



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : AGRÉGATION INTERNE et CAERPA

Section : ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Session 2021

Rapport du jury présenté par : Madame Véronique ELOI-ROUX, Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), Présidente du jury

SOMMAIRE

- Introduction : le mot de la Présidente page 3
- Première épreuve d'admissibilité page 7
- Seconde épreuve d'admissibilité page 22
- Première épreuve d'admission page 42
- Deuxième épreuve d'admission page 51

Introduction : le mot de la présidente

Après la session inédite de 2020 qui a vu des épreuves réduites aux seules compositions écrites, la session 2021 aura permis l'organisation de l'ensemble des épreuves avec, pour seule exception, les pratiques physiques qui auront dû être neutralisées. L'ensemble du jury s'en réjouit. Les conditions sanitaires en vigueur tout au long du concours ont été parfaitement respectées, par les interrogateurs comme par les candidats, permettant ainsi un déroulement serein. La logistique et l'organisation matérielle de ce concours ont été parfaites : numérisation rapide des copies, mise à disposition du palais du lac installé selon nos souhaits, désinfection de chaque espace et objet à destination des candidats sont autant d'exemples de la contribution collective de différents services à cette sérénité. Les services de la DGRH, les académies et nos partenaires sur la communauté de communes autour de Vichy doivent ici en être remerciés. L'objectif était évidemment que les candidats se trouvent dans les conditions optimales pour donner le meilleur d'eux-mêmes, après une préparation souvent difficile. Nous pouvons dire que, sur cette session, cet objectif a été atteint malgré le contexte.

Le présent rapport du jury tire un bilan de la session passée et présente pour chacune des épreuves des conseils de préparation et de formation.

- **Petit rappel concernant les épreuves**

Les sujets d'écrits sont choisis et construits par la présidente du concours, seule décisionnaire sur cette phase. Les questions posées et les thématiques retenues sont volontairement professionnelles. Cette année, l'évolution du métier d'enseignant et la prise en compte des ressentis des élèves par le professeur ; deux thématiques au cœur des préoccupations de la discipline qui permettaient aux candidats de discuter, de choisir et de démontrer leur position. Plus largement, les différentes épreuves du concours, complémentaires les unes des autres, cherchent à convoquer et valoriser la professionnalité des candidats (tous expérimentés), leur engagement et leur capacité à argumenter leurs choix. Cette argumentation suppose des connaissances diversifiées, approfondies et maîtrisées.

Aucun piège n'est tendu, aucune « bonne réponse » précise et fermée n'est attendue dans ces épreuves. En revanche, chaque sujet, d'écrit¹ comme d'oral, est ancré dans un contexte qu'il est impératif de prendre en considération. C'est ce qui confère le caractère professionnel de ce concours interne. Plus simplement, le jury attend que le candidat réponde aux questions qui lui sont posées et, quelle que soit l'épreuve, le contexte fait partie de la question. Le candidat, pendant le temps des épreuves, doit se projeter comme un enseignant de l'établissement proposé ou considérer que les élèves présentés dans les vidéos sont les siens.

Ce rapport doit donc donner aux candidats matière à analyser et à comprendre les attendus – très ouverts – des épreuves de cette session 2020.

Les épreuves écrites ont été plutôt bien réussies avec des copies denses, peu d'inachevées et une moyenne de 7,85 à l'écrit 1 et de 6,99 à l'écrit 2. Les épreuves orales affichent des moyennes de 7,95 à l'oral 1 et de 8,66 à l'oral 2, ce qui révèle un bon niveau de préparation des candidats.

Vous trouverez ci-dessous les principaux chiffres liés à cette session. La répartition des notes dans chacune des épreuves est inscrite dans chaque partie spécifique.

¹ Même si l'écrit 1 échappe un peu à ce cadre ; la réponse est toutefois attendue dans le contexte chronologique défini c'est-à-dire jusqu'en 2021 (la période actuelle étant parfois occultée).

- **Les inscrits et les composants**

Agrégation interne	Total	Public	Privé
Inscrits	1841	1583	258
Composants E1	1245	1088	157
Composants E2	1214	1061	153
Nombre de postes	121	110	11
Age moyen des composants	36,6 ans		
Répartition hommes/ femmes des composants	Hommes : 728 Femmes : 485		

40 % des composants sont des femmes.

Cette session a vu les effectifs de composants augmenter de 15% environ par rapport à l'an passé.

- **Les 285 admissibles**

	Public	Privé	Total
Homme	147	17	164
Femme	112	9	122
Âge Moyen	36 ans (de 25 à 59 ans)		
Moyenne de l'ensemble des admissibles :	11,95	12,06	
Premier admissible :			
Nombre de points :	92	77,25	
Moyenne sur 20 :	18,40	15,45	
Dernier admissible :			
Nombre de points :	49	50,25	
Moyenne sur 20 :	9,8	10,05	

42 % des admissibles sont des femmes.

Avec une barre d'admissibilité aux alentours de 10, le concours 2021 affiche une très bonne qualité, pour le public comme pour le privé.

- **Les admis**

	Total	Public	Privé
Femmes	48	45	3
Hommes	73	65	8
Age moyen des reçus	36 ans (de 25 à 59 ans)		

	Public	Privé
Premier admis :		
Nombre de points :	170,25	155,5
Moyenne sur 20 :	15,48	14,14
Dernier admis :		
Nombre de points :	110,25	109,75
Moyenne sur 20 :	10,02	9,98

Presque 40 % des lauréats sont des femmes.

L'âge des lauréats s'étend de 25 à 59 ans ; un tiers des reçus a 40 ans ou plus.

Le dernier admis présente un total autour de 10, dans le public et dans le privé, comme pour l'admissibilité. C'est un signal clair qui fixe l'attendu à la moyenne, sans moyenne infamante pour les candidats recalés.

- **Les principaux éléments à retenir :**

- L'agrégation interne d'EPS joue pleinement son rôle sélectif avec un ratio cette année de 15 candidats inscrits et 10 candidats ayant composé les écrits pour un poste ; le taux de pression est supérieur pour le CAER ;
- Pour l'admissibilité, le jury a choisi de sélectionner, le nombre maximum de candidats soit 285, ce qui correspond à 2,35 admissibles pour un poste ;
- Les femmes représentent environ 40% des candidats à chaque phase du concours. A noter que la proportion homme-femme dans la profession est d'ores et déjà déséquilibrée avec 42% d'enseignantes tous corps confondus ;
- Un tiers des reçus définitifs a 40 ans et plus ;
- Un tiers des reçus définitifs n'était pas dans la liste des 221 meilleurs admissibles ; ce qui confère aux épreuves orales toute leur importance pour le recrutement et, bien sûr pour le classement.

- **En guise de conclusion,**

Avec un taux national d'agrégés aux environs de 9% de la population de ses enseignants, l'EPS est en deçà de nombreuses disciplines. La stabilité du nombre de postes offerts à l'agrégation interne depuis plusieurs années permet aux professeurs EPS de se projeter et d'inscrire la préparation à ce concours dans leur développement professionnel. Les résultats en termes d'âge ou de sexe doivent inciter tout enseignant à s'engager, s'il le souhaite. Un exemple nous est donné cette année avec la réussite d'une collègue de 59 ans ! Un grand bravo à elle.

Ce concours est d'un haut niveau et requiert un investissement professionnel et personnel important. La préparation est couteuse mais particulièrement enrichissante ; c'est une occasion de formation continue inédite et de réflexion sur son quotidien de professeur.

J'adresse toutes mes félicitations aux candidats reçus cette année et encourage les autres, tout particulièrement les admissibles, à recommencer. Je garde une pensée particulière pour les candidats admissibles à la session 2020 qui n'ont pu jouer totalement leur chance lors d'épreuves d'admission à cause du contexte sanitaire. Certains d'entre eux ont pu réussir cette année, d'autres n'ont peut-être pas été admissibles et doivent continuer de croire en leur potentiel.

Je rappelle qu'un échec à ce concours professionnel ne doit pas remettre en question les compétences exprimées au quotidien face aux élèves ou aux étudiants. J'invite tous les professeurs EPS qui souhaitent donner une dimension nouvelle à leur métier, à s'engager dans ce concours. La préparation à l'agrégation est une opportunité à la fois de se former, mais aussi

de donner du sens et d'«agréger » les connaissances, compétences et expériences construites au fil de son cheminement professionnel.

Enfin, je réitère mes sincères remerciements à l'ensemble du directoire et à tous les jurés qui ont, pendant cette année encore bien compliquée, assuré leur mission avec rigueur et professionnalisme ; un remerciement tout particulier pour les précieux contributeurs à ce rapport et pour les jurés préparateurs consciencieux des sujets d'épreuves orales.

J'avais conclu le rapport de l'an dernier « en espérant que la session 2021 pourrait se dérouler sans encombre, éloignée de toute problématique sanitaire exceptionnelle... ». L'actualité nous a montré qu'il nous faut être patient.

En attendant, je vous souhaite une bonne lecture et une excellente préparation pour la session 2022.

Véronique Eloi-Roux,
Présidente du concours

Première épreuve d'admissibilité

Rappel de la nature de l'épreuve :

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

Durée : 6 heures, Coefficient : 2

Thèmes du programme :

- La leçon d'EPS et l'activité de l'élève
- Les jeunes et les pratiques sportives : les incidences en EPS
- L'élève en EPS, son développement et sa santé
- L'évolution de la relation pédagogique en EPS et le métier d'enseignant
- Les politiques éducatives et leur application en EPS

1. Le sujet de l'épreuve :

« Les idées comptent, en éducation physique, plus que les gestes ; elles se renouvellent plus qu'eux²»

Ces propos de Jacques Ulmann se sont-ils vérifiés au regard de l'évolution du métier d'enseignant d'EPS depuis 1967 ?

2. La réception du sujet par les candidats :

S'appuyant sur une citation de Jacques Ulmann, le sujet de la session 2021 invitait les candidats à se positionner sur le débat de la place des idées et des gestes en EPS en relation avec l'évolution du métier d'enseignant. La formulation de la question, ouverte et accessible, laissait aux candidates et candidats beaucoup de libertés dans le traitement du sujet. Comme pour la session précédente, le nombre de copies blanches ou de copies uniquement composées d'une introduction a été très limité. De plus, les copies de plus d'une dizaine de pages étaient à nouveau largement majoritaires preuve qu'à nouveau, les candidats ont été mobilisés par un sujet inspirant qui ouvrait des perspectives multiples. À ces remarques d'ordre quantitatif s'ajoutent des remarques plus qualitatives puisque l'ensemble du jury d'écrit 1 a relevé une amélioration du niveau moyen de connaissances mobilisées par les composants, saluant au passage une meilleure préparation.

Cependant, ce sujet en apparence très abordable exigeait des candidats qu'ils répondent en premier lieu à la question du sujet qui portait sur la vérification des propos de Jacques Ulmann (« ses propos se vérifient-ils ? ») en relation avec l'évolution du métier d'enseignant.

Le fait d'avoir répondu ou non à la question a été un critère significatif retenu pour classer les copies et ainsi évaluer la lucidité des candidats, qualité attendue dans le cadre des épreuves de l'agrégation interne d'EPS. Indépendamment du niveau de connaissances, ce critère de lucidité a été un élément déterminant pour départager ceux qui ont organisé leur argumentation autour d'une réponse à la question de ceux qui ont traité des éléments clés du sujet sans lien avec la

² Ulmann J. (1964), « De la gymnastique aux sports modernes », Paris : PUF, 3ème Ed VRIN, p. 5.

vérification des propos de la citation. Bien entendu, le fait d'annoncer une réponse à la question sans y apporter du contenu au cours du devoir ne permettait pas d'être classé parmi les bonnes copies.

3. Analyse du sujet

Le sujet de la session 2021 reposait sur une double contrainte : la présence d'une citation et d'une question qui portait sur la vérification des propos de la citation au regard de l'évolution du métier d'enseignant.

Une citation

« Les idées comptent, en éducation physique, plus que les gestes ; elles se renouvellent plus qu'eux² »

Une question

Ces propos de Jacques Ulmann se sont-ils vérifiés au regard de l'évolution du métier d'enseignant d'EPS depuis 1967 ?

• La citation

Il n'était pas ici spécialement attendu du candidat qu'il resitue les propos de Jacques Ulmann dans le contexte des années 1960 ou bien encore qu'il présente l'auteur avec son parcours et ses principaux travaux. En revanche, la citation engageait les candidats à appuyer leurs analyses en prenant en compte les registres « d'idées », les types de « gestes » ainsi que l'intensité et la dynamique de leurs articulations. Une des premières complexités de cette citation résidait dans les définitions de ses mots clés. Les hypothèses de traitement en dépendaient.

Elles pouvaient être proches du sens donné par Jacques Ulmann. Celui-ci envisageait les « idées » comme « *des conceptions structurées, cohérentes, de véritables systèmes d'éducation physique²* », qui renvoient aux courants et conceptions qui ont traversé l'histoire de la discipline. Il entrevoyait les « gestes », comme un « *agencement de mouvement* », ce qui amenait l'auteur à constater que, quelles que soient les époques, ils restent immuables et que la lecture que l'on peut en faire reste dépendante de l'ambition éducative qui leur donne sens.

En revanche, les candidats pouvaient bien évidemment s'affranchir de ce sens attribué par Jacques Ulmann pour exploiter d'autres définitions. Le jury n'avait aucune attente spécifique sur le contenu de ces définitions.

Les registres mobilisés pour caractériser les « idées » pouvaient ainsi être multiples : théoriques, institutionnels, politiques, conceptuels, scientifiques... Ces idées pouvaient par exemple découler de théories de professionnels concepteurs (Le Boulch, Parlebas, Pujade Renaud, Marsenach, Mérand, Delaunay, Davaisse...), d'injonctions officielles (IO, programmes, circulaires, textes certificatifs ...) ou s'apparenter à des formalisations d'actes d'enseignement (projets EPS, intentions pédagogiques...). Il était attendu que ces idées soient précisées (Qui ? Quand ? Quoi ?) et développées (Pourquoi ? Quel(s) enjeu(x) ?). Montrer que les idées d'un même registre ou issues de registres différents pouvaient parfois converger, diverger voire s'opposer constituait des pistes intéressantes à discuter.

De leur côté, les « gestes » pouvaient également être envisagés de façon plurielle. Les meilleurs candidats les ont envisagés d'une manière ouverte en les associant par exemple aux gestes des élèves en lien avec la pratique d'une activité, d'un rôle social, d'une transformation motrice recherchée... Les gestes professionnels de l'enseignant constituaient également des pistes exploitables : méthode pédagogique, évaluation, traitement des activités, classement des

élèves... Toutefois, réduire ces « gestes » à des registres de professionnalité de l'enseignant pouvait conduire à une redondance avec la thématique de la question (évolutions du métier d'enseignant d'EPS).

A partir de ces définitions, c'est l'articulation entre « idées » et « gestes » qui devait être interrogée à travers les verbes « compter » et « se renouveler ».

La citation contenait deux positions sur cette articulation :

- Les idées comptent plus que les gestes
- Les idées se renouvellent plus que les gestes

Elle défendait donc le postulat de la suprématie des idées sur les gestes et de leurs transformations. Il était attendu une prise de position sur cette relation défendue en lien avec les définitions retenues par le candidat. D'une part, les idées ont-elles toujours compté plus que les gestes depuis 1967 ? D'autre part, les idées se sont-elles toujours plus renouvelées que les gestes ?

• *Mise en relation citation/question*

En lien direct avec la citation, la question portait sur la vérification des prises de positions affichées par Jacques Ulmann. Quelle que soit la réponse du candidat à la question (propos entièrement vérifiés, propos non vérifiés, propos vérifiés partiellement...), elle devait s'appuyer *a minima* sur une des deux prises de positions de la citation : « *Les idées comptent plus que les gestes* » ou les idées « *se renouvellent plus* » que les gestes.

Ainsi, il était attendu que le candidat se positionne sur la **vérification** des propos de Jacques Ulmann en les **confortant**, en les **nuançant** ou en les **réfutant**. Toutefois, pour être recevable, la réponse sur cette vérification devait s'appuyer sur des éléments de l'évolution du métier d'enseignant.

Les idées comptent-elles plus ?
Les idées se renouvellent-elles plus ?

Conforter/réfuter/nuancer
ces positions de Jacques
Ulmann

Au regard de l'évolution
du métier d'enseignant

L'item du programme de l'évolution du métier d'enseignant pouvait être directement convoqué pour étayer la ou les prise(s) de position(s) du candidat. Là encore, une définition des éléments de métier utilisés dans la démonstration était nécessaire. Ces derniers peuvent être multiples et relatifs à des domaines différents. Ils sont généralement issus de la pratique enseignante, du « terrain », de ce que fait l'enseignant compte tenu des conditions objectives de son enseignement. Par exemple, les évolutions de la relation pédagogique, de l'évaluation, des choix de contenus étaient des pistes à exploiter pour discuter les permanences et les ruptures du métier d'enseignant. D'autres éléments comme les outils utilisés, la relation aux autres enseignants, les formations initiales ou continues, les profils recherchés aux divers concours de recrutements constituaient aussi des pistes pour parler de ces évolutions. En outre, s'appuyer sur des éléments de métier issus des attentes officielles était autant judicieux que d'utiliser des données réelles relevées sur le terrain comme les programmations réelles d'APS(A). Une dérive régulière est apparue avec des candidats qui ont assimilé l'évolution du métier d'enseignant d'EPS à l'évolution de l'EPS, ce qui a entraîné des traitements superficiels car les termes n'étaient pas assez circonscrits. Une autre dérive a pu être identifiée dans les copies qui ont traité le métier de façon figée dans les parties au lieu d'envisager ses évolutions de façon dynamique.

De nombreuses pistes de traitement étaient possibles : conforter/nuancer/réfuter. Aucune d'entre elles n'a été considérée comme à privilégier. C'est la qualité de l'argumentation, la richesse des connaissances mobilisées, la pertinence des illustrations exploitées qui ont permis de distinguer les copies entre elles.

Il était possible, par exemple, de conforter les propos de Jacques Ulmann en illustrant la citation à travers des « idées » qui se renouvellent et des « gestes » qui perdurent ou bien de les réfuter en démontrant que parfois les « idées » se renouvellent en même temps que les « gestes » évoluent ou bien que ces « gestes » comptent autant que les « idées ». Les pistes de traitement étaient très ouvertes sans attente a priori du jury. Bien entendu, les réponses concernant cette « vérification » pouvaient être figées au cours d'une même copie « *Nous verrons dans ce devoir, que les propos de Jacques Ulmann se vérifient de 1967 à aujourd'hui* » ou bien repérer des différences entre les périodes « *Dans une première partie, nous démontrerons que les propos se vérifient avec un primat des idées sur les gestes puis dans une deuxième partie, nous verrons qu'ils ne se vérifient que partiellement...* » voire au cours d'une même période « *Au cours de cette période, certains éléments de métier laissent à penser que les propos se vérifient avec des idées qui comptent plus cependant d'autres éléments permettraient de nuancer notre réponse* ». En complément, la capacité du candidat à discuter diversement cette citation, en l'étayant sur des connaissances multiples issues d'éléments d'évolution du métier a été un facteur majeur pour identifier les bonnes copies.

Les réponses des candidats pouvaient être structurées à partir de plans **thématiques** « *Nous verrons en première partie que les propos ne se vérifient pas au regard de l'évolution des pratiques pédagogiques car les gestes comptent autant voire plus que les idées. Dans une deuxième partie, nous démontrerons qu'ils se vérifient fortement au regard de l'évolution de la certification car les idées prévalent sur les gestes...* » Ou des plans **chrono-thématiques** « *Nous verrons dans cette première partie que les propos se vérifient pleinement de 1967 à 1981 car les idées se renouvellent plus que les gestes au regard de l'évolution de la relation pédagogique* ». Dans ce type de plan, la justification des bornes chronologiques pouvait être envisagée de façon plurielle à condition d'être en lien avec la logique de la démonstration. A ce titre, utiliser 1981 comme année charnière entre deux périodes au prétexte de la réintégration de l'EPS à l'Education Nationale sans qu'apparaisse un lien explicite avec les arguments développés dans la partie ne pouvait être considéré comme une justification suffisante. A contrario, choisir l'année 2005 (premier socle³) comme porte d'entrée de la troisième partie en la justifiant comme un élément clé de l'évolution d'un métier qui tend à se transversaliser avec les autres disciplines autour de piliers communs témoigne de la cohérence entre une borne chronologique et un choix de réponse au sujet.

Les candidats devaient faire des choix sur des axes de traitement possibles du sujet. De multiples prises de position étaient recevables à condition d'être centrées sur la vérification ou non des propos de Jacques Ulmann, en relation avec l'évolution du métier d'enseignant d'EPS. Dans cette logique, les connaissances mobilisées n'étaient pertinentes que si elles étaient rattachées à une prise de position qui conforte/nuance/réfute les assertions de la citation. Les copies accumulant des connaissances sans lien avec une prise de position préalable ont été considérées au mieux comme des productions apportant une réponse implicite à la question.

• Pistes exploitables

Afin d'illustrer cette analyse, nous allons présenter quelques axes possibles de réponses au sujet. Ils s'appuient sur des prises de positions qui confortent, nuancent ou réfutent les propos de Jacques Ulmann. Les paragraphes ci-dessous ne correspondent pas à des paragraphes argumentés types mais bien à des propositions diversifiées d'axes de réponse, inspirées de ce qui a été lu dans certaines copies. Ces exemples s'inscrivent dans un plan chrono-thématique en trois périodes conformément au découpage temporel majoritairement choisi par les

³ Loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

candidates et candidats. Comme expliqué en amont, les années choisies pour borner les parties doivent être en relation avec les hypothèses prioritaires retenues.

