérimentations, des erreurs et donc des régressions (Sarrazin, 1999) que ce soit pour construire la règle de paramétrisation du programme moteur (Schmidt, 1993) ou adopter une coordination nouvelle dans un paysage moteur peuplé à la fois d'attracteurs mais aussi de repellants (Bernstein, 1967). Ces phases de déstabilisations motrices et affectives (Develay, 1993), là encore, ne sont pas d'emblée compatibles avec l'idée d'un « bien-être » qui passe par la réussite « immédiate », sauf à jouer habilement sur la dose d'insatisfaction (Gagnaire et Lavie, 2005) à instiller dans le processus d'apprentissage.

Les progrès moteurs s'envisagent différemment selon les théories d'apprentissages

Si la littérature actuelle s'accorde sur le caractère fondamental des processus « adaptatifs » dans l'acquisition motrice, délaissant une vision des habiletés de type « produit » (aspect formel) au profit d'une vision de type « processus » (aspect fonctionnel), cette évolution paradigmatique ne saurait faire l'économie des spécificités relatives aux différentes conceptions de l'apprentissage moteur. On peut apprendre, selon les théories cognitives de l'apprentissage moteur, seul, par résolution de problème (Schmidt, 1993), mais également, dans une approche socioconstructiviste, par observation directe (Winnykammen, 1982) ou imitation (Bandura, 1976) ou encore à l'aide d'un tuteur (Ensergueix et Lafont, 2009). On peut également, dans la perspective de l'écologie dynamique (Button et al., 2021), apprendre en percevant directement les informations utiles (ou affordances) quand on agit dans l'environnement (Gibson, 1979). Ces différents paradigmes pouvaient interroger la conjugaison avec les différentes dimensions du bien-être : le bien-être physique est-il toujours au rendez-vous dans une approche cognitive qui survalorise les processus attentionnels ? Dans la perspective socioconstructiviste, le tutorat ou l'observation garantissent-ils de facto le bien-être social ? L'approche dynamique, où l'enseignant s'efface au profit de la situation, favorise-t-elle pour tous les élèves le bien être psychologique ?

Par ailleurs, l'acquisition des habiletés motrices complexes repose sur des principes comme la clarté du but, la connaissance du résultat, la répétition, la consistance, la variabilité, la rétroaction, le guidage, la démonstration, l'attention sélective mais également le transfert (Delignières, 2009) qui pouvaient être mis en tension avec la notion de bien-être et la diversité

des élèves. Par exemple, dans les apprentissages par observation, si le tuteur joue un rôle clé pour faire apprendre une habileté, la constitution des dyades tuteur/trice-tutoré-e peut être un frein au bien-être. En effet la dyade expert-e-débutant-e présente des limites car « la preuve par soi » peut entraîner un sentiment de frustration chez l'élève débutant-e et l'affinité n'est pas toujours respectée dans la formation de ces dyades alors que son rôle motivationnel n'est plus à démontrer. Conserver des dyades affinitaires et centrer le/la tutoré-e non sur le « geste idéal » mais sur un critère de réalisation ciblé permettrait d'initier le phénomène d'attention sélective, dont on sait, et ce indépendamment du niveau d'expertise du/de la tuteur/trice (Leavitt, 1990), qu'il est une condition essentielle de l'apprentissage moteur par observation (Winnykammen, 1982).

Les progrès moteurs s'envisagent différemment selon les stades d'apprentissages

L'apprentissage moteur passe également par des stades qui diffèrent selon les conceptions : construction de la règle de paramétrisation du mouvement en trois stades - verbo-moteur, moteur, autonome - dans l'approche cognitive, (Schmidt, 1993) vs libération des degrés de liberté en trois stades - contrôle, exploration, libération - dans l'approche dynamique (Bernstein, 1967). Là encore, en fonction du niveau de développement de l'élève, la conjugaison entre les progrès moteurs et le bien être pouvait être interrogée. Par exemple, dans les habiletés motrices complexes, les élèves sont souvent soumis-e au principe de double tâche (Leavitt, 1979). Or, si ce phénomène n'impacte pas les élèves débrouillé-es dans la mesure où ils/elles ont « automatisé » certaines routines, il met, en revanche, les grand-es débutant-es en surcharge au niveau des processus attentionnels (Abernethy, 2001), ce qui peut impacter leur réussite et indirectement leur bien-être. Conjuguer à ce stade B1-B2 pour l'ensemble des élèves ne nécessiterait-il pas de rendre clair le but pour les débutant-es, tout en maintenant l'exploration active pour les plus débrouillé-es, par une évaluation « en direct » ? Le sujet invitait donc à mettre les conditions de l'apprentissage moteur en tension avec les dimensions singulières du bien être qu'implique la diversité des élèves. Par exemple, la démonstration « pour comprendre » ne favorise-t-elle pas le bien-être pour des allophones ou des élèves à besoin particuliers ? La répétition et le guidage ne permettent-elle pas aux filles de rattraper un retard d'ordre « culturel » (Vigneron, 2005) dans les habiletés dites masculines, et à l'inverse pour les garçons dans des habiletés connotées féminines ? L'explicitation des principes d'efficacité biomécanique communs entre les APSA, dans une perspective de « transfert » ne permet-elle pas, dans une certaine mesure, de donner du sens aux différentes expériences vécues en EPS et favoriser ainsi le principe de reliance cher à Edgar Morin (1995) ?

Une relation entre émotion et progrès moteurs qui diffère selon les théories

Enfin, il était possible de relier la notion de bien-être à celle d'émotion (notamment positive, mais pas exclusivement) et donc d'interroger le lien entre émotion et construction des habiletés motrices selon les théories de l'apprentissage moteur. Le rôle de l'émotion dans la recherche sur l'expertise en sport a souvent été négligé parce que les réponses chargées d'émotion sont traditionnellement considérées comme irrationnelles ou instinctives, et donc perçues comme négatives (Hutto, 2012). Tout comme la variabilité du mouvement, l'émotion pendant l'apprentissage (et la performance) était considérée comme un « bruit indésirable » du système (Davids, Glazier, Araújo, & Bartlett, 2003 ; Smith & Thelen, 2003). Ainsi, les behavioristes rejettent l'idée que les "états intérieurs", tels que les émotions agréables et désagréables, puissent être des objets d'étude significatifs pour l'étude du comportement humain (Skinner, 1904-1990). Néanmoins, parmi les nombreuses lois théorisées pour régir le processus d'apprentissage, Edward Lee Thorndike (1874-1949) a proposé la loi dite de l'effet, qui suggère que lorsqu'un comportement est associé à un plaisir, il a plus de chances d'être répété, tandis que s'il est associé à un désagrément, il a plus de chances d'être évité. Ainsi, dans une perspective behavioriste où l'activité se limite à l'action, les émotions sont extérieures à l'activité, elles sont la conséquence d'actions procurant de la souffrance ou du plaisir. Elles concernent donc la fin du processus, l'après (on pense au modèle de l'instruction directe dans lequel la « forme jouée » est la récompense de fin de séance, le cœur restant les exercices techniques décontextualisés : ici le bien-être se conjugue au futur !). Les théories cognitives reposent sur l'hypothèse selon laquelle, lorsqu'ils prennent des décisions comportementales, les êtres humains recueillent des informations pertinentes et font leur choix sur la base d'une analyse rationnelle de ces informations. Pour les cognitivistes, si les émotions ne sont plus ignorées, elles restent périphériques à l'activité : elles sont des processus extérieurs aux actions et aux cognitions mais elles sont susceptibles de les influencer car elles vont optimiser (ou perturber) l'action (héritage de la loi de Yerkes & Dodson qui présente une relation en U inversé entre le niveau d'activation et les performances cognitives) : les émotions concernent donc l'avant (on pense en EPS à la phase d'activation - le mode d'entrée « joué », la situation-problème qui ouvre les séances afin ensuite d'acquérir des techniques pour mieux « résoudre le problème : ici le bien-être se conjugue au passé !).

La compréhension des émotions pendant l'apprentissage a souvent été entravée par cette tendance à la pensée linéaire, traditionnelle, perpétuant le débat sur la prééminence de la cognition sur l'émotion (Lewis & Granic, 2000) et a donné lieu à la célèbre distinction d'Abelson

(1963) entre "cognition froide" (i.e. les réponses dépourvues d'émotions et basées sur une position purement rationnelle), et "cognition chaude" (les réponses chargées d'émotions). Depuis, les avantages de la création de séquences d'apprentissage chargées d'émotions ont été démontrés dans la littérature psychologique et dans le champ de l'EPS (Visioli, Level & Dieu, in press). Les émotions influencent les perceptions, les actions et les intentions en termes de prise de décision, le niveau d'émotion généré reflétant l'importance des stimuli pour l'individu et la force de la réponse sur le cortex visuel (Pessoa, 2011). L'émotion agit également pour renforcer les souvenirs (positifs ou négatifs) et produit un plus grand engagement dans des situations ambiguës, imprévisibles ou menaçantes (LaBar & Cabeza, 2006 ; Pessoa, 2011). Aujourd'hui, de nombreux psychologues qui considèrent les êtres humains comme des systèmes dynamiques complexes (Lewis, 1996 ; Lewis & Granic, 2000) postulent que la cognition et l'émotion s'influencent mutuellement dans une boucle de rétroaction couplée où les cognitions peuvent provoquer des émotions et les émotions peuvent façonner les cognitions (Lewis, 2004). Cette interaction cyclique est considérée comme sous-tendant l'auto-organisation des aspects cognitifs, émotionnels et perceptuels des expériences de la tâche dans des contextes et des situations de performance (Lewis, 1996, 2000). Les expériences émotionnelles mémorisées représentent des modèles de comportement qui sont des attracteurs stables qui se forment lorsque les changements/réponses émotionnels et cognitifs deviennent liés ou synchronisés, et facilitent ensuite l'émergence de tendances à l'action (Lewis, 2000). Dans cette ligne de pensée, l'affect, la cognition et les comportements s'auto-organisent pour développer des réponses caractéristiques émergentes qui façonnent la dynamique intrinsèque d'un individu dans des environnements spécifiques (Davids, et al., 2001 ; Schönér, Zanone, & Kelso, 1992). Les émotions ne sont donc plus à éviter mais à rechercher dans la conception de formats pédagogiques en EPS (Dieu et al., 2020 ; Dieu et al., 2022 ; Roure et Dieu, 2021) car la présence d'émotions pendant l'apprentissage indique que l'exécutant.e est engagé.e ou investi.e dans l'exécution de la tâche alors qu'il/elle explore et exploite les affordances disponibles pour satisfaire ses intentions et ses objectifs (Seifert, et al., 2013). En définitive, ici l'engagement dans les activités physiques se conçoit en termes d'interactions permanentes entre les affects, les cognitions, les perceptions et les actions. Cette conception de l'activité, dans laquelle bien-être et apprentissage moteur se conjuguent au présent, fournit une base pour les conceptions « affectives » de l'apprentissage moteur (Dieu et al., 2022 ; Headrick et al, 2015 ; Terré, 2016) qui prennent en compte les prévalences conatives (Dieu &

Roure, 2022 ; Bui-Xuân, 1993) ou « préoccup-actions » des élèves (Belhouchat et al., 2023) afin de leur faire vivre des expériences « marquantes » (Mougenot, 2019).

Niveau de production des copies

La qualité de traitement du sujet opérée dans les copies a pu être appréciée au regard du niveau de discussion. En effet, la qualité de discussion soutenue par les candidats était le critère principal contribuant à positionner les candidats. Ensuite, la capacité des candidats à faire vivre et animer la discussion était le second critère permettant d'affiner le positionnement de la copie.

Pour le premier critère, deux éléments permettaient de juger de la qualité de cette discussion : (i) la nature des articulations (qualité et richesse) des deux blocs du sujet dont l'articulation était mise au débat par le mot pivot « se conjugue », (ii) l'analyse des termes des deux blocs. Pour le second critère, trois éléments permettaient d'affiner le positionnement du niveau de discussion : (i) la maîtrise et la diversité des connaissances mobilisées pour étayer l'analyse (institutionnelles, scientifiques pluridisciplinaires, professionnelles) et donc in fine pour éclairer, étayer et faire vivre la discussion ; (ii) la qualité des illustrations et la manière dont elles appuient le propos discuté ; (iii) les relations établies avec la citation et les enjeux soulevés par celle-ci afin de nourrir le niveau de discussion.

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

- des copies inachevées, notamment celles présentant une partie annoncée non rédigée ;
- des copies irrecevables dans leur forme au regard des attentes d'une dissertation (présence de schémas, extraits de brouillon, absence de structuration du propos, etc.) ;
- des copies dans lesquelles les propos tenus sont contraires à l'éthique ;
- des copies sans ancrage dans le cadre institutionnel (aucun lien aux textes officiels).

Niveau 1 :

Critère "discussion" : discussion absente

Les copies relevant du niveau 1 montrent une incompréhension du sujet et du jeu de la discussion en énonçant des généralités sur l'EPS, et/ou en redéfinissant le sujet « comment l'EPS peut-elle favoriser le développement de la santé tout en leur permettant d'apprendre ? ». La « prétendue » discussion est inopérante au sens où elle porte éventuellement sur un sujet connexe (ici, « la santé ») de part une confusion entre les termes. Par exemple : compétences à la place d'apprentissages moteurs, motivation et engagement à la place de bien-être, développement des ressources assimilé à apprentissages moteurs, etc.

Critère "anime et fait vivre la discussion" : hors-propos

Aucun élément présent dans la copie ne permet de rendre compte d'une quelconque discussion.

Niveau 2 :

Critère "discussion" : discussion implicite et/ou artificielle

Deux types de copies ont été relevées par le jury à ce niveau de bandeau. De manière globale, on repère des candidats qui tissent des relations sous forme d'allant de soi essentiellement à partir de propositions pédagogiques. Par exemple, nous repérons, d'une part, des candidats qui souhaitent montrer que sans bien-être, il n'y a pas d'engagement pour les apprentissages moteurs, et qu'à l'inverse, l'apprentissage moteur est une condition d'accès au bien-être (discussion artificielle). D'autre part, des candidats qui démontrent que bien-être et apprentissages moteurs se conjuguent à condition que l'enseignant porte une attention à la constitution de rôles sociaux (discussion implicite).

Par rapport aux sessions précédentes, une évolution de la nature des copies a été repérée au sein de ce niveau 2, sans doute eu égard d'une appropriation progressive de la commande « Discuter » par certains candidats :

(i) une discussion implicite : l'articulation entre les deux blocs repose principalement sur la démonstration « montrer comment peut-on atteindre le double objectif : BLOC 1 + BLOC 2 ». Le propos est toutefois nuancé au sein des parties par un « Mais méthodologique ». Néanmoins, ces nuances ou limites apportées sont sans lien direct avec l'objet de la discussion et rendent compte davantage de précautions vis-à-vis de l'opérationnalisation de procédures

professionnelles. Les candidats estiment « discuter » l'idée du sujet mais il s'agit en réalité d'une « démonstration discutée » proposant des conditions et/ou des procédures d'opérationnalisation (« comment ») pour viser le double objectif « bien-être des élèves en EPS » et « leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs ».

(ii) une discussion artificielle : des relations systématiques entre les blocs sont proposées. Les candidats cherchent à entrer dans une discussion, qui se structure par un « Mais méthodologique » mais la discussion demeure à l'état artificiel. Par exemple, il cherche à démontrer comment le bloc 1 peut contribuer à structurer le bloc 2 et/ou les conditions pour que le bloc 2 favorise l'atteinte du bloc 1. La remise en cause de la conjugaison entre « le bien-être des élèves en EPS » et « leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs » est lacunaire voire inexistante. Plus concrètement, les candidats ont remplacé le mot pivot « se conjugue » par celui de « levier favorable » (mot pivot de la session 2023).

Pour ces deux types de copies, les termes clés ne sont pas tous définis et analysés de façon explicite. Les candidats recourent à des notions génériques (bien-être = santé). Il propose parfois des déclinaisons de certains termes (exemple : bien-être social, moteur, affectif) et analyse les deux blocs de façon superficielle et fragmentée (exemple bloc 2 : focalisation sur la notion de progrès et/ou sur celle d'apprentissages moteurs). Le listing non fonctionnel des termes clés de la citation (engagement, ressources, santé) ne sert pas l'analyse des blocs 1 et 2.

Critère "anime et fait vivre la discussion" : Inappropriée

Les candidats mobilisent davantage de connaissances professionnelles que scientifiques pour faire vivre le jeu de la discussion. Dans ce niveau 2 du bandeau, on repère des candidats qui mobilisent des connaissances généralistes, et/ou lacunaires et/ou non étayées, concentrées dans des domaines scientifiques peu diversifiés, et/ou inutiles pour la discussion. Ces connaissances ont pour intention de densifier la copie sans nécessairement nourrir une forme de discussion. Par exemple, en énonçant formellement les théories de l'apprentissage moteur, ou convoquant des connaissances professionnelles qui ne permettent pas de discuter la conjugaison entre les blocs : défi burger, utilisation « magique » de la tablette numérique, etc. Les candidats les plus élevés dans ce niveau de bandeau commencent à mobiliser des connaissances qui se diversifient (institutionnelles, professionnelles et scientifiques). Néanmoins, ces connaissances sont uniquement utiles à la démonstration et non à une discussion.

À ce niveau de bandeau, les meilleurs candidats amorcent le jeu de la discussion à l'aide de leurs illustrations, bien que la discussion demeure encore implicite. Par exemple, des candidats annoncent que les progrès moteurs nécessitent de faire sortir l'élève de sa zone de confort. Néanmoins, le concept n'est pas défini et les conditions nécessaires pour expliciter ces conditions de l'apprentissage sont absentes ou tout au mieux évoquées. Ainsi, la remise en cause de la conjugaison est annoncée mais non étayée. De plus, les illustrations sont certes nombreuses mais encore « magiques », formelles, et/ou narratives. Par conséquent, elles sont peu opérantes pour étayer et nourrir une potentielle discussion.

Enfin, la référence à la citation est formelle et ponctuelle, et très souvent relayée au niveau de l'accroche en introduction. Dans le meilleur des cas, elle est implicite dans le corps de la copie et la relation à la citation permet d'évoquer un enjeu sous-jacent à la discussion (exemple : viser la santé globale de l'élève). Néanmoins, de nombreuses copies mentionnent la citation sous un format de l'ordre du « copier-coller ».

Niveau 3 :

Critère "discussion" : explicite mais épisodique et/ou superficielle

Au sein de ce niveau, le jeu de la discussion renvoie désormais à des articulations entre les blocs 1 et 2, et non plus simplement à des relations formelles entre les deux blocs du sujet. Par ailleurs pour ce niveau de bandeau, deux types de copies ont également été relevées par le jury :

(i) une discussion explicite mais superficielle : la discussion s'amorce pour articuler une conjugaison entre bloc 1 et bloc 2. Par conséquent, la discussion proposée ne repose plus sur des allants de soi. Le candidat envisage et évoque au moins un axe de discussion pour montrer que la conjugaison entre les deux blocs n'est pas si évidente. Par exemple, un axe de discussion proposé repose sur le fait que les progrès moteurs s'envisagent différemment selon les stades d'apprentissages. Une des conditions nécessaires à ces progrès dans les apprentissages moteurs repose sur la répétition. Par conséquent, la pénibilité relative à l'effort engagé en fonction de ces stades d'apprentissage diffère selon les élèves. Ainsi, tous les élèves ne vivent pas une expérience de bien-être immédiat. La conjugaison au présent n'est donc pas un allant de soi.

Les conditions pour nourrir les articulations sont assez explicites, mais sont encore partielles, et/ou peu étayées, et/ou non finalisées. Souvent, cette discussion superficielle, que nous

pouvons aussi qualifier de « discussion de surface » est identifiable par le manque de connaissances permettant de soutenir les ambitions du candidat. Ici, il s'agirait d'un manque de connaissances relatives à la condition de l'utilisation de la répétition pour faire progresser les élèves dans leurs apprentissages moteurs. Les candidats peuvent approfondir la notion « les élèves » et/ou « en EPS » pour moduler les articulations entre les deux blocs.

(ii) une discussion explicite mais épisodique : une remise en question explicite de l'alliance spontanée entre les deux blocs est proposée. Le jeu de la discussion est néanmoins épisodique. En effet, cette remise en question épisodique se vérifie soit : a. quantitativement, en restant limitée à moins d'un tiers de la copie, b. et/ou qualitativement et cela se révèle par un manque de connaissances (notamment scientifiques) pour éclairer cette remise en cause.

Par exemple, le candidat est également capable de convoquer un axe de discussion relatif au fait que les progrès moteurs s'envisagent différemment selon les stades d'apprentissages. Toutefois, elle/il n'est capable d'étayer ses propos que sur une petite partie de la copie.

Pour ce niveau de bandeau, l'ensemble des termes est défini, et l'un des deux blocs du sujet est décliné : « bien-être des élèves en EPS » ou « leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs ». Cette déclinaison peut encore parfois être trop artificielle. Néanmoins, certains candidats sont en mesure par quelques déclinaisons d'apporter de la granularité à l'analyse en vue de soutenir l'(les) articulation(s) des deux blocs. Les termes commencent à être envisagés comme deux blocs du sujet (« bien-être des élèves en EPS » ; « leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs ») mais un déséquilibre entre bloc 1 et bloc 2 est encore présent. L'analyse et le déploiement des termes clés dans le devoir restent parfois inégaux notamment pour le bloc 2. Par exemple, le terme « apprentissages » absorbe « apprentissages moteurs ». Les candidats proposent des conditions générales de l'apprentissage (adaptation, qualité des consignes, connaissance du résultat, clarté du but, motivation intrinsèque des élèves, sens, etc.) mais ils ne sont pas encore en mesure de cibler celles spécifiques aux apprentissages moteurs (répétition, rétroaction, attention, aménagement du milieu, etc.).

Pour une majorité de copies, le terme « bien-être » est davantage décliné (social, moteur, cognitif) que défini.

Critère "anime et fait vivre la discussion" : assez appropriée mais insuffisante

À ce niveau de bandeau, le jury repère des candidats capables de mobiliser de manière équilibrée des connaissances scientifiques et professionnelles. Les meilleurs candidats de ce

niveau sont capables de mobiliser des connaissances de natures diverses. Ils se saisissent d'une partie d'entre elles pour les mettre en débat et animer la discussion. En effet, ils manipulent le mode pivot « se conjugue » encore « à vide ». L'articulation est mentionnée de manière formelle à partir d'un axe de discussion mais le recours aux connaissances scientifique pour soutenir la discussion est très relatif. Par exemple, le fait que les progrès moteurs s'envisagent différemment selon les stades d'apprentissages ne permet pas à tous/tes les élèves de vivre une expérience de bien-être immédiat en EPS. Les candidats recourent à la condition de la répétition et ses conséquences en matière de pénibilité pour expliciter cette remise en cause. Mais, elle/il ne différencie pas la pénibilité en termes de charge physiologique, psychologique et/ou cognitive (processus attentionnels).

Par ailleurs, les candidats les plus en difficulté ne parviennent pas encore à animer la discussion malgré la présence de connaissances variées.

Quelques illustrations deviennent véritablement opérationnelles dans ce niveau 3 de bandeau notamment par la proposition de conditions précises. Assez diversifiées, les illustrations des meilleurs candidats mettent en évidence des processus explicites en relation étroite avec la démonstration. On repère de surcroît comment ces candidats sont progressivement en mesure d'animer les termes « les élèves en EPS ». Pour autant, quelques copies rendent compte d'illustrations qui demeurent passe-partout et peu diversifiées. Certes, elles sont en relation avec la discussion, mais elles ne la nourrissent pas explicitement.

Les meilleures copies réalisent des références explicites à la citation. On repère que ces relations sont choisies pour organiser la discussion sur une partie de la copie. Néanmoins, les candidats les plus en difficulté pour animer la discussion dans ce niveau 3 de bandeau mobilisent encore trop souvent la citation de manière formelle, ponctuelle et implicitement dans la copie. La référence explicite à la citation se cantonne encore à l'accroche en introduction.

Niveau 4 :

Critère "discussion" : discussion explicite, étayée, plurielle

Les copies relevant du niveau 4 proposent une discussion qui « malmène » la relation entre les blocs 1 et 2. Effectivement, les candidats sont capables de remettre en question de manière

explicite et étayée l'alliance spontanée entre les blocs 1 et 2. Sur l'ensemble de la copie, une granularité dans l'analyse des deux blocs permet au candidat de :

- a. qualifier la nature de la conjugaison ;
- b. la traiter avec deux axes de discussion.

La complexité de la conjugaison est finalisée et aboutie (exemples : au singulier, au pluriel, immédiate, évidente, vertueuse, différée, partielle, etc.). À ce niveau 4, les copies présentent un débat nourri par des conditions éclairantes et diversifiées, permettant une discussion homogène appuyée par une profondeur des contenus.

Les termes clés des deux blocs du sujet sont éclairés par des définitions précises, adossées à une analyse fine des blocs du sujet (« bien-être des élèves en EPS » ; « leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs »). Cela contribue à une mise en tension fonctionnelle (intra-bloc et inter-bloc) au service de la discussion (pour les tensions intra-bloc, voir le chapitre « deux blocs concepts » de ce rapport). Par ailleurs, si l'analyse et le déploiement des termes clés des deux blocs s'opérationnalisent sur la majorité du devoir, on peut encore trouver quelques déséquilibres entre les deux blocs du sujet. Par exemple dans le bloc 2, « apprentissages moteurs » remplace « progrès » ou l'inverse.

Critère "anime et fait vivre la discussion" : appropriée

À ce niveau 4 de bandeau, les candidats mobilisent davantage de connaissances scientifiques pluridisciplinaires que professionnelles. Les meilleures copies mettent en débat des connaissances variées, contextualisées et éclairantes pour nourrir la discussion. Toutefois, en bas de ce niveau 4, quelques copies parviennent à mobiliser des connaissances variées qui ne sont pas toujours au service de la discussion sur la totalité du devoir.

Les illustrations sont pertinentes, ciblées et adaptées dans ces copies de niveau 4. On trouve différents contextes, temporalités, publics, etc. mobilisés pour étayer la discussion et la renforcer. Quelques copies proposent encore des illustrations qui se veulent opérationnelles mais qui ne sont pas toujours adaptées et/ou ciblées.

Les relations à la citation sont plurielles, pertinentes et s'exercent sur la totalité du devoir. Elles contribuent à soulever au moins un enjeu du sujet.

Niveau 5 :

Critère "discussion" : discussion systémique et engagée

La discussion est approfondie et aboutie par une articulation plurielle des deux blocs du sujet permettant un débat fécond et prospectif. Des controverses et une approche critique du sujet sont nourries par un usage idoine de connaissances scientifiques. Des vigilances épistémologiques quant à leurs usages sont parfois proposées. Les candidats sont également capables de faire preuve d'une attitude critique et éclairée pour justifier d'un choix face à une situation.

La discussion est approfondie (plusieurs axes de discussion sont mobilisés) et aboutie (la discussion est étayée par des conditions reposant sur des connaissances maîtrisées). À ce niveau de bandeau, les candidats sont capables également de discuter des conditions de réalisation de la complexité de la conjugaison pour dépasser le sujet (temps, espaces, enjeux, singularités, etc.). Une approche critique du sujet peut être perçue sur une partie voire sur l'ensemble de la copie.

Les termes clés des deux blocs sont définis, analysés et éclairés par des connaissances plurielles, mais aussi des réflexions personnelles et des éléments saillants de la citation. Tous ces éléments sont combinés, « tirillés » et entrent en systémie pour servir une discussion riche. L'analyse et le déploiement des termes clés des deux blocs du sujet s'opérationnalisent sur la totalité du devoir (par exemple en bloc 2 : « progrès en termes d'apprentissages moteurs »).

Critère "anime et fait vivre la discussion" : pertinente voire perspicace

Les meilleures copies de ce niveau de bandeau mobilisent des connaissances avec une vigilance épistémologique explicite et peuvent proposer une critique de leurs usages (voir le chapitre « deux blocs concepts » de ce rapport). Les copies de ce niveau présentent des connaissances diverses, référencées, de première main, contextualisées, et inscrites scientifiquement dans des champs théoriques différents.

Certains candidats sont capables dans ce niveau 5 de proposer des illustrations subtiles, riches, et éclairantes. Elles permettent encore une fois de souligner la complexité du sujet (évolutions, regard critique, complémentarité des propositions, etc.) et les effets engagés. Les illustrations sont par conséquent ciblées pour enrichir la discussion.

Les relations à la citation sont perspicaces et plurielles pour nourrir la discussion. La relation à la citation permet de faire écho à des enjeux multi-niveaux (scolaires, sociétaux, individuels).

Recommandations

Le jury a formulé les constats et conseils suivants dans la perspective d'aider les candidats à bien percevoir les attentes de cette deuxième épreuve d'admissibilité. Les candidats sont invités à prendre en considération ces différents éléments dans le cadre de leur préparation. Les conseils sont très similaires à ceux prodigués dans le cadre de la session 2023.

Constats appréciables repérés à la lecture des copies :

- Les devoirs sont majoritairement bien structurés, ce qui facilite la compréhension générale des propos.
- Rares sont les devoirs inachevés et/ou finalisés à la hâte. Le jury apprécie l'effort d'équilibre entre les différentes parties du devoir, tout comme la capacité des candidats à soutenir une qualité rédactionnelle et calligraphique jusqu'à la phase conclusive.
- Les candidats cherchent à entrer dans le jeu de la discussion. Bien que cette approche soit quelque peu formelle, avec l'usage d'une méthodologie « fermée » voire « enfermante », le jury repère le souhait des centres de formation et des candidats de s'acculturer au jeu de la discussion.
- Une partie des candidats s'est préparé à l'item « Apprentissages moteurs et techniques corporelles », en convoquant des connaissances scientifiques (de qualité dans les meilleurs niveaux de bandeau) pour l'analyse du sujet et la conduite de la discussion.

Lacunes repérées :

La discussion :

- On observe encore souvent un déséquilibre dans la mobilisation des deux blocs (définitions, mobilisation, articulations, analyse) laissant tout au mieux les candidats à une analyse épisodique et/ou artificielle.
- Une partie des copies transforme la commande.
- Une discussion irrégulière est parfois proposée. Explicite dans l'introduction, les candidats ne parviennent pas à la prolonger lors du développement.

- Le jury tient à souligner qu'un nombre conséquent de copies adopte une méthodologie à la structuration identique (cf. rapports du jury agrégation externe 2022 et 2023).

Les blocs du sujet :

- Définir ne signifie pas proposer des synonymes approximatifs ou apporter trois niveaux de déclinaisons qui correspondraient à une répartition en trois parties dans le corps du devoir. Cette démarche amène souvent les candidats à transformer le sujet par des mots connexes ou à faire perdre du sens à son analyse. Nous invitons les candidats à s'appuyer sur des connaissances plurielles pour définir les termes et quand elles ne sont pas disponibles, prendre le temps de clarifier les acceptions des différents blocs qu'ils/elles souhaiteraient formuler pour établir un langage commun avec le jury.

- Dans le traitement des blocs, les candidats ont tendance à s'arrimer à l'un ou l'autre bloc, voire à l'une ou l'autre partie du bloc (« apprentissages moteurs » et non à « leurs progrès en termes d'apprentissages moteurs »).

Les connaissances mobilisées :

- Les deux blocs du sujet nécessitent de choisir des connaissances utiles parmi l'ensemble des connaissances que les candidats a à sa disposition. De nombreuses copies mobilisent des connaissances qui ne permettent pas de nourrir les articulations des deux blocs du sujet. Elles « agrémentent » la copie sans lui apporter de consistance.

- Certaines connaissances scientifiques mériteraient encore d'être approfondies pour les items les plus récents notamment.

La citation :

- De manière générale, la citation a été peu mobilisée et/ou introduite de manière implicite dans le propos. L'utilisation de la citation ne cible pas ou peu d'enjeux du sujet et ne permet pas suffisamment aux candidats de prendre de la hauteur vis-à-vis de la discussion.

- Certains candidats ne l'ont pas vue comme un élément d'appui pour soutenir la discussion. Régulièrement, des « copier-coller » ont été réalisés relevant plus de l'évocation que d'une

mobilisation réelle pour servir la réponse au sujet. Quelques éléments ont parfois pu être mobilisés dans l'accroche de l'introduction.

Conseils partagés sur le fond et la forme :

- La forme du sujet invite les candidats à conduire un cheminement réflexif personnalisé relevant du jeu de la discussion. Il s'agit de comprendre cette commande et d'y répondre, sans la confondre avec celle qui consisterait à "démontrer comment" pour s'engager dans une stratégie de réponse adaptée. Il ne s'agit pas non plus de chercher à mobiliser les tensions et relations proposées au sein des rapports du jury des années précédentes ; l'inédit du sujet tenant principalement à la nature du mot pivot « se conjugue ». Il est indispensable que les candidats, in situ, cherchent à repérer des relations entre les blocs sans s'enfermer dans des relations préétablies.
- Les termes-clés du sujet ainsi que la nature potentielle de leurs relations doivent être explicités et délimités, de telle sorte à éviter que ces relations ne soient perçues comme « allant de soi » et à interroger les conditions dans lesquelles elles peuvent se vérifier ou non.
- Nous invitons les candidats à s'extraire d'une méthodologie formelle de structuration de l'argumentaire. L'ensemble des connaissances pluridisciplinaires doivent être mises au service d'une discussion argumentée et non d'une démonstration formelle.

Nous tenons à souligner que le propos suivant, indiqué lors du rapport de la session 2022 (et rappelé dans le rapport de la session 2023) a toujours une importance fondamentale pour réussir la seconde épreuve d'admissibilité de l'agrégation externe : « En cela, la formation méthodologique doit constituer un moyen de structurer une analyse et non une fin en soi. La formation doit donc ménager la place à un double mouvement d'assujettissement / émancipation de telle sorte à favoriser la production de copies authentiques et personnalisées plutôt que la remobilisation de blocs argumentaires préconçus. C'est ainsi que la discussion (ou parfois l'ersatz de discussion) dépassera la nuance insérée parfois mécaniquement dans une partie du développement (structure de partie perceptible à travers le triptyque "oui... mais... donc...") pour s'étendre à l'ensemble du devoir jusqu'à mettre en discussion les parties entre elles. »

Les épreuves d'admission
Première épreuve d'admission

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

Le rapport de l'épreuve d'oral 1 de la session 2024 de l'agrégation externe d'EPS s'inscrit dans la continuité des rapports précédents.

Esprit de l'épreuve et ses attentes

Cette épreuve d'oral 1 est spécifique au concours de recrutement de l'agrégation externe d'EPS et n'existe sous ce format dans aucun autre concours de recrutement des personnels de l'Education Nationale.

Elle a pour objet de permettre au candidat de s'engager en tant qu'enseignant d'EPS concepteur, et membre d'une communauté éducative capable de se projeter comme une personne ressource dont l'action contribue au fonctionnement d'un établissement.

Pour ce faire et pour témoigner de la plus-value qu'il se propose d'apporter, le candidat doit être en capacité d'explicitier et de justifier ses propositions puis d'accepter d'entrer en discussion avec le jury.

Les candidats sont invités à prendre appui sur les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation pour saisir les attendus singuliers de cette épreuve, articulés autour d'une question dont les éléments de réponse s'élaborent à partir d'un contexte d'établissement particulier et d'une thématique professionnelle. Une des propositions doit s'illustrer dans un niveau de classe et une temporalité (séquence d'enseignement, année de formation, cycle de formation).

Dans le cadre de cette épreuve, l'analyse de la question est essentielle. En effet, la construction de la réponse s'organise progressivement à partir du traitement de la thématique, en appui sur des connaissances théoriques diversifiées. Cette réflexion est adossée à l'analyse d'un contexte d'établissement à partir d'un regard croisé des éléments saillants du dossier et des données issues d'ARCHIPEL (sous format numérique lors de la session 2024). Elle doit être complétée par l'examen de la place de l'EPS au sein de l'établissement, pour envisager son état et ses évolutions possibles sur diverses temporalités afin que notre discipline soit pleinement contributive à la réussite et à l'épanouissement de tous les élèves de l'établissement.

Les connaissances et compétences du candidat, enseignant d'EPS, personne-ressource de l'établissement, acteur au sein du système éducatif, doivent lui permettre d'ancrer ses propositions sur un territoire élargi en tissant des relations adaptées et opportunes avec l'ensemble des partenaires de la communauté éducative.

Il est également attendu du candidat qu'il s'engage pour justifier sa démarche d'enseignement et ses propositions au sein d'un système complexe en s'appuyant sur l'agrégation de connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles. Il s'agit pour le candidat de formuler des propositions concrètes, fondées et contextualisées à partir d'un diagnostic et d'une problématique.

Le but premier de l'épreuve ne consiste pas en un contrôle de ces connaissances, bien que cet oral réserve une place réelle à ces éléments. Pour réussir, le candidat doit faire le choix de prendre appui sur certaines d'entre elles en lien avec un contexte et une question. Leur

convocation peut intervenir au moment de l'analyse de la thématique, de la déclinaison d'hypothèses ou d'une problématique mais peut également être un support de la justification de paramètres d'une proposition. Dans l'épreuve d'oral 1, sans aller jusqu'à la description pédagogique fine, ce recours peut permettre d'éclairer les choix présentés par le candidat ou d'explicitier le fondement de ses propos en lien avec la connaissance du fonctionnement des élèves dans le cadre d'apprentissages de différents types et temporalités.

L'épreuve nécessite de dépasser les préoccupations pédagogiques et didactiques en adoptant une posture professionnelle, éthique et responsable, qui doit mettre en avant l'exercice et la transmission des valeurs de l'école républicaine. Il s'agit de déceler chez le candidat un potentiel réflexif, innovant, soucieux d'une EPS contributive à l'atteinte des objectifs et enjeux de formation que se fixe une communauté éducative.

Conscient du manque tangible d'expérience professionnelle qui caractérise la majorité des candidats au concours de l'agrégation externe d'EPS, le jury attend que les futurs agrégés puissent démontrer leur capacité d'analyse, leur réflexion au sein de l'EPLE en tant qu'acteurs de la mise en œuvre d'une stratégie éducative pilotée par le chef d'établissement tout en investissant de nouvelles pistes prenant appui sur les éléments saillants du dossier. L'agrégation de connaissances doit en outre permettre au candidat de mobiliser ces dernières de façon décloisonnée.

Il s'agit de percevoir la capacité des candidats à s'engager, à se projeter, à s'impliquer dans la conception de projets collectifs, de nature disciplinaire et interdisciplinaire, en lien avec tous les partenaires de la communauté éducative.

Plus largement, une culture professionnelle est attendue passant par une connaissance de la structure et de la dynamique des acteurs du système éducatif. Des observations en établissement peuvent permettre de mieux cerner les fonctionnements et les enjeux poursuivis par les acteurs et les dispositifs. Une veille portant sur les publications institutionnelles et la connaissance des débats actuels sur l'Ecole est un incontournable.

Enfin, l'épreuve d'Oral 1 est un lieu privilégié pour amener le candidat à se positionner comme un futur acteur éclairé du système éducatif dans sa posture de fonctionnaire d'état, percevant les enjeux poursuivis à l'échelle de la discipline et au-delà.

Lors de cette session 2024, l'aptitude du candidat à entrer en discussion, à dialoguer avec le jury s'est révélée comme un élément incontournable permettant de mesurer chez les candidats la capacité à analyser, voire à faire évoluer, ses propositions à partir d'éléments introduits par les membres du jury.

Conditions générales du déroulement de l'épreuve

La préparation

La durée de préparation est de quatre heures.

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

- 1/ le contexte géographique, économique, social, culturel et sportif de l'établissement,
- 2/ l'organisation et le fonctionnement de l'EPLÉ,
- 3/ la politique de l'EPLÉ (en lien avec le projet académique),
- 4/ le projet pédagogique EPS,
- 5/ l'animation et la vie associative de l'EPLÉ.

Par souci d'équité, tous les dossiers ont la même structure et un volume d'environ quarante pages, complétés par d'éventuelles annexes en nombre très réduit ; des documents iconographiques peuvent être introduits afin donner plus de clarté.

Les dossiers d'établissement sont complétés par des extraits ciblés de fiches ARCHIPEL (Application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et écoles), afin de rendre le diagnostic de la structure plus aisé et complet. Ces fiches, issues de l'application nationale, dont le traitement et l'organisation des différentes rubriques est déterminées par le jury, sont établies en fonction de la typologie des établissements choisis. Lors de la session 2024, les fiches dites « Fiche d'identité » et « Fiche synthétique » ont été associées au dossier de l'établissement ainsi qu'un recueil d'indicateurs significatifs sous format Excel (également issu de l'application).

Elles synthétisent les données les plus récentes concernant l'EPL et sont un moyen de le caractériser dans un périmètre élargi (départemental, académique, régional et/ou national). À travers ces fiches, des indicateurs quantitatifs sur la population scolaire, les personnels, moyens et performances de l'établissement sont communiqués aux candidats.

Ils sont à croiser avec des indicateurs plus qualitatifs contenus dans le dossier afin d'identifier les éléments saillants caractérisant le profil et la dynamique de l'établissement, d'émettre une problématique au regard de la question posée, de proposer des leviers pour y répondre et de faire des propositions en les illustrant sur différentes temporalités.

En salle de préparation et en salle d'interrogation, les candidats disposent d'un matériel informatique mis à disposition. Les textes officiels relatifs aux politiques éducatives et à l'organisation de l'EPS sont à la disposition du candidat sous format numérique.

À l'issue des quatre heures de préparation, le candidat est invité par les membres de l'organisation à déposer son diaporama sur un espace dédié de façon à transmettre celui-ci vers la salle d'interrogation ; de cette manière, le dossier est déjà présent sur le bureau de l'ordinateur utilisé par le candidat dans cette même salle. Le candidat est accompagné jusqu'à

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

L'exposé et l'entretien

Le candidat dispose de vingt-cinq minutes maximum pour l'exposé, suivi d'un entretien de quarante minutes incompressible. Les membres du jury questionnent le candidat, tour à tour, pour lui permettre d'explicitier, de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur le contexte de l'établissement au regard de la question retenue ainsi que sur ses connaissances institutionnelles, scientifiques, professionnelles et disciplinaires. Les champs d'interrogation investis systématiquement par les trois membres du jury permettent d'affiner le diagnostic réalisé par le candidat, d'approfondir l'analyse et la réponse à la question posée, ainsi que les propositions faites en termes de faisabilité et pertinence par rapport aux trois dimensions du sujet posé (thématique professionnelle, niveau de classe et temporalité). La cohérence de l'ensemble des propos du candidat, depuis le diagnostic jusqu'aux propositions, est également questionnée. Enfin, le jury apprécie la culture et la posture professionnelle des candidats sur les différents champs de manière transversale et spiralaire.

L'exposé et l'entretien permettent au jury d'évaluer le candidat sur sa posture professionnelle et sur la façon dont il envisage sa mission de service public. Il est donc conseillé au candidat d'accepter d'entrer dans une phase de discussion, véritable moment d'échange professionnel avec les membres du jury. L'entretien lui offre ainsi l'opportunité de faire évoluer ses propositions.

La question type de 2024

La question vise à placer le candidat au cœur d'un questionnement professionnel ancré dans un contexte précis.

« Au cours d'une réunion de travail, votre chef d'établissement et votre inspecteur vous demandent de porter une attention particulière à cet axe. Pour répondre à cette sollicitation, vous formulerez des propositions fondées, concrètes et contextualisées dans cet EPLE; une de vos propositions doit être illustrée pour niveau de classe ... dans une temporalité s'inscrivant sur la durée de..... (séquence d'enseignement, année de formation, cycle de formation). »

La communication avec le jury : conseils aux candidats

Le diaporama

Le diaporama est un support de la présentation qui permet à la fois au candidat de structurer de façon méthodique sa réflexion, d'entrer en interaction avec le jury, mais également de faciliter pour celui-ci la compréhension des propositions du candidat. Il est préconisé de produire de préférence des tableaux ou schémas simples au service de la démonstration plutôt que des descriptions linéaires trop détaillées qui peuvent nuire à la lisibilité de la réponse à la question posée. Il convient de choisir un nombre de diapositives adaptées sans les surcharger d'informations. Le jury met en garde sur l'utilisation de multiples animations, notamment l'empilement de tableaux ou liens, qui peuvent mettre parfois le candidat en difficulté et complexifier le suivi de l'exposé.

Si le diaporama comprend de nombreuses diapositives pour rendre compte de la pensée du candidat, il convient de proposer un plan. A l'inverse, un diaporama très succinct où le candidat s'est contenté de citer des rubriques sans données rend complexe la compréhension de la proposition.

L'exposé

L'analyse explicite et approfondie des termes de la question est une étape indispensable à la construction d'une réponse précise et spécifique. Elle doit être associée à l'analyse du contexte

d'établissement à partir d'un regard croisé des éléments saillants du dossier et des données issues d'Archipel. Elle permet de définir des hypothèses et de problématiser la question au regard des éléments saillants de l'établissement et de son contexte, de la singularité de la classe (ou du niveau de classe) et de la temporalité (séquence d'enseignement, année de formation ou cycle de formation). Au regard du nombre conséquent d'éléments pouvant être considérés comme importants au fil de cette analyse, il est vivement conseillé aux candidats de prioriser certains de ces éléments. Cette démarche permet de construire des hypothèses et une problématique à partir de choix explicites et justifiés.

Ainsi, il n'est pas lieu de viser une démarche d'exhaustivité dans l'analyse mais bien de réaliser des choix afin de développer un propos cohérent, pertinent et justifié.

Il est demandé que la proposition répondant directement à la question soit prioritairement exposée, explicitée, justifiée durant l'exposé.

Dans la construction de la réponse, il apparaît prioritaire de maintenir un lien systémique avec le sujet et la problématique tout au long de l'exposé, jusqu'aux propositions afin de garantir de ne pas s'éloigner du sujet. L'épreuve engage le candidat à mettre en tension plusieurs hypothèses puis à s'engager pour adopter un parti-pris. Le candidat doit être vigilant à bien structurer sa pensée pour en faciliter l'expression, la compréhension, en veillant à faire des liens réguliers à la question, à la problématique et aux caractéristiques des élèves.

Inscrites au cœur de la dynamique de l'établissement, les propositions doivent nécessairement envisager des transformations chez les élèves ; la dimension motrice de ces dernières est incontournable. Elles prendront forcément en compte les caractéristiques des élèves décrites dans le dossier afin de démontrer leur singularité. Par ailleurs, il est important que les indicateurs retenus illustrent l'impact des propositions sur les élèves en lien avec la thématique retenue.

Le jury constate que la proposition d'actions en trop grand nombre est de nature à desservir les candidats qui peinent à expliciter suffisamment ces dernières ainsi que les justifications permettant de faire ces choix.

L'ajustement du volume, de l'intonation, et du débit de la parole permettent également de faciliter l'écoute attentive et la compréhension du jury.

Les exposés ponctués par une conclusion à la fois synthétique et récapitulative mettant en lien la question, la problématique et les propositions structurées autour d'un fil rouge ont été appréciés.

L'entretien

Les différents champs de l'entretien permettent d'analyser le niveau de traitement de la question au regard du contexte de l'établissement et de la singularité de la classe. La pertinence et la faisabilité des propositions font également l'objet d'échanges au cours de l'entretien.