Période 1 : de 1967 au début des années 1980	
Propos d'Ulmann confortés	<p>Les idées se renouvellent plus que les gestes</p> <p><i>« Nous montrerons au cours de cette période que les idées se renouvellent plus que les gestes, vérifiant ainsi les propos de J. Ulmann au regard de la lente évolution du métier d'enseignant d'EPS. Alors que les idées conceptuelles se renouvellent fortement à la fin des années 1960 et dans les années 1970, les gestes des élèves et les gestes professionnels des enseignants évoluent peu et conservent une référence omniprésente au modèle gestuel sportif.</i></p> <p><i>Dès la fin des années 1960, le courant du sport éducatif initié par la FSGT pour construire un sport de l'enfant, celui de la psychocinétique de J. Le Boulch sur l'éducation des facteurs perceptifs et décisionnels ou de la conduite motrice de P. Parlebas⁴ dont l'approche préfigure la notion de transfert cherche à faire évoluer le métier d'enseignant d'EPS. Il en est de même pour les idées développées dans les années 1970 par C. Pujade Renaud et le Groupe de Recherche en Expression Corporelle (G.R.E.C) qui contestent l'usage d'un geste « rationnellement découpé » et la « codification gestuelle »⁵ de l'éducation physique à l'École. Face à ce renouvellement des idées en EPS, le métier évolue peu dans ses gestes professionnels et dans les gestes proposés aux élèves puisque J. Marsenach constate sur la période le maintien d'une pédagogie techniciste et l'enseignement de modèles gestuels sportifs⁶. Les propos d'Ulmann se vérifient donc dans la mesure où, au regard de cette stabilité du métier, les idées se renouvellent plus que les gestes. »</i></p>
Propos nuancés	<p>Certaines idées novatrices sur l'enseignement évoluent en même temps que les gestes d'élèves se renouvellent.</p> <p><i>« Certes, certaines idées se renouvellent plus que les gestes, cependant au cours de cette même période, nous pouvons nuancer cette assertion en démontrant que certaines idées novatrices sur l'enseignement évoluent en même temps que les gestes d'élèves se renouvellent. Ainsi, certaines idées conceptuelles dans l'enseignement de la natation⁷ dépassent certaines impasses technicistes en proposant des principes d'efficacité (équilibre, propulsion, respiration) à faire construire chez les élèves plutôt que de faire répéter des techniques de nage. S'appuyant sur ces bases, l'expérience « Digne, dingue d'eau⁸ » (1977) montre des gestes d'élèves renouvelés dans leurs apprentissages. Il ne s'agit plus d'un apprentissage passif « à sec » de gestes techniques mais d'une construction active de nouveaux repères sensoriels d'équilibre et de propulsion. Dans cette démarche, le projet de l'élève qui sous-tend le geste est central : traverser en se tenant au bord, toucher le fond en prenant appui sur le/la camarade... Cette approche préfigure une évolution du</i></p>

⁴ Collinet, C., *Les grands courants d'éducation physique en France*, PUF, 2000.

⁵ Pujade Renaud, C., *Expression corporelle. Langage du silence*, Les Editions sociales françaises, 1974.

⁶ Marsenach, J., « Evolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : tendances », *Revue Contrepied*, n° 17, 2005.

⁷ Catteau, R., Garoff, G., *L'Enseignement de la Natation*, Vigot Frères éditeurs, 1968.

⁸ <https://www.raymondcatteau.com/ref/filmographie/111-dderay>

	<i>métier d'enseignant sur l'enseignement du savoir nager. »</i>
Propos réfutés	<p>Les idées comptent autant que les gestes</p> <p><i>« Nous nous attacherons à montrer qu'au cours de la période, les propos de J. Ulmann ne se vérifient pas toujours notamment dans les années 1970 avec des idées qui comptent autant que les gestes. En cohérence avec la mouvance post 1968 qui rejette l'autorité sous différentes formes, illustrée par une partie de la jeunesse scandant des slogans du genre « il est interdit d'interdire », certaines idées libertaires d'une EPS moins coercitive vont compter autant que certains gestes d'élèves moins contraints par un enseignement technique omniprésent. Les expériences de multi-ballons⁹ sont un exemple de cette tendance où les gestes d'élèves sont moins assujettis à des normes tactiques (jeu dirigé du professeur) ou réglementaires (arbitrage) avec une forte réduction des arrêts de jeux. Ces expériences réalisées en hand-ball ou football qui permettent la continuité du jeu favorisent ainsi l'expression et la création de nouveaux gestes chez les élèves, habituellement « passifs, soumis⁹ ». Ces idées associées à des gestes marquent ainsi une tendance d'évolution du métier d'enseignant tournée vers l'initiative, l'auto-arbitrage, et la créativité des élèves. J. Marsenach qualifie cette tendance dans sa typification de la leçon de 1979, comme une volonté de faire vivre « des expériences diversifiées¹⁰ » permettant la « libre expression » des élèves. »</i></p>
Période 2 du début des années 1980 au début des années 2000	
Propos confortés	<p>Les idées comptent plus que les gestes</p> <p><i>« Nous montrerons au cours de cette période que les idées comptent plus que les gestes, vérifiant ainsi les propos de J. Ulmann au regard de l'évolution du métier d'enseignant d'EPS dans sa dimension évaluative. Les idées ou conceptions relatives à l'évaluation vont compter beaucoup plus que les gestes sportifs des élèves.</i></p> <p><i>Cette période est marquée par une profonde évolution dans la manière d'évaluer les élèves. Lorsque les nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat sont actées en 1984, cela fait 25 ans (depuis 1959) que les élèves sont évalués sur la base de leurs performances sportives, donc des gestes sportifs. Le poids des « gestes » est particulièrement important dans l'évaluation et donc dans l'enseignement de l'EPS. Les nouveaux textes vont marquer une rupture. A travers cette réforme de l'évaluation « c'est une conception d'une partie de la discipline qui se rénove » selon G. Pages¹¹. Il ne s'agit plus d'évaluer le geste sportif à partir de la Table J. Letessier mais de diversifier les critères d'évaluation afin de valoriser les apprentissages et de favoriser la réussite des élèves. La manière d'évaluer change profondément avec quatre critères d'évaluation pris en compte : la performance sur 5 points, l'évaluation motrice complémentaire sur 5 points, l'évaluation des connaissances sur 5 points et la participation et le progrès de l'élève sur 5 points. Le poids des gestes sportifs devient alors très relatif. Ce qui va compter plus c'est l'idée selon laquelle l'élève doit développer des acquisitions motrices et non motrices diversifiées. Au regard de cette forte évolution du métier d'enseignant d'EPS dans sa dimension évaluative, les propos d'Ulmann se vérifient puisque ces idées vont supplanter les gestes sportifs et les minimiser dans le processus évaluatif. »</i></p>
Propos nuancés	<p>Les gestes d'élèves peuvent compter autant que les nouvelles idées</p> <p><i>« Si certaines idées comptent parfois plus que les gestes, il est possible</i></p>

⁹ Missoum, G., « Le multi-ballons », *Revue EPS*, n°144 mars-Avril 1977.

¹⁰ Marsenach, J., « EPS. Tradition ou innovation », *Revue EPS*, n°175, mai-juin 1982.

¹¹ Pages, G., « La réforme de l'épreuve d'EPS des baccalauréats », *Revue EPS*, n°184, 1983.

	<p><i>cependant de repérer dans les pratiques enseignantes au cours des années 1980 une certaine idée d'une EPS plus « intellectuelle » faisant davantage appel aux capacités d'abstraction des élèves. A ce titre, la connaissance devient une idée centrale des textes officiels avec des enjeux comme « se connaître, connaître les APS, connaître les autres¹² » qui modifie les gestes des élèves avec des contrats à formuler, des temps de remplissage de fiches, d'évaluations écrites... Ainsi, parfois, ces gestes d'élèves comptent autant que ces nouvelles idées. A ce titre, E. Roques, inspecteur, fort de plus de 650 visites réalisées entre 1983 et 1990, regrette ces nouveaux gestes impactant la pratique et exhorte les enseignants à « préférer le javelot au stylo¹³ ». Cette tendance est dénoncée plus tard par les textes officiels qui mettent en garde contre une utilisation abusive de Q.C.M pour évaluer les élèves¹⁴. Cette correspondance entre gestes et idées témoigne d'une évolution du métier vers des pratiques faisant de plus en plus appel aux aspects cognitifs de la pratique des élèves. »</i></p>
Propos réfutés	<p>Les idées se renouvellent en même temps que les gestes</p> <p><i>« Les propos de J. Ulmann ne se vérifient pas forcément sur la période de 1985 à 2005. Nous pensons que, quelquefois, les idées se renouvellent en même temps que les gestes. Suite à une forte médiatisation de violences urbaines débutées en banlieue lyonnaise au début des années 1990, la sphère éducative requalifie ses objectifs autour d'une éducation civique¹⁵. L'EPS voit alors ses idées renouvelées avec des finalités tournées vers une éducation à la citoyenneté. Le monde de l'EPS est touché dans sa diversité : l'UNSS ajoute une dimension « formation » avec les « jeunes officiels » et relaie des slogans comme « vers une citoyenneté active et responsable », un item sur la citoyenneté est ajouté aux épreuves d'admissibilité du CAPEPS... Dans cette logique, les programmes collège de 1996 précisent : « en offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à la citoyenneté¹⁶ ». Différents niveaux de compétences sont déclinés, notamment les « compétences générales » qui fixent des attentes sur la relation aux autres comme « accepter la décision d'un arbitre », « savoir perdre et gagner loyalement¹⁶ »... De nouveaux gestes d'élèves font alors l'objet d'apprentissages portant sur la gestion des émotions ou sur les rôles sociaux confirmant une évolution du métier sur des aspects sociaux et méthodologiques. »</i></p>
Période 3 du début des années 2000 à aujourd'hui	
Propos confortés	<p>Les idées se renouvellent plus que les gestes</p> <p><i>« Nous tenterons de démontrer que les idées se renouvellent plus que les gestes, vérifiant ainsi les propos de J. Ulmann, compte tenu de la faible évolution du métier d'enseignant d'EPS à propos de l'égalité filles-garçons. En effet les idées visant à corriger les inégalités liées au genre se succèdent alors que les gestes professionnels restent encore profondément inégalitaires.</i></p> <p><i>Depuis les années 1980, les idées ou conceptions officielles insistent sur la nécessité de développer une analyse genrée dans le métier d'enseignant d'EPS,</i></p>

¹² Programmes d'EPS des lycées d'enseignement général et technique. Arrêté du 14 mars 1986, B.O. n° 15 du 17 avril 1986.

¹³ Roques, E., « EPS et rénovation de l'enseignement », *Revue EPS*, n°225 septembre-octobre 1990.

¹⁴ Compléments IO 1985. Classes de 4° et de 3°. BO n°25, 30 juin 1988.

¹⁵ Education à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique. Circulaire n° 96-103 du 15 avril 1996. BO n° 23 du 6 juin 1996

¹⁶ Programme d'éducation physique et sportive de la classe de sixième des collèges. Arrêté du 18 juin 1996, B.O. n° 29 du 18 juillet 1996

	<p>sous l'impulsion notamment d'A. Davaisse et de M. Volondat qui constataient des inégalités au bac entre filles et garçons dès les sessions de 1984 et 1985¹⁷. Dans les années 2000, cette préoccupation est renouvelée comme en témoignent les propos des auteurs des programmes collège et lycée sur la période. Gilles Klein, à la tête du groupe de rédaction des programmes lycée explique dans la revue EPS N° 291 que « la volonté affichée était de ne plus mettre au ban de l'EPS la lycéenne et « le petit gros »¹⁸ ». M. Volondat, pour les programmes collège de 2008, confirme que « le sort réservé aux filles en EPS [nous] préoccupe particulièrement »¹⁹. Les idées relatives à la thématique de l'égalité filles-garçons se renouvellent donc dans les années 2000 avec une cristallisation des préoccupations autour de la programmation « équilibrée » des activités et de l'écart de notes entre filles et garçons au baccalauréat. Ces idées se renouvellent plus que les gestes professionnels car la profession a peu évolué sur cette thématique au cours de cette même période. En effet la sélection des savoirs enseignés reste très favorable aux garçons (activités, motivation, qualités physiques) d'après C. Vigneron²⁰. Les recherches plus récentes montrent par ailleurs que les « filles et garçons, en EPS, sont soumis à des socialisations scolaires inégales » et qu'une partie des enseignants d'EPS pensent leur discipline « au masculin sans en avoir conscience » (Poggi & al 2017)²¹. Les idées se renouvellent donc plus que les gestes professionnels vérifiant ainsi la citation d'Ulmann au regard de cette difficulté à faire évoluer le métier vers plus d'égalité filles-garçons. »</p>
<p>Propos nuancés</p>	<p>Les gestes peuvent compter plus que les idées</p> <p>« Si certaines idées, se renouvellent plus que les gestes, il est possible de nuancer la deuxième affirmation de J. Ulmann en démontrant que parfois les gestes comptent plus que les idées en particulier dans le temps consacré à l'animation du sport scolaire. Le plan quadriennal fixé en 2016 par l'UNSS s'organise autour de trois axes : accessibilité, innovation et responsabilisation²². Sur le deuxième aspect « innovation », il est attendu de la part des enseignants de « proposer de nouvelles formes de pratiques sportives et artistiques et de rencontres » et de prendre en compte les « besoins et les attentes des élèves en termes d'offres ». En outre, ce plan souhaite « impulser et valoriser des projets innovants et des expérimentations ». Cette volonté de rester « connecté » avec les pratiques sportives des adolescent.e.s est un moyen pour les associations sportives de rester attractives envers leur public. Ainsi, les « gestes » d'élèves dans leurs pratiques sociales servent d'inspiration pouvant conduire à une rénovation des APSA supports de l'UNSS. Il est alors intéressant de relever qu'une activité comme le « double dutch » qui a fait l'objet d'expérimentations en vitesse, en freestyle ou en battle dans le cadre de l'UNSS se retrouve comme</p>

¹⁷ Volondat, M., « Mixité et EPS », A. Davaisse « Sur l'EPS des filles », in *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*, A. Hébrard, Editions EPS, 1986.

¹⁸ Méard, J. A., Klein, G., « Les programmes d'EPS « Lycées », Revue EPS, n°291, 2001.

¹⁹ Volondat, M., « Les programmes d'EPS de l'école au collège. Les enjeux des nouveaux programmes », *Revue EPS*, n°338, 2009.

²⁰ « ... dans leur presque totalité, les activités et les savoirs enseignés en EPS s'inscrivent dans l'histoire du sport masculin. L'école a fait le choix de construire une éducation physique à destination des deux sexes sur des pratiques et des savoirs sportifs, athlétiques, compétitifs », in « *Filles et garçons en EPS* », Cogérino, G., Editions EPS, 2005.

²¹ « La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS », M.P. Poggi, G. Marrot et F. Brière, *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*, sous la direction de G. Cogérino, AFRAPS 2017

²² Plan national de développement du sport scolaire 2016-2020. <http://ww2.ac-poitiers.fr/eps/sites/eps/IMG/pdf/air-2016-20202.pdf>

	<p><i>exemple d'APSA support du champ d'apprentissage 3 dans les textes officiels de l'EPS de la voie professionnelle²³. Ainsi, dans cet exemple, il est possible de montrer que les gestes immanents des élèves comptent plus que les idées habituellement transcendantes. Cette logique de deverticalisation de construction de contenus est une voie d'évolution du métier sur les APSA programmées dans les établissements. »</i></p>
Propos réfutés	<p>Les idées comptent autant que les gestes</p> <p><i>« Certains arguments sur l'évolution du métier laissent à penser que les propos de J. Ulmann ne se vérifient pas. Si nous prenons pour exemple la construction des projets d'équipe depuis les derniers programmes qui régissent l'enseignement de l'EPS, nous pouvons considérer que les idées comptent autant que les gestes. Alors que les anciens programmes du collège de 2008 définissaient une liste précise de compétences à atteindre déclinée en deux niveaux à travers une liste nationale d'APSA, les programmes soclés de 2015²⁴ se veulent plus ouverts laissant aux équipes une marge d'adaptation pour choisir les APSA et créer les contenus permettant d'atteindre les AFC. Nous retrouvons cette même idée d'ouverture pour les voies générales, technologiques et professionnelles du lycée ainsi que pour les protocoles certificatifs du baccalauréat qui ne sont plus dépendants de fiches nationales. Les équipes de lycée doivent désormais proposer des épreuves avec les outils d'évaluation correspondants afin d'être le plus cohérent et équitable possible avec les « gestes » du public d'élèves auxquels elles s'adressent. Les collègues qui étaient parfois amenés à contourner certains principes rigides des fiches nationales en procédant à des « arrangements évaluatifs²⁵ » locaux et isolés peuvent désormais rendre ces adaptations officielles au sein d'un même établissement. Ainsi, remplacer l'épreuve du 3X500 par un 3X1'30 permettrait par exemple de solliciter tous les élèves sur un même temps d'effort avec une idée d'équité qui compte tout autant que les gestes correspondants des élèves. »</i></p>

4. Les niveaux de production

Le bandeau de correction identifie six niveaux de production (niveau 0 à niveau 5) construits en croisant la lecture d'un nombre important de copies et les analyses du sujet réalisées par l'ensemble des correcteurs. Ces six niveaux ont pour fondement la **lucidité** dont ont fait preuve les candidats et candidates pour répondre au sujet. Les niveaux 1 à 5 possèdent par ailleurs des critères spécifiques intra-niveaux permettant une hiérarchisation plus précise des copies. Enfin, la qualité des connaissances référencées et maîtrisées ainsi que l'engagement des candidats valorisent les copies à l'intérieur d'un même niveau.

Niveau 0 :

La copie est considérée comme **irrecevable** dans la mesure où elle ne correspond pas aux attentes méthodologiques à *minima* d'une dissertation. Ces copies peuvent ainsi prendre la forme d'une simple introduction, d'un plan détaillé, d'un devoir très incomplet ou encore d'un pamphlet revendicatif sans lien avec le sujet.

²³ Programme d'éducation physique et sportive (EPS) pour le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et pour le baccalauréat professionnel. Arrêté du 3 avril 2019, BO spécial n° 5 du 11 avril 2019.

²⁴ Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, annexe 3. Education physique et sportive.

²⁵ Cogérino, G. & Mnaffakh, H., « Évaluation, équité de la note en éducation physique et « norme d'effort » ». *Revue Française de Pédagogie*, 3(3), 111-122, 2008.

Niveau 1 :

La copie est considérée comme **narrative** puisqu'elle tend à raconter une **histoire générique** de l'EPS sans répondre au sujet. La mise en relation avec les termes clés du sujet est soit absente, soit très anecdotique comme en témoigne cet extrait de copie classée dans ce niveau :

« Dans cette première partie qui se déroule de 1967 à 1980, nous allons étudier nos idées sélectionnées suivant le contexte socio-économique.

Nous sommes dans une période de construction de gymnases et du projet de 1000 piscines sous l'impulsion de Maurice Herzog.

Les Instructions officielles (IO) de 1967 sont tournées vers la construction et la formation d'un jeune sportif. On doit amener les élèves à courir plus vite, lancer et sauter plus loin. Le but étant que l'élève dépasse ses limites, qu'il soit plus fort et plus rapide. En ce qui concerne l'évaluation on se base sur les tables de Letessier qui ne prennent en compte que la performance. La note c'est la performance. Mais est-ce vraiment juste de noter de cette manière ? Les filles et les garçons ? N'y a-t-il pas d'autres éléments à prendre en compte ? Par exemple sur le geste du lancer, des élèves lancent en force avec une moindre technique alors que d'autres élèves auront une meilleure technique gestuelle mais étant moins forts physiquement auront la même performance que le premier. Ces deux élèves doivent-ils avoir la même note ? Au même moment des stages « Maurice Baquet » s'organisent (...) »

Dans cet extrait révélateur du niveau de la copie, et pour lequel le choix a été fait de conserver la mise en forme et notamment les éléments surlignés, nous constatons que la seule référence aux termes du sujet consiste en une allusion au « geste » voire à la « technique gestuelle ». Le paragraphe est construit selon une logique narrative : contexte de la période puis formation puis évaluation puis stages M.Baquet. Quelles sont les idées ? Comptent-elles plus que les gestes ? Se renouvellent-elles plus qu'eux ? Les propos d'Ulmann se vérifient-ils au regard de l'évolution du métier d'enseignant d'EPS ? La copie n'est clairement pas organisée pour répondre au sujet.

Niveau 2 :

La copie est considérée comme **descriptive**. Certains termes clés du sujet jalonnent le devoir sans pour autant être mis en relation. Les « idées », « gestes » et « évolutions du métier » apparaissent régulièrement dans le devoir mais ces notions ne sont pas développées, ni articulées autour des verbes « compter plus », « se renouveler plus » et « se vérifier ». C'est donc **la juxtaposition des termes du sujet** qui cristallise ce niveau de production des candidats.

En haut de niveau 2, se retrouvent des copies présentant une réponse articulée dans l'introduction mais descriptive dans le reste du devoir. En bas de niveau, se situent les copies relevant davantage d'un catalogue d'idées, de gestes et d'évolutions du métier sans mise en relation :

« Sur le plan de la leçon d'EPS, les élèves ne sont plus dans cette activité où les fiches rythmaient les temps de pratique. L'élève est invité à prendre part à des activités où son intervention peut être portée sur lui, sur l'autre, il met en acte la citoyenneté recherchée en entraînant, coachant, jugeant, et aussi toujours en participant, en développant ses capacités physiques. La part du geste est toujours importante en EPS mais l'objectif au-delà de la motricité est bien l'acquisition des compétences du socle commun.

Depuis le début des années 2000 et les programmes des LGT et LP, la CC5 fait son apparition. De nouveaux contenus et une nouvelle forme d'enseignement doit se mettre en place. Ainsi pour développer chez ses élèves la compétence visant à savoir s'entraîner, la dévolution sera un nouveau geste professionnel. L'enseignant doit pour cela donner les clés aux élèves de leurs propres apprentissages. L'élève devient son propre concepteur. Bien sûr

l'enseignant garde tout son intérêt dans l'accompagnement de ses élèves mais on assiste bien là à un renouvellement des pratiques et du geste professionnel.

*De par ces évolutions dans **les idées** et les mises en pratique, les élèves sont de plus en plus concentrés sur les 'à côtés' de la pratique physique. Il en découle un temps de pratique qui n'augmente pas nécessairement par rapport à la période précédente. »*

Dans le paragraphe ci-dessus, issu d'une copie placée dans ce niveau, nous retrouvons certains termes du sujet : geste de l'élève, « nouveau geste professionnel », « renouvellement du geste professionnel », mais sans articulation et sans réponse à la question posée dans le sujet.

Niveau 3 :

La copie est considérée comme **problématisée mais réductrice**. Elle répond au sujet en mettant en lien citation et question mais la mise en relation manque de consistance. La démonstration repose sur un ou des registres d'idées/de gestes qui sont peu développés et l'évolution du métier est envisagée de façon figée, statique.