Que ce soit au niveau du diagnostic, de la réponse à la question ou des propositions, il s'agit d'apprécier la capacité du candidat à expliciter, justifier, discuter, faire évoluer voire réajuster ses propositions initiales. La posture d'écoute, de réflexivité, et la capacité à dialoguer sont attendus par les membres du jury. En effet, entrer en discussion permet au candidat de finaliser ses propositions, en les justifiant, en les régulant ou en les faisant évoluer. La prestation du candidat étant évaluée à la fin de l'oral dans sa totalité, le candidat ne doit pas s'interdire de changer certaines propositions s'il juge que ces dernières, sous cette forme, peuvent davantage répondre à la question posée dans cet établissement. Si le regard critique porté à ses propositions à travers notamment les possibilités d'alternatives ou d'évolution de ses réponses est apprécié, cela ne doit pas non plus devenir un automatisme. En effet, le temps d'entretien permet également au candidat d'asseoir ses propositions en mobilisant des connaissances, notamment scientifiques et institutionnelles, variées. A ce titre, nous rappelons que le candidat ne doit pas s'interdire de faire appel à une même connaissance qu'il pourrait également solliciter dans d'autres épreuves d'admission, voire d'admissibilité.

Le candidat doit montrer qu'il possède le potentiel pour se positionner en tant que concepteur-innovant, personne-ressource de l'établissement et qu'il dispose d'une bonne connaissance et compréhension des enjeux du système éducatif, des diverses instances et liens

avec la communauté éducative, du rôle des collectivités territoriales dans le fonctionnement des EPLE, des partenariats envisagés en restant le responsable pédagogique du projet envisagé.

Le candidat doit être en mesure de porter un regard distancié, critique et personnel sur les débats actuels de l'École afin de démontrer sa compréhension des enjeux des politiques éducatives, mais aussi ses compétences et sa capacité d'engagement à pouvoir améliorer la réussite des élèves dont il aura la charge.

Les propositions des candidats

Cette année, les membres du jury ont souhaité illustrer chaque niveau de prestation à l'aide d'un exemple typique de propositions replacées dans leur contexte. Il s'agit d'exemples contextualisés et non de modèles. Par ailleurs, les illustrations mettent également en lumière le fait que la prestation du candidat étant évaluée à la fin de l'oral, il est tout à fait envisageable que des propositions évoluent au cours de l'entretien afin de faire basculer une proposition d'un niveau de prestation à un autre. Les illustrations proposent donc à chaque fois les éléments sur lesquels le candidat aurait pu apporter des évolutions pour aller dans le niveau supérieur.

Niveau de prestation 1 :

Caractérisation globale du niveau : La réponse proposée est irrecevable au regard de la question posée car elle est en contradiction ou en total décalage avec le dossier et/ou avec les termes du sujet. La problématique, les leviers et les propositions sont inadaptées. Dans certains cas, le candidat réalise une prestation qui apparaît inappropriée et/ou irrecevable sur le plan éthique et professionnel, ce qui doit l'amener à se questionner sur sa posture déontologique.

Le Diagnostic

Le diagnostic proposé est absent, ou erroné car en contradiction avec le dossier. Des contre-sens amènent le candidat à déformer ou à travestir la réalité du contexte.

La Problématisation

Les termes clés de la question posée ne sont pas analysés, ni pris en compte. Leurs définitions sont très partielles, voire erronées. L'entretien ne permet pas de faire évoluer le positionnement du candidat.

Les Propositions

Les propositions sont anecdotiques, voire caricaturales et parfois en contradiction avec les éléments du dossier et les caractéristiques des élèves concernés. Elles sont irréalistes ou impossibles à opérationnaliser au regard des éléments du contexte, questionnant parfois légitimement l'éthique professionnelle d'un fonctionnaire d'état. Le questionnement durant l'exposé ne permet pas au candidat d'identifier les incohérences de son analyse et de sa réponse à la question.

Illustration typique du niveau de prestation 1

Par exemple dans un collège de zone rurale avec peu d'élèves dont beaucoup sont en grande fragilité, il est demandé au candidat de « sécuriser les apprentissages » au niveau troisième sur la temporalité année. Le candidat ne termine pas son exposé qui reste court et inabouti, et donc ne détaille pas ses propositions qui restent simplement énoncées sans mise en lien effective avec le sujet. L'articulation entre le diagnostic de l'établissement et l'analyse du sujet n'est pas faite, ne laissant ainsi pas émerger le sens des propositions qui suivent. Le candidat fait des propositions qui ne ciblent pas le niveau troisième avec par exemple la création d'une AS Step et un travail axé sur le parcours avenir. Le candidat évoque ces propositions sans mise en lien avec l'établissement et en s'appuyant sur un diagnostic erroné (il évoque des instances

qui ne sont pas présentes dans le dossier alors que d'autres points d'accroche sont possibles). Les propositions ne sont pas développées, et l'entretien ne permet pas de faire évoluer les propositions vers une réponse globalement adaptée au sujet.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu détailler ses propositions et les expliciter davantage que ce soit lors de l'exposé ou de l'entretien lorsque les membres du jury lui offrent cette possibilité. Une posture réflexive lors de l'entretien aurait permis au candidat de construire une réponse argumentée en étant accompagné par le jury à identifier les éléments saillants du dossier mobilisables pour faire évoluer ses propositions d'actions. Par exemple, le candidat aurait pu rebondir sur la question de la connaissance de soi (évoquée lors de l'exposé) afin d'envisager une mise en œuvre sur l'année de troisième qui donne les moyens aux élèves de sécuriser leurs apprentissages.

Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 1

En lien avec la question posée, il s'agit de réaliser un diagnostic simple avec quelques éléments saillants (par exemple, la caractérisation de la population à l'entrée et à la sortie de l'établissement), une problématique (même si elle reste générique), et des propositions possibles. La posture éthique et professionnelle est recherchée dans l'évolution des propositions. L'analyse du dossier doit permettre au candidat d'exposer une problématique établissant quelques relations avec le contexte. Pour atteindre le niveau 2, la définition des termes clés constitue un élément incontournable avec des propositions à minima réalistes.

Niveau de prestation 2 :

Caractérisation globale du niveau : la réponse du candidat s'inscrit dans la temporalité imposée par la question, mais les propositions restent génériques, partielles, inopérantes et/ou « plaquées ». Elles ne prennent pas en compte les spécificités de l'établissement et/ou son

contexte et/ou la population ciblée par la question. Pour certains candidats, une mosaïque de propositions ne permet pas d'illustrer les éléments principaux de la démarche. Les transformations sont implicites, non exposées par le candidat. Pour certains, les transformations s'éclaircissent au cours l'entretien. Ce niveau de prestation illustre la posture d'un enseignant « exécutant/suiveur ».

Le Diagnostic

Certains éléments sont retenus et explicités par le candidat mais ne sont pas exploités et/ou ne sont pas pertinents. Quelques données quantitatives extraites des fiches ARCHIPEL ou du dossier sont simplement évoquées, rarement croisées. Certains éléments essentiels pour caractériser et comprendre le contexte scolaire sont absents, leur interprétation reste souvent superficielle ou caricaturale, ne s'attachant pas aux éléments saillants du dossier. En conséquence, le candidat réalise un diagnostic formel, reflétant partiellement la réalité de l'établissement.

La Problématisation

La thématique contenue dans la question est définie de façon superficielle et générique. Les termes sont abordés de façon restrictive et isolés du contexte de l'établissement, ne répondant que partiellement au sujet. Dans certains cas, la thématique du sujet disparaît au profit d'éléments « plaqués » dont les liens avec le sujet sont peu explicités. Le plus souvent, les liens entre la réponse annoncée au jury et la thématique ne sont présents qu'en début d'exposé puis s'étiolent voire disparaissent au cours de l'entretien avec le jury.

Les Propositions

Les propositions sont souvent génériques ou plaquées, voire dans certains cas, inopérantes. S'inscrivant dans la temporalité demandée par le sujet, elles apparaissent pour autant peu en

lien avec le contexte de l'établissement et trop éloignées des caractéristiques des élèves et/ou de la problématique annoncée. Elles n'interrogent pas véritablement l'activité de l'élève, son parcours de formation et s'attardent rarement sur un descriptif des apprentissages visés. Les propositions, trop souvent génériques, permettent difficilement de percevoir des transformations intentionnelles chez les élèves, notamment eu égard à la thématique proposée. Dans le meilleur des cas, ces transformations apparaissent lors de la discussion. Les obstacles ne sont pas lucidement envisagés et les leviers restent idéalistes. Le candidat fait preuve dans son discours d'une attention concernant les valeurs de la République, mais peine à les faire vivre au travers de ses actions professionnelles. Lors de l'entretien, la connaissance du fonctionnement et de l'actualité du système éducatif apparaît parfois comme superficielle.

Illustration typique du niveau de prestation 2

Par exemple, dans un lycée général et technologique, le sujet demande au candidat de prêter une attention à « apprendre aux élèves à prendre en charge leurs apprentissages ». Est situé dans un niveau de prestation 2 le candidat qui propose une séquence où les élèves travaillent en vue d'un tournoi de Basket-ball pour que ces derniers soient acteurs de leurs apprentissages en leur donnant du sens. Or, les caractéristiques des élèves de 1ère générale de cet établissement montrent que les élèves ont du mal à se projeter dans le temps et rien n'est proposé par le candidat pour les accompagner dans ces apprentissages méthodologiques. Dans une seconde proposition, faite sur la temporalité de la séquence d'enseignement, les élèves doivent analyser statistiquement leurs difficultés pour choisir un atelier. Les élèves du niveau première ont un rapport à l'échec compliqué rendant cette proposition non adaptée. Par ailleurs, aucune progressivité n'est envisagée sur la durée de la séquence (qui est la temporalité imposée par le sujet) rendant la proposition plaquée.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu par exemple, dans sa deuxième proposition, conserver le travail d'identification des besoins grâce à l'analyse statistique mais en envisageant une dévolution progressive concernant le choix des ateliers tout au long de la séquence. Par ailleurs, une analyse statistique centrée sur les acquis et non les manques des élèves aurait pu permettre à ces derniers d'apprendre davantage à prendre en charge leurs

apprentissages en faisant des choix pertinents d'ateliers (de l'atelier qui consolide mes points forts à l'atelier qui me permet de progresser par étape).

Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 2

Afin de passer en niveau 3, il est nécessaire de sélectionner les indicateurs quantitatifs et qualitatifs significatifs à la compréhension du contexte au regard de la question. Ces données doivent être interprétées et mises en relation pour dégager les grandes caractéristiques de la classe concernée au sein de l'EPLÉ et de son environnement. Il convient également de proposer de réelles définitions des termes du sujet, qui soient simples mais exploitées et mises au regard des éléments saillants du dossier afin de proposer une problématique opérationnelle qui s'illustre dans les propositions. Afin de répondre à ce projet, il est important de proposer des actions ciblées, et donc dans un premier temps, peu nombreuses. Se focaliser sur quelques actions principales permettra au candidat d'avoir le temps de montrer réellement la manière dont ces propositions se mettent en place et d'expliquer aux membres du jury en quoi ces dernières permettent effectivement de répondre à la fois à l'axe imposé (à travers les liens vers les définitions données) mais aussi aux caractéristiques saillantes de l'établissement.

Niveau de prestation 3 :

Caractérisation globale du niveau 3 : La réponse du candidat s'inscrit explicitement dans la temporalité imposée par la question et contextualisée à l'échelle de l'établissement grâce à un diagnostic cohérent. Les propositions sont opérantes même si elles demeurent inégales entre elles. Elles répondent en grande majorité à une problématique fonctionnelle. Les transformations, en lien avec la thématique proposée et avec les actions menées, sont annoncées dans l'exposé ou dans l'entretien. Cette réponse met en exergue un candidat qui illustre une posture d'enseignant impliqué mais « suiveur ».

Le Diagnostic

Le candidat sélectionne des indicateurs pertinents quantitatifs et qualitatifs, et les interprète en les croisant. Il réalise ainsi un diagnostic relativement précis et juste avec des interprétations contextualisées sans embrasser toutefois l'exhaustivité du dossier.

La Problématisation

Les termes du sujet sont définis de façon précise sur plusieurs dimensions théoriques et institutionnelles mais ils restent envisagés de manière juxtaposée. La problématique du candidat mobilise certaines définitions données en amont, pour faire émerger un problème professionnel sous-jacent, en lien avec une contextualisation à l'échelle de l'EPL. Les hypothèses émises sont présentes mais elles restent généralistes.

Les Propositions

Les propositions sont de qualité inégale en termes de pertinence et/ou de faisabilité mais demeurent pour certaines opérantes. Elles s'inscrivent sur différentes temporalités même si leur complémentarité et leur pertinence restent parfois à questionner dans certains cas. Elles interrogent l'activité globale de l'élève dans son parcours de formation et envisagent des apprentissages visés (moteur, méthodologique, social, émotionnel), le plus souvent mis au service de la thématique proposée. Les propositions s'appuient sur une démarche d'enseignement explicite et cohérente au regard du contexte rencontré. Le candidat est en mesure de convoquer les valeurs de la République et d'en opérationnaliser prioritairement certaines au regard de la spécificité du dossier. Son intervention demeure à l'échelle de la classe et reste théorique à l'échelle de la discipline.

Illustration typique du niveau de prestation 3

Dans un collège accueillant moins de 300 élèves, dans lequel on trouve un climat dans l'ensemble serein, une valeur ajoutée aux résultats au DNB positive et une orientation sécurisée, il est demandé au candidat de chercher à développer « un esprit sain dans un corps sain ». Une des propositions doit s'illustrer sur la temporalité de l'année en classe de 4ème, classe pour laquelle la question du rapport au corps est problématique. Les membres du jury situent dans un niveau de prestation 3 le candidat qui propose un diagnostic cohérent et des définitions efficaces des termes du sujet, ce qui permet d'aboutir à une problématique adaptée au contexte. Les propositions mettent en avant une démarche sur le temps long qui vise à questionner les normes liées aux rapports genrés au corps des élèves, les faire évoluer, afin de poursuivre vers une mise en œuvre d'un rapport au corps qui a évolué en arts du cirque. L'action se termine par une représentation lors d'un spectacle dans lequel le corps est assumé face à un public, et l'impact sur les élèves en terme d'estime de soi est bien identifié. Les références mobilisées, la démarche mise en place, et les mises en relation des différents points d'accroche du dossier avec la proposition montrent au jury que ces dernières sont clairement opérantes dans cet établissement. Les transformations visées sont évoquées et pertinentes au regard des actions menées et des enjeux soulevés par la thématique du sujet. Une seconde proposition centrée autour de la rénovation de l'AS reste cependant éloignée de la thématique même si adaptée au contexte d'enseignement.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu envisager sa deuxième action autour de l'AS, en mettant plutôt en œuvre une démarche autour de la connaissance de soi et/ou de la gestion du stress, qui sont deux éléments cités dans la démarche globale mais non étayés. Les deux propositions auraient pu gagner en cohérence en étant également reliées les unes aux autres, et auraient pu permettre au candidat de montrer sa capacité à entrer dans une dynamique collective qui impacte réellement les élèves.

Conseils au candidat pour passer au niveau 4

Afin de passer en niveau 4, le croisement de différentes données (quantitatives et qualitatives) s'avère souvent nécessaire pour aboutir à une analyse fine et à un diagnostic précis. Cette démarche permet au candidat de réaliser une véritable carte d'identité de l'EPLÉ réaliste et dynamique. Mettre en lien les différents éléments de la thématique dans la définition des termes peut déboucher sur une problématique plus riche dont la mise en œuvre s'illustre à

travers une dynamique collective. Les propositions présentées par le candidat doivent s'appuyer sur les caractéristiques fortes des élèves ainsi que sur celles de l'EPL et être évoquées sur plusieurs temporalités. Elles doivent mettre en exergue une approche dynamique et collective de l'EPS au sein de l'EPL. Les propositions doivent également pouvoir s'articuler les unes avec les autres dans une dialectique identifiée par le candidat. Les transformations deviennent avérées et palpables à travers des indicateurs quantitatifs et qualitatifs.

Niveau de prestation 4

Caractérisation globale du niveau : La prestation est pertinente, adaptée et contextualisée au regard de l'établissement, de la singularité des élèves et de la question. Les liens entre le diagnostic, la problématisation et les propositions contextualisées sont effectifs. Une prestation de niveau 4 illustre la posture d'un enseignant engagé dans une dynamique collective.

Le Diagnostic

A travers son diagnostic, le candidat saisit la complexité du dossier. Il sélectionne, analyse et hiérarchise des indicateurs significatifs provenant du dossier sur des temporalités différentes ainsi que des données qualitatives et quantitatives de l'établissement. Il procède à de nombreuses mises en relation pour réaliser une analyse pertinente du contexte de l'établissement inscrit dans un environnement plus vaste.

La Problématisation

La problématisation s'appuie à la fois sur des références théoriques une analyse située et argumentée de la question en proposant des définitions et des références plurielles à plusieurs niveaux permettant de justifier la problématique. Elle est définie de manière spécifique au

regard de l'analyse du contexte de l'établissement et éclaire des enjeux forts. Le candidat propose un cheminement cohérent grâce à des hypothèses explicites et pertinentes, s'inscrivant à différents moments du parcours de formation de l'élève, et apporte une plus-value à l'échelle de l'établissement.

Les Propositions

Les propositions sont adaptées au regard de l'analyse de l'établissement, de la thématique, de la classe ou du niveau de classe. Plusieurs niveaux de temporalité sont évoqués dans les propositions. Une attention particulière est portée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et aux spécificités du contexte. Le candidat les discute en identifiant d'éventuels obstacles et de leviers pour expliquer sa démarche et ainsi viser des transformations ciblées chez les élèves. Tout au long de sa prestation, il fait état de connaissances robustes et actualisées sur le fonctionnement du système éducatif et de ses enjeux. Il cible et opérationnalise les valeurs de la République prioritaires dans le contexte de sa réponse au travers de ses choix pédagogiques et les mets en valeur dans les interactions avec le jury à travers une discussion enrichissante.

Illustration typique du niveau de prestation 4

Par exemple, dans un lycée général et technologique, qui accueille en classe de seconde un public très hétérogène tant du point de vue scolaire que social, on repère une offre de formation diversifiée témoignant d'une juxtaposition de catégories d'élèves aux profils variés (langues, audio-visuel, sportifs de haut niveau et filière technologique). Il est demandé au candidat de prêter une attention à « faire du lycée un lieu de vie (...) où l'engagement citoyen est reconnu ». A partir d'un diagnostic croisant données quantitatives et données qualitatives, le candidat propose une problématique qui articule les éléments de définition de chacun des termes du sujet. Pour y répondre, une première proposition est faite pour la classe de seconde. Y sont déclinées plusieurs étapes susceptibles de permettre aux élèves de construire progressivement leurs droits et devoirs afin d'exercer leur citoyenneté au sein d'un collectif. La

démarche présente également les conditions et des outils pour mener à bien cette ambition. Une seconde proposition, qui vise le public de la filière technologique en ouvrant aux autres classes de l'établissement, vient s'appuyer sur la première, et mettre en cohérence une démarche qui vise la reconnaissance de l'engagement citoyen des élèves au sein de l'enseignement de l'EPS. Cet ensemble est un exemple de proposition pouvant témoigner d'une prestation de niveau 4.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu, au cours de l'entretien par exemple, envisager une prise de hauteur afin d'inscrire son intervention dans l'établissement et au-delà afin de montrer sa capacité à devenir une personne-ressource pour l'établissement.

Conseils au candidat pour passer au niveau 5

La définition du diagnostic pourra s'enrichir au travers de la mise en tension entre les différentes sources, différents degrés d'analyse et différentes temporalités. Cette démarche pourra nourrir une problématique plus systémique et des propositions rayonnantes. Le jury invite le candidat à faire preuve d'un engagement réfléchi et personnel dans son action professionnelle au-delà de la discipline et de prendre appui sur des connaissances plurielles (scientifiques, institutionnelles, professionnelles).

Niveau de prestation 5

Caractérisation globale du niveau : Le candidat fait preuve d'une prestation engagée, réfléchie et réaliste. Il se positionne comme une personne ressource au sein de l'établissement, force de propositions avec différents acteurs de la communauté éducative et partenaires, conscient des leviers et des freins liés à ses propos. Les liens entre le diagnostic, la problématique et les propositions sont envisagés de façon systémique sur plusieurs temporalités et justifiés au

travers de connaissances scientifiques, d'enjeux éducatifs et sociétaux. Une prestation de niveau 5 illustre la posture d'un enseignant concepteur, personne-ressource pour l'établissement.

Le Diagnostic

Le diagnostic articule de manière systémique des données quantitatives et qualitatives pour prendre en considération la complexité de l'établissement dans son contexte. Le candidat met en relation ces indicateurs et explicite la nature de leurs liens (temporels, de causalité, éléments contradictoires...). Il élabore des hypothèses à partir de ce questionnement. Ceci lui permet de réaliser un diagnostic aboutissant à caractériser la singularité de l'établissement et de spécifier certaines de ses évolutions. La prise en compte et l'analyse de la diversité du public scolaire constitue un élément majeur de la réflexion du candidat.

La Problématisation

Des connaissances multiples, pluridisciplinaires sont mobilisées pour construire une problématique dynamique inscrite dans le contexte d'établissement et prenant en compte la singularité de la classe ou du niveau de classe. La réponse à la question qui s'appuie sur des références théoriques éclairantes soulève un véritable problème professionnel spécifique au dossier qui s'inscrit sur différentes temporalités.

Les Propositions

Le candidat se révèle être un véritable concepteur engagé à travers l'élaboration de propositions permettant des transformations intentionnelles, explicitées et mesurables. La mise en œuvre de ces propositions efficaces et différenciées est opérationnelle. Les propositions, finement détaillées, sont cohérentes au regard de l'analyse de l'établissement et s'inscrivent dans différentes dimensions (équipe pédagogique et pluridisciplinaire,

établissement, territoire). Elles démontrent avec réalisme les actions pouvant être menées avec les partenaires tout en restant responsable du projet pédagogique. Il anticipe finement l'évaluation qualitative et quantitative des transformations des élèves, notamment motrices, pour envisager des régulations éventuelles de sa démarche d'enseignement. Sur l'ensemble de l'épreuve, il mobilise des connaissances multiples pour justifier ses actions au sein du contexte d'établissement mais aussi pour incarner les enjeux éducatifs et sociaux associés. La discussion est riche et interactive.

Illustration d'une prestation de niveau 5

Par exemple, dans un petit collège rural (232 élèves), marqué par un contexte socio-économique défavorisé, un climat scolaire apaisé, un turnover important des enseignants, beaucoup d'actions et de projets mais dont la cohérence est questionnée, des résultats scolaires fragiles, il est demandé au candidat de « prêter une attention particulière à la sécurisation des apprentissages » en illustrant sa réponse particulièrement sur un niveau de classe de troisième à l'échelle de l'année de formation. Grâce à un diagnostic articulant de façon systémique des données quantitatives (résultats scolaires fragiles, 10% d'élèves issus de MECS, nombreux PAI, PPS, PPRE, contexte saillant d'inclusion) et qualitatives (rapport des élèves à l'école plutôt bien assimilé, abandon des élèves face à l'effort, les résultats doivent être visibles, non-acceptation de l'échec vis-à-vis des autres, action orientée vers une démarche de loisirs, importance de la note, mixité difficile à partir de 4ème 3ème, bonne assiduité, nécessité de privilégier le temps long pour observer des transformations), le candidat élabore une problématique étayée théoriquement de façon plurielle et s'appuyant sur plusieurs hypothèses (manque de sens pour les élèves, atmosphère anxiogène freinant les apprentissages). Le projet est de passer d'un établissement ayant des difficultés à « faire réussir » ses élèves à un établissement favorisant l'accomplissement personnel de chacun, dans un climat collectif favorable aux apprentissages de toutes et tous. Lors de son oral, le candidat organise son enseignement afin de permettre aux élèves de travailler en fonction de leurs besoins (outil d'auto-positionnement avec situations ciblées et une carte d'identité des besoins de chaque élève). Le candidat met en lien sa proposition avec la question posée grâce à des appuis théoriques pertinents. Il structure sa démarche et précise les différentes étapes de sa mise en œuvre en allant jusqu'à cibler précisément les transformations (motrices et

éducatives). Un bilan de la proposition est effectué à partir d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, des mises en perspective sont explicitées en élargissant à différentes APSA, à d'autres disciplines, d'autres niveaux, grâce à des mises en lien avec les parcours de formation. A travers cette proposition, le jury a relevé que le candidat a pensé à chaque élève et qu'il a utilisé de façon judicieuse des connaissances théoriques permettant d'éclairer la problématisation et ses choix. Le candidat veille à la cohérence entre les propositions qui s'inscrivent dans le fil rouge de la problématique et installent une transversalité de la démarche dans son ensemble. Le candidat évite l'écueil du nombre pléthorique de références déconnectées de la question ou de la problématique. Dans l'échange, le candidat se montre agile, réactif dans sa capacité à faire évoluer ses propositions. Il écoute avec attention et propose des réponses bien calibrées qui vont à l'essentiel.