La différence entre le haut et le bas du niveau 3 repose sur la capacité à **répondre explicitement** à la question posée dans le sujet : les propos d'Ulmann se vérifient-ils au regard de l'évolution du métier d'enseignant d'EPS ? Oui ? Non ? En partie ?

Si des liens entre les termes du sujet apparaissent en bas de niveau 3, la réponse au sujet reste implicite et est **à déduire par le correcteur ou la correctrice**. A contrario le haut de niveau 3 valorisait les réponses explicites à la question posée dans le sujet (à condition bien évidemment que cette réponse soit étayée).

Bas de niveau 3 : lien entre idées et gestes mais pas de réponse explicite au sujet.

« Concernant la place majeure des gestes, des techniques sportives, dans les contenus d'enseignement, cela se justifie par les IO de 1967 : 'les techniques sportives comme support de l'acte d'enseignement' mais aussi par le fait que les sportifs de haut niveau sont valorisés dans l'obtention du CAPEPS. La mise en exploration et la prise en compte des différences des élèves ne seront donc pas pour tout de suite. De plus, il existe aussi une certaine résistance de la part des enseignants face au choix des activités physiques enseignées. En effet, le contexte de l'époque promeut une liberté des corps notion que l'on retrouve dans les I.O. de 1967 avec l'expression corporelle qui n'est cependant pas répandue en EPS. Il est à noter aussi l'expérimentation du lycée de Sarcelles (1979) où des activités nouvelles sont enseignées telles que le roller, le multi-ballons, le cyclotourisme ou la course d'orientation. Malgré ces idées innovantes, elles n'ont que peu d'impact sur les pratiques en EPS où l'on constate un ménage à trois (Bessy, 1991), c'est-à-dire athlétisme, gymnastique et sports collectifs. On note alors un décalage avec la société où l'on observe un changement des pratiques de 1965 à 1980 : les 15% de licenciés, hommes, jeunes, de sports compétitifs passent à 73 % de pratiquants d'un loisir ou d'une activité d'entretien. Les pratiques de terrain font donc la sourde oreille à certaines idées innovantes des concepteurs mais également aux demandes sociales. Durant cette période, on voit donc s'amorcer les prémices d'idées innovantes en termes de gestion de l'hétérogénéité, de mises en activité de l'élève ou bien du choix des APSA. Cependant, ces idées ne sont pas dominantes et c'est en cela que les gestes professionnels restent centrés sur l'enseignant au cœur de la leçon qui transmet son savoir à l'élève. »

Dans cet extrait, les gestes sont assimilés aux techniques sportives puis plus largement aux « pratiques de terrain ». Les « idées innovantes » correspondent à la volonté par les « concepteurs » et les « demandes sociales » d'élargir le champ des activités proposées. Un lien est réalisé entre les idées et les gestes, mais la réponse au sujet reste implicite, bien qu'il soit précisé que « ces idées ne sont pas dominantes et c'est en cela que les gestes professionnels restent centrés sur l'enseignant (...) ». Les verbes clés du sujet ne sont pas repris. Cette démonstration permet-elle d'affirmer que les propos d'Ulmann se vérifient au regard de l'évolution du métier d'enseignant d'EPS ? Quelle est cette évolution ? C'est aux correcteurs et

correctrices de faire le lien avec la question posée dans le sujet. C'est ce qui différencie le bas du niveau 3 d'un haut de niveau 3, plus explicite dans la réponse au sujet.

Haut de niveau 3 : réponse explicite au sujet

« A partir de 2005, le métier d'enseignant d'EPS évolue à nouveau : il devient un participant à l'élaboration d'une culture commune avec l'arrivée en 2005 du socle commun de connaissances et de compétences. L'enseignant d'EPS doit « participer à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun » pour former un « citoyen cultivé, autonome, physiquement et socialement éduqué » (Programmes EPS du collège, B.O du 28 Août 2008). Ces idées vont être opérationnalisées par les gestes des enseignants qui vont faire construire des compétences aux élèves. Prenons l'exemple des pratiques évaluatives : l'enseignant évalue différents types de compétences : attendues, propres mais aussi méthodologiques et sociales. Cette diversité de compétences que l'enseignant va mettre en place grâce à un parcours de formation personnalisé pour les élèves (Mission du professeur 2013) va pouvoir opérationnaliser l'atteinte d'une culture commune avec par exemple l'accentuation de la place des rôles sociaux pour les élèves au sein des leçons d'EPS. Cette évolution concrète du métier nous montre que les gestes opérationnalisent les idées, ce qui vérifie les propos d'Ulmann au regard de l'évolution du métier dans la mesure où dans ce cas les idées dominent puisqu'elles sont génératrices de nouveaux gestes. »

Dans ce paragraphe nous retrouvons une réponse explicite à la question posée dans le sujet (propos d'Ulmann vérifiés au regard de l'évolution du métier). Cette réponse reste cependant assez réductrice ce qui distingue ce niveau 3 d'un niveau 4 pour lequel la réponse propose un niveau d'argumentation plus riche et plus nuancé.

Niveau 4 :

La copie est considérée comme **problématisée et enrichie**. Elle répond au sujet en discutant les liens entre citation et question afin de conforter, réfuter ou nuancer « *les propos de Jacques Ulmann* ». Les indicateurs en termes d'idées et de gestes en relation avec le métier sont plus précis et les connaissances plus référencées. L'évolution du métier est par ailleurs appréhendée de manière plus dynamique et plurielle.

La différenciation entre le bas de niveau 4 et le haut de ce niveau s'appuie sur la capacité à analyser idées, gestes et métier à partir de registres diversifiés et clairement identifiés sur l'ensemble de la copie, autrement dit la capacité à tenir la démonstration sur les trois parties.

La réponse au sujet est beaucoup moins binaire (se vérifient/ne se vérifient pas) dans un niveau 4. La nuance dans la réponse peut provenir de l'intensité associée aux verbes clés : les propos se vérifient partiellement, fortement, faiblement ou il peut s'agir d'une nuance liée à la temporalité : les propos se vérifient fortement sur telle période mais beaucoup moins sur une autre / il existe un décalage dans le temps entre l'apparition des idées et leur influence sur les gestes. Les différents registres d'idées ou de gestes pouvaient de surcroît être utilisés pour nuancer les propos : par exemple certaines idées de concepteurs ou issues des instructions officielles vont compter plus que d'autres compte tenu d'un contexte social singulier.

Certains éléments de nuance se retrouvent dans cette problématique extraite d'une copie de ce niveau :

« Fort de cette analyse plus détaillée du sujet, nous tenterons de démontrer que selon les époques, les contextes politique, économique, sociale, scolaire et sportif, l'idéal d'Homme à former et le corps que l'on cherche à développer, les propos de J. Ulmann ne se sont pas toujours vérifiés au regard de l'évolution du métier d'enseignant d'EPS depuis 1967. Aussi, selon qu'on se situe sur le pôle législatif, conceptuel ou pratique du métier d'enseignant, les propos de J. Ulmann pourront se vérifier totalement, partiellement, ou aucunement. Ainsi c'est dans ce double regard (contexte et points de vue) sur l'évolution du métier d'enseignant d'EPS que réside la nuance de notre réponse. »

Dans cette autre copie, nous avons choisi d'illustrer ce niveau avec une partie complète :

« Dans notre première partie, nous montrerons que de 1967 à 1984, le métier d'enseignant d'EPS évolue vers la transmission de la culture que constitue le sport, répondant ainsi aux idées officielles et politiques définies durant la période. La transmission de gestes techniques et une pédagogie basée sur la référence à un modèle pourraient laisser penser que durant cette période, les gestes comptent plus que les idées, a contrario des propos d'Ulmann. Cependant les conceptions, les idées sur la façon d'entrevoir le métier d'enseignant et sur les façons de le faire évoluer sont plurielles, ce qui permettrait de dire que les idées se renouvellent plus que les gestes, vérifiant ainsi partiellement les propos d'Ulmann.

Les idées officielles précisées dans les I.O de 1967 imposent le sport comme support privilégié de l'EPS : « l'EPS doit être l'écho, sur le plan éducatif, de l'importance croissante du sport comme fait de civilisation », « la place des activités sportives est prépondérante ». Cette idée s'accompagne d'une nécessaire distinction entre les APS et l'EPS : « l'EPS ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise [les APS] ». Les intentions éducatives, les finalités éducatives doivent rester centrales d'après ces instructions officielles. Le métier évolue cependant essentiellement vers un apprentissage de gestes sportifs, de techniques sportives. L'enseignant d'EPS aura pour fonction d'initier les élèves à la pratique sportive. Il s'agit durant cette période de « scolariser » les pratiques sportives selon J. Marsenach (« Evolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : tendances », Revue Contrepied, 2005). Elle explique que durant la leçon, l'enseignant met en place une pédagogie des réalisations corrigées où le contenu des corrections reste imprégné de normes techniques. A l'intérieur de ce format pédagogique, deux types de situations sont principalement utilisées : les situations d'exécution et les situations collectives fortement dirigées. Autour des années 1975, une première bascule s'opère puisque désormais les enseignants proposent aux élèves des cycles de sensibilisation en diversifiant les APS qu'ils leur proposent. Cependant, même si la relation pédagogique se transforme dans les modalités (groupes, ateliers), elle ne modifie pas en profondeur les voies de l'autorité car « le professeur reste la référence pour donner, dans le cadre du cours d'EPS, l'image du geste juste » (T. Froissart, AFRAPS 2019). Les gestes sportifs semblent donc compter plus que les idées officielles visant à une distinction claire entre l'EPS et les APS. En effet, l'enseignement de l'EPS basé sur la diffusion et la reproduction de normes techniques accorde une place importante au geste culturel qu'est le geste sportif et ce modèle pédagogique appelle beaucoup moins la participation active des élèves et la poursuite des finalités éducatives. Les gestes compteraient alors plus que les idées, infirmant ainsi les propos de J. Ulmann.

Durant cette période, des alternatives conceptuelles et expérimentales voient le jour et tentent de faire évoluer le métier d'enseignant d'EPS. Ainsi, R. Mérand explique dans la revue EPS 127: « travailler à l'émergence du sport de l'enfant, c'est renoncer à la pédagogie de l'apprentissage de gestes techniques, c'est évacuer sous couvert d'initiation tout placage du sport adulte » Dans la même ligne d'idées, nous pouvons voir que l'EPS au lycée de Sarcelles (« Vers une pédagogie de l'autonomie, EPS n°157, 1979) montre une idée de ce que devrait être le métier d'enseignant : « l'enseignant ne propose pas constamment un modèle et ne donne plus systématiquement la solution. Ne se considérant plus comme unique référence, il tend à mettre en jeu chez l'élève ses capacités d'adaptation » Nous voyons que ces deux conceptions de l'enseignement de l'EPS proposent de faire évoluer l'enseignement vers une pédagogie plus active tout en développant des capacités d'adaptation. Cependant, ces propositions ne seront pas immédiatement, ni massivement utilisées par les enseignants dans un premier temps puisque Marsenach constate à la fin des années 70 la persistance d'un enseignement techniciste et de la pédagogie du modèle (« La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours. Autonomie ? Dépendance ? 1994). Nous pouvons donc dire que les idées se renouvellent plus que les gestes et d'ajouter que les idées comptent plus que les gestes dans la mesure où les idées sont à l'origine de changements qui s'opèrent par la suite. Les propos d'Ulmann se vérifient donc partiellement à l'aune de l'évolution du

métier d'enseignant d'EPS et si l'on considère le décalage temporel entre l'émergence de nouvelles idées et le moment où elles vont « compter plus » sur le terrain.

Niveau 5 :

La copie est considérée comme **problématisée, enrichie et nuancée**. L'argumentation repose sur une articulation entre renouveler/compter/vérifier/évoluer. Les registres d'idées, les types de gestes et l'évolution du métier sont variés et nuancés suivant les périodes étudiées pour conforter sa position. Le devoir explique et justifie ses prises de position en les liant à des enjeux plus larges ou des contextes. L'analyse de l'évolution du métier intègre par ailleurs les débats, les enjeux, les résistances et les acteurs.

Ce qui différencie le niveau 5 du niveau 4 c'est la capacité à développer, sur l'ensemble des parties, un niveau d'argumentation particulièrement riche et nuancé. C'est aussi la précision des connaissances qui va permettre d'affiner la réponse et de la rendre dynamique autour d'enjeux et de débats qui animent la discipline (et qui vont conduire à la prégnance de certaines idées sur d'autres notamment). Dans ce niveau 5, les deux verbes « compter » et « se renouveler » sont analysés ce qui est très rarement le cas dans les niveaux précédents. Enfin le contexte vient éclairer l'argumentation et non « décorer » le devoir. Ces différents éléments sont visibles à l'échelle d'un devoir, il est difficile d'en révéler l'essence à partir d'un seul paragraphe. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de ne pas illustrer ce niveau.

5. Les conseils de préparation :

Comme l'année précédente, le jury a choisi trois axes à approfondir pour la préparation à la première épreuve d'admissibilité :

Sur le plan de la communication :

- Faire en sorte que la copie soit la plus lisible possible. Veiller à la calligraphie, aérer et structurer les différentes parties.
- Veiller spécifiquement à l'orthographe et à la syntaxe, prendre le temps de la relecture afin de corriger les fautes qui peuvent rendre très complexe la lecture de certaines copies. Le jury a été particulièrement sensible sur ce point, ainsi, selon l'importance des fautes relevées, une diminution jusqu'à 2 points était possible.
- Accepter de faire des choix de traitement pour clarifier le devoir plutôt que de proposer un devoir confus qui multiplie les idées.

Sur le plan méthodologique :

- *Introduction :*
- La définition des termes clés ne doit pas se réduire aux items du programme ou aux termes qui semblent être prioritaires. Dans le sujet de cette année, les termes idées et gestes ont été longuement définis alors que les verbes clés qui donnaient du liant et qui permettaient de répondre au sujet n'ont été que très peu analysés.
- Utiliser en introduction des définitions organisatrices pour le développement. Il ne sert à rien de multiplier les cadres de définition s'ils ne sont pas ensuite utilisés dans l'argumentation. Il est en revanche possible d'envisager des définitions plurielles pour recentrer ensuite sur des choix de traitement pour le devoir.
- *Développement :*
- Annoncer l'idée défendue de manière claire en début de paragraphe.
- Argumenter à partir d'indicateurs précis (instructions officielles/programmes, courants, relation enseignant/élèves, évaluation, formation des enseignants...).
- Faire des liens explicites entre les différentes notions clés du sujet dans chacune des parties (et pas uniquement dans les introductions et conclusions de partie). Construire son

développement sur ces liens en évitant leur caractère formel : il faut démontrer ce qui est annoncé.

- Utiliser le contexte comme explicatif des idées avancées et non comme passage obligé à chaque début de paragraphe.
- Faire des choix qui permettent d'équilibrer les parties d'un point de vue temporel.
- Expliciter la réponse au sujet : utiliser la terminologie présente dans le sujet pour répondre très clairement au sujet et éviter les raisonnements implicites.
- Travailler spécifiquement la méthodologie du paragraphe argumenté. L'Écrit 1 repose le plus souvent sur la capacité à mettre en relation différents termes du sujet. Or, il arrive que les candidats et candidates n'arrivent pas à les mettre en relation explicitement dans les copies. Certains récitent l'histoire, d'autres juxtaposent les concepts, d'autres ne savent pas comment organiser leur réponse. Ce travail méthodologique sur la rédaction d'un paragraphe argumenté permettrait d'éviter ces écueils.

➤ *Conclusion :*

- Toute projection dans le « futur de la discipline » doit s'appuyer sur l'exploitation d'enjeux politiques, sociaux, éducatifs et disciplinaires clairement identifiés.
- Comme pour l'orthographe, une diminution jusqu'à 2 points était possible en cas d'absence de conclusion ou de conclusion bâclée (une ou deux phrases).

➤ *Ensemble du devoir :*

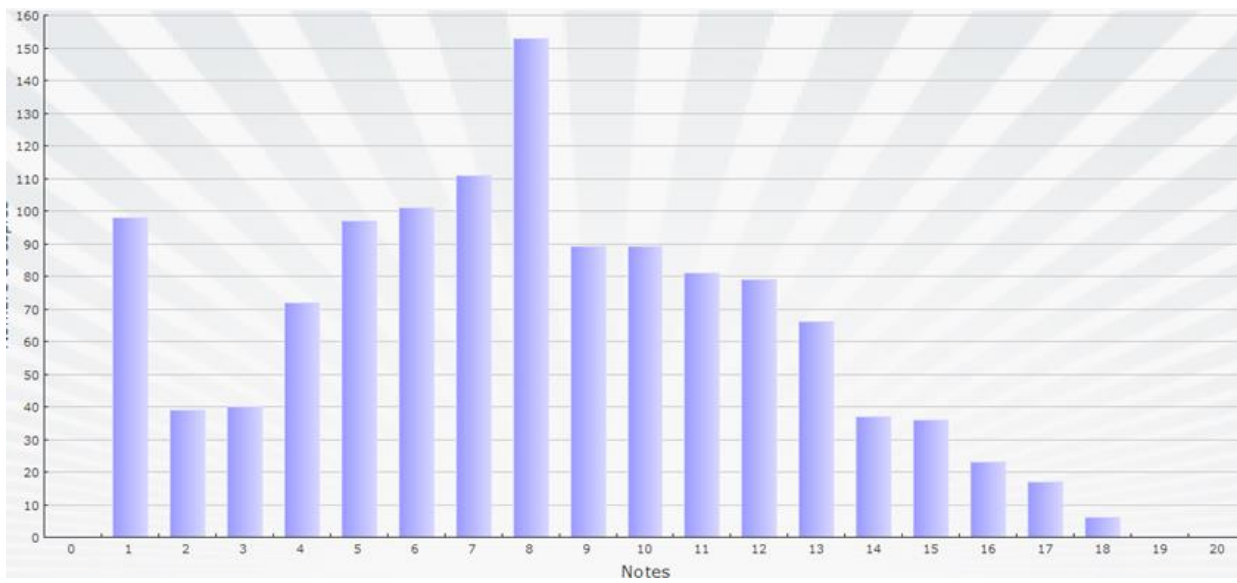
- Justifier les bornes chronologiques.
- Éviter de répéter mot pour mot les mêmes phrases qui vont se retrouver à l'identique dans l'annonce du plan puis l'annonce de la partie puis le bilan de la partie et une quatrième fois dans la conclusion. Même si cela apporte une certaine continuité dans la démonstration, le fait de ne changer aucun mot sur de nombreuses lignes, devient vite très répétitif. Reformuler ces phrases tout en conservant l'idée défendue et les termes importants du sujet permettrait de limiter ces redites.

Sur le plan des connaissances :

- ✓ Enrichir ses connaissances sur la période contemporaine afin d'éviter les troisièmes parties de devoir qui manquent d'épaisseur historique.
- ✓ Approfondir les connaissances afin de pouvoir apporter une réponse argumentée au sujet et nuancer ses propos.
- ✓ S'assurer des références bibliographiques et des citations utilisées.

6. La répartition des notes

Moyenne des notes : 7,85



Seconde épreuve d'admissibilité

Rappel de la nature de l'épreuve

L'épreuve consiste en une composition. Les sujets portent sur l'activité des enseignants et des élèves en éducation physique et sportive. Il est attendu des candidats qu'ils mobilisent des connaissances scientifiques, techniques, institutionnelles et professionnelles en relation avec un dossier qui présente un contexte d'enseignement-apprentissage. Ce dossier comporte au minimum des données relatives à un ou plusieurs établissements scolaires du second degré et des données relatives à une ou plusieurs classes. Il peut être enrichi d'autres documents d'appui (données statistiques, extraits d'articles, extraits de textes officiels, etc.).

Durée : 6 heures, Coefficient : 3

Thèmes du programme :

- Les objectifs de santé et l'acquisition de techniques corporelles
- L'enseignement de l'EPS et les différents milieux scolaires
- Le parcours de formation de l'élève et son évaluation
- Les apprentissages moteurs en EPS : dimensions psychologiques et culturelles
- L'activité de l'enseignant d'EPS et l'engagement des élèves

1. Le sujet

Lucas est un élève de l'établissement décrit en annexe. Il est en classe de seconde. Il a obtenu son diplôme national du brevet avec la mention très bien. Il ne comprend pas pourquoi l'EPS est encore obligatoire au lycée. Il ne pratique pas de sport en dehors du lycée. C'est un passionné d'informatique. En volley-ball, il est passif dès l'échauffement ; il trouve cela fatigant. Il attend que le temps passe, à défaut de réussir. Il est immobile sur le terrain et ne touche pratiquement jamais le ballon. Lorsqu'il lui arrive de le toucher, il ne le renvoie quasiment jamais dans le terrain adverse. Le plus souvent d'ailleurs, il le bloque au lieu de le renvoyer. Il ne cherche pas à comprendre ce qu'on attend de lui. Il s'en amuse. Ses partenaires s'énervent, mais ça ne le préoccupe pas. Lors des regroupements, il cherche à discuter de jeux vidéo avec des camarades. En volley-ball et dans les autres pratiques physiques et sportives, ses progrès sont très limités.

Chloé est une élève de l'établissement décrit en annexe. Elle est en classe de terminale. Malgré les recommandations du conseil de classe en fin de première, elle a conservé un enseignement de spécialité dans lequel elle était pourtant en difficulté. Elle dit ne pas avoir le choix compte tenu de son projet d'étude. Elle est sportive. Elle ressent la nécessité d'une activité physique quotidienne. En escalade, elle grimpe avec fluidité, mais reste sur des voies qu'elle connaît. Elle sollicite très souvent l'enseignant pour apprécier son travail. Elle a besoin de cette reconnaissance pour progresser. En revanche, elle n'est pas concernée par les ascensions de ses partenaires. Elle les assure rigoureusement, mais leur donne rarement des conseils. Elle les presse pour avoir le temps de grimper Elle fait peu confiance aux autres. En début de leçon, c'est elle qui choisit les voies pour toute sa cordée. Elle dit vouloir s'entraîner sur les voies qu'elle choisira le jour de l'épreuve. À l'approche des évaluations, Chloé a tendance à perdre ses moyens ; elle a peur de rater.

Chloé, Lucas et les autres élèves du lycée présenté en annexe vivent différemment les leçons d'EPS. Dans quelle mesure, l'enseignant d'EPS peut-il agir sur les différents ressentis de ces élèves pour leur permettre d'atteindre, dans cet établissement, les objectifs de la discipline ?

En vous appuyant sur vos connaissances scientifiques, techniques, institutionnelles et professionnelles, vous proposerez des illustrations dans au moins trois champs d'apprentissage différents.

Nb. : vous retrouverez les annexes complètes associées à ce sujet à la fin de ce chapitre

2. Les attendus de l'épreuve

Cette épreuve invite les candidats à mener une réflexion sur l'activité des enseignants et des élèves en éducation physique et sportive (EPS). Plus spécifiquement, la question posée par le sujet de la session 2021 appelait les candidats à mesurer la possibilité, pour l'enseignant d'EPS, d'agir sur « les ressentis » des élèves afin de viser les objectifs de la discipline. Par sa forme atypique (le libellé introductif présentait deux profils d'élèves contrastés, Chloé et Lucas, entretenant tous deux des rapports bien distincts aux activités physiques et à la discipline), le sujet avait pour but d'ancrer la réflexion des candidats dans la réalité du métier. Ainsi, il était attendu des candidats qu'ils fassent des choix pour montrer dans quelle mesure il est possible d'agir sur les ressentis des élèves et en quoi cela peut conditionner la délimitation, voire la priorisation, d'objectifs disciplinaires. Le sujet appelait une démonstration située, cultivée et lucide.

2.1. Une démonstration située

Eu égard aux caractéristiques de cette seconde épreuve d'admissibilité, les candidats devaient composer avec des documents annexes et proposer une démonstration située dans un contexte d'établissement singulier. Il ne s'agissait pas de mener une réflexion générique à propos des ressentis des élèves en EPS. En effet, les documents annexes présentaient un certain nombre d'indications (leviers ou obstacles) que chacun devait saisir pour fonder ses réflexions et opérationnaliser ses propositions. Ainsi, le contexte d'établissement se caractérisait par un ensemble de déterminants relativement faciles à appréhender (des lycéens en situation de réussite scolaire ; des lycéens aux origines sociales plutôt favorisées ; un large choix d'options contribuant à rendre l'établissement attractif ; etc.). Par ailleurs, plusieurs profils d'élèves étaient proposés, ce qui permettait aux candidats de comprendre et d'interpréter les manières dont ces derniers vivaient les leçons d'EPS. À ce titre, les candidats pouvaient répertorier des logiques d'engagement très contrastées selon les élèves. Certains semblaient considérer la discipline comme un moyen de s'accomplir et de se développer. D'autres, apparaissaient focalisés sur la note, préoccupés par leur orientation post-bac, voire par leur seule réussite individuelle. Quelques élèves pouvaient aller jusqu'à considérer l'EPS comme totalement inutile ou y voir une simple occasion de se défouler ponctuellement. Autant de traits qui pouvaient inciter les candidats à se montrer prudents pour définir des priorités et cibler des objectifs disciplinaires articulés aux programmes du lycée (les 5 objectifs généraux de l'EPS) et aux besoins spécifiques des élèves de cet établissement. En s'appuyant sur ces données contextuelles, les candidats avaient l'opportunité de s'engager dans ce sujet sans se couper artificiellement de leur métier. Les descriptions d'élèves et extraits d'interactions au sein des leçons d'EPS offraient de multiples portes d'entrée pour proposer une réflexion située, c'est-à-dire priorisée et justifiée au regard des déterminants saillants du contexte.

2.2. Une démonstration cultivée

Le jury attendait également que les candidats développent une réflexion et des prises de position éclairées par des connaissances scientifiques, techniques, institutionnelles et professionnelles. Cette injonction, présente dans la commande du sujet, invitait chacun à se recentrer sur des connaissances ciblées à propos des motifs d'agir des élèves ; des stratégies d'intervention de l'enseignant ; des processus d'apprentissage en EPS ; de l'exploitation des ressentis lors des leçons ; des conditions d'accès au savoir s'entraîner physiquement ; des enjeux et préoccupations actuels de la discipline ; etc. Conformément au programme du concours interne de l'agrégation (session 2021), ils pouvaient prendre appui sur des

thématiques auxquelles ils s'étaient préparés pour interroger l'importance des ressentis chez une population scolaire identifiée (Thème 2), en relation avec les objectifs qui balisent le parcours de formation (Thème 3) comme celui de la santé (Thème 1) afin de garantir des conditions favorables à l'apprentissage moteur (Thème 4) et à l'engagement des élèves (Thème 5). Par leurs connaissances institutionnelles, les candidats pouvaient expliciter les objectifs généraux et les concrétiser à travers des attendus de fin de lycée et des repères d'évaluation. La mobilisation de connaissances scientifiques et professionnelles permettait d'étudier la manière dont le ressenti est délimité par l'engagement en même temps qu'il l'oriente, l'intérêt de prendre en compte son ressenti dans les conditions de l'apprentissage moteur, l'importance de construire une disposition à percevoir et exploiter des sensations corporelles pour gérer sa santé, etc. Une culture approfondie des techniques corporelles enseignées dans les APSA était nécessaire pour aborder précisément les sensations qui accompagnent la réalisation des gestes et ainsi ne pas réduire le sujet aux seules dimensions motivationnelles et affectives (Cf. section 3.1). Le jury attendait donc des candidats qu'ils soient capables de formuler des illustrations concrètes, argumentées et justifiées par l'intermédiaire de connaissances référencées. Au-delà, et dans la continuité des recommandations faites l'an dernier (Rapport de jury, 2020), le sujet pouvait inciter les candidats à articuler ces divers registres de connaissances à leur propre culture professionnelle, élaborée et éprouvée quotidiennement dans la confrontation aux situations d'enseignement.

2.3. Une démonstration lucide

Il était attendu une démonstration lucide. Celle-ci traduit la volonté d'éclairer des enjeux, procédures et processus en relation constante avec le sujet, sans digresser vers des notions connexes. Plus spécifiquement, le sujet invitait les candidats à montrer dans quelle mesure – c'est-à-dire comment, pourquoi et à quelle(s) condition(s) – le travail mené par l'enseignant d'EPS sur les ressentis des élèves de cet établissement pouvait orienter la délimitation et l'atteinte des objectifs de la discipline. Il s'agissait donc de chercher à identifier, catégoriser, recueillir et exploiter les ressentis des élèves afin de montrer en quoi ce travail à la fois difficile et nécessaire pouvait favoriser l'apprentissage et le développement des élèves en lien avec les objectifs de l'EPS. Le jury attendait aussi des candidats qu'ils prennent certaines précautions afin de montrer la difficulté d'agir « de l'extérieur » sur quelque chose d'intime et parfois d'ineffable (les ressentis). Cela invitait à se montrer lucide quant à la portée réelle des propositions. Ces derniers pouvaient à la fois souligner les limites d'une telle entreprise, les conditions nécessaires à sa réalisation et les décalages potentiels entre les effets prévus/obtenus, recherchés/produits, estimés/mesurés, bénéfiques/délétères, etc. De même, il était possible d'adopter un point de vue critique en montrant que la prise en compte des ressentis ne saurait être réduite à la seule recherche de sensations agréables. Certains ressentis désagréables peuvent être l'indice de transformations majorantes (par exemple, la peur est indispensable pour développer des habiletés sécuritaires, l'impression de lourdeur est l'indice d'un travail anaérobie lactique efficace, etc.). De plus, l'attention portée à certaines sensations désagréables durant la leçon d'EPS (la fatigue par exemple) engendre parfois des perceptions négatives, contribuant elles-mêmes à accroître le désengagement des élèves. Il n'est donc pas toujours bon d'attacher de l'importance à ce qu'on ressent. Ce type de réflexions participe à la construction d'un regard non-naïf sur le sujet. Il était valorisé par le jury.

3. L'analyse du sujet

La seconde épreuve d'admissibilité proposait aux candidats un sujet professionnel centré d'une part sur l'activité des élèves et de l'enseignant, et d'autre part sur les enjeux et objectifs actuels de la discipline. Si le sujet apparaissait ouvert sur le plan des finalités (objectifs), il était clairement délimité sur le plan des moyens (agir sur les ressentis des élèves). Si l'enjeu principal résidait dans la mise en relation (en tension) des deux blocs (ressentis et objectifs), il supposait conjointement une délimitation et déclinaison précise des différentes notions.

3.1. Les notions clés du sujet

(a) Les ressentis des élèves

Les ressentis sont traités usuellement par la profession. Ils sont convoqués par les enseignants dans leurs interactions avec les élèves (manières de questionner les élèves), l'élaboration d'outils pour la leçon (les carnets, les échelles, etc.), les remédiations (l'appel à des sensations corporelles particulières), etc. Toutefois, la notion de « ressenti » appelle au préalable une définition minimale pour ne pas glisser aveuglément vers d'autres notions (motivations, caractéristiques d'élèves, ressources, etc.) et ainsi dévoyer le sens initial du sujet.

Le ressenti peut se définir comme la perception de sensations. En d'autres termes, il traduit la capacité d'un individu à se rendre attentif à ses propres sensations (Paintendre, Schirrer et Sève, 2020). Il se situe donc à l'interface de phénomènes sensoriels, émotionnels, cognitifs (Merleau-Ponty, 1945) et repose nécessairement sur la mise en jeu du corps. Il est le baromètre du corps vivant. Les sensations à l'origine d'un ressenti sont multiples, dérivées d'informations intéroceptives ou extéroceptives (Berthoz, 2013) et en étroite relation avec les composantes de l'environnement. Cela signifie que le ressenti est doublement incarné. Il prend racine dans le corps (Damasio, 1995) et est assujéti au couplage dynamique qui existe entre l'acteur et l'environnement (Varela, 1989). En outre, la place du ressenti dans les activités physiques est centrale (Bonnefoy et Dhellemmes, 2011 ; Dhellemmes, 2010 ; Tribalat, 2005) car sa prise en compte incite les pratiquants à construire une posture d'écoute et détermine en partie leurs capacités d'action (Schirrer, 2018). De fait, les ressentis représentent une composante essentielle de l'expérience corporelle chez l'élève (Cizeron et Huet, 2011 ; Faure, 2011 ; etc.). Ils prennent la forme d'une signification donnée à une sensation singulière que l'individu identifie, situe et spécifie. En EPS, de nombreux travaux abordent la question des ressentis, le plus souvent sous l'angle du savoir s'entraîner, mais aussi plus largement comme composante centrale de l'apprentissage moteur (Bergé, 2015 ; Bernard, Peyre et Röösl, 2016 ; Billi, Klapka et Rossi, 2019 ; Boizumault, 2018 ; Contrepied Hors-Série n°26, 2020 ; Dietsch et Mayeko, 2017 ; Durali et Fouchard, 2016 ; Gal-Petitfaux et Sève, 2016 ; Méar et Durali, 2012 ; Montagne, 2016 ; Lamotte, 2018 ; Paintendre, 2017 ; Paintendre et Andrieu, 2015 ; Potdevin, Bernaert, Huchez et Vors, 2013 ; Rouyer, 2020 ; Pozzo et Levavasseur, 2010 ; Terré, 2015 ; etc.).

Il était ainsi possible de retenir plusieurs caractéristiques saillantes des ressentis :

- Le ressenti est subjectif. Il correspond à la perception d'une sensation plus ou moins diffuse ou localisée. À ce titre, il peut être gardé pour soi ou partagé.
- Le ressenti est toujours palpable par l'individu, donc conscientisé. Toutefois, l'élève n'est pas toujours capable de le verbaliser spontanément et de nombreuses sensations ne font pas expérience, donc ne sont pas ressenties.
- Le ressenti est incarné ce qui signifie qu'il n'est pas d'emblée accessible par un tiers (ici l'enseignant).
- Le ressenti peut-être à la fois stable (je me sens nul) et instable (je suis essoufflé). Plus le ressenti est stable, plus il est ancré dans les représentations et les croyances de l'individu. Plus le ressenti est instable, plus il est malléable et dépendant du contexte.
- Le ressenti est un jugement perceptif. Il ne s'impose pas de l'extérieur, mais émerge dans l'action de ressentir. Il dépend du degré de perception de l'individu : impression, émotion, sensation globale, sensation localisée.
- Le ressenti est évolutif : le ressenti d'un élève au début d'une tâche peut évoluer et être très différent à la fin de la tâche ou de la leçon.

La notion de ressenti appelle également une déclinaison pour ouvrir les pistes de réponse au sujet, tout en évitant les raccourcis biaisés. Les ressentis sont multiples. Ils peuvent être physiques ou psychosociaux, supposés ou avérés, recherchés ou réels, positifs ou négatifs,

stabilisés ou malléables, localisés ou diffus, estimés ou éprouvés, incarnés ou extériorisés, gardés pour soi ou partagés, subjectifs ou objectivés, quantifiables ou qualifiables, assumés ou faussement assumés, générés par les aménagements proposés en EPS ou pas, précédant, accompagnant ou prolongeant l'action, etc. Certains ressentis sont ponctuels comme la perception de sensations corporelles, musculaires, physiologiques, cardiaques, kinesthésiques, affectives, etc. D'autres sont plus durables comme les sentiments d'incontrôlabilité (résignation apprise), de compétence, d'autodétermination, d'appartenance, etc. Si ces constructions plus abstraites pouvaient être abordées, le jury fut étonné de voir à quel point celles-ci ont focalisé l'attention de certains candidats. Les ressentis ont souvent été appréhendés comme une construction abstraite relevant du sentiment d'appartenance au groupe ou du sentiment d'autodétermination. Si des liens existent entre le ressenti et ces notions, elles méritent à minima d'être précisés et justifiés pour éviter les propositions en marge du sujet. Pour cibler différents types de ressentis, les candidats pouvaient s'inspirer des AFL contenus dans les programmes de 2019 qui proposent la déclinaison suivante : « ressentis musculaires, respiratoires, émotionnels et psychologiques » (BO spécial n°1 du 22 janvier 2019). Cette catégorisation pouvait permettre aux candidats de tenir un propos argumenté et concret. Réfléchir aux ressentis à partir des différents champs d'apprentissage permettait également d'élargir les pistes de réflexion tout en maintenant la cohérence avec les programmes.

(b) Les objectifs de l'EPS

S'il était pertinent de définir globalement la notion d'objectif comme une visée qui oriente ce qui se joue ponctuellement au cours des leçons, le jury attendait toutefois que les candidats situent les objectifs de l'EPS au regard des visées institutionnelles des programmes (2019) et fassent des choix singuliers par rapport au contexte de l'établissement. Les objectifs de la discipline (au lycée) sont institutionnellement délimités par les cinq objectifs généraux contenus dans les programmes EPS (1. Développer sa motricité ; 2. Savoir s'entraîner et se préparer ; 3. Exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif ; 4. Construire durablement sa santé ; 5. Accéder au patrimoine culturel). Rappelons qu'en EPS « l'acquisition des compétences doit s'objectiver en Attendus de Fin de Lycée (AFL) qui couvrent les 5 objectifs généraux du lycée et articulent des dimensions motrices, méthodologiques et sociales » (Programmes lycée, 2019). Dans cet esprit, une aide avait été communiquée dans les documents annexes (déclinaison des AFL). Ainsi, les candidats étaient invités à faire des choix priorités en mobilisant conjointement des composantes institutionnelles et des composantes locales. A ce propos, le jury recommande vivement aux futurs agrégatifs, préparant le concours interne de la session 2022, de maîtriser les programmes de la discipline. Si cette remarque peut sembler évidente, le jury fut surpris de constater des approximations manifestes dans les copies (évacuation des objectifs généraux ; confusion entre les programmes de 2010 et ceux de 2019 ; mobilisation des domaines du socle commun au lycée ; etc.). La centration sur les objectifs appelait un positionnement professionnel engagé et assumé, médié par une connaissance solide des chantiers éducatifs actuels, des enjeux de formation de l'école et des orientations programmatiques de la discipline.

(c) Les manières de vivre les leçons d'EPS

Les « manières de vivre » renvoient aux façons dont les élèves abordent et entrent dans les leçons d'EPS. Investir cette dimension, c'est tenter de comprendre ce que les élèves cherchent à vivre ou à éviter en EPS. Cela suppose d'enquêter sur l'activité des élèves (Sève et Terré, 2016) pour étudier leurs représentations, leurs croyances, leurs affects, leurs expériences. Les manières de vivre renvoient également aux sensations, émotions et actions qui sont significatives pour les élèves pendant la leçon. Elles englobent ainsi des transformations (ce qui est développé, appris, mémorisé, réinvesti, ou pas). Cette expression invite à se projeter au plus près de l'activité des élèves dans la leçon (en s'appuyant par exemple sur des verbalisations ou des résultats d'élèves présents dans le dossier). Dans une certaine mesure, cela revient à sonder leur rapport à la culture sportive et artistique en prenant en compte un ensemble de déterminants, aussi bien endogènes qu'exogènes à la leçon d'EPS. À ce titre, les

travaux sur les cultures sportives et les déterminants de l'engagement des élèves, bien connus en EPS, pouvaient être convoqués (Mascret et Rey, 2011 ; Terré, 2018 ; Travert, 2003 ; Travert et Therme, 2004 ; Travert et Mascret, 2011 ; Travert et Rey, 2018 ; etc.) pour donner de la consistance aux profils d'élèves identifiés dans le dossier.

Au vu du contexte, il était possible de repérer plusieurs profils d'élèves et donc de définir différentes manières de vivre les leçons d'EPS :

- « Des lycéens scolaires suiveurs », appliqués, mais avec une autonomie relative (comme Chloé).
- « Des lycéens spontanés », engagés dans la pratique, mais peu capables d'investir des dimensions réflexives (comme Benjamin en tennis de table).
- « Des lycéens non concernés », pilotés par un fort sentiment d'impuissance et percevant difficilement le sens des propositions de l'enseignant (comme Lucas en natation ou Lucas)
- « Des lycéens leaders engagés », en réussite scolaire et actifs durant les leçons d'EPS (Jonathan et Chloé)
- Etc.

Ces catégorisations, établies à partir du dossier d'établissement, pouvaient permettre aux candidats de délimiter un champ d'action cohérent avec les besoins des élèves.

(d) Les moyens d'agir de l'enseignant

Les candidats devaient montrer pourquoi, comment et à quelle(s) condition(s) agir sur les ressentis des élèves. A ce propos, l'une des difficultés était de ne pas réduire l'action de l'enseignant à la simple identification des ressentis. Ce fut le cas des candidats qui se sont contentés de diagnostiquer un ressenti probable chez les élèves (par exemple, un sentiment d'isolement social) pour ensuite dérouler des démarches d'enseignement génériques (favoriser l'interdépendance pour favoriser la coopération). Au cours des leçons d'EPS, l'enseignant doit aussi agir sur divers paramètres pour faire émerger des ressentis, les amplifier, les contraster, permettre aux élèves de se les approprier, le tout en relation avec les objectifs de la discipline. Pour cela, le jury attendait des candidats qu'ils pensent l'action de l'enseignant dans des dimensions et des temporalités plurielles. Il était possible de décliner les moyens d'agir de différentes façons

- (1) *Prendre en compte les ressentis des élèves* : enquêter pour sélectionner des acquisitions ou des modalités de pratique adaptées aux ressentis des élèves, apporter des remédiations ciblées.
- (2) *Créer les conditions pour que les élèves vivent ou évitent certains ressentis* : les extrémiser, les rendre significatifs, les contraster, les édulcorer, les mettre en scène, etc.
- (3) *Aider les élèves à agir sur leurs propres ressentis* : leur donner des outils afin de leur permettre de les recueillir, les catégoriser, les typifier, les interpréter, les accepter, les mémoriser, les exploiter, les évaluer, les partager, etc.

Le contexte offrait un ensemble de moyens à exploiter (ex : le cahier) et à discuter (les événements de début d'année, les désaccords sur la place de la motricité dans l'évaluation des AFL). Le jury attendait des candidats qu'ils s'en saisissent pour éclairer et justifier leur démarche. En outre, les copies les plus abouties sont celles qui ont été capables de montrer que l'enseignant pouvait agir directement et indirectement sur les ressentis. La sollicitation des élèves, dans un souci « d'auto-prise en charge » des ressentis, apparaissait à la fois séduisante et adaptée aux enjeux de formation du lycée en général et de ce lycée en particulier.

3.2. La mise en relation entre les blocs

Le sujet exigeait de relier deux notions principales : les ressentis des élèves et les objectifs de l'EPS. Ce croisement pouvait être heuristique dans la mesure où il invitait à s'interroger sur les différents enjeux d'un travail sur le ressenti par le filtre des objectifs : le ressenti au service et résultant de l'enrichissement moteur, le ressenti comme visée et moyen de contrôle pour

apprendre à s'entraîner, le ressenti partagé comme constitutif du lien social, le ressenti comme fenêtre sur son état de santé ou ressort pour un mode de vie actif, le ressenti comme embryon des expériences culturelles à vivre, etc. Il importait que ces relations soient médiées par l'intervention de l'enseignant et cohérentes avec les profils des élèves. À titre d'exemple, les relations suivantes pouvaient être proposées :

- amplifier certains ressentis contribue à focaliser l'attention de l'élève sur les principaux paramètres de l'habileté motrice afin de construire et d'affiner des coordinations et d'enrichir ses pouvoirs moteurs (objectif général n°1) ;
- aider l'élève à anticiper, accueillir, interpréter et comprendre ses ressentis participe à l'éveil d'une conscience de soi fondamentale pour atteindre les objectifs de l'EPS en matière de gestion de pratique physique (objectif général n°2) ;
- organiser des temps d'échanges entre les élèves à propos de leurs ressentis ou les aider à construire un répertoire commun de ressentis sont des leviers pour développer l'empathie et se sentir appartenir à un groupe (objectif n° 3) ;
- enquêter sur les ressentis des élèves pour leur proposer des modalités de pratiques qui répondent à leurs modes d'engagement préférentiels est une voie intéressante pour initier un mode de vie actif (objectif n° 4) ;
- élaborer des formes scolaires de pratique permettant aux élèves de faire l'expérience de ressentis significatifs du champ d'apprentissage concerné est une manière d'envisager la culture comme vivante (objectif général n°5).