Deuxième épreuve d'admission
Présentation

Épreuve	La leçon Exposé = 30 minutes maximum. Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	Présenter la « N ^{ème} » leçon d'EPS d'une séquence d'enseignement qui en comporte douze (présentation numérique). <u>Programme limitatif d'APSA</u> : athlétisme (relais/vitesse), natation (savoir nager et natation de vitesse), escalade, arts du cirque, tennis de table, basket-ball, musculation
Compétences évaluées	Le professeur dans sa classe Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'une classe afin de proposer une leçon d'EPS et de justifier ses choix en s'appuyant sur des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles. Il analyse l'activité des élèves de façon cohérente en vue de les faire apprendre et se développer. Le candidat intervient dans le respect d'une éthique professionnelle.

Ce rapport de jury s'inscrit dans la continuité du précédent, tout en pointant les évolutions apportées au cours de la session 2024.

Après un rappel du cadre et des enjeux de la seconde épreuve d'admission, le rapport reviendra sur les principaux attendus de l'oral 2. Pour ce faire, les niveaux de prestation des candidats seront présentés et illustrés à travers les outils d'évaluation mobilisés par le jury. Enfin, des conseils en matière de préparation seront donnés afin de guider les agrégatifs de la session 2024.

Les enjeux de l'épreuve d'oral O2

L'arrêté du 12-4-2021 précise les éléments suivants pour cette épreuve d'admission à coefficient 4 :

« À partir d'un dossier papier ou numérique accompagné d'un enregistrement vidéo, fourni par le jury et présentant notamment les caractéristiques des élèves d'une classe d'un établissement scolaire du second degré, le candidat présente une leçon d'éducation physique et sportive s'adressant aux élèves de cette classe, dans le contexte singulier de l'EPL et en référence à un programme limitatif d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports de la leçon (...) Cette épreuve nécessite non seulement une capacité d'analyse, mais aussi une bonne connaissance : de l'APSA support de la leçon, des processus d'apprentissage et d'enseignement, et des exigences institutionnelles ».

Ce concours de l'agrégation externe s'adresse à des candidats en formation initiale ou qui commencent leur professionnalisation. Il nécessite une mobilisation « en acte » des connaissances acquises en formation. Les candidats doivent témoigner de leur compétence à « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves », s'appuyant sur une « maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique » (arrêté du 1-7-2013).

La session 2024 poursuit et prolonge les ambitions engagées lors de la session précédente en orientant les attentes sur les capacités du candidat à :

Placer l'activité de l'élève au centre de sa réflexion en démontrant sa capacité à concevoir et à conduire une leçon d'EPS adaptée aux besoins du public ;

Discuter de manière lucide et éclairée en questionnant ses choix tout au long de l'épreuve.

L'enjeu est d'amener le candidat à discuter en mettant en relation et en tension un certain nombre d'éléments inhérents au cadre de la leçon. Plus précisément, le candidat est invité à :

Se focaliser sur l'activité de l'élève et ses transformations, à chaque situation et à l'échelle de la leçon en articulant les aspects moteurs et éducatifs ;

S'inscrire dans une logique de discussion en étant capable de décrire, de justifier, d'illustrer, d'étayer, de nuancer, de moduler, voire de faire évoluer ses propositions au regard du questionnement du jury, en repartant de ses propositions initiales ou en exploitant de <https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

nouvelles pistes. Cette discussion mobilise un haut niveau de connaissances au service d'une analyse fonctionnelle des processus d'enseignement/apprentissage dans le cadre d'une leçon d'EPS. Divers registres de connaissances peuvent servir d'appui à la discussion : des connaissances scientifiques (issues de la recherche dans des champs alimentant la réflexion relative à l'enseignement de l'EPS), des connaissances professionnelles (issues des productions dans des ouvrages ou périodiques spécifiques à la profession) et institutionnelles (issues de l'ensemble des textes régissant le cadre d'intervention).

Description de l'épreuve

Libellé de la question « À partir d'éléments du dossier et de l'enregistrement audiovisuel extrait de la leçon n°... sur 12 en (APSA), présentez la leçon n+1 d'éducation physique et sportive d'une durée de 90 minutes (ou 60 minutes pour les activités aquatiques). Vous serez amené à discuter vos propositions. ».

Le libellé de la question précise le type d'établissement, la ville, l'académie, la classe ou le groupe classe à considérer.

Dans une optique d'équité et dans la volonté de permettre aux candidats d'envisager une consistance des apprentissages, tous les dossiers comportent des séquences de 12 leçons. Au-delà de ces informations, d'autres précisions (notamment les conditions matérielles) peuvent être apportées par le jury. Celles-ci ont vocation à placer le candidat dans des conditions optimales et réalistes pour le traitement de la question (par exemple : « Vous disposez de tout le petit matériel nécessaire à la conduite de votre leçon »).

Dans la continuité des sessions précédentes, il revient au candidat de considérer les deux éléments déterminants du contexte d'étude : le dossier support ainsi que l'enregistrement vidéo de la leçon précédente. Pour concevoir et conduire sa leçon, mais aussi pour discuter, le candidat doit s'appuyer explicitement et systématiquement sur l'analyse de cet enregistrement audiovisuel.

Conditions de préparation de l'épreuve : 4 heures

Tous les candidats disposent d'un matériel informatique mis à disposition.

Avant le temps de préparation, chaque candidat dispose d'une minute de réflexion pour choisir l'APSA support de l'interrogation parmi les deux retenues par le jury.

Le dossier support est présenté sous format numérique (version Word et PDF) et comprend deux chapitres.

Le premier chapitre présente le projet de classe, le profil scolaire des élèves qui la constituent, et un bilan global de la séquence d'enseignement avant la leçon filmée au filtre de l'organisation pédagogique. Enfin, une description détaillée de la leçon est proposée. Elle situe les différentes prises de vue (vue globale et focales).

Le deuxième chapitre se compose de différents tableaux synoptiques, des axes et des actions des différents projets de l'EPLE (projet d'établissement, projet EPS, projet AS). Un tableau présentant les relations entre les différents projets peut également être présent.

Les dossiers de douze pages invitent à une analyse approfondie et complémentaire de l'enregistrement audiovisuel. Dans certains cas, des annexes sont présentes afin de préciser des éléments de la leçon (fiches d'observation, de travail, médias mobilisés pendant les leçons etc.).

L'enregistrement audiovisuel de la précédente leçon est permis grâce à des logiciels adaptés pour la lecture vidéo. Le candidat dispose également d'écouteurs audio. Il lui est donc possible d'accéder aux éléments sonores de la leçon comme par exemple les interactions entre élèves. Cet enregistrement est composé de plusieurs extraits intitulés « vue globale » ou « focale ». La « vue globale » présente le fonctionnement de tout ou partie des élèves de la classe lorsqu'ils sont engagés dans une situation porteuse des acquisitions attendues ou de la compétence visée par l'enseignant. Cela correspond, par exemple, à une présentation d'un numéro en arts du cirque ou à un match en basket-ball. Les « focales » présentent des aspects particuliers de la leçon au niveau moteur (un groupe d'élèves sur une table en tennis de table) et/ou méthodologique et/ou social (des échanges entre coach et pratiquants en relais-vitesse). Pour faciliter la lecture du candidat, la leçon présentée dans le dossier support met en correspondance les situations avec le titre des extraits (vue globale, focale 1, focale 2, etc.).

Dans la constitution des dossiers, un effort a été fait pour que les extraits présentent des points d'appuis et des difficultés à lever. Ainsi, le jury attend que ces éléments soient identifiés et pris en compte. Le candidat doit investiguer finement les éléments du dossier et de l'enregistrement afin de discriminer les informations à retenir. Pour répondre à cette ambition,

il est suggéré de : a) visionner très tôt la vidéo dans le temps dédié à la préparation ; b) s'appuyer sur des filtres de lecture et un cadre d'analyse du contexte d'étude. Dans les différents champs de questionnement, les jurys reviennent systématiquement sur cette analyse contextualisée.

Exposé

Le candidat dispose de 30 minutes maximum pour exposer ses propositions en s'appuyant sur un support numérique à l'issue des 4 heures de préparation.

L'exploitation par le candidat de l'enregistrement audiovisuel doit ajouter un réalisme contextuel à ses propositions. Il est conseillé de mobiliser dans sa communication des extraits de l'enregistrement audiovisuel : captures d'écran et/ou brefs extraits vidéo pour appuyer son propos sans en détourner le contexte.

Enfin, nous insistons sur le nécessaire enjeu de communication que doit revêtir cette présentation. Il est ainsi suggéré de ne pas surcharger le support de présentation au risque de perdre en clarté et de « réciter » son texte.

Entretien

Un entretien d'une durée incompressible de 40 minutes fait suite à l'exposé. Les membres du jury engagent une discussion avec le candidat autour de certains points issus de l'exposé en l'invitant à reformuler ses choix, les justifier, argumenter et s'engager. Ce dernier doit mobiliser principalement des connaissances de nature didactique, pédagogique, technologique, professionnelle, scientifique et institutionnelle. Les questions du jury permettent d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte les besoins des élèves et les prioriser, à cibler des objectifs d'apprentissage adaptés, à situer ses propositions dans un contexte éducatif singulier, à élaborer une réflexion nourrie par les enjeux contemporains de l'EPS. Le jury n'attend pas de réponses arrêtées. Il souhaite surtout éprouver la capacité du candidat à discuter autour de certains choix effectués pour sa leçon et des effets qu'ils sont susceptibles de générer du point de vue de l'activité des élèves.

Lors de l'entretien, les questions du jury sont construites en prenant en compte à la fois les données contextuelles du dossier et celles de l'enregistrement audiovisuel, articulées aux propositions faites par le candidat.

Ce questionnement s'organise autour de cinq champs.

Pour chacun des temps, le jury situe le champ de questionnement et engage le candidat dans une discussion. Le jury explicite ensuite l'objet de la discussion avant d'entamer l'échange. Il s'agit par ailleurs de passer par une étape de définition, clarification, explicitation. La clarification de l'objet de discussion effectuée, l'échange se poursuit et vise alors à argumenter, étayer et analyser les propositions présentées relatives à cet objet de discussion. Des controverses, des paradoxes peuvent permettre au jury de poursuivre la discussion pouvant potentiellement alimenter d'autres clarifications, ou d'autres choix potentiels. Compte tenu des avancées dans la discussion, le candidat peut alors proposer des transformations, ou bien des évolutions de ses propositions initiales. Enfin, il est attendu si possible que le candidat s'engage à la lumière de cette discussion en se positionnant a minima au regard de la controverse évoquée ou a maxima compte tenu de convictions, de valeurs, et/ou de certaines conceptions. Il s'agit de mobiliser un haut niveau de connaissances théoriques (scientifiques, professionnelles, institutionnelles) pour irriguer et éclairer en continu cette discussion.

Champ 1 : l'élève dans ses apprentissages

Il est attendu du candidat qu'il analyse l'activité d'apprentissage des élèves au regard des choix opérés dans la leçon. Il s'agit de décrire des comportements d'élèves, d'analyser leurs actions afin de proposer des contenus adaptés et accessibles à leurs niveaux. Nous rappelons ici que la connaissance de l'APSA est au service d'une description plus fine de l'activité de l'élève et des transformations visées.

Ainsi, chaque candidat doit définir de façon précise les apprentissages visés pour les élèves. Divers points de discussion peuvent ici émerger compte tenu des propositions initiales du candidat. Ces points de discussion sont essentiellement relatifs à la nature des apprentissages visés, à l'objet d'enseignement, aux contenus d'enseignement, à l'articulation entre des objectifs éducatifs et moteurs, à la détermination des profils d'élèves ou encore par exemple aux hypothèses et constats formulés par le candidat.

Le jury est attentif à ce que les propositions se révèlent adaptées à la singularité du contexte, aux caractéristiques des élèves et aux visées programmatiques. Le critère de faisabilité est un paramètre important à prendre en compte. Enfin, le jury évalue dans quelle mesure le candidat parvient à articuler, de façon explicite, les différents registres d'apprentissages moteur, méthodologique et social.

Champ 2 : analyser en direct l'activité des élèves (avec la vidéo)

En s'appuyant sur un extrait vidéo choisi et imposé par le jury (durée d'une trentaine de secondes), le candidat doit procéder à une analyse « en direct » de l'activité des élèves. Il est proposé au candidat d'effectuer une première lecture silencieuse puis une lecture commentée de cet extrait vidéo. Il doit produire une analyse systémique et holistique visant à décrire, analyser et interpréter les comportements des élèves pour ensuite réinterroger ses propositions initiales à la lumière de son analyse. L'extrait, qui met en avant des éléments saillants de la leçon sur un plan moteur et/ou méthodologique et/ou social, fait donc office de référent objectif pour engager une discussion avec le candidat. Le jury attend que ce dernier lise l'activité des élèves en s'appuyant sur un cadre d'analyse, relève les points d'appui, les aspects positifs à renforcer, mais aussi les difficultés à lever pour fonder ses propositions ou les faire évoluer. La formulation d'hypothèses explicatives claires, étayées par une analyse critériée et référencée constitue un attendu central dans ce champ de questionnement. En outre, l'identification de tensions entre l'analyse vidéo et les éléments du dossier peut compléter la démarche du candidat. Au cours du questionnement, le candidat est invité à préciser, compléter, approfondir, nuancer son analyse afin de discuter ses choix et leur opérationnalisation dans la leçon.

Champ 3 : l'élève au prisme de l'activité de l'enseignant

Il est attendu du candidat qu'il envisage son activité professionnelle en relation avec l'activité des élèves. Les modalités d'intervention et les stratégies pédagogiques sont investiguées afin de vérifier que le candidat permet à chaque élève d'apprendre et qu'il donne du sens aux contenus envisagés.

Les points de discussion peuvent porter sur les choix effectués par le candidat en termes de modalités de groupement, de processus de conduite, d'accompagnement, de guidage, voire de supervision qu'il met en place pour engager les élèves dans l'APSA et transformer leur activité.

Le jury interrogera principalement les outils mobilisés, le degré de guidage de l'enseignant, les gestes professionnels investis et leurs effets hypothétiques sur l'activité des élèves. Il est conseillé d'explicitier et de prioriser les modalités d'intervention selon les besoins identifiés chez les élèves.

Champ 4 : l'élève dans un processus d'apprentissage / développement

Il est attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à inscrire les apprentissages des élèves dans une temporalité. Plus précisément, ils doivent expliciter la cohérence interne de la leçon en justifiant la nature des situations et leur enchaînement. La recherche de cohérence entre les objectifs de transformation, les contenus visés et l'opérationnalisation des apprentissages dans la leçon est un élément central du champ.

Les points de discussion abordés concernent notamment la structure temporelle de la leçon, la quantité de travail des élèves et l'articulation entre les différents temps de la leçon.

Le candidat sera amené à expliciter la dynamique d'apprentissage déployée au fil de la leçon à la fois au niveau moteur et méthodologique et social.

Champ 5 : l'activité de l'élève envisagée à partir d'une nouvelle variable

Pour clôturer le questionnement et étoffer davantage la logique de discussion, le jury introduit une nouvelle variable d'ordre éducatif, contextuel, temporel ou moteur. Ainsi, le candidat est invité à interroger ses propositions et l'activité des élèves au regard d'un élément nouveau permettant de mettre en dialogue et/ou en tension les choix opérés dans la leçon. Deux remarques importantes : a) premièrement, le choix d'une variable ne préjuge pas de la qualité de la prestation du candidat. Il s'agit de l'amener à réfléchir et à discuter, sans nécessairement pointer des manques ou des failles dans son travail de restitution préalable ; b) deuxièmement, le jury attend du candidat qu'il analyse la variable par le filtre de l'activité des élèves. Il convient de ne pas procéder à un raisonnement « hors sol » mais à un examen approfondi et controversé de la question liminaire, ancré dans une réalité éducative précisée par le jury. Ainsi, le jury prend le soin de contextualiser le choix de cette variable au regard des propositions du candidat qui pourra alors lire dans la discussion introduite par celle-ci une nouvelle occasion de réinterroger ses choix préalablement présentés dans la leçon.

Ce temps d'échange permet de définir cette variable, de discuter des enjeux sous-jacents et de la mettre en lien avec les propositions initiales. La discussion se poursuit alors sur les mises en œuvre et les opérationnalisations catalysées par cette variable.

Les attendus et prestations des candidats

L'évaluation de la prestation des candidats est globale. Elle prend en compte à la fois l'exposé et l'entretien. Au cours de la session 2024, le jury a évalué les prestations des candidats en s'appuyant d'une part sur la capacité à concevoir et conduire une leçon et d'autre part sur la capacité à discuter ses propositions.

Concevoir et conduire une leçon d'EPS au regard du contexte

L'activité de conception est évaluée à travers les choix du candidat en matière de préparation et de formalisation de la leçon. Il est attendu que le candidat présente une leçon réaliste, opérationnelle, inscrite dans un contexte singulier dont les déterminants (dossier et vidéo) sont analysés et exploités. La leçon comprend des objectifs clairement définis et hiérarchisés en fonction des besoins des élèves et au service d'une différenciation. En outre, le travail de conception est censé permettre au candidat de planifier des apprentissages selon une cohérence qui articule les dimensions motrices, méthodologiques et sociales.

La conduite de la leçon met en jeu l'activité de l'enseignant à travers notamment les modalités d'intervention sur lesquelles il s'appuie. Les choix d'apprentissages ciblés et la prise en compte des besoins identifiés comme prioritaires chez les élèves organisent ces propositions. Dans ce registre, il est attendu que le candidat démontre sa capacité à observer, analyser et interpréter l'activité des élèves en vue de les faire progresser/se transformer dans différentes dimensions.

Discuter

La discussion est appréciée à travers la capacité du candidat à décrire, expliciter et justifier dans un premier temps ses propositions puis d'argumenter, nuancer, problématiser celles-ci. Elle s'apprécie à travers une dialectique entre l'activité de discussion du candidat et l'étayage nécessaire au jury pour le guider. À travers le questionnement du jury, le candidat est ainsi amené à clarifier son positionnement en apportant de la mesure, des limites et de la controverse, et potentiellement à faire évoluer ses propositions initiales. Lors des échanges, la mobilisation de connaissances diverses et combinées (scientifiques, institutionnelles, professionnelles) lui permet de bien circonscrire les objets, les notions et/ou les points de discussion suggérés par le jury. Une posture d'écoute et d'ouverture est attendue et facilite une discussion lucide, non naïve et critique.

Les prestations des candidats de la session 2024

De manière générale, le jury note que les candidats se sont préparés à l'épreuve en prenant en compte les recommandations formulées dans le rapport de jury 2023. La très grande majorité montre une bonne maîtrise du temps de l'exposé. L'utilisation d'un support visuel lors de la présentation permet d'appuyer les propos, tandis qu'une grille d'analyse est presque toujours mobilisée pour décrire et repérer les caractéristiques saillantes des élèves. Même si celle-ci mériterait de mettre en avant les besoins prioritaires ciblés pour différents profils. De la même manière, un constat plus fin au départ serait autorisé par une meilleure connaissance des APSA.

Les candidats se sont également appuyés de manière satisfaisante sur les éléments du dossier et le support audiovisuel pour justifier et préciser l'orientation de leurs propositions. En outre, ces dernières sont inscrites dans le cadre institutionnel actuel avec une prise en compte des éléments programmatiques en vigueur.

La majorité des candidats possède un niveau de communication orale qui révèle une préparation sérieuse. Toutefois, dans l'interaction avec les membres du jury, les candidats ont des difficultés à faire « vivre » leur leçon et à opérationnaliser leurs propositions. L'utilisation

de schémas peut être une aide pour rendre compte de l'élève en activité dans la situation d'apprentissage. Un tableau blanc (à disposition dans chaque salle d'interrogation) constitue une ressource dont les candidats pourraient se saisir.

Des éléments typiques des différents niveaux de prestation des candidats sont présentés ci-dessous :

Niveau 0. Les propositions sont irrecevables

Ce profil ne concerne aucun candidat de la session 2024.

Ce premier niveau de réponse est jugé comme « irrecevable », dans la mesure où le candidat ne répond pas aux exigences attendues de l'épreuve.

Les propositions révèlent des manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire. Elles témoignent d'une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique.

Niveau 1. Une leçon imprécise où des élèves pratiquent

Ce profil concerne un quart des candidats

Élément révélateur du niveau : Les élèves pratiquent dans des dispositifs et appliquent des consignes. La participation reste aléatoire.

Le contexte est décrit de manière globale, mais il n'est pas organisateur de la leçon. Les propositions du candidat sont inappropriées, très imprécises ou non adaptées aux caractéristiques des élèves. Celles-ci ne sont pas exploitées. Alors qu'un cadre d'analyse peut être proposé dans l'exposé et des profils plus ou moins identifiés, la leçon s'adresse à l'ensemble des élèves de la classe sans distinction.

Des objectifs peuvent être présentés, mais leur formulation reste générique et superficielle. Le candidat ne parvient pas à expliciter leurs intérêts et/ou proposer des mises en œuvre <https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

adaptées. Souvent, le candidat anime sa leçon en se limitant à l'énoncé des consignes ou des règles.

Par exemple :

En savoir-nager, le candidat propose une leçon qui cible exclusivement le déplacement, sans tenir compte du travail d'immersion, de franchissement d'obstacles, et/ou d'entrée dans l'eau abordé aux leçons précédentes.

En relais-vitesse, le candidat propose d'augmenter la taille de la zone de transmission pour faciliter la transmission du témoin. Cet aménagement n'est pas justifié et ne permet pas de régler le problème préalablement énoncé. L'activité de l'enseignant n'est pas précisée : il anime et donne des consignes.

Niveau 2. Une leçon standard, plaquée où les élèves travaillent

Ce niveau concerne environ un tiers des candidats

Élément révélateur du niveau : les élèves peuvent s'engager dans des situations partiellement adaptées. Ils participent à la leçon en continu.

Le candidat relève partiellement des caractéristiques du contexte, mais ne les exploite pas ou peu dans sa leçon. Par conséquent, le lien entre le contexte et la leçon reste formel, ce qui laisse entrevoir une leçon plaquée, des situations juxtaposées souvent « prêtes à l'emploi », issues du dossier ou de la littérature professionnelle. Les objectifs sont adaptés à des profils standards, mais ils n'autorisent pas la différenciation. Ils sont formulés pour un niveau de classe, un niveau global dans l'APSA, ou un profil d'élèves type.

À ce niveau, le candidat prescrit des consignes, rappelle des règles et envisage des mises en œuvre permettant des transformations partielles ou incidentes de la motricité. Cependant, les contenus et les critères de réussite et de réalisation à intégrer par les élèves sont définis à priori.

Par exemple :

En natation de vitesse, le candidat ne parvient pas à proposer une leçon qui s'adapte aux différents profils d'élèves, malgré l'identification des problématiques prioritaires (par exemple, la respiration, ou amplitude/fréquence, ...) à résoudre pour une classe de cinquième. Ceux-ci bénéficient de critères de réalisation commun à tous les élèves de la classe.

En relais-vitesse, alors que le candidat identifie un profil avec un besoin relevant de la mise en action du donneur et du receveur et un profil défini autour d'un besoin sur la technique de transmission, les situations proposées sont centrées sur la prise de marque et répondent à un profil standard.