Toutefois, mettre en relation ces deux blocs, d'apparence dissemblables, nécessitait que les candidats pointent de possibles contradictions en montrant par exemple que les objectifs se construisent dans le temps, à force de travail, de répétition et d'acquisitions, par contraste avec les ressentis éprouvés dans l'instant. De plus, les objectifs sont définis par l'institution, ex-nihilo. Ils sont inscrits dans la matrice de l'EPS et médiatisés par les programmes. Ils définissent ainsi les contours d'une culture scolaire commune et s'adressent à tous les élèves. À l'inverse, les ressentis se construisent au fil des expériences corporelles et relèvent de l'intime. Ils se manifestent plus ou moins spontanément et différemment en fonction des individus (deux élèves engagés simultanément dans une même tâche peuvent vivre des expériences significativement différentes et éprouver des ressentis dissemblables).

3.3. La prise en compte du libellé introductif et des documents annexes

Le sujet imposait aux candidats de porter leur attention sur Chloé, Lucas et les autres élèves de l'établissement. La description faite dans le libellé introductif permettait de distinguer deux élèves aux parcours divergents. Chloé, identifiée comme sportive, focalisée sur sa propre réussite, soucieuse de ses notes, mais réticente à sortir de sa zone de confort ; et Lucas, un élève au profil scolaire, mais rebuté par l'EPS et totalement désinvesti durant les leçons. Ainsi, les candidats devaient chercher à comprendre les modes d'engagement ou de désengagement de ces deux élèves et faire des propositions adaptées à leurs besoins spécifiques. Dans les meilleures copies, une analyse rigoureuse des profils d'élèves a été menée sous la forme d'hypothèses afin d'identifier des causes, des effets, des leviers et des conditions de transformation des comportements faisant intervenir les ressentis et pertinents au regard des objectifs de la discipline.

Par ailleurs, la commande du sujet invitait les candidats à utiliser les documents annexes comme une véritable boîte à outils. Il s'agissait de circonscrire certaines manières de vivre les leçons d'EPS pour faire des propositions adaptées aux besoins des élèves et priorisées au regard des objectifs de la discipline. Si le jury a apprécié la manière dont les candidats se sont saisis des traces de l'activité des élèves et des enseignants (descriptions, verbalisations, débats, etc.), il a en revanche été surpris de constater qu'une proportion non négligeable de copies n'avait pas spontanément articulé les objectifs de l'EPS à des référents institutionnels compris dans les programmes du lycée général et technologique (2019). En effet, tout en

acceptant une définition ouverte des objectifs (des visées à plus ou moins long terme, définies nationalement et localement), on pouvait attendre des candidats qu'ils ciblent des objectifs généraux et montrent leurs modalités de construction, en appui sur les AFL et la politique éducative du lycée. Ces derniers étaient donc invités, par le sujet, à faire des choix priorités en mobilisant des éléments d'ordre institutionnel (les objectifs généraux et les AFL) et des éléments renvoyant à la culture locale de l'établissement (projet d'établissement, projet d'EPS, besoins spécifiques des élèves). Idéalement, ces deux dimensions (nationale et locale) devaient être articulées dans la copie afin de mettre en valeur la lecture et l'ajustement des injonctions officielles réalisés par chaque équipe sur le terrain, en relation avec un travail sur le ressenti.

3.4. Les contraintes liées au sujet

Le sujet imposait aux candidats de proposer des illustrations dans au moins 3 champs d'apprentissage différents. Cette consigne a semble-t-il posé de nombreux problèmes. En effet, d'une part le jury a constaté qu'une partie non négligeable des copies n'avait pas tenu compte de cette injonction. À ce titre, il tient à rappeler que la commande doit être lue et traitée dans son ensemble. D'autre part, le jury souligne que la seconde épreuve d'admissibilité s'appuie sur un dossier qui présente un contexte singulier d'enseignement et comporte des données relatives à un ou plusieurs établissements scolaires du second degré (Programme du concours de l'agrégation interne, session 2021). Le cas échéant, les candidats doivent composer avec les déterminants contextuels situés dans les annexes et tenir compte des choix réalisés par l'équipe EPS, notamment en matière de programmation d'APSA. Si certaines réflexions prospectives peuvent aller jusqu'à interroger la programmation, elles ne dispensent pas le candidat de répondre à la question à partir du cadre de départ. Le jury rappelle ici que le contexte de l'établissement ne peut être évacué et doit être pris en compte dans sa globalité. Pour finir, le jury souhaite indiquer aux candidats que proposer une illustration dans un champ d'apprentissage suppose un traitement particulier de l'APSA. Nombreux candidats ont, par exemple, exploiter la natation à des fins de performance (pour nager longtemps dans la logique du premier champ d'apprentissage) et non à des fins d'entretien de soi (dans la logique du cinquième champ d'apprentissage) comme l'envisageait l'équipe EPS de cet établissement. Les illustrations ne peuvent pas non plus se réduire à quelques lignes en ouverture de partie. Illustrer dans une APSA suppose à minima de présenter le travail produit par l'enseignant et les élèves, et de rendre visible des expériences et/ou acquisitions typiques du champ d'apprentissage investi.

4. Les niveaux de production

Un bandeau de correction a été élaboré pour évaluer, à travers le niveau de réponse apportée au sujet, la lucidité, la culture et l'engagement professionnel des candidats. Les productions ont d'abord été appréciées au regard de la compréhension et de la prise en compte de la question posée. Elles ont été positionnées sur une échelle à 5 niveaux centrée sur la démonstration de relations entre les ressentis des élèves et les objectifs de la discipline. Ces derniers sont décrits et illustrés à partir d'extraits des productions des candidats dans les sections suivantes. La prise en compte du contexte et les connaissances mobilisées pour questionner, analyser, expliquer, opérationnaliser et illustrer ces relations ont été appréciées comme des éléments constitutifs du niveau global de la démonstration. Au sein de chaque niveau, quatre critères ont ensuite été retenus pour hiérarchiser les productions. Ces derniers étaient relatifs à la compréhension et l'exploitation des quatre notions clés du sujet : les ressentis des élèves ; les objectifs de la discipline ; les manières dont les élèves vivent les leçons d'EPS ; les moyens d'agir de l'enseignant. Le jury a jugé si ces notions étaient (1) oubliées ou dévoyées ; (2) évoquées, mais peu exploitées ; (3) délimitées, déclinées et exploitées ; (4) fondées, élargies et discutées. Des productions ont été déclassées d'un niveau lorsque le candidat avait oublié de traiter l'un des

trois champs d'apprentissage imposés par le sujet (Cf. 3.4., ce que signifie illustrer dans un champ d'apprentissage). Un déclassement de deux niveaux a été décidé lorsque le candidat n'avait traité qu'un seul champ d'apprentissage. La même logique a été appliquée lorsque les profils de Chloé ou de Lucas n'avaient pas été pris en compte. Une absence de conclusion a été pénalisée, tout comme les copies contenant de nombreuses fautes d'orthographe ou de syntaxe.

4.1. Niveau 0

À ce premier niveau de production, les candidats ne traitent pas le sujet. Ils ne prennent pas en compte les notions de ressentis et d'objectifs. Par exemple, ils s'inscrivent dès l'introduction dans un contexte éducatif très large et développent des généralités sans lien direct avec le sujet : *« l'important c'est l'engagement de l'élève »*. Au plus, ils peuvent évoquer les termes clés, puis s'en écarter rapidement en détournant le sens des notions d'objectifs et de ressentis : *« Au cours de ce devoir, nous avons tenté de montrer l'importance de la motivation pour provoquer l'engagement des élèves de cet établissement »*.

Les productions réduites à une introduction ou un plan ont été positionnées dans ce niveau.

4.2. Niveau 1

A ce niveau de réflexion, les candidats traitent partiellement le sujet et se centrent exclusivement sur la notion de ressentis des élèves ou d'objectifs de la discipline. Ils oublient l'un des deux termes ou en confondent un avec une autre notion.

La définition des ressentis des élèves reste très vague et ne permet pas de proposer des mises en œuvre sur le temps de la leçon. Les candidats proposent d'*« influencer les ressentis »*, de *« viser des ressentis positifs »*, ou ne font que répéter le libellé de la question : *« Nous essaierons de montrer que l'enseignant d'EPS peut agir sur les différents ressentis de ses élèves pour leur permettre d'atteindre les objectifs de la discipline : former un futur citoyen responsable et autonome »*. Les objectifs de la discipline ne sont ni définis, ni déclinés, souvent entendus comme des buts à atteindre dans la situation, ou réduits à une seule visée. Par exemple, un candidat propose uniquement de travailler sur la santé : *« Nous définirons les objectifs poursuivis à la poursuite d'un objectif global de santé à court et à long terme en suscitant notamment chez les jeunes l'envie de pratiquer »*. Une dérive vers les notions d'engagement ou de motivation est souvent opérée et conduit rapidement à une réponse exclusive ou binaire (favoriser les ressentis positifs, éviter les ressentis négatifs).

À ce niveau, des relations sont supposées entre des objectifs et des ressentis, mais celles-ci restent implicites : *« Nous allons montrer qu'en s'appuyant sur différentes connaissances, l'enseignant d'EPS va mettre Chloé, Lucas et les autres en projet, en les faisant observer pour apprendre en respectant une échéance, de s'engager et se projeter, de travailler collectivement et en équipe en respectant un code commun. Nous utiliserons différents leviers d'apprentissage afin de séparer la paresse sociale et l'exclusion sociale qu'il peut y avoir à cet âge. De plus nous développerons l'empathie afin que nos élèves s'émancipent physiquement et socialement »*.

Les candidats ne prennent pas appui sur le contexte proposé : caractéristiques de l'EPL et ses mises en œuvre, caractéristiques des élèves, etc. Les productions se caractérisent par l'évocation d'un élève générique dans un contexte virtuel. Les propositions de mise en œuvre qui en découlent ne sont pas ou peu opérationnelles comme dans cet exemple : *« Nous montrerons que par l'adhésion à la règle, l'enseignant permet aux élèves d'apprendre collectivement tout en évitant l'exclusion sociale due à des normes qui peuvent être remises en question »*.

4.3. Niveau 2

Le candidat réduit le sujet, pour ce niveau de production, à une juxtaposition des termes clés qu'il relie de façon formelle. Il traite séparément les notions de ressentis et d'objectifs ou évoque des relations sans les démontrer (allants de soi).

Les ressentis sont simplement nommés ou limités à un seul type de sensation (par exemple, les sensations agréables). Par ailleurs, un glissement des objectifs vers l'apprentissage en général est souvent opéré, sans explication. Nous retrouvons ainsi des propositions où les ressentis sont supposés expliquer des processus tels que l'engagement et le désengagement ou confondus avec de simples caractéristiques d'élèves prélevées dans le dossier (la passivité, la peur de l'échec, l'individualisme). Les ressentis des élèves ne sont pas déclinés et précisés comme le suggère l'exemple suivant : « *l'enseignant propose de favoriser des ressentis positifs à travers un dispositif développant l'estime de soi* ». Un trait caractéristique des productions de ce niveau est l'usage d'adjectifs (ressentis cognitifs, ressentis sociaux, ressentis moteurs) permettant aux candidats de glisser vers des arguments, certes préparés, mais peu pertinents pour ce sujet. En l'absence de définition, le seul recours à ces expressions ne suffisait pas à apporter des réponses au sujet comme le montre l'exemple suivant où la notion de « ressentis émotionnels » a été proposée, mais sans la définir : « *nous partons du profil de Lucas (...). Comme cet élève n'aime pas le sport, et est plutôt passif, l'enseignant peut proposer une prise en compte des ressentis émotionnels pour engager Lucas et les élèves de seconde* ». Ces digressions ont souvent empêché les candidats d'aborder la dimension physique du ressenti (les sensations corporelles) pourtant usuelle pour les enseignants d'EPS. En effet, dans leurs cours, ils ont l'habitude d'attirer l'attention des élèves sur les sensations qui accompagnent la réalisation des gestes pour acquérir des techniques corporelles ou pour réguler des projets d'entraînement. À ce titre, le jury a été surpris que le cinquième champ d'apprentissage soit si peu investi.

La mise en relation des éléments clés du sujet reste très formelle. Ressentis et objectifs sont dissociés à l'échelle du devoir ou d'une partie. C'est ce que montre l'exemple suivant : « *Fort de cette analyse nous montrerons qu'en proposant une démarche d'enseignement qui met en réussite les élèves et amène de l'interdépendance positive entre eux, nous réussirons à agir sur leurs ressentis pour inhiber leurs ressentis négatifs et favoriser leurs ressentis positifs nous permettant de les engager dans la pratique à la fois individuellement et collectivement. Conditions pour atteindre les objectifs de l'EPS souhaités pour les élèves.* »

Un autre indicateur déterminant de ce niveau est la tendance des candidats à ne prendre en compte qu'une partie très restreinte du contexte, et/ou de façon très occasionnelle. Cela se vérifie lorsque des éléments du dossier sont extraits pour eux-mêmes afin de compléter un propos générique. C'est le cas, par exemple, des candidats qui ont limité leur appropriation du dossier à des caractéristiques génériques d'élèves attribués artificiellement à des profils d'élèves proposés dans le dossier (Chloé, Lucas, les élèves en tennis de table ou en natation en durée). De la même façon, Chloé et/ou Lucas ont souvent été évoqués rapidement en début de partie puis oubliés par la suite. La prise en compte superficielle du contexte concernait également les éléments de programmation qui ont été mobilisés sans justification.

Les propositions restent abstraites ou plaquées. Les illustrations sont présentées comme des évidences non démontrées à l'exemple de la formulation suivante : « *Nous agissons sur les ressentis des élèves en les plaçant par groupe affinitaire. Le plaisir d'être avec son camarade conduira l'élève à s'engager pour viser les objectifs de la discipline* ». Souvent, des moyens d'agir et des effets étaient annoncés sans que cette relation ne soit expliquée et/ou discutée : la référence à des jeux vidéo pour motiver des élèves ayant un profil similaire à celui de Lucas, l'utilisation d'un défi collectif comme l'ascension du Mont-Blanc en escalade pour lutter contre l'individualisme de Chloé, etc.

4.4. Niveau 3

Les candidats présentent des relations explicites et démontrées entre les éléments clés du sujet. À ce niveau, les candidats expliquent, illustrent et justifient leurs réponses au sujet en mobilisant des connaissances diversifiées, maîtrisées et ciblées.

Une déclinaison fonctionnelle des différents types de ressentis est proposée et des objectifs de la discipline sont nommés et visés. Les candidats réussissent à définir et caractériser, voire quelquefois prioriser, des types de ressentis de manière explicite et envisagent une mise en tension avec des objectifs choisis et ciblés. Par exemple, le candidat s'appuie sur les objectifs généraux de l'EPS (motricité, se préparer/s'entraîner, responsabilité, santé, culture) pour venir questionner la manière dont ceux-ci peuvent se traduire et être investis au regard du contexte proposé. À titre d'exemple, il était précisé dans une copie : *« L'axe 1 du projet d'EPS, couplé aux besoins de formation des élèves de première, nous laisse penser qu'il est opportun de chercher à développer les pouvoirs moteurs des lycéens afin de lutter contre l'inactivité physique et la sédentarité. Nous rappelons à ce titre que cette préoccupation sanitaire est inscrite dans les recommandations du P2NS (2011). En conséquence, nous faisons le choix de viser, à l'échelle locale, les objectifs généraux n°1 et 4 des programmes EPS en nous appuyant plus spécifiquement sur l'AFL1 et 2 du CA5 »*. La priorisation des objectifs et AFL était appréciée lorsqu'elle était reliée explicitement à un travail sur les ressentis : *« (...) les ressentis musculaires et respiratoires, confrontés à la charge de travail (intensité et durée) permettent alors de remédier sa prochaine course à la hausse ou la baisse et ainsi participer à viser l'objectif n°2 du savoir s'entraîner (...) »*.

Les relations entre les ressentis des élèves et les objectifs de la discipline sont démontrées. Les ressentis deviennent un indicateur pour réguler son action. Le candidat est capable de démontrer en quoi la mobilisation des ressentis permet d'atteindre les objectifs de la discipline, d'illustrer quels sont leurs effets sur les objectifs en prenant appui sur différents moyens d'agir : *« Nous montrerons qu'il semble important de donner des espaces d'expression des ressentis pour permettre aux élèves d'exprimer et d'exploiter des feedbacks intrinsèques, mêlés à des feedbacks extrinsèques, en vue d'enrichir leur motricité (objectif 1). Pour optimiser cette connaissance du résultat, nous utiliserons comme levier l'enquête sur les émotions via le numérique (...) »*. Au-delà d'envisager les ressentis comme une condition pour atteindre des objectifs et AFL, certains candidats ont aussi montré comment ces derniers étaient constitutifs de ce qu'il y a à apprendre : *« se connaître, connaître ses émotions, les analyser, être capable de faire des choix est un attendu. En effet, dans chaque champ d'apprentissage, il est attendu que l'élève connaisse, exploite, ou interprète ses ressentis »*.

Un trait caractéristique des productions de ce niveau réside dans la capacité des candidats à analyser le contexte pour en extraire des éléments signifiants et répondre de façon pertinente au sujet. Le candidat prend appui sur les caractéristiques d'élèves suggérées, la programmation et /ou les choix de l'équipe EPS, et/ou les axes prioritaires de l'EPL pour justifier ses propositions, voire les prioriser : *« D'après le libellé du sujet, Lucas entretient un rapport fragile et négatif à la pratique sportive. En conséquence il ne s'investit pas en EPS. Probablement marqué par ses expériences d'échecs antérieures et par son manque d'appétence pour les APSA, il demeure immobile et passif sur le terrain »*. À l'image de cet extrait, les candidats ont réussi à formuler des hypothèses portant sur les ressentis afin d'expliquer des caractéristiques d'élèves.

Les moyens d'agir proposés prennent du sens et viennent servir la démonstration. Ils sont opérationnels, contextualisés et justifiés. Ils mettent en avant le rôle de l'enseignant et la façon dont les élèves vivent la leçon. Certaines copies exploitent des situations où les ressentis sont au service d'une analyse réflexive, permise par des outils et méthodes, et ce pour une meilleure atteinte des objectifs. L'enseignant peut agir pour accompagner l'élève sur l'identification et le recueil d'observables sur sa pratique (carnet de suivi, verbalisation, co-observation...). L'extrait suivant montre, par exemple, comment l'intention de permettre aux élèves de vivre des ressentis significatifs de la culture à vivre guide la démarche de l'enseignant : *« Nous cherchons à agir directement sur les ressentis des élèves en leur permettant de vivre des expériences*

typiques du champ d'apprentissage dans lequel nous les engageons. À titre d'exemple, dans l'activité volley-ball, l'entrée par le défi collectif et l'affrontement en 2 vs 2 est un moyen privilégié pour amener les joueurs à éprouver des ressentis contrastés (plaisir, frustration, convivialité). Or, nous pensons que cette première étape est décisive pour entamer un travail autour de la compréhension et de la gestion des ressentis ».

4.5. Niveau 4

Le candidat discute des relations entre les ressentis et les objectifs de la discipline. Il questionne, nuance, se positionne, élargit les moyens d'agir sur les ressentis et leurs effets possibles au regard des objectifs de la discipline de l'EPS. Les connaissances mobilisées sont riches et permettent d'opérationnaliser et discuter des propositions.

Le candidat décline les notions de ressentis à travers différentes catégories et les priorise au regard du contexte de l'établissement. Les enjeux et les effets possibles du travail sur les ressentis sont articulés au regard des objectifs de la discipline. Ainsi, si les objectifs sont envisagés à travers les conditions qu'ils requièrent, les ressentis des élèves eux sont étudiés à travers leurs effets sur les apprentissages : *« Nous solliciterons chez les élèves des ressentis corporels liés à la position de moindre effort pour viser une meilleure gestion énergétique de la grimpe, en lien à l'objectif général n°1 du développement de la motricité qui invite à gagner en efficacité. Mais aussi en visant une meilleure connaissance de soi pour choisir la voie la plus adaptée à ses ressources, en lien à l'objectif n°2 du savoir s'entraîner (...) »*. D'autres propositions caractéristiques de ce niveau organisent la démonstration en partant de profils d'élèves, constats et besoins identifiés au préalable pour cibler un travail sur une catégorie de ressentis en lien avec des effets visés. Les choix du candidat sont à la fois ancrés sur le contexte et fondés sur des connaissances.

Ce qui caractérise par ailleurs ce niveau de production, c'est une prise en compte fine du contexte (lire, analyser, choisir) qui se prolonge tout au long de la réflexion. L'analyse de l'activité des élèves est mise en perspective et parfois mise en tension avec la spécificité de l'établissement. Par ailleurs, certains éléments contextuels servent de leviers pour mesurer la pertinence de propositions présentées dans le dossier (la mise en place du carnet d'EPS, les modes d'échanges entre enseignants et élèves, élèves et élèves, enseignants et enseignants, etc.). D'autres propositions présentées dans le dossier sont discutées, nuancées ou considérées dans le parcours de formation global (la place et le poids de la note appréhendée à travers une éducation au choix ou des évaluations auto-référencées par exemple). Par exemple, un candidat propose de questionner la journée d'intégration proposée dans l'établissement : *« les modalités de distribution des récompenses lors de la journée sportive d'intégration vont dans le sens opposé du bien vivre ensemble et renforcent la compétition entre les classes (...). Il ne s'agit pas de remettre en cause ces projets qui sont de nature à vivre des expériences collectives marquantes, mais de porter aussi une attention sur les ressentis plus négatifs comme la frustration ou le sentiment d'injustice moins propice au vivre ensemble »*.

Les mises en œuvre proposées permettent à l'enseignant d'agir directement et de donner les moyens d'agir aux élèves sur leurs ressentis, allant du recueil à l'exploitation et l'analyse de ces ressentis. Dans des propositions opérationnelles où ressentis, objectifs, profils d'élèves sont mis en lien, des questionnements apparaissent avec des candidats qui prennent en compte la réalité de terrain et les difficultés. Par exemple, un candidat s'engage dans la démonstration suivante : *« Dans le champ 5, il peut être intéressant de recueillir les ressentis en faisant verbaliser ses élèves, pour faire vivre une expérience significative d'un corps entretenu. Toutefois, la contrainte de classe à 30-35 élèves permet difficilement à l'enseignant de se livrer à ce genre d'enquête. Il peut par contre former les élèves à jouer aux apprentis journalistes pour recueillir les impressions de leurs pairs »*.

5. Conseils de préparation

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur différents points et formule quelques conseils de préparation en vue de la prochaine session. Ces recommandations reprennent pour l'essentiel les conseils de préparation du rapport de jury 2020. Elles concernent l'analyse du sujet, la composition de l'écrit, et plus largement des manières de coupler sa préparation au concours avec l'exercice du métier d'enseignant.

5.1. Recommandations concernant l'analyse du sujet

- Saisir le sens global du sujet tout en analysant ses principaux constituants. Pour cela, le jury recommande aux candidats de prendre en compte tous les termes clés et de les délimiter précisément afin de les articuler en envisageant des relations diversifiées. Cet effort nécessaire doit permettre d'affiner la compréhension du sujet, sans le détourner ou le fragmenter.

- Analyser les annexes par le filtre de la question. En d'autres termes, il s'agit de repérer des éléments typiques qui « font sens » au regard de la question posée. À ce titre, le jury conseille aux candidats de mobiliser explicitement les documents annexes dans la copie afin de construire des axes de réponse singuliers et adaptés aux particularités du contexte. Par ailleurs, il estime que c'est moins le choix des données contextuelles que leur cohérence d'ensemble par rapport à la démonstration qui prévaut. Les candidats doivent faire des choix prioritaires afin de construire une réponse argumentée au sujet. Cette dimension est centrale et constitue un attendu fort pour le concours interne de l'agrégation d'EPS.

- Saisir, dans le contexte, ce qui peut (à première vue) faire obstacle à la question posée ou au contraire ce qui peut être envisagé en tant que levier d'action. En somme, il s'agit d'identifier les « bosses » et les « creux » de l'établissement pour muscler l'argumentation en proposant une réponse contextualisée. Là encore, c'est un attendu important. Les candidats, forts de leur expérience professionnelle, doivent faire des propositions « non naïves », correspondant à la réalité locale de l'établissement.

5.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit

- Répondre à la question posée en prenant en compte toutes les composantes du libellé. Par exemple, dans ce sujet, Chloé et Lucas ne pouvaient être évacués.

- Respecter le cadre illustratif posé par le sujet afin de montrer sa capacité à formuler des propositions concrètes dans un contexte éducatif situé. Premièrement, le jury rappelle que la programmation d'APSA ne peut être occultée selon le bon vouloir des candidats. En matière de préparation, cela suppose de sortir d'une conception préfabriquée des arguments par APSA. Deuxièmement, les candidats doivent respecter les injonctions du sujet relatives aux divers champs d'apprentissage. Sur ce point, le jury souhaite indiquer aux candidats qu'un plan en 2 ou 3 parties est tout à fait recevable. La principale condition est de répondre aux contraintes du libellé.

- Maîtriser les principaux textes de l'école et les programmes de la discipline. Le jury invite les candidats à étudier avec soin les prescriptions institutionnelles et, à travers elles, les grandes orientations définies par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

- Comme l'année précédente, se focaliser sur la structure du développement qui fait globalement apparaître plus de fragilités. Pour rappel, les enjeux, les questionnements, les délimitations théoriques n'ont pas uniquement leur place dans l'introduction. Ces réflexions, souvent d'un bon niveau, gagneraient à être rappelées, distribuées et discutées tout au long du développement.

- Formuler des propositions mesurées et nuancées afin de discuter de la complexité des processus sous-tendus par le sujet. En outre, il tient à souligner que les propositions pertinentes ne se trouvent pas uniquement dans la littérature, mais aussi dans les pratiques de terrain, à la condition d'être fondées et reliées au sujet.

- Viser, à travers des propositions concrètes et contextualisées, des enjeux éducatifs plus larges. Le jury rappelle que dans les meilleures copies, les candidats font rayonner leur

démonstration à l'échelle de l'établissement et du système éducatif. À cet effet, il met en garde contre des plans pouvant réduire la portée des réflexions à l'échelle de la situation ou de la leçon. Le sujet de la session 2021 incitait les candidats à étendre leur démonstration à l'échelle de l'année, voire à l'échelle du cycle de formation.

5.3. Recommandations pour coupler la préparation au concours et l'exercice du métier d'enseignant

- Mettre à l'épreuve du terrain des propositions issues de la littérature professionnelle pour en mesurer les plus-values et les limites, mais aussi pouvoir les contextualiser et les transformer. L'observation de collègues dans des établissements ou niveaux distincts de son propre lieu d'exercice peut être aussi une voie intéressante pour diversifier ses connaissances en matière de stratégies d'enseignement et de populations d'élèves.

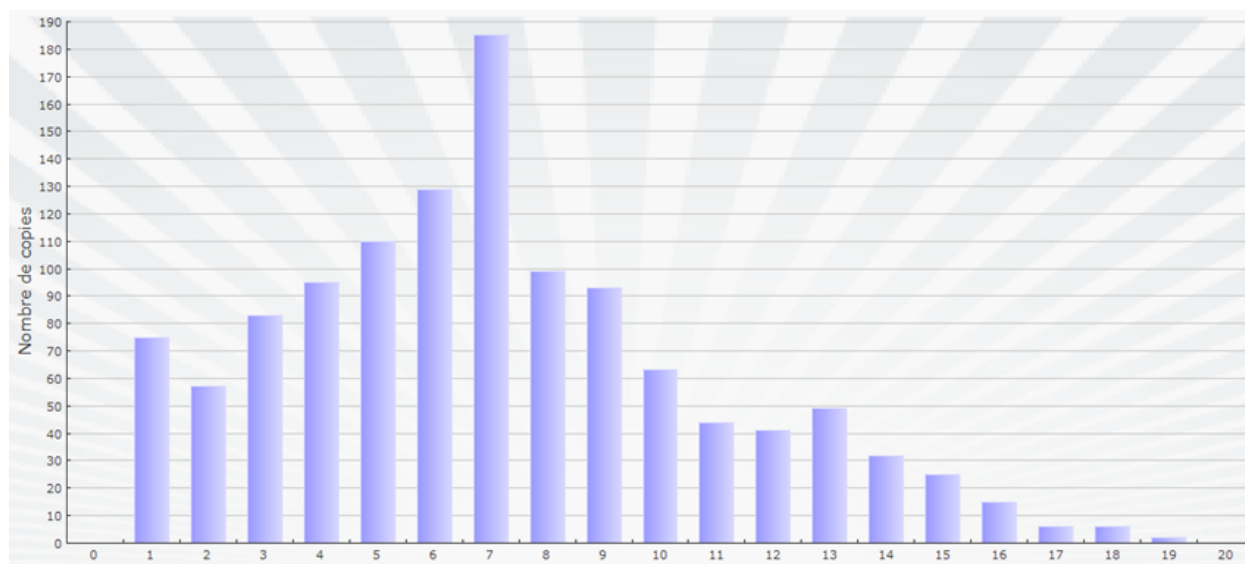
- Faire dialoguer ses pratiques professionnelles et des connaissances scientifiques, techniques et institutionnelles actualisées. En effet, la mobilisation de ces connaissances est globalement plus fragile et discrète que la mobilisation de la littérature professionnelle.

- S'appropriier les questions vives qui se posent en collège et lycée, dans l'actualité des programmes et des réformes éducatives (par exemple dans ce sujet : la place des ressentis dans les apprentissages, la formation au savoir s'entraîner, la délimitation d'objectifs éducatifs pour un public lycéen, etc.). Le jury encourage les candidats à saisir le sujet pour éclairer ce qui anime la profession.

- Développer sa culture enseignante en s'entraînant à mobiliser des références issues du champ de l'EPS, mais pas uniquement. A ce propos, le jury invite les candidats à regarder et à analyser leurs propres pratiques pédagogiques et l'activité de leurs élèves par le prisme de la littérature professionnelle et scientifique afin de ne pas dissocier artificiellement l'épreuve et le métier. Se questionner et interpréter les propos d'élèves ou des traces de leur activité, par le filtre du programme de l'agrégation interne, permet de voir son établissement comme un lieu de formation.

7. Répartition des notes

Moyenne = 6,99



Les annexes au sujet d'écrit 2

Annexe 1 – Le contexte

1. L'établissement

1.1. Situation géographique

Le lycée se situe dans un quartier d'habitations du centre d'une ville attractive. Celle-ci représente une eurométropole commerciale, touristique et industrielle. De nombreuses demandes affluent chaque année pour l'inscription en seconde. Les élèves demeurant dans la zone de rattachement du lycée sont prioritaires, mais de nombreux élèves formulent des demandes dérogatoires ou intègrent l'établissement dans les sections qui recrutent sur dossiers ou concours.

1.2. Spécificités

Les options des enseignements linguistiques et artistiques offertes au lycée lui confèrent une identité spécifique : OIB (Option Internationale du Baccalauréat) en américain et espagnol ; Sections Européennes anglais et espagnol ; Section orientale chinois (DNL chinois/tai chi chuan) ; STD2A et BTS Arts Appliqués prépa Diplôme National de Métiers d'Art ; Art plastique ; multiplicité des langues vivantes, langues rares (hébreu, coréen, japonais..) ou anciennes (russe, latin) attirant une population très diversifiée et majoritairement féminine. L'établissement a le statut de lycée international.

Deux structures, ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) et UPE2A (Unité Pédagogique d'Elèves Allophones Arrivants) mettent l'accent sur l'inclusion et l'intégration des élèves à besoins particuliers.

1.3. Population scolaire

Le nombre d'élèves scolarisés à la rentrée 2020 est de 1163. Ces élèves se répartissent globalement de la manière suivante : 65% de filles et 35% de garçons ; 74% d'élèves demi-pensionnaires, 8 % d'élèves internes (une centaine), 18 % d'élèves externes.

Les élèves sont issus pour la plupart de milieux socioprofessionnels favorisés : 58 % cadres supérieurs et enseignants (Acad. 31,6%) ; 13,5% cadres moyens (Acad. 15,8%) ; 21% employés, artisans, commerçants et agriculteurs (Acad. 29,5%) ; 7,5% ouvriers et inactifs (Acad. 20,7%).

L'attitude générale des élèves est assez remarquable. L'ambiance au sein du lycée (les couloirs, la cantine, la cour, etc.) est sereine et les relations avec les adultes sont rarement conflictuelles. Elles témoignent d'un « bien vivre ensemble » propice aux apprentissages.

De nombreux élèves sont placés en internat et d'autres sont seuls en appartement : une construction rapide de l'autonomie s'impose donc pour ces élèves. Certains demi-pensionnaires se confrontent aux problèmes liés au transport (jusqu'à deux heures de trajet journalier). Ces élèves sont particulièrement exposés à une fatigue et des retards dans les premiers cours de la journée. La multiplicité des options et des spécialités proposées en cycle terminal contraint la conception des emplois du temps. Les élèves ont souvent cours entre 12h et 14h et parfois le mercredi après-midi, ce qui est un frein à la mise en place de créneaux AS pour tous.

Plus de 90% des élèves entrant en seconde n'ont pas de retard dans leur cursus scolaire. Les élèves de seconde proviennent de plus de 80 collèges différents. Plus de 96 % des élèves obtiennent leur diplôme du baccalauréat général. Il est à noter que les élèves issus de l'ULIS obtiennent le baccalauréat en 3 ou 4 ans (de seconde à terminale). Les résultats pour l'année 2020 approchent les 99% de réussite. Deux élèves décrocheurs n'ont pas obtenu le diplôme.

1.4. Axes du projet d'établissement

Axe 1 : Favoriser la réussite de tous les élèves et la construction de leur projet d'orientation

- Renforcer les dispositifs d'aide pédagogique pour les élèves à besoins particuliers
- Assurer une éducation à l'orientation dans une logique de parcours

- Renforcer la mixité

Implication possible de l'EPS :

- Intégration des élèves ULIS en EPS. Proposition d'épreuves adaptées en fonction des ressources des élèves en difficulté éventuelle. Mise en place du tutorat ;
- Intégration des élèves d'UPE2A dans les cours d'EPS. La pratique physique, langage universel, permet une intégration plus rapide et met en valeur certains des élèves en difficulté dans les domaines de la communication.

Axe 2 : Construire un cadre de vie propice à l'épanouissement des lycéens et favorable au personnel et aux parents d'élèves

- Améliorer la cohésion entre tous les lycéens au sein de l'établissement et les autres membres de la communauté éducative ;
- Encourager la prise de responsabilité, l'autonomie, l'esprit critique et la solidarité ;
- Favoriser l'estime de soi et le bien-être. Lutter contre les comportements à risque ;
- S'engager dans une démarche globale environnementale (Agenda 21).

Implication possible de l'EPS :

- Proposition d'une journée d'accueil des secondes. Ceux-ci proviennent de 80 collèges différents et ne se connaissent pas. Une journée sportive est organisée le premier jour de la rentrée dans un esprit de convivialité. Les classes organisent 5 équipes mixtes de 7 participants pour s'engager dans des tournois interclasses de basket-ball, volley-ball, football, relais, danse ;
- Ouverture de l'AS au plus grand nombre. Ce temps permet à des élèves de classes et niveaux différents de se rencontrer et participer ensemble à la pratique d'une activité physique.

Axe 3 : Favoriser l'ouverture culturelle sur son environnement et à l'international

- Renforcer l'ouverture internationale vers l'ensemble des lycéens

Implication possible de l'EPS :

- Liens avec l'université : accueil de stagiaires STAPS niveaux L3, M1, M2. Accueil des stagiaires INSPE sur des observations d'un enseignant en cours ;
- Les TICE : utilisation de tablettes numériques permettant l'utilisation des TICE en dehors de l'établissement.

2. L'enseignement de l'EPS

2.1. Les élèves

Les effectifs moyens en EPS se répartissent ainsi : 11 classes de seconde composées de 34 à 36 élèves ; 11 classes de première composées de 35 élèves ; 11 classes de terminale composées de 25 à 30 élèves.

De nombreux élèves pratiquent une activité physique en dehors du temps scolaire. Très souvent cette activité est doublée d'une pratique artistique (musique, danse, art...).

En classe de seconde, la construction de la personnalité peut engendrer des « instabilités épisodiques ». L'intérêt pour l'EPS existe réellement. La pratique est vécue comme un moment de repos intellectuel et un moment ludique dans une journée chargée. Elle est souvent perçue comme un temps de libération d'énergie.

En classe de première, les personnalités s'affirment aussi bien positivement que négativement. On constate parfois une démotivation de la part d'un nombre d'élèves à l'égard de certaines APSA en EPS bien qu'aucune ne soit doublée en 2de et 1ère. Les premières affichent leur

indépendance plus clairement qu'en seconde (réticence d'implication, début d'absentéisme...), ce qui aboutit à une grande hétérogénéité des résultats (consécutifs à un investissement variable selon les moments et les disciplines). Pour ce niveau de classe, l'ambiance en EPS est parfois marquée par l'individualisme et la passivité de certains élèves. Toutefois, les habitudes de travail prises en seconde permettent un gain de temps dans la mise en activité des élèves.

En classe de terminale, la motivation pour l'EPS est très souvent liée à la note certificative. Il existe une compréhension et une communication plus riche entre les élèves et l'enseignant (discussions autour des objectifs, des situations d'apprentissage, des évaluations...). Toutefois, ces échanges sont fortement conditionnés par les contenus de la certification. La différenciation des contenus doit passer par une explication de son intérêt par l'enseignant. Les résultats du baccalauréat EPS (14,1) sont proches de ceux obtenus dans le département et se situent au-dessus du niveau national. L'écart des notes entre la moyenne des garçons et celle des filles est inférieur à 1 point depuis plusieurs années et ne nécessite pas d'harmonisation particulière. Le taux d'inaptitude totale a chuté progressivement de 9 % en 2012 à 2,5% en 2019 grâce aux efforts entrepris par l'équipe EPS en collaboration avec l'infirmière pour diminuer ce taux au cours des dernières années. Des épreuves adaptées sont proposées et un suivi des dispenses est entretenu avec les médecins traitants des élèves.

2.2. Axes du projet EPS

Axe 1 : face à un public d'élèves réputé de plus en plus sédentaire, fortement sollicité intellectuellement et qui place la note comme mobile d'apprentissage, amener l'élève à valoriser l'engagement physique et en éprouver du plaisir. Placer les qualités cognitives au service des actions motrices (en lien avec les AFL1).

Axe 2 : face à l'étendue de la zone de recrutement (peu d'élèves se connaissent à leur arrivée au lycée), face au risque d'un accroissement de l'individualisme et d'une centration sur « son projet personnel », amener les élèves à coopérer pour vivre collectivement des expériences motrices en acceptant les différences (en lien avec les AFL2).

Axe 3 : face à une forme de dépendance à l'adulte légitimement liée à leur jeune âge et face au risque de consumérisme scolaire, amener les élèves à prendre des initiatives pour affirmer leur identité et leur autonomie dans une direction constructive (en lien avec les AFL3).

Axe 4 : face au risque d'une « inflation » du taux de dispenses (notamment en terminale), sensibiliser tous les élèves à la nécessité de la pratique physique régulière et organiser des procédures permettant au plus grand nombre d'obtenir une note d'EPS au baccalauréat (épreuves aménagées, inclusion de l'ULIS et élève d'UPE2A, liens médecins de famille et infirmière ...).

2.3. Programmation

En seconde, les séquences ont une durée de 7 à 8 leçons avec une programmation de quatre APSA. En première et terminale, les séquences ont une durée de 8 à 10 leçons avec une programmation de trois APSA.

Le lycée a la volonté d'assurer une continuité des apprentissages entre le collège et le lycée. Les élèves du collège proche du lycée utilisent le gymnase du lycée (une convention a été signée entre les deux établissements) pour la pratique du tennis de table en classe de 3^e, 4^e et 5^e. L'acrosport au lycée suit la pratique de la gymnastique au collège. L'escalade et le volley-ball sont des pratiques également programmées au collège.

La prise en compte de la proportion importante des filles conduit à programmer des activités peu « genrées » afin de permettre à toutes et tous, les meilleures conditions d'implication et de réussite.

	Seconde	Première	Terminale (« menus » de 3 CA)
CA 1			Natation
CA 2	Escalade		Escalade
CA 3	Danse	Acrosport	Acrosport
CA 4	Volley-ball	Tennis de Table	Tennis de table / Volley-ball
CA 5	Natation en durée	Course en durée	Course en durée

2.4. Mises en œuvre

Un « cahier d'EPS » est mis en place en seconde. Il est constitué de documents fournis par l'enseignant et des commentaires ou données recueillies par l'élève lui-même. Le but de ce cahier est de garder une trace de ce qui se fait, de ce qui se vit et s'apprend au lycée en EPS. Il permet notamment aux élèves de terminale d'effectuer un choix plus lucide des activités. Il est renforcé par l'obligation de poursuivre l'AFL2 (attendu de fin de lycée) qui concerne la compétence du « savoir s'entraîner » dans toutes les activités.

Une relation est établie avec l'infirmière du lycée, notamment en ce qui concerne la gestion du mal-être, du stress, des inaptitudes et de la nutrition. Des interventions en classe sur des techniques de relaxation sont proposées.

2.5 Extraits d'échanges

- **entre deux enseignants lors de la rénovation du projet d'EPS**

Enseignant X : « Ce que je comprends des textes, c'est que l'évaluation des AFL2 et 3 ne porte pas sur la motricité. »

Enseignant Y : « Dans ce cas, on va se retrouver à mettre de bonnes notes à des élèves qui ne s'engagent pas physiquement. Des lycéens vont encore trouver ça injuste. Ils auront raison. »

Enseignant X : « En même temps, c'est une façon de raccrocher des élèves qui peuvent fuir les pratiques sportives. »

Enseignant Y : « Je ne vois pas pourquoi on ne pourrait pas évaluer les AFL2 et AFL3 à partir d'indicateurs sur la motricité et l'engagement moteur. Ce n'est pas assez exigeant. »

Enseignant X : « Je ne suis pas d'accord. Quand on évalue la performance en tenant compte des possibilités des élèves, on est exigeant. Chacun est obligé de donner le meilleur de lui-même. »

- **entre deux élèves en tennis de table en classe de terminale :**

Jonathan « Joueur entraîneur » : « Alors, tu dois me donner tes points forts avant le match. »

Benjamin « Joueur » : « Marque ce que tu veux. On fait juste un match. »

Jonathan : « Non, c'est marqué sur la feuille. Tu dois dire sur quel coup tu es le plus à l'aise. Et si tu gagnes avec, tu as trois points. Tu as le choix entre revers croisé, revers décroisé, coup droit croisé, coup droit décroisé. »

Benjamin : « Mais moi, je joue à l'instinct. Ça dépend. »

Jonathan : « Si, il a dit qu'on aura ça à l'évaluation. Tu devras choisir tes coups préférentiels et il y aura des zones bonus. »

Benjamin : « Ah, bah tu n'as qu'à écrire coup droit croisé. Bon, on commence le match là ! »

- **entre un enseignant et un élève en natation en durée en classe de seconde :**

Elève : « Monsieur, je ne peux pas nager longtemps. Je ne suis pas nageur, moi. »

Enseignant : « Justement, tu vas pouvoir travailler sur ton endurance. Tu n'es pas là pour montrer uniquement ce que tu sais faire. Le but, c'est que tu t'entraînes et que tu progresses. »

Elève : « Non, mais je n'y arriverai pas. Après deux longueurs, j'ai l'impression d'étouffer. »

Enseignant : « C'est normal. Tu as vu ta fréquence de nage. Tu as à peine mis le bras dans l'eau que tu cherches à le sortir. Prends le temps de sentir quand tu agis sur l'eau. Essaie d'avoir un appui qui dure longtemps. Essaie de te sentir glisser. »

Elève : « Oui, mais regardez, les autres nagent déjà deux fois plus vite que moi. »

Enseignant : « Je t'ai expliqué que le but n'était pas de nager vite dans cette séquence, ni plus vite que les autres. On ne recherche pas une performance. On essaie d'apprendre à s'entretenir. Il faut que tu prennes le temps de sentir ce qui se passe quand tu nages. »

2.6. Association sportive

Beaucoup d'élèves participent à plusieurs créneaux hebdomadaires voire plusieurs activités différentes. Une activité phare est le volley-ball (70 licenciés) avec des résultats nationaux : participation aux championnats de France en Beach-volley 2019 et qualification aux championnats de France Volley-ball juniors garçons 2020.