Niveau 3 : Une leçon caractérisée où les élèves apprennent explicitement

Ce niveau concerne environ un sixième des candidats

Élément révélateur du niveau : les élèves sont engagés dans des situations qui permettent des transformations effectives et opérantes. Ils sont acteurs de leurs apprentissages

La leçon présentée convoque opportunément des déterminants spécifiques, prélevés grâce à l'analyse du contexte et des élèves. Les saillances relevées et les choix du candidat ne sont pas toujours priorisés, mais ils orientent la leçon et mettent en relief des objectifs précis, déclinés au moins dans le domaine moteur (et éventuellement dans une dimension méthodologique et/ou sociale). La leçon est différenciée, analysée en fonction des profils d'élèves identifiés. Elle permet d'établir un lien (encore formel) entre les acquisitions visées et l'activité des élèves. Des hypothèses explicatives apparaissent et répondent au contexte. Elles priorisent souvent un registre ou un groupe d'élèves. L'activité de l'enseignant s'organise autour de l'accompagnement dans les apprentissages. Le candidat démontre sa capacité à exposer les éléments de la leçon de manière complète et adaptée au public ciblé.

Par exemple :

En tennis de table, dans une classe de 2nde, le candidat distingue deux profils d'élèves en lien avec les intentions stratégiques identifiées. Un Profil 1 orienté sur la continuité de l'échange et un Profil 2 sur la rupture systématique de l'échange. Pour chaque profil, des acquis et des besoins identifiés sont mis en avant permettant d'envisager des transformations visées. D'un point de vue méthodologique, le candidat repère les capacités des élèves à observer leurs camarades sans pour autant réussir à faire des propositions pour la mise en place des rôles de conseillers et de coaches ambitionnés. Les situations mises en œuvre répondent à un objectif de leçon cohérent avec ces constats : identifier une balle favorable et rompre l'échange par l'utilisation d'une frappe.

Niveau 4. Une leçon anticipée où les élèves se développent.

Ce profil ne concerne que quelques candidats

Les élèves sont engagés dans des démarches actives d'apprentissage au sein desquelles ils peuvent être auteurs de leurs apprentissages

La leçon présentée montre une priorisation d'éléments saillants du dossier et une appropriation fine et nuancée des caractéristiques des élèves et de leur activité, souvent adossée à une conception engagée de l'activité de l'enseignant. La démarche du candidat, très clairement exposée, se fonde sur une analyse pertinente et critériée des besoins des élèves. Des transformations motrices et éducatives sont formulées pour tous les élèves de manière intégrative et articulée. Des conditions précises sont envisagées et leurs effets anticipés. En outre, le candidat est capable de proposer des scénarios d'apprentissage en vue de s'adapter à l'activité supposée des élèves. Il décrit avec précision les comportements des élèves et formule des hypothèses explicatives en mobilisant un cadre d'analyse pertinent pour proposer des remédiations adaptées. Le candidat démontre sa capacité à exposer de manière complète les éléments de la leçon en proposant un pilotage dynamique qui intègre le collectif et apporte un soutien aux apprentissages.

Par exemple :

En arts du cirque, un candidat propose d'articuler les composantes techniques et artistiques en jouant sur la dialectique virtuosité/originalité et en engageant les élèves dans un processus de création. Il montre que le détournement d'objet peut générer un effet chez le spectateur à la condition de surprendre le public et de travailler en parallèle sur l'élaboration d'une grille d'analyse qui objective la prestation circassienne. Le candidat enrichit son propos en soulignant que dans le domaine des arts vivants, l'enjeu serait d'assurer la transmission et le partage d'émotions. Il pointe alors avec lucidité la difficulté de ce travail et précise que son rôle d'enseignant est d'amener les interprètes comme les spectateurs à objectiver un ensemble de perceptions subjectives.

Discuter

La capacité à discuter permet d'affiner l'appréciation de la prestation du candidat au sein des différents niveaux. Trois éléments permettent de juger la discussion du candidat : la clarification de l'objet de discussion, l'argumentation que le candidat peut soutenir et son engagement dans ses positions.

Clarifier

Le candidat est capable de clarifier ses propositions lorsqu'il définit, décrit, explicite le point de discussion abordé par le jury. A ce niveau, il peut parfois décliner et affiner ses choix initiaux.

Par exemple

Le candidat reprend sa situation de basket-ball en précisant le but pour les joueurs, les rôles des observateurs et arbitres. Il précise en quoi les contraintes spatiales choisies vont impacter les actions des joueurs.

Argumenter :

Le candidat est amené par le jury à justifier explicitement ses positions initiales. Pour cela, le candidat peut convoquer une diversité d'éléments justificatifs. Ces éléments peuvent relever d'indicateurs issus du contexte (public, EPLE) mais il est aussi attendu que le candidat mobilise et exploite des connaissances théoriques, qu'elles soient issues des productions scientifiques de référence et actualisées, de la littérature professionnelle contemporaine et des textes officiels en vigueur régissant l'activité de l'enseignant. Il est attendu que le candidat énonce, exploite, mobilise, combine ces connaissances, pour les mettre au service de sa stratégie d'argumentation. Une maîtrise des connaissances affichée est attendue afin de s'engager dans une discussion productive permettant de comprendre, appuyer, compléter et revisiter éventuellement les propositions initiales du candidat.

Par exemple :

Le candidat, lorsqu'il est questionné sur l'activité de l'enseignant, propose une démarche d'enquête pour accompagner l'élève dans ses apprentissages. Il argumente en mobilisant différents éléments de justification. Il s'appuie d'abord sur les besoins identifiés dans le contexte : des interactions entre les élèves trop rares. Il complète l'étayage situé en s'appuyant sur un axe du projet de classe et de l'établissement centré sur la communication. Il poursuit son argumentaire en convoquant des éléments d'ordre institutionnel en rappelant le lien avec le domaine 1 du socle en lien avec le développement de la capacité à s'exprimer. Enfin, il termine son argumentaire en s'appuyant sur les outils de la recherche et en précisant comment il adapterait un entretien d'auto-confrontation aux contraintes de la classe.

S'engager (choisir, se positionner, défendre des convictions)

Le candidat peut soulever des contradictions et des dilemmes lui permettant d'affiner ses choix et de se positionner. A un niveau de discussion plus élevé, il assume à la fois des positionnements et défend des convictions.

Par exemple :

En escalade, visant un travail sur une traversée, le candidat est invité à se positionner entre un objectif relatif à l'usage des membres inférieurs et un objectif relatif à la gestion du couple équilibre/déséquilibre en déportant son centre de gravité hors du polygone de sustentation pour créer du mouvement. Le candidat choisit la seconde proposition et la justifie de façon plurielle notamment par une conception fonctionnelle de l'activité, et s'intéressant aux <https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

différentes composantes (émotionnelle, sensorimotrice, motrice) de l'expérience vécue par l'élève. S'appuyant sur une conception éactive de son activité, il propose d'amplifier cette expérience grâce aux orientations des réglettes, de mener une démarche d'enquêteur, d'organiser les interactions des élèves dans une zone de débriefing. Les convictions du candidat relatives à une EPS authentique, une EPS expérientielle et développant une relation singulière à son environnement lui permettent d'asseoir ses propos.

Conseils généraux pour développer les compétences attendues

Afin de développer les compétences attendues de cette épreuve d'admission, les candidats sont invités à prendre connaissance des conseils généraux de préparation et des orientations de travail suggérées.

Pour améliorer la conception, la conduite de la leçon et sa discussion :

Approfondir ses connaissances technologiques et didactiques de l'activité de l'élève dans les APSA du programme ;

Agréger des connaissances de diverses natures (technologiques, professionnelles, scientifiques, institutionnelles) de façon combinatoire pour faire des choix et soutenir les propositions exposées afin de permettre de préciser les choix, les expliquer ou les nuancer ;

Élaborer un cadre d'analyse pertinent, fonctionnel, sans multiplier les indicateurs, pour permettre de décoder l'activité des élèves au regard de besoins prioritaires identifiés dans les domaines moteur, méthodologique et social ;

Le jury invite le candidat à définir des objets d'enseignements clairs, ciblés et hiérarchisés au regard des caractéristiques du contexte et des besoins des élèves. Le candidat peut « faire vivre » un élève typique pour définir les profils. Ces profils méritent d'être remobilisés tout-au-long de la leçon afin d'ouvrir des possibles pistes d'intervention ;

Le jury invite le candidat à prévoir un temps d'exposé des déterminants et des profils plutôt modérés pour consacrer un temps plus conséquent aux situations proposées et aux transformations envisagées ;

Lors de la présentation des situations d'apprentissage, l'utilisation de schémas ou de dessins permet de visualiser l'organisation spatiale de la tâche.

Pour l'entretien, le jury invite le candidat à anticiper et préparer les différents champs de l'entretien en par une acculturation spécifique à chacun des champs d'interrogation.

Pour vous y préparer :

Développer sa capacité à entrer dans une logique de controverse ;

Tenir une veille sur les publications scientifiques et professionnelles exploitables lors d'une leçon d'EPS ;

Observer et analyser des pratiques professionnelles sur le terrain : identifier des profils, inférer des hypothèses explicatives à propos des conduites observées, être attentif aux rôles sociaux et interactions enseignants, élèves ;

Le jury recommande également aux candidats de s'appuyer sur leurs expériences de stage ou d'enseignement afin de construire des dispositifs viables et réalistes à l'échelle d'une leçon d'EPS ;

Le jury invite les candidats à échanger avec d'autres enseignants (débutants ou chevronnés) pour s'imprégner de regards pluriels et complémentaires.

Troisième épreuve d'admission

La troisième épreuve d'admission est composée d'une pratique et d'un oral dont les exigences sont bien distinctes. Les candidats peuvent réussir l'une et/ou l'autre de ces parties. Il convient donc de se préparer spécifiquement à chacune d'elles.

Les conditions de l'épreuve

L'oral 3 s'appuie sur cinq APSA : le badminton, l'escalade, la danse, le volley-ball et le step. Dans chacune des APSA, le même protocole d'évaluation est mis en place.

La vérification de l'identité est réalisée avant l'échauffement.

L'échauffement dure 30 minutes avec quelques spécificités selon les APSA. En volley-ball et badminton, les candidats peuvent d'emblée avoir recours aux plastrons mis à leur disposition. En escalade, step et danse, l'échauffement est strictement individuel.

L'épreuve physique dure 30 minutes maximum et commence juste après l'échauffement.

Les candidats ont la possibilité de prendre des notes pendant toute la durée de l'échauffement et lors des 30 minutes de la prestation physique, selon les particularités des APSA (ex. en badminton et volley-ball, les candidats ne peuvent pas prendre de notes pendant les deux séquences de jeu de 6 minutes, excepté pendant le temps mort). Celles-ci sont récupérées temporairement par le jury à la fin de l'épreuve pratique.

Après la pratique, les candidats disposent de 15 minutes pour récupérer, se doucher et se changer, temps durant lequel ils ne peuvent plus prendre de notes.

À l'entrée dans la salle d'interrogation, les jurys remettent aux candidats leurs prises de notes ainsi qu'une question. Celle-ci est formulée de la manière suivante : « En vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante... Vous vous appuyerez sur une ou des séquence(s) de votre choix, ainsi que sur la séquence vidéo choisie par le jury, en intégrant des indicateurs objectifs et subjectifs. » La séquence vidéo choisie par le jury est précisée à l'aide de time code.

L'épreuve orale dure 1 heure et 25 minutes et se décompose ainsi : 30 minutes de visionnage des images et de préparation, 10 minutes d'exposé maximum et 45 minutes d'entretien. Si les candidats n'utilisent pas complètement les 10 minutes d'exposé, le temps d'entretien reste de 45 minutes.

Au niveau des prises de vues, les candidats sont filmés avec deux tablettes placées selon les modalités propres à chaque activité et définies dans le complément d'information au programme. Le vidéaste annonce le début de la prise de vue après avoir eu le signal du candidat et/ou des membres du jury. Les candidats visionnent et analysent les images à l'aide d'une tablette munie de l'application Médianalyse. La tablette est reliée à un vidéoprojecteur durant tout le temps de la préparation et de l'entretien. Les candidats ont la possibilité d'effectuer des captures d'écran et de les enrichir à l'aide de quelques outils graphiques (traits, lignes, cadres, points).

L'épreuve pratique en général

Cet aspect sera développé spécifiquement pour chaque APSA. Cependant, le jury insiste sur le fait qu'il est absolument nécessaire de se présenter aux épreuves pratiques en bonne condition physique.

L'épreuve orale : utilisation de la vidéo et des outils TICE

L'exposé

Le logiciel Médianalyse est bien intégré dans la phase de préparation. Les candidats se servent de la vidéo selon des stratégies et des modalités d'utilisation hétérogènes avec des conséquences variables en termes d'efficacité. La séquence proposée par le jury est en lien direct avec la thématique questionnée.

Le candidat qui n'a pas réussi

Différents profils se dégagent parmi ces candidats. Il y a celui qui développe son exposé en arrivant très tardivement sur les séquences vidéo (et celles-ci ne sont pas pertinentes au regard du thème proposé par le jury).

Il y a celui qui a analysé seulement la séquence imposée par le jury sans en proposer une de son choix ou propose une séquence trop courte et pas toujours pertinente au regard de sa démonstration.

La séquence choisie par le jury est analysée de façon partielle, imprécise et sans véritable lien avec le sujet posé. Le candidat manipule des indicateurs trop généraux ou pas forcément révélateur des tensions que le sujet fait émerger.

Dans tous les cas, les séquences choisies ne sont pas ou peu en lien avec la question posée et/ou la thématique choisie et/ou la séquence proposée par le jury.

Les séquences vidéo retenues sont aussi parfois en décalage (parfois en contradiction) avec les propos annoncés par le candidat. Il a du mal à en déduire des hypothèses et les transformations qui en découlent, hypothèses qui sont souvent plaquées ou décalées par rapport au sujet.

Les différentes fonctionnalités et les outils proposés par l'application Médianalyse ne sont pas utilisés à bon escient : arrêt sur image, mode ralenti, recul et avance sur 3 secondes ne sont pas ou trop peu utilisés et ne soulignent en rien les points clés de la démonstration.

Les analyses via l'outil vidéo témoignent d'une préparation superficielle au cours de laquelle le candidat n'a sans doute pas ou peu filmé sa prestation.

Il semble même parfois découvrir son image et sa motricité lors de l'épreuve. Il ne connaît pas ou peu les possibilités d'autoscopie ou d'applications numériques et les conditions à mettre en œuvre pour la rendre plus efficace dans l'activité retenue.

Le candidat qui réussit mieux

Les séquences vidéo sélectionnées servent à appuyer tout ou partie de sa démonstration en lien avec le sujet posé et/ou la séquence proposée par le jury.

Elles permettent d'offrir un premier niveau d'analyse de la motricité en rapport avec la thématique posée. Cependant, le candidat sélectionne des séquences qui ne sont pas les plus pertinentes pour traiter le sujet et ne démontrent pas de cohérence dans ses choix. Si la séquence retenue révèle un intérêt, le candidat peine à la relier à la thématique sans l'aide du jury.

Tous les indicateurs proposés ne sont pas toujours pertinents et/ou manquent encore de précision pour être exploités sur l'analyse des séquences vidéo.

En revanche les fonctionnalités et les outils graphiques, arrêt sur image, le mode ralenti, retour et avancé sur 3 secondes sont utilisés pour mettre en relief des indicateurs de sa prestation en lien avec le sujet.

Toutefois, l'utilisation de ces outils reste encore mal exploitée car ils soulignent des informations peu pertinentes ou peu lisibles.

L'analyse vidéo demeure partielle et/ou intuitive et ne permet pas d'étayer les choix de transformation.

Les vignettes utilisées et choisies parmi les 2 séquences vidéo deviennent efficaces mais ne sont pas hiérarchisées.

Les candidats envisagent un état plus précis de leur état initial à partir de l'image vidéo pour définir en partie les transformations qui restent encore trop générales.

Le candidat excellent

Les séquences vidéo sélectionnées sont en résonance et viennent appuyer un discours structuré argumenté par des indicateurs choisis, pertinents et parfois hiérarchisés.

Les extraits choisis rendent l'exposé vivant et permettent aux jurys d'apprécier le lien entre le cadre théorique proposé à leur prestation physique du jour.

Certains vont même jusqu'à utiliser des outils graphiques comme « fil rouge » de leur exposé en dégageant les points négatifs et positifs, rendant ainsi leurs discours efficaces.

Les fonctionnalités et les outils graphiques de Médianalyse viennent enrichir ou appuyer avec pertinence l'analyse de la prestation du candidat. Il met en exergue de façon explicite à la fois les indicateurs objectifs et subjectifs.

Le candidat envisage sa transformation en exploitant des images vidéos concrètes d'un état initial et trouve des images permettant d'envisager les conduites vers lesquelles il veut tendre.

Certains envisagent leur état final en le contextualisant dans la séquence proposée.

L'entretien

Le candidat qui n'a pas réussi est en difficulté lorsque l'on demande de revenir sur une séquence et de souligner, par un arrêt sur image, ralenti ou via un outil graphique, un élément précis. Il ne parvient pas ou peu à lire les informations contenues dans les séquences vidéo. Il reste figé sur des réponses préparées s'appuyant parfois sur des connaissances théoriques et/ou scientifiques qui ne sont pas en lien avec les images de sa prestation et la thématique. Il répète ses premières justifications.

Le candidat ne dispose pas de connaissances nécessaires pour évaluer la pertinence d'un plan ou pour proposer d'autres plans en lien avec le sujet et les indicateurs retenus.

Il dispose de connaissances très parcellaires sur les logiciels de traitement d'images ou les différents outils qui permettent la captation vidéo.

Toutes les connaissances liées aux images et aux théories sur l'apprentissage moteur en relation avec l'utilisation des images ne sont pas (ou peu) présentes.

Les propositions pour opérationnaliser leurs transformations en exploitant des outils numériques restent superficielles voire infondées.

Le candidat qui réussit mieux manipule aisément Médianalyse.

Le candidat parvient à retrouver les séquences sélectionnées et utilise les outils mis à sa disposition pour souligner une information particulière. Cependant, l'exploitation des informations contenues dans les séquences vidéo manque de méthode et d'organisation. Les connaissances sur les techniques de captation d'images ne sont pas assez adaptées aux conditions particulières des pratiques sportives et à l'apprentissage moteur.

L'exploitation des images numérisées via des logiciels n'est pas maîtrisée et leur dimension en constante évolution est mal évaluée.

Les moyens mis en œuvre pour réaliser leurs transformations en exploitant des TICE s'articulent de façon efficace mais imprécise avec les dispositifs d'apprentissage ou d'entraînement retenus par rapport à leur niveau de pratique.

Le candidat dispose de réponses formatées sur l'utilisation des outils numériques et des tablettes en milieu scolaire sans connaître profondément les enjeux de leur présence, leur pertinence, leurs limites et leurs conditions d'usage.

Les connaissances relatives aux conditions d'une analyse vidéo propice aux apprentissages sont évoquées partiellement ou de manière intuitive et non opérationnelle, ne servant que dans une optique de substitution technologique au rôle de l'enseignant.

Le candidat excellent navigue avec aisance entre les différentes séquences rappelées et n'hésite pas à utiliser les outils que propose Médianalyse pour appuyer ses réponses lors de l'entretien au-delà de leur exposé.

La séquence proposée par le jury sert d'appui pour soutenir les propos.

Les séquences référencées par le candidat viennent étayer ses propositions.

Les indicateurs et informations contenues dans les séquences vidéo sont hiérarchisées et exploitées en toute connaissance de leur viabilité.

Le candidat maîtrise des connaissances spécifiques à l'utilisation des outils numériques et des outils vidéo spécifiquement dans le cadre de son activité physique, témoignant d'une nécessaire transformation des pratiques pédagogiques et didactiques au regard de l'utilisation de la vidéo.

Il propose des situations de transformation tant pour soi-même que pour des élèves qui intégreraient ces outils en identifiant leur place particulière dans une organisation plus globale.

Il est lucide quant à l'usage du numérique en envisageant plusieurs conditions et leurs limites (éthique, cognitif, méthodologique, technologique, etc.).

Éléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 :

Conseils aux candidats

Maîtriser les fonctionnalités de Médianalyse est primordial afin de pouvoir les exploiter et les utiliser pleinement et efficacement lors de l'exposé ou de l'entretien.

Connaître d'autres logiciels de traitement d'images avec leurs spécificités est également important.

Lors de la préparation, il est fondamental de manipuler le logiciel sous tablette Android ou au moins sur un PC.

Il convient d'être à l'aise avec une tablette à la main pour donner une réponse et sélectionner une séquence vidéo. Le jury apprécie une attitude dynamique qui facilite les échanges et la discussion.

Lors de la préparation, il est impératif de se filmer dans les conditions de l'épreuve et d'analyser sa pratique à l'aide d'indicateurs soigneusement sélectionnés et hiérarchisés.

Un travail d'auto-confrontation guidé semble représenter un élément utile à prendre en compte pour envisager une analyse fine et lucide de sa motricité si possible dans les conditions de l'épreuve (niveau d'engagement, stress, etc...).

Pour la pratique, il serait opportun d'adopter une tenue permettant une analyse vidéo plus efficiente. En effet, certaine tenue confondue ne permette pas, à titre d'exemple, de différencier train inférieur et train supérieur.

Il est fortement recommandé de s'intéresser tout d'abord aux aspects techniques de la vidéo, aux ouvrages et articles qui lient apprentissage, vidéo et outils numériques. Il s'agit alors dans un second temps de réfléchir de manière critique sur les mises en œuvre en milieu scolaire, dans une optique de prise de décision volontaire du candidat sur les choix à opérer quant à l'utilisation des outils numériques comme plus-value à l'apprentissage.

BADMINTON

Conditions de déroulement de l'épreuve

Pendant la période d'échauffement, le candidat peut se préparer de manière libre (sur le terrain ou en dehors) avec ou sans les plastrons à disposition. S'il choisit de jouer avec des volants en plume, il devra les fournir et les tester durant la phase d'échauffement, sinon il jouera avec des volants synthétiques fournis par le concours. Durant les 30 minutes de l'épreuve, le candidat, équipé d'une raquette et d'une tenue réglementaire (voir règlement de la FFBAD), effectue deux séquences de jeu de 8 minutes entrecoupées d'une pause de 5 minutes. Le jury choisit librement un ou deux plastrons lors des deux séquences et se réserve le droit de donner des consignes de jeu à ces derniers. Le candidat peut prendre des notes durant les 5 minutes de pause entre les deux séquences et pendant les 5 dernières minutes de l'épreuve. Ensuite, il dispose de 15 minutes (durée incompressible) pour prendre une douche et se changer avant le début de sa phase de préparation à l'épreuve orale. Le candidat est jugé à la fois sur le niveau de performance réalisé face au(x) plastron(s) et sur la maîtrise d'exécution.

Bilan

Les performances réalisées face au(x) plastron(s) confirment une préparation de l'épreuve de plus en plus rigoureuse de la plupart des candidats. Les candidats font en effet la démonstration d'un entraînement régulier et d'une relative maîtrise du badminton. Quelques-uns en revanche semblent ne pas avoir assez pratiqué pour aborder une telle épreuve. Les principales difficultés observées relèvent d'un répertoire technique plus ou moins étendu mais lisible et de frappes très imprécises dès lors que le joueur se trouve en retard, notamment en fond de court. L'espace de jeu offensif est pour la majorité des candidats élargi à la périphérie du terrain mais le volume de jeu utilisé n'est pas toujours en adéquation avec l'intention tactique. Les actions de déplacement et remplacement doivent être particulièrement travaillées afin d'acquérir une motricité spécifique à l'activité et une réalisation technique précise. Hormis l'espace fond de court revers qui pose d'importantes difficultés chez la majorité des candidats, l'espace de jeu couvert par le candidat est relativement large lorsque le joueur est dans un rapport de force favorable ou en situation légèrement défavorable ; il faut désormais

s'entraîner à couvrir cet espace, y compris en situation défavorable, lorsque le joueur est davantage en retard et à trouver des solutions pour neutraliser le rapport de force. Les schémas de jeu, trop souvent stéréotypés doivent être élargis afin de s'adapter au mieux à l'évolution du rapport de force, au cours de l'échange, mais aussi sur la durée de l'épreuve. À cette fin, la dimension énergétique doit être prise en compte lors de l'entraînement à l'épreuve. Trop de candidats s'effondrent physiquement en cours de séquence, ce qui provoque beaucoup de fautes directes. Le jury badminton tient à préciser que la note obtenue par le candidat dans l'épreuve pratique n'est pas systématiquement corrélée avec le score obtenu lors des deux séquences. Certains candidats pourraient se décourager car le niveau des plastrons peut être supérieur, mais c'est bien le niveau de jeu qui est évalué, et non le nombre de points marqués. Le jury encourage les candidats à ne pas se démobiliser quel que soit le score.

L'épreuve orale

Afin de guider les prochains candidats dans l'exploitation des indicateurs, le jury propose un exemple dans le cas d'une prise d'initiative sur la zone mi-court/filet qui échouerait. Comme indicateur objectif, on pourrait évoquer une mise à niveau inadaptée ne permettant pas de frapper le volant tôt et/ou un volume de jeu restreint ne permettant pas de créer d'incertitude chez l'adversaire. Comme indicateur subjectif, on pourrait parler du manque de confiance (des échecs répétés lors des points précédents sur la prise d'initiative en Kill) ou de l'effet de la fatigue ne permettant plus au candidat d'être explosif sur la zone avant.

L'exposé

Parmi les thèmes proposés, on peut trouver par exemple « améliorer la prise d'initiative », « la construction de l'échange depuis la zone avant » ou encore « la gestion du risque ».

Pour les moins bons candidats, l'exposé reste descriptif, narratif, alors que les meilleurs privilégient un cadre d'analyse fonctionnel permettant d'articuler la thématique proposée, le choix pertinent de séquences vidéo et des axes de transformation cohérents. Le jury rappelle aux candidats qu'une prise en compte de la séquence imposée (de 15 à 30 secondes) est essentielle et qu'il ne faut pas l'ignorer lors de l'exposé, à la fois pour l'analyse mais aussi pour l'explicitation des axes des transformations. Le jury invite également les candidats à se centrer, en plus de la séquence imposée, sur des extraits vidéo représentatifs choisis personnellement,

en nombre limité, et à focaliser leur argumentation sur les éléments remarquables, objectifs et subjectifs qui ne sauraient se limiter au pôle moteur (simple description technique du geste sans en évaluer les conséquences sur le déroulement du point). Le jury invite donc à analyser le sujet en prenant en compte les dimensions constitutives de la performance du duel en badminton (aspects tactiques, stratégiques, techniques, énergétiques et psychologiques de l'activité) et à les hiérarchiser en fonction du thème retenu. Ils doivent mettre en synergie l'analyse de leur propre système de jeu (ex. Joueur puissant en fond de court) et celui de l'adversaire (ex. Jeu de contre). Le badminton est une activité duelle, et faire une analyse du sujet exclusivement centrée sur sa propre motricité ne permet pas systématiquement de dégager des axes de transformation pertinents et justifiés. Ces axes restent dans la plupart des cas assez formels, souvent inadaptés par rapport à la thématique retenue. Or, c'est précisément l'adéquation entre les transformations et l'analyse qui rend les propositions des candidat(e)s pertinentes. De plus, la dimension diachronique des transformations proposées est rarement envisagée.

Par ailleurs, il est attendu que les candidats maîtrisent la logique interne du badminton, les travaux de spécialistes, les ressources informationnelles et décisionnelles sollicitées, etc. Enfin, des connaissances réglementaires, scientifiques, fédérales ainsi que des références culturelles et historiques sont conseillées afin d'asseoir l'argumentation.

L'entretien

Le premier temps permet de vérifier la cohérence et la pertinence des propositions entre le sujet, le cadre d'analyse et les images. Le candidat est alors invité à justifier ses réponses au regard notamment des différents types d'indicateurs. Le second temps s'organise autour des axes de transformation proposés par le candidat qui doivent s'appuyer sur l'analyse. L'adéquation de ces deux phases est essentielle. Le troisième temps permet d'identifier les connaissances scientifiques et technologiques du candidat et sa capacité à les mettre en relation avec la thématique et la discussion qui a émergé avec le jury.

Les moins bons candidats restent sur un constat (souvent uniquement centré sur eux-mêmes) et une description simple des images. Les indicateurs sont absents, peu précis ou essentiellement objectifs. Un candidat, avec sujet invitant une discussion autour de « la prise d'initiative » par exemple, ne traiterait pas le sujet en fonction du rapport de force de la séquence observée.

Les candidats qui réussissent mieux parviennent à mettre en relation des éléments d'analyse avec la prestation observée. Ils mobilisent pertinemment des indicateurs objectifs et subjectifs mais le lien avec les axes transformations reste formel voire incomplet. L'efficacité technique est par exemple abordée en tant qu'axe de transformation mais les opérationnalisations de cet axe sont majoritairement plaquées et peu adaptées.

Les candidats excellents interprètent la thématique au regard de leur séquence sur la base d'éléments scientifiques, didactiques et techniques et sont capables de les discuter. Leurs réponses proposent des axes de transformations justifiées par leurs analyses. Ces axes sont rendus opérationnels par des propositions adaptées qui s'ancrent dans l'analyse et le traitement de la thématique.

Conseils aux candidats

Pour la pratique :

Un travail sur l'adaptation de leur système de jeu face à des adversaires de niveaux différents reste à parfaire, c'est pourquoi le jury engage les candidats à envisager leur préparation dans tous les secteurs du jeu (technique, tactique, physique, psychologique). Un entraînement régulier avec différents partenaires (droitier et gaucher, systèmes de jeu différents, etc.) et la pratique de compétitions semblent être le minimum requis pour espérer faire une prestation correcte. Cela permet également de mieux maîtriser le règlement et le vocabulaire particulier du badminton. Un travail sur la production de trajectoires adaptées au rapport de force depuis l'ensemble de l'espace de jeu est vivement conseillé. Par ailleurs, le jury badminton conseille aux candidats de s'échauffer avec tous les plastrons présents et de ne pas se contenter d'un jeu régulier « en routines » avec eux. Une phase de duel permet déjà d'apprécier de façon plus précise le niveau du plastron, la qualité de ses frappes et son système de jeu. Cela permet une adaptation plus rapide lors de la première séquence filmée de 8 minutes.

Pour l'oral :

Le jury invite les candidats à s'appuyer sur la littérature professionnelle et les articles scientifiques qui peuvent être appliqués au badminton notamment (mais pas seulement) et à

les utiliser de manière pertinente au regard de leur pratique, des TICE et de la thématique retenue. Les indicateurs et les cadres d'analyses choisis doivent impérativement être justifiés au regard de la thématique. Également, le jury souhaite souligner l'importance de proposer des axes de transformations concis issus directement de l'analyse tout en proposant des moyens clairs et hiérarchisés pour les rendre opérationnels.

Si des références sont proposées parfois en ce qui concerne des notions telles que la « pression temporelle » pour éclairer la notion de rapport de force, le jury invite également les candidats à étayer davantage leur analyse biomécanique et physiologique de l'activité. De plus, il est indispensable que les candidats prennent l'habitude d'analyser leurs prestations en vidéo face à divers adversaires pour en extraire des indicateurs personnels pertinents, objectifs comme subjectifs, et dépasser la simple description de leurs actions. D'une façon générale, les réponses apportées doivent être contextualisées dans le cadre du rapport de force.

ESCALADE

Conditions de déroulement de l'épreuve

La prestation physique dure 30 minutes et se déroule sur structure artificielle d'escalade (8,25m) permettant la pratique de l'escalade de difficulté et de bloc. Elle se compose de trois temps distincts incompressibles dont l'ordre est à la discrétion des candidats :

- Une séquence de 6 minutes est dédiée à la réalisation d'une voie à vue choisie par le candidat parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7B (une seule chute est autorisée, possibilité de remonter à la dernière dégainée mousquetonnée). Les candidats dans la voie sont évalués en fonction de la dernière prise utilisée dans le respect des conditions de sécurité.
- Une autre séquence de 20 minutes consiste en la réalisation d'au moins deux blocs sur quatre tentés au maximum, choisis par les candidats parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7A. Les essais sont illimités mais le nombre de tentatives est pris en compte dans l'évaluation.
- Un temps de 4 minutes dont la position par rapport aux deux séquences précédentes est au choix du candidat.

La prestation des candidats est enregistrée en plan moyen élargi, de trois quarts. L'opérateur vidéo est placé à environ 10 mètres en arrière du mur d'escalade.

Descriptif des voies et des blocs

Toutes les voies et tous les blocs ont été ouverts afin de permettre aux candidats de révéler l'étendue de leur répertoire gestuel.

Voies

VOIES					
Cotation	SUPPORT			MOUVEMENTS	
	Inclinaison	Spécificités	Types de prises	Nbre	Types
5a	Verticale	Présence de plusieurs volumes	Bonnes prises présentant plusieurs orientations	13	Croisés, mise de profil et valorisation d'inversée
5b	Verticale	Présence de trois volumes imposants et possibilité	Bacs suivants plusieurs orientations, colonettes	14	Valorisation d'inversée, utilisation d'arête,

		d'utilisation d'une arête			adhérence sur volume
5c	Léger dévers et dévers plus prononcé		Petites prises crochetantes, boules	17	Croisés, décroisés, mouvement d'épaule, talon possible
6a	Léger dévers	Présence de plusieurs volumes	Boules, règles plus ou moins crochetantes	18	Mise de profil, valorisation d'inversées, lolotte, relance
6b	Dévers important	Présence de plusieurs volumes	Bidoigts, réglettes, bacs, poignées	16	Croisés / décroisés, inversées, relance, talon, griffé de pied
6c	Léger devers, proue déversante	Présence de nombreux volumes	Plats, réglettes, bacs	16	Valorisation d'inversée, croisé ou derviche, montée de pied haute, talon
7a	Dévers s'accroissant avec légère proue	Présence de deux volumes	Pinces, boules, plats, petites réglettes crochetantes, règle tendue	17	Croisé / décroisé, valorisation d'inversée haute, talons, griffé de pied
7b	Dévers important, arête, toit, réta	Présence d'un volume dans le toit et au réta	Réglettes de différentes tailles, bacs, boules, pinces	19	Talon, mise de profil, relance, griffé de pied, valorisation d'inversée, changement de pied, lolotte

Blocs

L'ensemble des blocs se situait en bas du mur qui servait de support aux voies. Ces derniers étaient plus ou moins longs (5 à 7 mouvements) et d'une hauteur limitée (en moyenne 3 mètres).

BLOCS					
COTATION	SUPPORT			MOUVEMENTS	
	Inclinaison	Spécificités	Types de prises	Nbre	Types
5a	Verticale	Petit volume	Bonnes règles	7	Départ assis, changement de profil, montée de pied haute ou talon, épaule

5b	Verticale		Macro à plus ou moins bonne tenue (boule ou plat)	6	Jeté, transfert de poids, changement de profil, montée de pied haute
5c	Verticale	Trois volumes	Macro plates, pincés, réglettes	5	Départ assis, griffé ou talon, épaule, valorisation d'inversée et gestion d'équilibre
6a	Verticale	2 gros volumes en symétrie, un 3 ^e volume, arête	Petites réglettes	5	Opposition, adhérences, transfert de poids, épaule
6b	Verticale et dièdre		Réglettes fuyantes	6	Valorisation d'inversée, transfert de poids, croisé / décroisé, opposition en dièdre
6c	Léger dévers	3 petits volumes triangulaires	Petites réglettes, plat	6	Départ assis, épaule, valorisation d'inversée, montée de pied haute et blocage, canne à pêche
7a	Légers dévers		Prises macro bi-texture, réglettes, grattons	7	Relance, contre-pointe, griffé de pied, épaule, croisé/décroisé, talon

Analyse des prestations en voie et en bloc

Les candidats ont majoritairement opté pour un ordre défini : d'abord la voie, le bloc ensuite. Seuls deux candidats ont choisi l'ordre inverse. Dans les deux cas, les stratégies étaient anticipées. Cependant, le choix majoritaire de la voie en premier peut impacter la lucidité des candidats sur la partie bloc ensuite, du fait de la fatigue.

Les candidats étaient plutôt bien préparés à l'épreuve pratique en voie en choisissant majoritairement des voies dans le 6^e degré. La partie bloc a cependant posé plus de difficulté aux candidats, notamment en terme de décryptage des méthodes à utiliser. Le jury rappelle que chaque modalité de pratique (difficulté et bloc) comporte des gestuelles spécifiques pour lesquelles il convient de se préparer (jetés et utilisation de volumes et macro prises en bloc notamment).

Les candidats ont majoritairement utilisé le temps d'échauffement comme temps de lecture. Le jury rappelle que même si ce temps est opportun dans l'anticipation des choix, il reste prioritairement une mise en route corporelle afin de débiter l'épreuve pratique dans un niveau d'activation optimal.

Voie

Les candidats se sont engagés dans la voie en choisissant des niveaux de difficulté optimaux, allant souvent jusqu'à l'utilisation de la chute autorisée. Peu de candidats n'ont pas été en mesure de finaliser leur voie, suite à une chute. Cette année, les voies en 6a et 6b ont été majoritairement choisies par les candidats. La prise de connaissance du mur dès l'échauffement semble avoir été mise à profit pour faire un choix de difficulté éclairé et améliorer la lecture des mouvements, malgré des erreurs dans l'ordre des saisies qui persistent pour certains candidats. Même s'il apprécie leur engagement dans leur voie, le jury tient à souligner aux candidats que ceci ne doit pas se faire au détriment de la sécurité. Une attention particulière doit être portée sur la conformité des mousquetonnages.

Blocs

Le jury a eu la volonté de présenter des styles d'ouverture très différents. La dominante était davantage orientée vers des blocs plus techniques et moins physiques cette année, qui demandaient des placements et déplacements précis, ainsi qu'une lecture fine. L'objectif a été de permettre aux candidats de démontrer la richesse de leur répertoire gestuel dans des contextes différents.

Au cours de leur prestation, les candidats sont restés majoritairement focalisés sur une cotation qu'ils pensaient adéquate à leur niveau. La stratégie qui en découlait a bien souvent conduit les candidats à ne valider qu'un seul bloc alors que la réussite de deux blocs était attendue.

Le jury rappelle que la gradation des blocs est une indication, mais que la diversité des styles proposée peut permettre aux candidats de s'exprimer dans des niveaux différents en fonction de leur profil.

Les candidats entrecoupaient leurs essais de temps de réflexion, de récupération et de lecture ce qui a permis à certains de s'améliorer au cours des essais (en termes d'avancée dans le bloc et de gestuelle). Certains candidats se sont retrouvés en difficulté parce qu'ils avaient tendance à s'obstiner en enchainant les essais dans un même bloc sans modifier la méthode adoptée.

Statistiques et bilan

	5A	5B	5C	6A	6B	6C	7A	7B
Voies tentées	0	1	0	6	7	1	2	0
Blocs tentés	10	11	14	11	10	3	1	

L'épreuve orale

Les candidats bénéficiaient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à la question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3.

La séquence vidéo choisie par le jury peut concerner un ou plusieurs essais d'un même bloc, ou bien une partie de voie.

Pour aider les prochains candidats, le jury donne ci-dessous un exemple de thème proposé : « L'utilisation des pieds ».

Le candidat qui réussit le moins bien réalise une analyse de sa pratique et propose des pistes de réponses plutôt justes mais trop souvent superficielles : ce candidat définit la thématique et la spécifie par rapport à sa prestation pratique en s'appuyant sur la vidéo : « ici on peut voir que j'utilise bien la pointe, en revanche on voit que j'ai des difficultés dès lors qu'il faut utiliser la carre externe... ». Il reste focalisé sur l'utilisation des pieds, les conséquences sur l'organisation posturale sont subjectives ou évoquées grâce à un guidage important du jury, laissant une analyse en décalage avec la prestation physique. Les axes de transformation sont cohérents mais restent superficiels, et leur opérationnalisation présente des erreurs fonctionnelles : « je vais passer d'une utilisation prioritaire de la pointe à une utilisation de l'avant-pied. Je vais pour cela ouvrir des blocs avec des prises où je vais m'imposer d'utiliser la carre externe... ». Lorsque le jury demande à ce candidat de dessiner le type de bloc de travail utilisé, le candidat propose une organisation de prises peu fonctionnelle.

Le candidat qui réussit mieux réalise une analyse cohérente de sa pratique et propose des pistes de réponses fonctionnelles. Ce candidat définit la thématique à l'aide de données objectives, la spécifie par rapport à sa prestation physique en s'appuyant sur la vidéo et en tire des conséquences sur l'organisation posturale en lien avec la configuration des prises : « ici on peut voir que mon pied gauche reste en pointe, cela m'enferme dans une organisation de face, alors que l'organisation des prises induisait de se placer de profil avec un pied utilisé en carre externe... ». La bonne analyse de ce candidat lui permet de proposer des axes de transformation adaptés et une opérationnalisation assez cohérente : « Je vais passer d'une utilisation des pieds prioritairement sur la pointe, à une utilisation de la pointe et de la carre externe afin d'être capable de m'adapter à une configuration de prises m'amenant à me placer de profil. Pour cela, je vais ouvrir des blocs avec des prises verticales imposant des changements d'orientation... ». Lorsque le jury demande à ce candidat de dessiner le type de bloc utilisé dans cet axe de transformation, le candidat propose une organisation de prises

fonctionnelle mais qu'il ne parvient pas à faire évoluer. Lorsque le jury souhaite faire discuter le candidat des variables possibles et de leur hiérarchie par rapport aux transformations proposées et à sa prestation, le candidat est en difficulté pour choisir et justifier ses choix.

Le candidat excellent révèle une expertise dans l'analyse de sa pratique et propose des remédiations complètes et étayées : le candidat de ce niveau définit la thématique à l'aide de données approfondies et la spécifie finement à l'aide d'indicateurs choisis et hiérarchisés par rapport à sa prestation physique. L'usage de la vidéo étaye largement son propos : le candidat est capable de dessiner les forces biomécaniques appliquées au niveau des pieds dans une situation donnée, et d'en tirer les conséquences en termes de placements et de mouvements. Les axes de transformation et leur opérationnalisation sont cohérents. Le candidat utilise des variables qu'il est capable de hiérarchiser et dont les choix sont justifiés lorsque le jury l'amène à en discuter. « Ici dans mon bloc de travail je choisis d'abord des réglettes saillantes orientées de manière oblique, afin de favoriser la construction du ressenti sur cette partie du pied spécifique et de faciliter l'orientation des forces de poussée. Ensuite, je pourrai soit diminuer la taille des prises, soit les rendre plus fuyantes. Je choisis prioritairement un support en dalle, puis je pourrai passer sur du vertical... » Le candidat est capable de donner des indicateurs de transformation fiables : « si je parviens à aller chercher une prise cible de plus en plus loin en utilisant la carre externe sans déséquilibre, alors je pourrai passer à une étape suivante... » Le candidat est capable de discuter d'une proposition alternative émise par le jury et de justifier ses choix.

L'exposé

Les candidats ont tous la volonté de structurer leur exposé autour d'un cadre d'analyse présent et plutôt bien maîtrisé. Si le jury apprécie cette démarche, il regrette que ce cadre ne soit pas exploité sous la forme d'un fil rouge tout au long de l'exposé. Néanmoins le jury a apprécié l'effort qui a été fait pour approfondir la définition des termes du sujet, les analyser au mieux et les relier au cadre retenu. Les meilleurs candidats ont été capables d'explicitier les liens entre les différents termes du sujet.

Sauf exceptions, l'analyse des vidéos est globalement juste et en lien avec la thématique proposée. L'appui sur des éléments dynamiques de celles-ci plutôt que sur des arrêts sur image doit être une piste davantage explorée par les candidats. Le jury regrette un certain listing d'indicateurs plutôt qu'un choix plus fin qui permettrait au candidat de développer de manière plus approfondie son analyse.

Le jury déplore la place minimale réservée aux axes de transformation, souvent plaqués et présentés lors des dernières secondes de l'exposé. La réponse à la question initiale est donc partielle et incomplète. Le jury invite les candidats à travailler davantage la cohérence entre leurs axes de transformation et l'analyse en amont. L'opérationnalisation des axes de transformation reste largement superficielle ou inadaptée. Les candidats ont régulièrement opté pour l'ouverture d'itinéraires spécifiques permettant de les transformer, mais les choix d'ouverture (type de prise utilisé, orientation, espacement des prises, etc...) étaient souvent peu cohérents avec l'axe de transformation. Le jury invite les candidats à se projeter avec plus de précision sur le travail d'ouverture, afin de mieux identifier les conséquences d'un type de contraintes sur la motricité du grimpeur.

Les candidats exploitent plutôt bien Médianalyse dans le cadre de l'exposé. Le scénario construit n'est cependant pas toujours pertinent. Les outils de dessin ont fréquemment été utilisés pour analyser la pratique en lien avec la thématique, mais pas toujours avec pertinence. Les références théoriques ont été rarement investies pour donner du poids à un propos, malgré les nombreuses connaissances scientifiques publiées dans l'activité escalade.

Le temps de l'exposé semble maîtrisé par les candidats, mais la répartition analyse / axes de transformations se fait au détriment de l'explicitation de ces-derniers.

L'entretien

Différentes connaissances ont été sollicitées pour répondre aux questions posées. Le jury regrette que la compréhension d'un mouvement soit réduite à l'analyse des lignes d'action et au placement du centre de gravité.

Le jury a apprécié l'utilisation d'un langage clair avec une posture d'écoute. Une posture réflexive et ouverte au dialogue est un atout certain. Le jury regrette que malgré un accompagnement des candidats pour porter une réflexion sur la cohérence entre son analyse et les axes de transformation proposés et leur opérationnalisation, ces derniers ne les discutent pas et ne les fassent pas évoluer si besoin. En revanche, les bons candidats ont su se saisir des propositions du jury ou les infirmer avec une argumentation qui permettait une discussion pertinente.

Le *paper board* a été mieux exploité par les candidats cette année, davantage dans le temps de l'entretien que celui de l'exposé. Lorsque le jury a invité les candidats à l'utiliser, en particulier pour schématiser l'ouverture de blocs, ces derniers ont rapidement été mis en difficulté. Les propositions ne sont malheureusement pas opérationnelles.

Beaucoup de candidats proposaient un exposé plutôt juste a priori, mais lorsque le jury souhaitait confronter le discours à sa fonctionnalité, ceux-ci étaient rapidement mis en difficulté, en raison d'un hiatus entre leur capacité à conceptualiser leurs connaissances et expériences propres de l'activité.

Certaines questions ont mis les candidats en difficulté dès lors que le jury demandait de manière précise et poussée une analyse basée sur des connaissances scientifiques. Celles-ci restent malheureusement trop superficielles et peu fonctionnelles. Le manque d'appui théorique des candidats les a largement limités dans leur prise de position, faisant souvent un non-choix entre deux propositions ou se conformant aux suggestions du jury. Le jury regrette que certaines connaissances de base ne soient pas maîtrisées par les candidats.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

En proposant une séquence de voie et une séquence de bloc, l'épreuve couvre un champ de pratique plus large. En plus de s'adresser à un public plus étendu, cette combinaison permet de faire émerger une plus grande variété de comportements moteurs. Cette richesse en vue de l'analyse vidéo demande en retour une préparation spécifique, incluant des simulations en temps contraint similaire à l'épreuve.

Au niveau de la voie, la construction d'un répertoire gestuel riche est un prérequis à l'adaptation et à la réussite des candidats. Pour cela, il est important de grimper dans des profils de voies différents (variété des inclinaisons de support, de types et orientations de prises...), et bien souvent à un niveau maximal. De plus, les modalités de grimpe en tête et à vue demandent un entraînement particulier pour être en mesure de s'engager pleinement dans les voies au niveau moteur et affectif, et en toute sécurité.