Axe 1 : Prolonger les acquisitions de l'EPS obligatoire

Certaines activités sont proposées en parallèle des activités enseignées en EPS obligatoire. Les élèves peuvent choisir de participer à l'AS, dans un climat convivial, pour approfondir leurs compétences dans une APSA qui sera certifiée : gymnastique, volley-ball, tennis de table, escalade. Une préparation à l'option « art danse » donne l'occasion aux élèves de pratiquer cette activité.

Axe 2 : Viser un état de bien être compensatoire de la « pression » ressentie par le travail intellectuel

De nombreux élèves ressentent un stress scolaire entretenu par une attente familiale et programmatique. Des activités telles que le yoga ou la musculation ainsi que le climat de détente qui règne en AS participe à leur « décompression » et leur détente pour un « mieux vivre ».

Axe 3 : Favoriser les rencontres avec l'extérieur

Certaines activités sont choisies en fonction du projet de district qui organise des rencontres « compétitives » ou de « développement » et favorise les échanges inter-établissements : volley-ball, basket-ball, rugby (filles et garçons).

Axe 4 : Découvrir une pratique hors programmation EPS

L'AS est aussi le lieu où les élèves peuvent pratiquer une activité qui ne figure pas dans la programmation retenue en EPS obligatoire telles que musculation-relaxation, rugby.

APSA proposées : tennis de table (1 créneau), musculation fitness (3 créneaux), rugby (1 créneau), volley-ball (4 créneaux), danse (1 créneau), basket-ball (1 créneau)

2.7. Autres actions menées en dehors des cours obligatoires

- Journée du sport scolaire, toutes les classes de seconde sont libérées de cours pour participer, dans la poursuite de la journée sportive d'intégration, à des rencontres de sports collectifs qui opposent les classes s'étant le mieux illustrées dans chaque activité collective.

- Activité de pleine nature : une descente en canoé est proposée à deux classes de seconde qui se sont distinguées lors de la journée d'accueil de début d'année.

- Séjour ski : un projet est prévu pour cinq journées dans les Pyrénées et sera proposé aux élèves de la classe qui s'est illustrée lors de la journée d'accueil des secondes.

- Nuit du Volley-Ball : tournoi en soirée ouvert à tous les élèves et aux personnels de l'établissement, organisé et animé par l'AS VB (plus d'une centaine de participants).
- Course « Action contre la faim » : course organisée sur une demi-journée où chaque coureur permet de donner un montant à l'association d'action contre la faim en fonction du nombre de tours qu'il effectue en une heure.

Annexe 2 – Document d'appui : Les attendus de fin de lycée

CHAMP D'APPRENTISSAGE n° 1 : « Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »

Attendus de fin de lycée

S'engager pour produire une performance maximale à l'aide de techniques efficaces, en gérant les efforts musculaires et respiratoires nécessaires et en faisant le meilleur compromis entre l'accroissement de vitesse d'exécution et de précision.

S'entraîner, individuellement et collectivement, pour réaliser une performance.

Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.

CHAMP D'APPRENTISSAGE n° 2 : « Adapter son déplacement à des environnements variés et ou incertains »

Attendus de fin de lycée

S'engager à l'aide d'une motricité spécifique pour réaliser en sécurité et à son meilleur niveau, un itinéraire dans un contexte incertain.

S'entraîner individuellement et collectivement, pour se déplacer de manière efficiente et en toute sécurité.

Coopérer pour réaliser un projet de déplacement, en toute sécurité.

CHAMP D'APPRENTISSAGE n° 3 : « Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée »

Attendus de fin de lycée

S'engager pour composer et réaliser un enchaînement à visée esthétique ou acrobatique destiné à être jugé, en combinant des formes corporelles codifiées.

S'engager pour composer et interpréter une chorégraphie collective selon un projet artistique en mobilisant une motricité expressive et des procédés de composition.

Se préparer et s'engager, individuellement et collectivement, pour s'exprimer devant un public et susciter des émotions.

Choisir et assumer des rôles au service de la prestation collective.

CHAMP D'APPRENTISSAGE n° 4 : « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner »

Attendus de fin de lycée

S'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force.

Se préparer et s'entraîner, individuellement ou collectivement, pour conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Choisir et assumer les rôles qui permettent un fonctionnement collectif solidaire.

CHAMP D'APPRENTISSAGE n° 5 : « Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir »

Attendus de fin de lycée

S'engager pour obtenir les effets recherchés selon son projet personnel, en faisant des choix de paramètres d'entraînement cohérents avec le thème retenu.

S'entraîner, individuellement ou collectivement, pour développer ses ressources et s'entretenir en fonction des effets recherchés.

Coopérer pour faire progresser.

Première épreuve d'admission

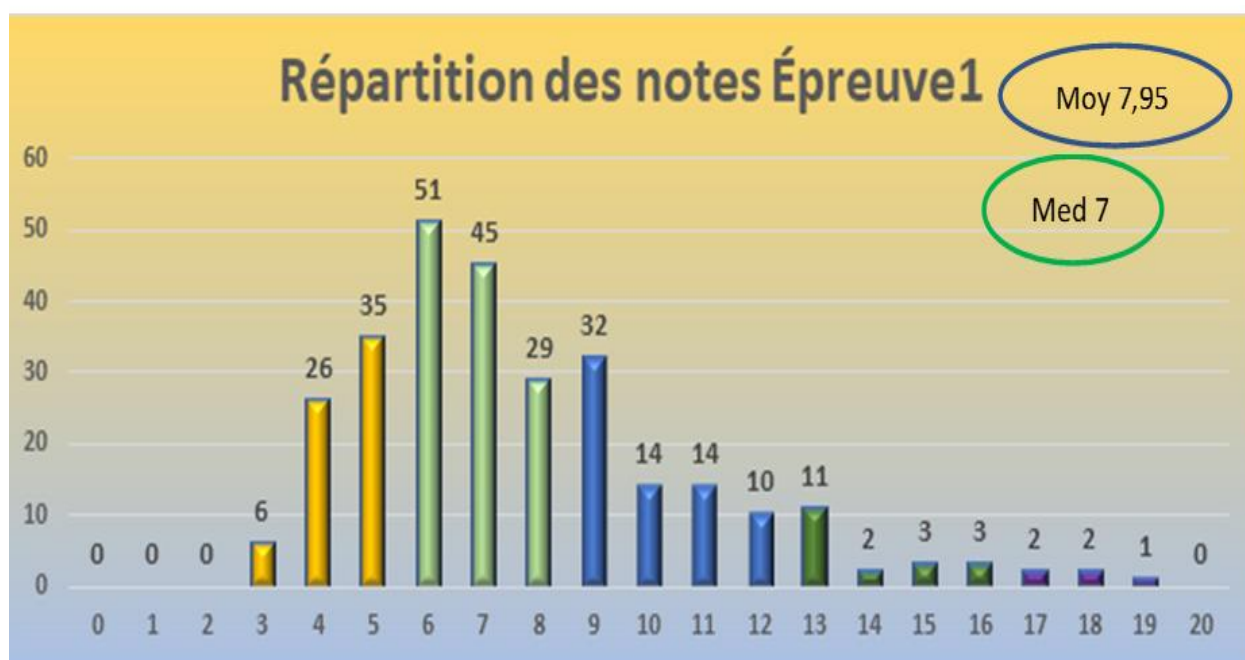
Conditions particulières liées au contexte sanitaire

La mise en œuvre d'un protocole sanitaire strict a permis à ce concours de se dérouler dans des conditions très satisfaisantes. Lors de leur préparation, les candidats ont eu à leur disposition une tablette en plus d'un ordinateur déjà présent dans les sessions précédentes. Dans la tablette comme dans l'ordinateur, étaient présents les principaux textes officiels qui encadrent la discipline, le dossier de l'établissement et la vidéo des élèves concernés. Cette année, aucun dossier papier, ni clé USB à destination du jury, n'étaient prévus afin d'éviter tout échange entre les candidats et les membres du concours.

Lors de l'entretien, le candidat disposait de l'ordinateur avec lequel il avait préparé son exposé qu'il reliait au vidéoprojecteur en arrivant dans la salle d'interrogation. Un tableau blanc de projection et un tableau blanc sur pied avec marqueurs effaçables étaient également disponibles.

Les vidéos d'élèves et la leçon d'EPS attendue étaient en revanche sans lien avec le protocole sanitaire encadrant l'EPS à la période du concours ; les situations présentées et attendues relevaient d'une EPS « classique ».

Les résultats statistiques



1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

Cette épreuve repose sur trois moments intimement imbriqués : celui de la préparation (5 heures), celui de la présentation d'une leçon d'EPS (30 minutes) et, à la suite, un entretien avec le jury (1 heure). L'épreuve dure donc au total 6h30 et nécessite un véritable entraînement et une certaine « endurance » afin de rester lucide jusqu'à la fin du questionnement.

Comme le rappelle le programme de cette épreuve, « la leçon d'EPS présentée doit être construite au service d'acquisitions motrices, de priorités éducatives spécifiques à ces élèves et s'appuyer nécessairement sur une activité physique sportive artistique (APSA) appartenant au programme limitatif publié sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale ». Il s'agit donc pour le candidat de faire une proposition de leçon qui, compte tenu des élèves

décrits dans le dossier et observés dans la vidéo, précise et met en lien les acquisitions motrices et non motrices visées dans le cadre de l'APSA et du contexte éducatif concerné.

Le programme rappelle également qu'«*au cours de l'entretien, le candidat est invité à justifier ses choix didactiques et pédagogiques pour permettre aux élèves de cette classe d'accéder aux acquisitions attendues. Il s'appuie sur son expérience professionnelle, ses connaissances (institutionnelles, scientifiques, techniques et professionnelles* ». Les questions posées par le jury sont des opportunités que doit saisir le candidat afin de donner du sens et de la consistance à ses propositions. Il peut se référer à diverses sources de connaissances parmi lesquelles celles issues de son expérience professionnelle. Il ne doit pas hésiter à montrer les richesses et les limites des appuis pratiques ou théoriques qu'il utilise.

Ce temps face au jury doit permettre au candidat de montrer que, en référence aux programmes de la discipline, les transformations qu'il vise s'appuient sur les différentes dimensions de l'activité de l'élève et qu'une attention particulière est portée à la motricité. Le jury s'appuie à la fois sur la présentation et sur l'entretien pour mesurer la pertinence et la cohérence des propositions défendues par le candidat.

2. Le cadre général de l'épreuve

L'épreuve a connu cette année quelques modifications concernant le libellé de la question posée, le déroulement de l'entretien et la prise en compte de l'expérience professionnelle. D'une manière générale, ces évolutions visent à valoriser la professionnalité des candidats qui sont tous déjà des professionnels expérimentés. Le candidat est mis en situation de faire des choix et de les discuter sans aucun piège, ni aucune réponse unique attendue par le jury. En revanche, les propositions du candidat doivent être justifiées au regard du contexte et argumentées par des connaissances avérées.

a. La question

La question posée pour la session 2021 était la suivante :

« *Vous présenterez et justifierez la leçon d'EPS numéro X sur Y d'une durée de N minutes pour les élèves de la classe de Z dans la séquence d'enseignement s'appuyant sur l'APSA. Vous vous appuyerez sur les données prélevées dans l'enregistrement vidéo et le dossier d'établissement fournis* ».

Cette question se veut ouverte et explicite pour permettre au candidat de construire un cadre de réponse qui lui semble adapté au contexte proposé et en adéquation avec sa conception de l'enseignement de l'EPS.

Cette première épreuve d'admission demande aux candidats d'agréger et de cibler des éléments du contexte issus de la vidéo et du dossier, pour concevoir une leçon d'EPS. Il se peut qu'il y ait des distorsions entre les élèves décrits dans le dossier et ceux observés dans la vidéo. Si des tensions intéressantes peuvent être mises en évidence entre des caractéristiques générales d'élèves et leurs comportements singuliers, ce sont toutefois les élèves observés à la vidéo qui font référence.

Le candidat doit construire sa réponse en tant qu'enseignant d'EPS intervenant dans le contexte scolaire singulier présenté, avec les élèves décrits dans la vidéo. Il ne doit pas hésiter à s'appuyer sur son expérience professionnelle.

b. Le déroulement de l'entretien

Le candidat dispose de 30 minutes maximum pour répondre à la question qui lui a été posée. Il peut s'appuyer sur l'outil numérique pour présenter ses propositions mais seule la prestation orale est appréciée. La virtuosité dans l'usage de tel ou tel logiciel ne constitue pas un élément d'évaluation.

Le déroulement de l'entretien d'une heure s'est appuyé sur trois champs de questionnement qui s'enchaînent. Le premier permet au candidat de préciser les différentes analyses qui ont été à l'origine de la présentation de sa leçon. Le second lui offre la possibilité de préciser et d'affiner ses mises en œuvre. Quant au troisième, il aide le candidat à se projeter et faire évoluer ses propositions en s'appuyant sur un certain nombre d'indicateurs. Le candidat a été régulièrement sollicité afin de s'interroger sur la relation ou non entre ses propositions et sa propre pratique professionnelle.

Cette année, pour donner à cet entretien une dimension d'échanges professionnels et non une situation d'interrogation « scolaire », le jury a pris deux options :

- Dynamiser l'entretien avec un extrait de la vidéo

Pour favoriser les échanges autour des propositions du candidat, le jury a choisi de lui présenter, à peu près à la moitié de l'entretien, un extrait de la vidéo d'une durée moyenne de trente secondes. Le candidat avait la possibilité de le visionner, en continu, deux fois de suite. La question posée était : « *quel regard portez-vous sur cet extrait compte tenu de vos propositions ?* ».

La fonction de cet échange est de permettre au candidat de faire le lien entre ses propositions et son analyse de l'extrait proposé. Il peut alors conforter, nuancer ou/et infirmer ses propositions.

Comme pour le reste de l'entretien, ce temps vise à insister sur l'ancrage des propositions dans la réalité des élèves observés. Le candidat peut construire sa réponse sur un ou plusieurs registres (moteurs, méthodologiques, sociaux, individuels, collectifs, etc.) en fonction des éléments qu'il extrait de la vidéo et de leur mise en relation avec ses propositions. Attention, à aucun moment il est demandé au candidat de faire une analyse descriptive de la vidéo.

- Interroger l'expérience professionnelle du candidat

Pour permettre au candidat de mettre en valeur son expérience professionnelle, le jury est amené à le questionner, à plusieurs reprises lors de l'entretien, sur les liens entre sa propre pratique et les propositions contenues dans sa leçon ou annoncées durant l'entretien. Il est arrivé que des candidats aient spontanément convoqué leur expérience pour justifier, enrichir ou nuancer leurs propositions. Cette invitation à s'appuyer sur son expérience ne se substitue pas à la mobilisation d'autres connaissances indispensables à l'épreuve. Elle vise à placer le candidat en situation de faire parler son vécu d'enseignant, non pas pour lui-même, mais pour fonder et discuter ses propositions.

3. Les productions des candidats observées et les conseils de préparation

La grande majorité des candidats montrent qu'ils se sont préparés, davantage à la partie « présentation » qu'à la partie « entretien ». Les différentes prestations ont été analysées par le jury pour tirer des lignes de forces qui sont décrites ci-dessous. Pour chaque temps identifié, le jury tient à souligner les éléments positifs constatés chez les meilleurs candidats et, à l'inverse, les erreurs principalement repérées chez les candidats les plus en difficulté.

a. Concernant la présentation

➤ Les points forts constatés

- Le candidat présente un exposé structuré. Une phase de contextualisation sert à expliciter la genèse de la leçon et est articulée avec les mises en œuvre qui suivent. La démarche découle d'une analyse fine des éléments du contexte issus à la fois du dossier et de la vidéo ;
- Le candidat propose un diaporama qui est au service de la communication. Les éléments présentés sont organisés, hiérarchisés et permettent d'exposer ses propositions avec fluidité ;
- Le candidat s'appuie sur des captures d'écran et/ou extraits vidéo pour caractériser des profils d'élèves et illustrer ses propos ;

- Le candidat fait des choix quant aux éléments du contexte retenus, aux démarches d'apprentissages et aux acquisitions visées. Il les justifie en s'appuyant sur plusieurs registres : éléments du dossier, de la vidéo, des textes officiels, et sur sa propre conception de l'enseignement de l'EPS ;

- Le temps passé à présenter la leçon proprement dite et les différentes situations est conséquent et arrive rapidement au début de l'exposé ;

➤ **Ce qui est à éviter**

- Le candidat surcharge son diaporama et le lit, ce qui nuit à la dynamique de présentation face au jury. Le diaporama est ici à destination du candidat qui ne s'adresse pas au jury ;

- Le candidat passe beaucoup de temps sur les déterminants macroscopiques de la leçon, ce qui ne lui laisse pas le temps d'exposer la totalité de sa leçon de manière détaillée. Les dispositifs proposés ne sont pas suffisamment détaillés pour permettre au jury d'en percevoir le sens et l'efficacité ;

- Le candidat énonce un certain nombre d'objectifs, souvent redondants et formels, sans lien explicite avec les propositions dans cette leçon : objectifs de transformation, objectif de leçon, projet de formation, transformations visées... ;

- Le candidat juxtapose les différentes étapes de construction de sa présentation sans faire de liens explicites entre les déterminants énoncés et les mises en œuvre dans la leçon ;

- Le candidat liste des besoins et des acquisitions génériques qui s'appuient uniquement sur des principes d'efficacité de l'activité support et non sur l'analyse des comportements typiques des élèves de la classe ;

- Le candidat juxtapose les dimensions motrices, méthodologiques et sociales-;

- Le candidat identifie plusieurs profils d'élèves et n'en tient pas compte dans ses propositions.

➤ **Afin de mieux se préparer à l'exposé, il est conseillé aux futurs candidats de s'entraîner à :**

- Lire l'activité motrice des élèves dans les différents champs d'apprentissage (en lien avec les AFC/AFL/ AFLP) et à partir de traces réelles de l'activité des élèves (vidéo, terrain) dans les APSA du programme ;

- Hiérarchiser/prioriser les éléments retenus qui ont déterminé ses choix ;

- Anticiper l'organisation spatiale, les formes de groupement, les interactions entre les élèves, la place et le rôle de l'enseignant ;

- Structurer son exposé et suivre un plan défini et testé en amont ;

- Alléger le diaporama pour s'en détacher et s'adresser plus directement au jury ;

- Exposer ses propositions dans le temps imparti en construisant une posture et un langage clair et adapté à l'épreuve.

b. Concernant l'entretien

Comme il a été précisé plus haut, le jury interroge le candidat à partir de trois champs de questionnement de façon à lui permettre de justifier, conforter et/ou nuancer ses choix didactiques et pédagogiques.

On trouvera ci-dessous une liste non exhaustive de thèmes de questionnement suivant les champs concernés.

Premier champ de questionnement : le jury amène le candidat à contextualiser et fonder ses propositions	Deuxième champ de questionnement : le jury amène le candidat à afficher la cohérence et la pertinence de ses propositions	Troisième champ de questionnement : le jury amène le candidat à se positionner et à se projeter
<ul style="list-style-type: none"> • les éléments du contexte retenus (dossier, activité des élèves dans la vidéo) • les acquisitions visées : lien entre contexte et programmes • le traitement didactique de l'activité support • la place de la leçon dans la séquence • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • les contenus proposés pour tous les élèves • la cohérence de la leçon (structure, enchaînement des situations) • la place de l'élève • les activités de régulation (guidage, dévolution, types d'intervention) • les choix de différenciation • les indicateurs de progrès • les démarches d'enseignement • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • les bilans des apprentissages : enseignant et élèves • les perspectives à court, moyen et long terme (prolongement, évaluation) • la mise en perspective du candidat (travail collectif et collaboratif, à l'échelle de l'établissement, etc.) • etc.

Attention, ces champs de questionnement résultent des choix du jury de cette première épreuve d'admission pour cette session 2021. Le jury est souverain, à chaque session, pour adapter tout ou partie de ces champs de questionnement et les modalités de l'entretien dans la limite de ce qui est inscrit dans le programme du concours.

➤ Les points forts constatés

Dans le champ de questionnement 1 :

- Le candidat réussit à expliciter des choix ciblés au regard de ce qu'il a repéré dans le dossier et sur la vidéo. Sa démarche d'enseignement est le plus souvent affichée ;
- Le candidat convoque les déterminants des programmes de la discipline (finalité et objectifs généraux, champ d'apprentissage, attendus) en résonance avec les enjeux des politiques éducatives ;
- Le candidat met en lien un choix ciblé et prioritaire de certains éléments éducatifs de l'établissement, du profil de la classe, avec les acquisitions visées pour ces élèves ;

Dans le champ de questionnement 2 :

- Le candidat réussit à rebondir judicieusement sur le questionnement du jury parce qu'il a gardé une écoute ouverte et accepte de se remettre en question en proposant des pistes possibles de remédiation ; Il peut aussi comprendre ses erreurs de conception et de mise en œuvre et faire alors des propositions alternatives ;
- Le candidat réalise une différenciation opérationnelle des contenus qui lui permet d'intervenir auprès de ses groupes d'élèves ;

- Le candidat énonce des alternatives aux propositions et dès lors communique au jury des infléchissements possibles. Il peut aussi expliquer pourquoi il a renoncé à d'autres choix. Il verbalise « en pensant à voix haute » ce qui pourrait être proposé en y voyant les avantages et/ou limites ;

Dans le champ de questionnement 3 :

- Le candidat projette son enseignement au-delà de la leçon, s'inscrit en cohérence dans un projet de séquence ;
- Le candidat articule ses propositions aux autres champs d'apprentissage pour montrer une certaine cohérence réflexive et transversale en termes d'éducation-enseignement ;
- Le candidat montre qu'il peut faire des hypothèses et est force de proposition sur des mises en tension en lien avec le travail d'une équipe EPS et/ou au niveau de l'établissement ;
- Le candidat démontre une capacité de distanciation par rapport à ses propositions, il est capable de les dépasser pour se projeter en tant qu'enseignant et acteur du système scolaire pour montrer sa contribution à la réussite des projets portés par la communauté éducative ;

➤ **Ce qui est à éviter**

Dans le champ de questionnement 1 :

- Le candidat répète ses propositions initiales sans chercher à les approfondir ou à les justifier sur d'autres plans ;
- Le candidat ne justifie pas les choix annoncés lorsque le jury pointe un élément précis de la leçon (par exemple « *Pourquoi avoir réduit les zones de transmission de 10 m par rapport à la leçon précédente ?* ») ;
- Le candidat présente une connaissance floue et non stabilisée du fond culturel du champ d'apprentissage et la motricité spécifique mobilisée dans l'APSA est mal identifiée ;

Dans le champ de questionnement 2 :

- Le candidat ne fait pas évoluer ses propositions, même lorsque le jury tente de l'orienter en ciblant un dispositif non fonctionnel, en raison souvent d'une méconnaissance avérée de l'APSA (logique interne, enjeux de formation, niveau d'enseignement, etc.) ;
- Le candidat se réfère souvent à certaines propositions, issues de revues professionnelles ou scientifiques, et les présentent comme des justifications suffisantes en soi ;
- Le candidat ne repère pas que certains dispositifs relèvent de la « magie de la tâche » malgré les relances du jury ;

Dans le champ de questionnement 3 :

- Le candidat ne possède pas d'indicateurs pour évaluer les effets d'une situation d'apprentissage (temps de travail, engagement des élèves, apprentissage des contenus d'enseignement) ;
- Le candidat n'a pas anticipé les modalités d'évaluation et connaît mal le cadre des évaluations de fin de cursus de fin de collège/ fin de lycée ; il ne peut pas faire de propositions au-delà de sa leçon ;
- Le candidat présente des difficultés pour envisager son action au sein d'une équipe EPS, ou au sein de l'établissement ;

➤ **Afin de mieux se préparer à l'entretien, il est conseillé aux futurs candidats de s'entraîner à :**

- Mettre en scène les situations d'apprentissage afin de percevoir l'activité des élèves et de l'enseignant pour interroger la dialectique enseigner / apprendre ;
- Justifier in situ (*j'ai choisi cet objet d'apprentissage parce que..., j'ai choisi cette forme de groupement parce que..., etc.*) ;
- Écouter le jury en identifiant les mots clés de la question pour cibler dans quel champ s'inscrit la réponse (acquisitions, activité de l'élève, activité de l'enseignant, régulation du dispositif...) ;
- Conserver une attitude de recul sur le questionnement pour identifier la validité relative de ses propositions et ainsi pouvoir les faire évoluer ;

c. Concernant l'extrait vidéo

Ce temps est offert au candidat pour lui permettre de rebondir dans l'entretien, infléchir ou confirmer ses propositions, en prenant appui sur l'extrait vidéo proposé par le jury.