Le bloc est une activité de référence à part entière en escalade. Cela demande des ressources spécifiques en termes énergétiques mais surtout au niveau moteur : des placements, des préhensions sur des volumes de tailles et de formes différentes, des adhérences sur des plats, des mouvements dynamiques de type jeté avec plus ou moins de coordination, des départs assis, des compressions, des oppositions des membres inférieurs et supérieurs. Cette expérience corporelle doit être associée à une lecture préalable. C'est cet aller-retour qui permet d'apprendre de ses échecs, c'est-à-dire d'être en mesure de se réorganiser corporellement pendant et après chaque essai. L'enchaînement des essais tout au long des vingt minutes doit être aussi anticipé, cela demande une gestion au niveau stratégique mais

surtout au niveau énergétique. Malgré un temps limité, la récupération permettant la lecture, la résolution de problèmes et la prise de décision doit être optimale pour effectuer des essais efficaces. Il ne sert à rien d'enchaîner un grand nombre d'essais, bien souvent 2 à 3 essais espacés et bien préparés (aller-retour) permettent d'augmenter ses chances de sortir le bloc.

Pour l'oral

Le thème proposé, souvent l'association de deux mots, nécessite d'être correctement circonscrit. Le candidat doit se poser la question du choix de cette association et si possible y adosser des vignettes vidéos en guise d'illustration en début d'exposé.

Cette question est un préalable au départ de l'analyse et cela permet d'orienter la lecture et l'utilisation d'un cadre d'analyse préparé à l'avance. Ce dernier pourra ensuite devenir singulier et jouer le rôle d'une grille d'analyse (outillée d'indicateurs objectifs et subjectifs) pour aborder les séquences vidéos. Les indicateurs doivent être sélectionnés en fonction de leur pertinence au regard de la thématique. Les séquences vidéos choisies doivent être significatives, étudiées en profondeur et justifiées, afin de dépasser la simple description.

Pour gagner en efficacité dans l'analyse, il est important de s'entraîner en amont. Pour cela, il est indispensable de se filmer dans des voies de niveau maximal et dans des conditions variées (voies, blocs, inclinaisons, type de prises, variété de mouvement) et d'utiliser le logiciel du concours. Le regard et l'accompagnement d'une personne tierce paraît indispensable pour s'entraîner à expliciter et rendre compréhensible l'analyse multi-critériée réalisée.

Les candidats doivent s'appropriier et convoquer, lors de l'entretien, des connaissances scientifiques variées qui serviront leur propos. Les connaissances scientifiques doivent être suffisamment approfondies pour être opérationnelles : dessins, choix éclairé entre deux propositions, justification des moyens de transformations... Ils doivent accepter aussi de chercher à comprendre ce qui les pousse à agir à travers les questions du jury et tout particulièrement lors d'un appel à des indicateurs objectifs et subjectifs.

Pour finir, les axes de transformations présentés lors de l'exposé doivent dépasser les simples hypothèses et être adaptés au niveau des candidats. Ils découlent du thème proposé par le jury et doivent donc être contextualisés et spécifiques. Lors de l'entretien, l'opérationnalisation des axes de transformation nécessite une réflexion lucide pour devenir pertinente et force de proposition pour un public donné, que ce soit pour soi, pour des élèves ou pour un niveau de pratique différent du sien. Le jury invite les candidats à s'entraîner au

travail d'ouverture en escalade, afin de gagner en pertinence dans les propositions de blocs ou voies à thème.

DANSE

Conditions de déroulement de l'épreuve pratique

Échauffement (mise en état de danse). Durée 30 minutes

Le candidat s'échauffe sur le lieu de l'épreuve (salle de danse avec parquet). L'espace scénique est délimité par des lignes au sol aux dimensions 10 m (ouverture) sur 9 m (profondeur). Il est mis à sa disposition une table avec du brouillon.

5 minutes avant la fin du temps d'échauffement, le jury rappelle les modalités de l'épreuve au candidat.

Temps 1 : création (durée 25 minutes)

Non filmé.

Le jury remet au candidat deux supports de création imposés (une image et un mot) et propose au candidat deux supports sonores de style différent, d'une durée de 4 minutes.

À partir de ces inducteurs, le candidat crée une composition chorégraphique. Durant ce temps de création, il peut accéder librement à un ordinateur sur lequel sont affichées les deux pistes sonores (logiciel Audacity) et peut agir sur le volume sonore.

Temps 2 : présentation (de 2 minutes 30 secondes à 4 minutes)

Filmé.

À l'issue des 25 minutes, le candidat précise au jury s'il souhaite ou non utiliser l'un des deux environnements sonores (déclenché par un juré le cas échéant), puis présente au jury sa composition chorégraphique. Ce temps de présentation filmé constituera le support de l'épreuve orale.

Bilan

L'épreuve pratique

Échauffement : le jury note que certains candidats sous-estiment l'importance de la mise en état de danse lors de la phase d'échauffement.

Temps 1 : création

Les supports de création sont des inducteurs prétextes à ouvrir l'imaginaire et à nourrir des matières corporelles diversifiées. Ils sont aussi des outils d'évocation et d'inspiration qui

doivent susciter chez le candidat un univers sensible à réinvestir.

La plupart des candidats ont consacré les premières minutes à l'analyse des supports de création imposés, avant d'investir le corps dans le travail. Le costume n'a pas été considéré comme un élément chorégraphique.

Les meilleurs candidats ont profité d'une lecture à la fois auditive et visuelle du support sonore, sa structure étant lisible sur le logiciel Audacity (repères temporels et compositionnels de la piste sonore). Ces divers repérages ont permis d'appuyer et valoriser la composition chorégraphique. Concernant l'exploitation des supports de création, les meilleurs candidats ont proposé un traitement véritablement approfondi, dépassant un premier niveau de lecture et envisageant une polysémie. Par exemple, dans le cas de l'analyse d'une image, le candidat a su lire et exploiter plusieurs éléments constitutifs pour nourrir sa propre composition : le format, les couleurs, les personnages, les contextes, les lieux, la composition (l'organisation des éléments dans l'image), l'espace (premier plan, arrière-plan, lignes de force, perspectives) etc... Le passage de la dénotation (ce que l'on voit objectivement par la description) à la connotation (l'interprétation de ce que l'on voit de manière subjective : la perception, le ressenti, le signifié) permet alors une diversité des réponses, guidée par un même propos.

Les candidats qui ont moins bien réussi ont initié l'écoute des supports sonores proposés relativement tard dans la phase de création, conduisant in fine à un choix par défaut. Concernant l'exploitation des supports de création, le traitement était naïf et partiel, juxtaposé, la lecture univoque.

Temps 2 : présentation

Cette séquence a été appréciée du point de vue de la globalité de la proposition avec un accent porté sur le niveau d'interprétation (moteur et émotionnel) et l'utilisation des différents supports de création (qualité de traitement).

Les meilleurs candidats ont mis en jeu une gestuelle variée, précise, engageant le corps (dans son rapport à l'axe, aux appuis, ...), ainsi que des nuances d'états de corps (variation des états toniques, respiration...). Les trois propositions corporelles étaient articulées au service d'un propos. Les compositions étaient structurées (avec un début, un développement, une fin), signifiantes, révélant une réelle dramaturgie et soutenant un univers poétique. Concernant l'exploitation des supports de création, ces candidats ont proposé un traitement véritablement approfondi, dépassant un premier niveau de lecture et envisageant une polysémie. Dans le cas d'une image montrant une silhouette en équilibre sur un axe au-dessus du vide, la question du vertige a été traitée de plusieurs manières :

- sur le plan de l'engagement corporel et émotionnel par rapport à la précarité des appuis, des désaxés, du jeu entre équilibre/déséquilibre, la prise de risque...

- sur le plan symbolique, métaphorique par la création d'un univers relié au fildefériste

- sur le plan polysémique : en donnant à voir différentes formes de vertiges (tourbillon, apnée, chute, vide).

Les candidats qui ont moins bien réussi ont initié l'écoute des supports sonores proposés relativement tard dans la phase de création, conduisant in fine à un choix par défaut. Concernant l'exploitation des supports de création, le traitement était naïf et partiel, juxtaposé, la lecture univoque et la construction basique. Ils ont mis en jeu une motricité usuelle, simpliste et sans contrôle émotionnel.

L'épreuve orale

Les candidats disposent de 30 minutes de préparation, avec la tablette, dans la salle d'interrogation, pour répondre à une question posée par le jury. Cette dernière possède un format commun à l'ensemble des épreuves d'oral 3 avec un thème ancré dans la prestation du jour. À cet effet, il est attendu des candidats de distinguer explicitement ce qui relève d'indicateurs objectifs (visibles, quantifiables) ou subjectifs (sensations, perceptions internes, émotions) pour mettre en relation cette thématique et leur prestation.

L'utilisation d'un cadre d'analyse se référant à des connaissances techniques, scientifiques et culturelles sur la danse, doit permettre au candidat de dégager des axes de transformation et d'évolution pour sa propre prestation.

Exemples de thématique proposée : « les contrastes », « la virtuosité », etc.

L'exposé

Les candidats connaissent le cadre de l'épreuve et se sont préparés en conséquence.

Le jury constate :

Une bonne maîtrise de la durée de l'exposé et de la prise de parole. Les candidats ont su gérer le facteur émotionnel et communiquer de manière dynamique.

Seuls quelques candidats ont proposé une définition approfondie de la thématique.

La prise en compte de cette thématique et de l'extrait proposés par le jury constitue un préalable incontournable à la réponse : certains candidats ont proposé une analyse incomplète de la séquence vidéo imposée par le jury, mettant l'accent davantage sur d'autres extraits.

En outre, le jury souligne que :

La grande majorité des candidats n'annonce les axes de transformation qu'en toute fin d'exposé, réduisant l'importance de cette exigence dans le traitement de la question.

Si les candidats ont évité de « plaquer » des modèles de cadres d'analyse formels, le jury constate un manque d'explicitation des indicateurs objectifs et subjectifs mobilisés au service de l'autoscopie.

Si tous les candidats ont manipulé la tablette durant leur exposé, le jury constate qu'un certain nombre de fonctionnalités de l'application Médianalyse ont été négligées alors qu'elles auraient permis une analyse plus approfondie (ralenti, plein écran, scénario, vignettes...).

Peu de candidats ont envisagé les limites du cadrage de plan imposé, au regard de la thématique du sujet et de leurs besoins en termes d'analyse.

Les meilleurs candidats ont su mettre en lien toutes les étapes de l'exposé : la thématique est définie et approfondie en lien avec l'analyse de la motricité engagée et des axes de transformations visés. Ils ont choisi des indicateurs objectifs et subjectifs variés et adaptés à la thématique, particulièrement ciblés sur leur prestation du jour. Les axes de transformation ont été clairement annoncés et reliés à des références chorégraphiques pertinentes. Pour la thématique liée au travail sur l'axe longitudinal, le candidat a su définir la notion d'équilibre, d'organisation biomécanique en statique (suspension) et en dynamique (tour), le rapport équilibre/déséquilibre... tout en s'appuyant sur des références culturelles ancrées dans l'histoire de la danse et pertinentes par rapport à la thématique et l'autoscopie (« Fall and Recovery » de Doris Humphrey) ou via des courants et/ou styles reconnus comme mettant en jeu le rapport à l'axe gravitaire de manière prioritaire et/ou permanente (courant flamand, danse Hip-Hop, danse contemporaine...).

Les candidats qui ont moins réussi se sont limités aux indicateurs objectifs, omettant les indicateurs subjectifs. Les images ont alors été utilisées comme simple illustration du propos, sans articulation avec l'analyse et sans mise en perspective avec une transformation de la motricité. Les axes de transformations ont été énoncés brièvement en toute fin d'exposé, insuffisamment explicités et hiérarchisés. Les moins bons candidats ont fait peu référence à la culture artistique comme soutien de leurs axes de transformation.

L'entretien

Lors de l'entretien, le jury approfondit la réponse initiale en traversant plusieurs champs scientifiques, techniques et culturels liés à l'activité et au niveau de prestation du jour (aspects

techniques, informationnels, biomécaniques, psychologiques, émotionnels, cognitifs, artistiques, historiques...). Les questions visent à approfondir ou préciser les termes utilisés lors de l'exposé, à opérationnaliser les transformations suggérées et à ouvrir vers d'autres notions et concepts en relation avec la danse.

Le jury constate :

La capacité de la majorité des candidats à faire évoluer favorablement les réponses et ajuster la précision des analyses initiales durant l'entretien. Ceci démontrant une compétence à discuter (prise de recul, réflexion, conception, regard critique, limites...).

Une tendance de certains candidats à une évaluation erronée de leur motricité en lien avec la thématique du sujet.

Que le recours à la tablette comme support de l'argumentation arrive souvent par suite d'une nouvelle sollicitation du jury et pas toujours de manière spontanée par le candidat.

Les candidats les plus en réussite sont parvenus à enrichir leur propos initial tout au long de l'entretien, en mobilisant des connaissances complémentaires issues de divers champs au service d'une réponse argumentée, apportant ainsi une plus-value indéniable à la démonstration.

Les candidats les moins en réussite ont délivré des analyses erronées de leur motricité, parfois contradictoires avec les images présentées. De nombreuses lacunes dans la connaissance de l'activité ont conduit à des réponses inadaptées. Les outils numériques n'ont pas su être mobilisés au service d'un enrichissement de la réponse.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Lors de l'échauffement, il conviendrait d'articuler des temps de mobilisation corporelle au sol mais également debout, tant en statique qu'en dynamique. Bien que non contrainte ni évaluée, cette étape permettra de mobiliser des qualités de présence et d'engagement moteur et émotionnel attendus.

Temps 1 : création

Il est attendu des candidats qu'ils s'appuient sur les deux supports de création imposés. Le jury recommande aux futurs candidats de se confronter à des supports image et mot variés, afin

de nourrir l'œil de chorégraphe et de danseur, et de s'entraîner à exploiter toutes leurs formes possibles d'articulation. S'exercer à partir de paramètres clairement identifiés (propos, poids, temps, intention, variété des appuis, sol, trajets,...) permettra de nourrir sa créativité.

Le jury invite les candidats à ne pas négliger un temps d'écoute suffisant des supports sonores proposés. Ces supports peuvent être diffusés en boucle dès le début de la phase de création, et simultanément au travail d'analyse des supports de création imposés. Une attention particulière doit être accordée au « costume ». Les tenues d'entraînement sportif de type survêtement avec marques et/ou logos, ne sont pas souhaitées car susceptibles de contrarier le propos. Des tenues plus neutres (pantalon, jupe, robe, chemises,...) sont à privilégier.

Temps 2 : présentation

Les choix de corps et de composition doivent être reliés au propos artistique émanant de l'exploitation des supports de création. L'écriture doit révéler un ou des parti-pris singuliers. L'état de danse (présence forte et juste) doit être maintenu tout au long de la prestation, gage d'une interprétation optimale. La fin de la prestation ne doit pas être approximative.

Plus largement, le jury insiste sur le fait d'anticiper un maximum sa préparation pour avoir le temps d'acquérir le niveau de compétence le plus à même de contribuer à renforcer la virtuosité expressive. Une pratique régulière et intense de la danse, quel que soit le style, est indispensable pour affiner sa motricité et ses qualités d'interprétation. Ceci doit permettre de construire un bagage moteur qui pourra potentiellement être réinvesti le jour de l'épreuve. Il est recommandé d'enrichir sa culture chorégraphique ainsi que sa pratique personnelle (fréquenter des lieux culturels, salle de spectacle, voir des pièces chorégraphiques, se confronter à des esthétiques, traverser différents états de corps...) pour optimiser sa sensibilité artistique et nourrir une motricité spécifique de danseur.

Pour l'oral

Pour l'exposé, le jury recommande aux futurs candidats :

D'approfondir la définition de la thématique imposée. Une caractérisation plus précise et plurielle des termes du sujet aurait permis de mettre en évidence les enjeux de la thématique proposée, et d'y apporter une réponse plus consistante.

De ne pas négliger l'analyse de la séquence vidéo proposée par le jury car elle fait partie du sujet posé.

D'anticiper l'annonce des axes de transformation pour donner du sens à l'analyse sous-jacente.

De tenir compte de son niveau de pratique et de le positionner sur un continuum de progrès afin de pouvoir hiérarchiser avec lucidité les étapes de transformation envisagées.

D'ancrer le discours dans la prestation physique du jour et de le soutenir par l'utilisation pertinente des fonctionnalités du logiciel Médianalyse (repères temporels, construction des vignettes, ralenti, pause, traçage, etc.). L'entraînement à la manipulation de cet outil et l'acquisition d'une certaine aisance dans son usage « en direct » sont fortement recommandés en phase préparatoire au concours.

Pour l'entretien, le jury invite les futurs candidats :

À adopter une posture d'écoute et de réactivité dans la discussion

À privilégier les réponses ciblées et connectées aux questions posées, sans digressions qui nuisent à la précision de la réponse.

Plus largement, le jury conseille aux candidats de s'entraîner à voir et à relever des indices pertinents (sur les plans de l'engagement moteur mais aussi émotionnel) et d'analyser tout type de prestations professionnelles ou scolaires en lien avec la danse. Il s'agit bien d'éduquer le regard à l'aide d'indicateurs précis (objectifs et subjectifs) afin de pouvoir analyser. Lire la motricité demande un œil averti. Quelle que soit la thématique proposée dans la question (plutôt d'ordre technique ou plutôt d'ordre symbolique) les candidats ne peuvent faire l'économie d'articuler les deux registres dans leurs réponses. L'adoption d'une posture réflexive distanciée permet la construction de réponses référencées, formalisées et articulées. Les candidats doivent être en mesure de caractériser les étapes conduisant aux transformations motrices et symboliques d'un pratiquant. Si leur niveau peut être décrit en termes de comportements moteurs observables, les candidats devraient être capables d'envisager les caractéristiques d'un niveau inférieur ou supérieur en utilisant les mêmes indicateurs. Ce conseil vaut autant pour les indicateurs objectifs de la motricité expressive que pour les indicateurs subjectifs liés aux perceptions et sensations internes. Rappelons que les connaissances à propos de l'utilisation de l'outil audiovisuel en danse portent sur les possibilités techniques du matériel (plans, points de vue, montages) mais aussi sur les conditions d'utilisation de cet outil dans les apprentissages, et sur son intégration au sein du travail de création ou de production.

STEP

Conditions de déroulement de l'épreuve

À l'issue de l'appel, l'ensemble des objets connectés est récupéré. Les candidats bénéficient de 30 minutes d'échauffement. Ils peuvent utiliser l'espace de prestation de 7m x 7m. Le step, les lests et le système audio sont fournis par le jury. Le candidat peut aussi apporter son support audio. La clé USB ne doit contenir que l'enregistrement sonore. À ce titre, il est mis à sa disposition un ordinateur portable et une enceinte permettant la lecture d'une clé USB. Les candidats gèrent seuls leur musique pendant l'échauffement et pendant l'épreuve tant au niveau du volume sonore que pour son déclenchement au début de l'enchaînement. Pour gérer le support musical, le jury met à disposition du candidat des playlists de différents styles de musique. Une application spécifique permet au candidat de choisir son BPM parmi la playlist proposée. A la fin de l'échauffement, les candidats sont équipés par le jury d'un cardiofréquencemètre dont l'enregistrement commence au début de l'épreuve. A la 25ème minute de l'échauffement, le jury rappelle les modalités de l'épreuve. Il propose le tirage au sort des 2 éléments imposés aux candidats qui sont à intégrer dans leur enchaînement. Un élément imposé concerne les bras, l'autre les pas. Ces contraintes sont sous forme de vidéo ou de texte.

Les données de fréquence cardiaque sont prises en compte uniquement sur les 4 minutes de la séquence step. Cette séquence de 4 minutes ne peut être présentée qu'une seule fois. Les candidats ont la possibilité de conserver un chronomètre manuel ou une montre mais ne peuvent pas garder leur propre cardiofréquencemètre. Dès l'annonce par le jury du début de l'épreuve, les candidats disposent librement de 30 minutes pour placer leur séquence de 4 minutes en puissance aérobie sur la plus grande durée possible.

L'annonce « ça tourne » de l'opérateur vidéo indique le début de l'enregistrement vidéo.

Les candidats déclenchent leur musique et se déplacent vers le step.

La prise en compte des mesures du cardiofréquencemètre, d'une part, et de la « séquence 4 minutes » chronométrée, d'autre part, débutent au premier mouvement du candidat.

L'opérateur vidéo est placé face au step. Le candidat peut à tout moment mettre fin à l'épreuve en indiquant « fin de l'épreuve » au jury.

Une tenue correcte et adaptée est attendue.

Bilan

L'épreuve pratique

La notation de l'épreuve pratique prend en compte la séquence de 4 minutes proposée par les candidats.

Les obstacles rencontrés par les candidats ont été principalement l'apprentissage et l'exploitation des éléments imposés dans leur enchaînement, avec une faible capacité à s'autoréguler. Dans l'ensemble, la « séquence bras » est difficile à intégrer pour les candidats : réalisation incomplète, non conforme ou conduisant à des ruptures de continuité. Il est attendu que le candidat reproduise le mouvement de bras à l'identique, mais en veillant à respecter les règles de latéralisation. La « séquence pas » est globalement intégrée et régulièrement exploitée dans l'enchaînement. Cependant, il a été remarqué que certains candidats ne connaissent pas les pas proposés, révélant ainsi un manque de connaissances culturelles. Enfin, pour une majorité de candidats, il est difficile d'atteindre la puissance aérobie sur la plus grande durée possible.

La qualité de l'exécution est inégale, particulièrement dans la réalisation des éléments imposés. La motricité spécifique des candidats manque globalement de complexité et de richesse.

Certains candidats méconnaissent les règles de composition d'un bloc en relation avec la logique de l'activité.

Enfin, certains candidats ne savent pas gérer la durée de leur séquence de 4 minutes.

Il est important de rappeler que l'épreuve ne se réduit pas à la reproduction d'une chorégraphie automatisée en amont mais bien d'une réelle exploitation des éléments imposés tout au long de l'enchaînement.

Les candidats ayant réussi l'épreuve pratique :

- ont une méthodologie d'intégration des contraintes au sein de leur enchaînement,
- sont parvenus à se préparer pour un effort en puissance aérobie,
- ont un bon niveau de coordination inter-Train et intra-Train,
- sont capables de s'adapter en fonction de leur état de forme du jour, des contraintes initiales de l'épreuve (effort de 4 minutes en puissance aérobie) et des contraintes proposées le jour même (contraintes bras et pas).

L'épreuve orale

Les candidats bénéficient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3. Voici quelques exemples de thématique proposée : « La précision des postures », « L'amplitude », « La gestion de l'intensité ».

L'exposé

La grande majorité des candidats s'est préparée à cette épreuve orale. Cependant, le jury note un cadre d'analyse souvent peu opérationnel, qui contraint plus les candidats qu'il ne les autorise à répondre précisément à la question posée au regard de la prestation du jour. Par conséquent, les cadres apparaissent souvent plaqués, enfermant les candidats dans leurs réflexions, ne leur permettant pas de problématiser le sujet. Le jury rappelle aux candidats qu'ils doivent s'inscrire dans la lecture et l'analyse de leur motricité, dès l'exposé, en restant en lien avec la thématique et l'extrait vidéo choisi par le jury.

En ce qui concerne les indicateurs relevés par les candidats pour analyser leur pratique, le jury note un manque de précision ne favorisant pas une analyse suffisamment fine de leur motricité. Il est attendu des candidats une définition claire et précise des indicateurs objectifs et subjectifs, ils apparaissent trop souvent génériques et valables quelle que soit la thématique. Certains candidats ne répondent pas à la commande initiale de cet oral : ils ne proposent pas leur(s) propre(s) séquence(s) vidéo ou n'exploitent pas la séquence choisie par le jury. Les analyses restent souvent descriptives. Les transformations annoncées sont souvent trop génériques, magiques, voire paraphasant la thématique. Certaines sont en lien avec le problème soulevé mais ne sont pas suffisamment ciblées sur la prestation des candidats et restent insuffisamment étayées notamment en termes de ressources. Pour autant, certains candidats ont su les problématiser. L'usage de l'outil numérique « médianalyse », mis à disposition des candidats pendant l'exposé, est insuffisamment et inégalement exploité.

L'entretien

Durant la phase d'interrogation, le jury constate que de nombreux candidats ont des difficultés à objectiver le niveau de leur prestation. Les connaissances mobilisées supplantent trop

souvent l'analyse et ne sont pas contextualisées au regard de la thématique et de l'activité. Elles devraient constituer une justification plutôt qu'un étalage. Le jury a pu constater une connaissance de l'activité très inégale, tant dans ses dimensions techniques, scientifiques que culturelles.

Le candidat qui n'a pas réussi ne parvient pas à analyser la vidéo à travers le filtre de la thématique et propose des transformations plaquées. Le candidat dispose de connaissances sur le STEP mais celles-ci sont très parcellaires ou bien, à l'inverse, globales et imprécises. Le candidat se polarise par exemple, sur un indicateur qui est inadéquat au regard de la question posée. Le manque de connaissances couplé à un déficit en méthodologie conduit le candidat à présenter un exposé transposable pour n'importe quel sujet.

Exemple : sur la thématique de la qualité d'exécution, le candidat mobilise exclusivement des indicateurs relatifs à la continuité. Il ne parvient pas à établir un lien entre cet indicateur et la thématique ou bien alors réduit son analyse de la thématique à cet indicateur.

Le candidat qui réussit mieux propose des transformations recevables au regard de la thématique mais peine à justifier et à préciser la nature des transformations. L'analyse est, toutefois, en amont détaillée, précisée au regard de times codes vidéos.

Exemple : Sur la thématique de la complexité de l'enchaînement, le candidat est capable d'identifier son niveau de complexité et les raisons de ce niveau mais il peine à proposer des transformations adaptées à sa prestation du jour. Les axes proposés sont binaires tels que « passer d'un enchaînement simple en termes d'approches à un enchaînement complexe en termes d'approches » alors que la prestation du jour révèle déjà des approches multiples. Ainsi, l'axe de transformation apparaît en décalage avec les besoins réels du candidat.

Le candidat excellent propose une analyse juste au regard de la thématique et de la prestation du jour, révélant une maîtrise du « savoir s'entraîner ». Les transformations sont adaptées et réalisables, l'opérationnalisation de ces transformations est précise.

Exemple : Sur la thématique de la complexité de l'enchaînement, le candidat est capable d'identifier le levier de complexification prioritaire : « élargir le répertoire de pas tout en conservant le niveau de complexité initial du haut du corps ». Il propose des mises en œuvre cohérentes et est capable de clarifier les étapes de transformation et les critères attendus.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Le jury invite les candidats à ajuster le niveau de complexité de leur enchaînement à l'atteinte d'une intensité d'effort en puissance aérobie pour produire une performance optimale au regard de leur niveau de ressources. Il est nécessaire que les candidats s'entraînent à s'adapter à des contraintes en un temps imparti. Il est également important de pratiquer régulièrement et de s'observer afin d'avoir une stratégie lucide d'intégration des contraintes. Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de maintenir des postures sécuritaires, de respecter la structure de la musique durant la totalité de l'enchaînement.

Pour l'oral

Le jury conseille aux candidats d'utiliser un cadre d'analyse de sa motricité explicitement relié à la thématique proposée. Les séquences vidéos doivent constituer un appui réel et enrichir l'analyse.

Le jury attend de l'exposé qu'il soit solidement ancré sur la prestation du jour, appréhendée dans son ensemble, à partir de choix ciblés et argumentés au regard de la thématique traitée. La qualité de l'exposé ne conditionne pas toujours celle de l'entretien et il est attendu que le candidat soit capable de discuter de la pertinence de ses propositions. Dans cette optique, les réponses aux questions du jury doivent être structurées, suffisamment précises, et doivent dépasser les généralités en s'appuyant sur des connaissances plurielles, maîtrisées, référencées et articulées au processus d'apprentissage.

VOLLEY-BALL

Conditions de déroulement de l'épreuve

Les candidats bénéficient d'un temps de préparation à l'épreuve de 30 minutes comprenant un échauffement spécifique, un rappel du déroulement de l'épreuve et des règles du jeu.

La prestation physique est composée de deux rencontres de 8 minutes chacune, dans une situation de jeu à 3 contre 3 sur un terrain de 7m X 7m. Les hauteurs de filets sont de 2,24 mètres pour les candidates et 2,43 mètres pour les candidats. Une pause sépare les deux rencontres. Les partenaires et adversaires des candidats sont choisis par le jury et communiqués 12 minutes avant la fin de l'échauffement. Les équipiers du candidat sont à sa disposition pour une transmission de consignes pendant deux minutes avant la première séquence de jeu ; il peut transmettre de nouvelles consignes pendant la pause. À l'issue de la première rencontre, le jury peut être amené à donner des consignes de jeu à l'équipe adverse. Lors de la deuxième rencontre le candidat peut prendre un temps mort d'une minute. La prestation du candidat est enregistrée en plan de ½ ensemble en plongée et en continu. L'opérateur vidéo est placé en hauteur ; derrière le demi terrain du candidat et à une distance qui permet de couvrir l'ensemble du terrain.

Le règlement adapté proposé permet d'augmenter le volume de jeu pendant les séquences de 8 minutes. Le match débute par un service de l'équipe des candidats. Les équipes disputent le point puis un ballon de relance est envoyé à chaque équipe. C'est ensuite à l'équipe adverse de servir. Ce fonctionnement se reproduit pendant les deux séquences de 8 minutes. Le placement sur le terrain est libre (il n'y a pas de faute de position). Le service à tour de rôle est obligatoire.

Bilan

L'épreuve pratique

Le jury constate avec satisfaction que des candidats même non spécialistes de l'activité obtiennent des résultats satisfaisants grâce à une préparation à l'épreuve mettant l'accent sur les organisations collectives en attaque et en défense au service de leur efficacité individuelle. Les candidats moyens sont capables en attaque de mettre en difficulté l'équipe adverse sans être régulièrement décisifs. Soit une récurrence des angles d'attaque est observée (par exemple frappe dans la diagonale), soit la variété des actions réalisées (attaques sur des temps et zones différents) ne permet pas de gagner les échanges. Défensivement, ils sont capables de maintenir l'échange dans un espace d'action limité (ballons arrivant sur eux).

Ceux qui réussissent mieux sont garants d'une organisation collective fonctionnelle. Les candidats sont capables de marquer plusieurs points. Ils font basculer le rapport de force en situation favorable en attaque en créant et/ou exploitant des alternatives variées (attaque ligne ou diagonale, temps et espace d'intervention variés.) En défense, ils interviennent dans leur zone et au-delà avec une pression temporelle élevée et une efficacité irrégulière (alternance d'actions très positives et d'action neutres).

Les candidats excellents, quant à eux, mettent en place une organisation collective en attaque et en défense décisive en occupant un poste (passeur ou réceptionneur/ attaquant) de manière judicieuse. A ce titre, le ratio « actions décisives - balles jouées » est très positif en attaque et en défense. Offensivement, ils interviennent efficacement sur des attaques variées (courtes, décalées, accélérées, hautes) avec une exploitation optimale de l'espace de jeu offensif (aile <https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

droite, centre, aile gauche, Défensivement, ils sont capables de renverser une situation très défavorable (contre gagnant, défense réflexe, plongeon...)

L'épreuve orale

Les candidats bénéficient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3.

L'exposé

La séquence vidéo imposée par le jury correspond à un ou deux points joués. Celle-ci met en évidence une (ou des) difficulté(s) qui doit amener le candidat à formuler des axes de transformation.

Les candidats ont été positionnés selon la qualité et la pertinence des transformations choisies au regard de l'analyse de sa motricité et de la thématique.

Les candidats qui sont capables de proposer des transformations adaptées, cohérentes en s'appuyant sur différents indicateurs pertinents mais dont les propositions restent encore incomplètes. Ce sont des candidats qui, par exemple, en vue de traiter une thématique sur la liaison « défense-attaque », proposent des axes de transformation essentiellement centrés sur le pôle offensif (variation des zones d'attaque en vue d'améliorer l'enchaînement défense-attaque). Toutefois les choix défensifs, visibles à la vidéo, sont écartés alors qu'ils auraient pu être judicieusement exploités.

Les candidats qui proposent des transformations adaptées, argumentées et singulières en lien avec l'analyse et la thématique proposée. C'est le candidat qui par exemple, en vue de traiter une thématique en lien avec l'efficacité offensive, choisit un cadre d'analyse adapté permettant de mettre en avant sa difficulté à varier ses attaques pour faire le point. Il propose donc deux axes liés à la prise d'information sur la position du contre adverse et l'importance de jouer sur la trajectoire de balle. Ces axes de transformations sont singuliers, en lien avec les images visionnées et le niveau du candidat.

Les meilleurs candidats parviennent à hiérarchiser et à articuler les transformations avec l'analyse de leur prestation au regard de leur thématique. Leurs axes de transformations sont cohérents et opérants.

Le candidat répond aux caractéristiques mentionnées précédemment en faisant preuve en plus d'une grande finesse d'analyse et d'un niveau de connaissances permettant une discussion riche avec le jury.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Il est nécessaire de se présenter à l'épreuve en bonne condition physique afin de maintenir un niveau de jeu constant sur l'ensemble des deux séquences de jeu. Le jury souligne que les candidats peuvent réaliser leur échauffement général avant l'arrivée dans le gymnase. Dès le début du temps de préparation de 30 minutes, les candidats ont accès au terrain, disposent des ballons, et de l'aide des plastrons. Ainsi, ils doivent se préparer individuellement et peuvent tester leurs organisations collectives en attaque et en défense.

Durant la prestation physique, si le premier temps de jeu montre une organisation collective peu efficace, la pause entre les deux séquences et le temps mort peuvent être judicieusement exploités pour réguler le projet.

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

Le jury tient à souligner qu'il est déconseillé aux candidats d'essayer de volontairement toucher peu de ballons pour camoufler leurs difficultés.

Une pratique régulière et une connaissance des organisations spécifiques du jeu en 3 contre 3 sont indispensables pour réussir. Les candidats doivent se préparer tout au long de l'année pour faire basculer le rapport de force en faveur de leur équipe dans un niveau de jeu élevé.

Pour l'oral

Le jury conseille aux candidats de :

- Se filmer dans les conditions de l'épreuve ;
- Utiliser régulièrement l'outil Médianalyse et maîtriser ses différentes fonctionnalités ;
- Se préparer à une analyse précise de sa motricité à l'aide d'un filtre spécifique à une thématique afin de dégager des axes de transformation ;
- Se faire aider dans sa préparation par un expert de l'entraînement / enseignement en volley-ball ;
- Enrichir ses connaissances de l'activité volley-ball (techniques, tactiques, historiques...);
- Maîtriser les connaissances sur l'apprentissage à l'aide des TICE et de la vidéo ;
- Développer sa capacité à engager un dialogue, discuter, argumenter.

Quatrième épreuve d'admission

Pratique d'une activité physique sportive et artistique et entretien :

Epreuve	Deux parties	
	Pratique d'une APSA	Entretien 2 minutes de préparation 20 minutes d'épreuve
	notée sur 10 points	notée sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser une prestation physique en natation ou athlétisme (tirage au sort)	Répondre à une question relative à une thématique liée à l'APSA non réalisée
Compétences évaluées	Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique dans l'APSA tirée au sort	Le candidat mobilise des connaissances scientifiques pour comprendre l'activité d'un sujet (de différents niveaux d'expertise) engagé dans la pratique sportive réalisée, notamment dans ses dimensions physiologiques et

Conditions du déroulement de l'épreuve

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

L'oral 4 se découpe en deux temps distincts : la prestation physique et l'entretien.

L'entretien porte dans l'APSA n'ayant pas fait l'objet de la prestation physique.

La prestation physique

L'appel est réalisé avant l'échauffement.

Les installations et le matériel fournis par l'organisation du concours sont alors accessibles au candidat pour une phase d'échauffement. Le matériel personnel est à la charge du candidat.

L'entretien

A l'entrée, dans la salle d'interrogation, le jury remet une question initiale formulée de la manière suivante : « Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser... ». Le candidat est libre de mobiliser des connaissances issues des sciences de la vie et/ou des sciences humaines et sociales. Le candidat dispose de 2 minutes pour préparer les éléments de sa réponse.

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

L'exposé et l'entretien ont pour objectif d'évaluer les capacités du candidat à analyser l'activité du nageur/coureur par des connaissances scientifiques, et d'en discuter leur pertinence pour éclairer le "quoi" et le "comment enseigner". La logique de l'épreuve réside dans la capacité à mobiliser des connaissances scientifiques pour interpréter les différentes activités que peut développer un nageur ou un coureur, quel que soit son niveau de pratique. Cette interprétation repose sur la maîtrise de cadres théoriques et de connaissances issues de travaux scientifiques.

Le candidat doit parvenir à mobiliser très rapidement ses connaissances. Au regard de la temporalité de l'épreuve, l'entretien est rythmé et dynamique.

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

Voici quelques exemples de questions :

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser le processus d'apprentissage moteur pour un coureur/nageur confirmé » ?

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser la gestion de l'allure chez un coureur/nageur débutant ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser les forces propulsives en natation de vitesse / en course de haies pour un non expert ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser le rôle de la récupération dans la natation/la course ? »

L'épreuve d'entretien

Le jury apprécie le candidat qui dispose de connaissances scientifiques maîtrisées et variées pour interpréter le comportement du nageur ou du coureur. Le candidat en réussite est capable de mobiliser avec précision des connaissances validées scientifiquement afin de justifier ses propos. Au-delà des connaissances, il fait preuve d'une réelle capacité à sélectionner et à exploiter celles-ci pour expliquer l'activité du pratiquant et en discuter avec le jury.

Les connaissances mobilisées éclairent les processus sous-jacents de la motricité et ne doivent pas être confondues avec une simple description de mouvements. Certains candidats ont réussi à entrer dans une véritable discussion sur la portée, les limites des théories et connaissances mobilisées.

Un certain nombre de candidats ont des connaissances superficielles voire absentes ou erronées. Si certaines notions sont connues, elles ne sont pas toujours mobilisées pour expliquer certaines activités du nageur/coureur.

Chez certains candidats, les connaissances de base sur le fonctionnement du corps humain ne sont pas maîtrisées (anatomie, physiologie respiratoire, physiologie cellulaire). Les connaissances biomécaniques se limitent à la présentation de formules ou concepts sans être capable de les mobiliser pour expliquer les adaptations corporelles du pratiquant.

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

Les différents niveaux de prestation des candidats

Niveau 1

Le candidat dispose de connaissances scientifiques superficielles voire erronées et n'est pas capable de les mobiliser pour expliquer l'activité du nageur/coureur dans l'ensemble des dimensions comportementales. La discussion avec le candidat est difficile car la maîtrise des connaissances mobilisées est très fragile.

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat ne réussit pas à identifier les forces mises en jeu lors de l'appui athlétique ou aquatique.

Niveau 2

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

Le candidat dispose de connaissances scientifiques incomplètes dans certains domaines d'activité. Il explique le comportement par des concepts généraux qu'il a du mal à expliciter. Toutefois, un premier niveau de discussion dans un lien théorie-pratique s'avère possible dans certains champs scientifiques.

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de citer les différents récepteurs proprioceptifs mis en jeu lors de la perception. Il peut réussir à mobiliser ces connaissances pour interpréter les problèmes rencontrés par le nageur-coureur. Toutefois, le manque de précision des mécanismes mis en jeu ne permet pas d'identifier de façon explicite des pistes sur le quoi ou le comment enseigner.

Niveau 3

Le candidat dispose de connaissances scientifiques variées et sait les mobiliser dans la plupart des domaines d'activité du nageur/coureur. Le candidat dispose des connaissances de base dans la plupart des champs scientifiques, mais a une capacité hétérogène à savoir les mobiliser en fonction des domaines d'activité explorés.

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux différents processus proprioceptifs en les mettant en relation avec les principes d'efficacité biomécanique du geste. Il est capable de réaliser des liens entre différents types de connaissances et de prendre du recul sur leur rôle et leur place dans son acte d'enseignement.

Niveau 4

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

Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux processus motivationnels en justifiant le cadre théorique par rapport à d'autres. Il envisage des nuances et des limites relatives aux caractéristiques des pratiquants (âge, niveau d'expertise, sexe...) ainsi que du contexte d'exercice.

Dans chacun des niveaux évoqués, la capacité à présenter ses propos de façon synthétique est un élément apprécié par le jury.

Conseils aux candidats

Les membres du jury recommandent aux futurs candidats de préparer cet oral en identifiant les différents champs scientifiques qui peuvent éclairer l'activité du pratiquant jeune, adolescent, débutant, expert s'impliquant dans des activités natatoires ou athlétiques. Il est recommandé de se réappropriier les bases concernant les structures nerveuses qui organisent la motricité, les bases concernant les adaptations physiologiques aux efforts et à l'entraînement, et à identifier les courants scientifiques expliquant les processus d'apprentissage moteur. Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de réciter des connaissances, mais d'être capable d'expliquer le comportement du nageur/coureur à partir de connaissances scientifiques en réponse à la question posée.

Les questions liées aux processus biomécaniques ont souvent mis en difficulté les candidats tout comme celles portant sur le rôle des différents groupes musculaires au cours de l'appui. Véritable épreuve multidisciplinaire, le jury recommande aux candidats de ne pas faire l'impasse sur un des champs scientifiques décrits ci-dessus. Il leur est fortement conseillé de se

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

préparer à étayer l'argumentation à l'aide de courbes (évolution de la lactatémie, évolution de la fréquence cardiaque...), de schémas (trajet du pied lors d'un cycle de jambe, vecteurs de force, circulation sanguine...). Certains candidats se sont retrouvés en difficulté lorsqu'il leur a été demandé de produire un schéma explicitant une organisation motrice (position de départ...). Nous recommandons aux futurs candidats de se préparer spécifiquement à ce type de situation afin de manifester une réelle compréhension des mécanismes mis en jeu lors de l'activité du pratiquant.

De plus, eu égard au temps de l'exposé, il n'est pas pertinent de perdre du temps en présentant un plan ; le jury apprécie néanmoins un exposé structuré répondant à la thématique.

La prestation physique en athlétisme

Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2024 ont démontré un niveau de pratique honorable bien que très hétérogène lors de l'épreuve d'athlétisme constituée cette année de l'enchaînement d'un 100m puis d'un 1000m. Les performances chronométriques au 100m se situent à des moyennes de 15''13 pour les femmes et 12''93 pour les hommes avec de forts écarts inter-individuels. Les performances chronométriques au 1000m se situent à des moyennes de 4'10 pour les femmes et 3'21 pour les hommes avec également des écarts importants selon les candidats.

Le niveau est hétérogène tant au niveau de l'utilisation efficace des startings-blocks sur 100m que de la gestion de l'effort au 1000m.

La phase de récupération a été supérieure à 30 minutes, ce qui a permis aux candidats bien préparés d'enchaîner les deux courses à leur plus haut niveau de performance. On note cependant d'autres candidats n'ayant pas mis à profit ce temps de récupération et de préparation.

Sur l'ensemble des épreuves, tout matériel permettant de chronométrer était interdit. Les candidats ont été informés en début d'épreuve que les règles fédérales des épreuves combinées constituaient le cadre de référence réglementaire adopté. Aucune disqualification n'a été déplorée.

Lors du 1000m, les candidats ont été informés de leur temps de passage au 500m, à l'issue de la course il leur a été demandé d'estimer leur temps final.

Les candidats les mieux préparés ont été capables d'adopter une mise en action efficace tant au niveau de l'acquisition de la vitesse que de sa conservation. Lors du 1000m, une gestion optimale de l'effort leur a permis de performer à leur plus haut niveau.

Pour rappel, il est attendu de la part des candidats qu'ils performant à leur plus haut niveau lors des deux courses. Le niveau de sollicitation étant élevé, notamment d'un point de vue nerveux et musculaire, une véritable préparation à long terme, comme le jour « J », est nécessaire pour préserver son intégrité physique et optimiser son potentiel individuel.

Conseils aux candidats

Pour l'année 2025, nous conseillons aux candidats d'assurer une préparation générale à cette épreuve en s'entraînant régulièrement et de manière plus approfondie pour pouvoir présenter un niveau de performance et de réalisation optimal.

L'entraînement à cette épreuve doit s'anticiper bien en amont dans la préparation, que ce soit sur les aspects techniques, énergétiques ou encore concernant la connaissance de soi correspondant aux contraintes de l'épreuve.

De plus, lors du 1000m l'élaboration d'un plan de course en adéquation avec les potentialités individuelles de chaque candidat semble nécessaire pour bien réussir cette épreuve.

Concernant le 100m, il est aussi attendu que la préparation intègre le travail des principes d'efficacité inhérents à une mise en action efficace comme ceux liés à la conservation de la vitesse.

Enfin, en terme de règlements, il semble indispensable de maîtriser les bases notamment au niveau du départ (réglage des starting-blocks, position réglementaire, stabilité entre les commandements...).

La prestation physique en natation (50 m 2 nages et 100m nl)

Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2024 ont démontré un bon niveau de pratique lors de l'épreuve natation de 50 m 2 nages et 100 m Nage Libre.

Les performances chronométriques manifestent que la plupart d'entre eux a préparé cette épreuve avec sérieux.

Chez les filles les performances vont de 36 secondes à 1 min au 50 m 2 nages ; et de 1min 09 à 2min au 100 m NL.

Chez les garçons la meilleure performance est de 32 secondes et la plus faible est 1min 06s au 50 M 2 nages. Pour le 100m NL, les performances vont de 1min 09s à 1min 29 secondes

Lors du 50 m 2 nages, la majorité des candidat(e)s a souvent réalisé le premier 25 m en papillon et le second en dos ou brasse démontrant ainsi l'acquisition de principes biomécaniques pour nager vite lors d'une épreuve de sprint.

Le jury a apprécié le fait que la plupart des candidats s'engagent totalement dans une logique de performance.

Tous les candidats ont nagé le 100 NL en crawl sauf un qui a réalisé un 100m brasse.

Les candidats les mieux préparés sont capables d'adopter : des départs assurés et efficaces (gain de distance et de temps) ; des virages efficaces et adaptés à leur niveau (temps de retournement court, coulée supérieure à 5 mètres et reprise de nage dynamique) et ont été capables de gérer leur allure tout au long des parcours. Les candidats les plus compétents ont également démontré l'intégration de principes techniques pour optimiser leurs performances (axe du corps confondu avec l'axe de déplacement pour diminuer les résistances à l'avancement, gestion de l'amplitude et de la fréquence de nage pour augmenter l'efficacité de la propulsion tout au long des deux épreuves, intégration du roulis, longueur et profondeur du trajet...).

Cette année encore, si certains candidats ont fait preuve de lucidité à l'issue de leurs parcours en réajustant leur projet de performance, d'autres ont proposé des ajustements peu judicieux.

Environ 20% des candidats n'ont pas éprouvé le besoin de réajuster leur performance.

Les candidats ont utilisé la ligne de nage réservée à la récupération. Quelques rares candidats ont réalisé des fautes réglementaires qui les ont pénalisés (fautes règlementaires au virage principalement).

Conseils aux candidats

Pour l'année 2025, nous conseillons aux candidats d'assurer une préparation spécifique à cette épreuve en s'entraînant régulièrement sur toutes les phases de la course (départ, déplacement, virages) pour pouvoir présenter un niveau de performance optimal.

L'entraînement à cette épreuve nécessite un temps long, tant sur les aspects techniques spécifiques liés à la maîtrise des différentes nages et à la gestion des départs et virages, ainsi que sur les dimensions énergétiques correspondant à la contrainte de l'épreuve.

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr>

De plus, l'élaboration d'un projet de temps sur chacun des parcours en adéquation avec les ressentis lors de la réalisation de performance semble nécessaire pour manifester une réelle connaissance de soi en action. Il est aussi attendu que la préparation intègre les éléments de règlement, surtout au niveau des différentes nages et virages.