Le candidat doit être en capacité de prélever dans l'extrait proposé les points saillants qui confortent les propositions réalisées dans le cadre de l'exposé. Il doit pouvoir faire des liens et apporter des arguments pour confirmer ses choix. Il doit pouvoir aussi relever quelques indices permettant d'envisager d'autres pistes de traitement.

A ce stade de l'entretien, le candidat doit rester lucide et à l'écoute du jury. Les questions posées ont pour objectifs de lui permettre de requestionner ses propositions pour montrer sa capacité de réflexion professionnelle.

➤ Les points forts constatés :

- Le candidat identifie un ou plusieurs axes d'analyse de l'extrait en lien avec ceux qui ont été choisis pour la leçon ;
- Le candidat s'appuie sur les éléments identifiés dans l'extrait pour justifier ses propositions, voire les compléter. Il peut aussi les nuancer et proposer des alternatives ;
- Le candidat fait des liens entre l'analyse de l'activité des élèves issue de l'extrait vidéo et les profils qu'il a défini dans ses propositions. Ces liens lui servent à conforter ou nuancer ses propositions ;
- Le candidat s'appuie sur l'extrait vidéo pour justifier les éléments de rupture opérés au regard des leçons précédentes ;
- Le candidat s'appuie sur l'extrait vidéo pour (re)prendre une posture d'enseignant et montrer comment il peut intervenir concrètement dans ce contexte particulier ;

➤ Ce qui est à éviter :

- Le candidat s'engage dans une description de ce que font les élèves sans aucun lien avec ses propositions ;
- Le candidat ne s'appuie pas sur les différentes informations présentées dans l'extrait vidéo et reste enfermé dans ses propositions initiales. Il adopte souvent une démarche comparative entre « *ce que j'ai fait et ce qu'a fait le collègue* » ;

d. Concernant l'expérience professionnelle

Quatre niveaux de mobilisation de l'expérience professionnelle ont été identifiés :

Niveau 1 : Le candidat n'arrive à faire aucune relation entre avec son expérience professionnelle et ses propositions même quand le jury invite à la convoquer avec insistance.

Niveau 2 : Le candidat fait référence à ce qu'il fait dans son établissement de manière anecdotique, par exemple « *Moi, avec mes élèves, dans mon collège, j'utilise des tablettes* ». Il ne fait pas de lien avec ses propositions, et n'explique pas la plus-value qu'il retire de sa pratique professionnelle.

Niveau 3 : Le candidat est capable d'établir une relation circonstanciée, en faisant référence à sa propre pratique pour illustrer ses propositions, en tenant compte de la spécificité du contexte. Par exemple, « *Moi, avec mes élèves, dans mon collège, j'utilise des tablettes pour une évaluation formative en direct. Cela permet à mes élèves d'avoir un retour quantitatif rapide sur leurs actions. Ici, dans ma leçon de basket, avec ces élèves, l'évaluation en direct fait sens...* »

Niveau 4 : Le candidat est capable d'établir une relation étayée, en se référant à sa propre expérience pour justifier la permanence ou l'ajustement de ses propositions. Par exemple, « *Moi, avec mes élèves, dans mon collège, j'utilise des tablettes pour une évaluation formative en direct. Cela permet à mes élèves d'avoir un retour rapide sur leurs actions. Ici, dans ma leçon de basket, avec mes lycéens, j'ai choisi une utilisation des tablettes avec un recueil de données plus qualitatif, au regard de leurs capacités d'analyse mentionnées dans le dossier...* ». Il est ainsi capable de faire référence à sa propre pratique en justifiant un choix différent au regard du contexte singulier de cette leçon.

e. Les conseils généraux de préparation

Afin de mieux se saisir de son expérience professionnelle, il est rappelé aux candidats que :

- Toutes les activités au programme doivent faire l'objet d'une formation incluant une connaissance fine, des champs d'apprentissage et de ses attendus, des enjeux disciplinaires et éducatifs, de la sécurité et des différents publics concernés (Collège, Lycée Général et Technologique, Lycée Professionnel, etc.). Cela suppose une connaissance réelle (et non uniquement théorique) des différents publics d'élèves confrontés aux différentes activités du programme de l'agrégation ;
- Le candidat peut enrichir et développer ses connaissances et ses compétences professionnelles en les confrontant à celles d'autres collègues exerçant dans des contextes d'établissement différents du sien ;
- Pour présenter des « convictions professionnelles », il est important que le candidat s'entraîne à les structurer en convoquant différents domaines de justification qu'ils soient théoriques et/ou empiriques. Il devra se nourrir de son implication dans le cadre de l'enseignement de l'EPS et aussi de projets éducatifs collaboratifs auxquels il a participé ;

4. L'outil d'évaluation

L'outil ayant permis de classer les candidats est présenté en page suivante. Ce classement s'est effectué en cinq niveaux selon la qualité globale de l'exposé et de l'entretien. Cet outil est propre à la session 2021 et est susceptible d'évoluer lors de la session 2022. Pour cette session 2021 le jury a évalué les candidats à partir de la grille ci-dessous :

	CONCEVOIR SON ENSEIGNEMENT Analyser - Identifier - Construire la leçon	METTRE EN ŒUVRE SON ENSEIGNEMENT Enseigner – Apprendre	EVALUER SON ENSEIGNEMENT Se positionner – Se projeter après la leçon	VALORISATION
	Le candidat exploite une analyse problématisée du contexte. Les comportements typiques et singuliers des élèves sont analysés en lien avec des visées éducatives. Les choix sont justifiés sous forme dialectique. Les acquisitions visées sont ciblées pour tous les élèves de la classe.	Le candidat propose des mises en œuvre structurantes et déterminées par le contexte. Les conditions d'apprentissage (dont les contenus) sont questionnées et régulées. Démarche pilotée par l'activité des élèves au regard de priorités éducatives.	Le candidat porte un regard réflexif et critique sur son enseignement en vue de le faire évoluer. Il positionne son enseignement et son parcours professionnel à l'échelle du système éducatif et envisage des propositions.	Relation avec son expérience professionnelle : 1,5 - Etayée 1 - Circonstanciée 0,5 - Anecdotique 0 - Absente
N5	Les propositions du candidat sont problématisées et s'appuient sur des CHOIX ARTICULÉS, PESÉS au regard à la spécificité du contexte. Candidat qui ARGUMENTE ET DISCUTE			
	Le candidat exploite une analyse fine du contexte. Les comportements typiques des élèves sont analysés dans ≠ dimensions. Des choix sont fondés et argumentés. Les acquisitions visées sont ciblées pour des profils d'élèves.	Le candidat propose des mises en œuvre cohérentes entre elles et adaptées aux particularités du contexte. Les conditions d'apprentissage (dont les contenus) sont adaptées, le candidat le fait vivre. Démarche pilotée par l'activité des élèves au regard des acquisitions visées.	Le candidat propose de faire évoluer son enseignement sur la base d'indicateurs explicites. Il positionne son enseignement et son parcours professionnel à l'échelle de l'établissement et envisage des propositions.	
N4	Les propositions du candidat sont contextualisées et justifiées par des CHOIX FONDÉS au regard de la spécificité du contexte. Candidat qui ANALYSE et JUSTIFIE			
	Le candidat réalise une analyse fonctionnelle du contexte. Les comportements typiques d'une majorité d'élèves sont analysés. Les choix sont imposés et justifiés a posteriori. Des acquisitions sont visées dans plusieurs dimensions pour la classe.	Le candidat propose des mises en œuvre structurées et adaptées au contexte global. Les conditions d'apprentissage (dont les contenus) sont décrites. Démarche pilotée par les acquisitions visées.	Le candidat propose de faire évoluer son enseignement en faisant preuve de « bon sens ». Il positionne son enseignement et son parcours professionnel à l'échelle de l'équipe EPS et envisage des propositions.	
N3	Les propositions du candidat sont descriptives et fait des CHOIX PARTIELLEMENT JUSTIFIÉS au regard du contexte. Candidat qui AFFIRME et DECRIT			
	Le candidat réalise une analyse partielle du contexte. Des besoins génériques sont listés. Quelques justifications approximatives et parsemées. Les acquisitions visées sont génériques, en relation au minimum avec la motricité.	Le candidat expose des mises en œuvre formelles. Certaines conditions d'apprentissage (dont les contenus) sont évoquées. Démarche pilotée par l'organisation	Le candidat propose de faire évoluer son enseignement de façon aléatoire. Il positionne son enseignement à l'échelle de la séquence en cours et envisage des propositions	
N2	Les propositions du candidat sont plaquées et non justifiées au regard du contexte. Candidat qui RECITE et PLAQUE			
	Le candidat extrait avec difficulté des éléments dans le contexte. Des besoins d'élèves sont identifiés mais erronés. Absence de justifications. Les acquisitions visées sont floues sans relation avec la motricité.	Le candidat expose quelques mises en œuvre qui restent peu opérantes. Les conditions d'apprentissage (dont les contenus) sont absentes. Démarche implicite.	Le candidat s'enferme dans ses propositions. Il résume son enseignement à la leçon.	
N1	Les propositions du candidat sont inadaptées au contexte. Candidat en grande difficulté			

Deuxième épreuve d'admission

1. Organisation de l'épreuve

Comme indiqué en introduction de ce rapport, toutes les pratiques physiques ont été supprimées pour cette session à cause de la crise sanitaire, amenant de facto à neutraliser cette partie dans la seconde épreuve d'admission. Le coefficient 2 a été préservé et reporté sur la partie orale.

Le rapport 2021 présente donc uniquement un bilan concernant l'oral avec des éléments transversaux aux différentes disciplines proposées puis un tableau qui détaille ces éléments par spécialité.

Temps de préparation : 20 minutes

Durée de l'entretien : 45 minutes dont 15 minutes maximum d'exposé.

L'entretien de 45 minutes s'appuie sur l'étude préalable d'une séquence vidéo présentant des élèves en activité à partir d'une question posée par le jury. Pour y répondre, chaque candidat présente un exposé qui donne lieu à un échange professionnel le conduisant à approfondir, justifier et compléter ses propositions.

Le jury évalue la capacité du candidat à analyser la motricité des élèves de la vidéo au regard de la composante de réalisation. En lien avec cette analyse, il évalue également la pertinence des situations d'apprentissage construites en vue de transformer la motricité du ou des élèves ainsi que les justifications présentées.

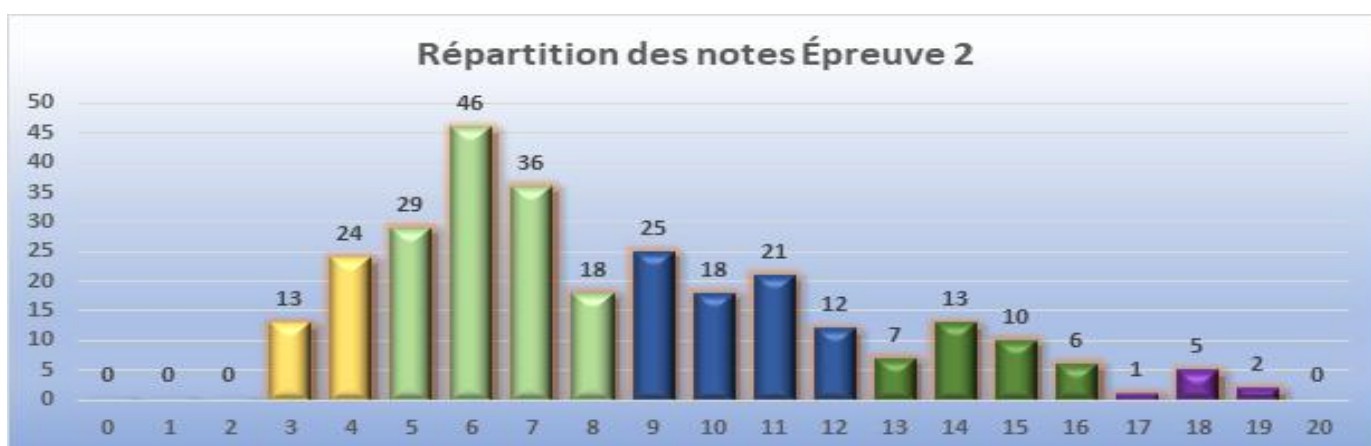
La question posée aux candidats lors de cette session 2021 est basée selon le modèle qui suit :

« Vous analyserez l'activité du ou des élève(s) dans la vidéo en vous centrant sur « composante de réalisation ». Quelle(s) situation(s) d'apprentissage, proposeriez-vous pour transformer la motricité de l'élève (ou des élèves) concerné(s) ? »

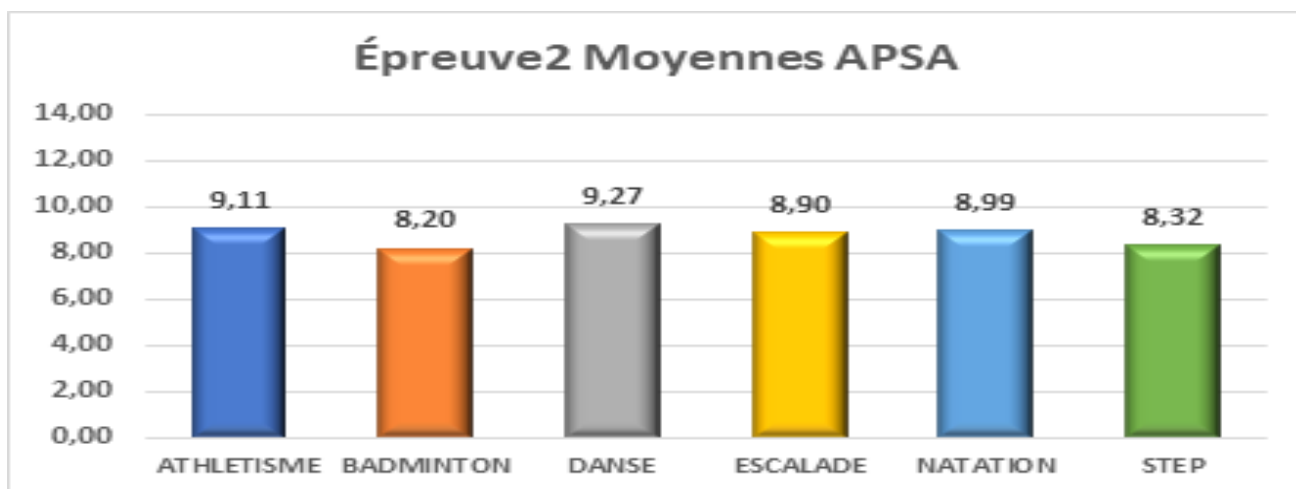
2. Données statistiques

- Répartition des notes de l'oral 2

La moyenne de l'épreuve est de 8.66 avec une médiane à 7.75



- **Répartition des notes de l'oral 2 par APSA**



3. Exemples de composantes de réalisation

La question posée s'appuyait sur « une composante de réalisation » constituée par l'articulation entre un thème et un contexte :

APSA	Thème	Contexte
ATHLÉTISME	Le maintien de la vitesse	Les courses de haies basses, intervalles longs
NATATION	La coordination bras-jambes	Les nages alternées, natation longue
ESCALADE	Équilibration	Moulinette à vue, cotation maximale
DANSE	Les paramètres du mouvement	Chorégraphie en cours de création
BADMINTON	L'exploitation de l'espace de jeu adverse	Rapport de force favorable
STEP	L'utilisation des paramètres énergétiques	Effort bref et intense

4. Synthèse des attendus concernant la prestation des candidats

- Organisation et gestion de l'exposé.

Le candidat propose un exposé structuré dont le cadre et la temporalité sont maîtrisés. Il présente une analyse ciblée de la motricité de l'élève.

Les situations d'apprentissage proposées sont présentées avec clarté et mettent en avant tous les éléments permettant au jury d'en comprendre le fonctionnement et les pistes de transformation.

Il exploite les médias à disposition (tableau blanc, tablette, brouillon) pour communiquer et illustrer ses propositions à bon escient.

- Le traitement de la question lors de l'exposé

L'ensemble de la question est pris en compte (thème + contexte) afin de proposer une réponse contextualisée et non plaquée. Les indicateurs choisis par le candidat sont reliés à la composante et ils sont utilisés de manière opérationnelle au regard de la vidéo.

Les situations d'apprentissage rendent visibles la démarche de l'enseignant et l'activité de l'élève associée. A ce propos, les objectifs de transformation proposés par le candidat s'appuient sur les "déjà-là" de ou des élèves observés. Le candidat s'en empare pour fonder et cibler ses propositions.

- La capacité à argumenter et à faire évoluer ses propositions lors de l'entretien.

Le candidat est dans une posture d'écoute et d'échange avec le jury. Ses propositions sont explicitées au regard d'indicateurs choisis et appuyées par des connaissances institutionnelles, scientifiques, professionnelles et culturelles.

Les propositions du candidat évoluent et s'adaptent à partir du questionnement du jury. Elles ne sont pas perçues comme une remise en question mais comme un levier lui permettant d'élever son niveau de réflexion professionnelle.

- La capacité à analyser la vidéo et à la mettre en relation avec ses propositions lors de l'entretien

L'analyse de la vidéo permet au candidat d'utiliser des moments saillants de l'activité de l'élève et d'utiliser ces derniers comme facteurs de remédiation. Les propositions sont donc en cohérence avec la vidéo et le candidat n'hésite pas à revenir avec le jury sur une image révélatrice de la transformation souhaitée.

- La capacité à utiliser son expérience professionnelle pour enrichir son propos lors de l'entretien

Les choix effectués s'appuient sur l'expérience du candidat permettant d'enrichir la mise en activité de l'élève au regard de sa démarche d'enseignement. Le candidat prend appui sur son expérience professionnelle pour explorer la composante dans une nouvelle APSA ou familles d'APSA en réalisant des allers-retours entre les indicateurs prélevés dans l'analyse initiale et les nouvelles propositions émises.

5. Constats et commentaires sur la prestation du candidat dans chaque activité du programme

ATHLÉTISME	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
<p><i>Organisation et gestion de l'exposé</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Les candidats proposent une méthodologie de l'exposé réfléchi et construite. Ils ont su analyser la vidéo des élèves selon plusieurs ressources afin de proposer une analyse complète et pertinente. La tablette est un moyen de communication pour étayer les constats et prises de position du candidat. ● Points faibles : La tablette est peu utilisée comme support de l'exposé. Il manque des précisions dans les propositions des situations d'apprentissage construites lors du temps de préparation. Il y a encore de trop nombreux candidats qui n'utilisent pas l'intégralité des 15 minutes. ● Conseils pour progresser : Utiliser un cadre de lecture de la motricité de l'élève à partir des ressources biomécaniques, énergétiques, cognitives, informationnelles et affectives. S'entraîner à étayer ses constats et choix au regard de vidéos et d'images précises d'élèves.
<p><i>Le traitement de la question lors de l'exposé</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : La thématique liée à la question est définie selon plusieurs acceptions, ouvrant le choix des possibles pour répondre. Après avoir fait un inventaire des difficultés rencontrées au regard des différentes ressources, le candidat assume des choix prioritaires de transformation en les justifiant. Les meilleurs candidats s'appuient sur des indicateurs variés pour faire progresser les élèves en croisant des attentes de forme (postures, techniques...) et de fond (performance) inscrivant les propositions en cohérence avec l'intitulé du champ d'apprentissage n°1. ● Points faibles : Les propositions ne sont pas réellement ciblées au regard du niveau de classe et des besoins de l'élève. Le candidat oublie la vidéo comme élément d'appui pour présenter, cibler les contenus d'enseignement et sa démarche d'intervention sur le ou les élève(s). Le candidat confond les causes et les conséquences des actions motrices. Leurs liens sont trop souvent implicites et peu perçus lors de l'analyse de la motricité. Les justifications ne s'appuient que rarement sur des connaissances institutionnelles, culturelles et scientifiques. Le candidat survalorise les indicateurs qualitatifs au détriment des indicateurs quantitatifs (chrono - nombres d'appuis...) pour analyser la motricité de l'élève. L'analyse cible essentiellement les manques dans la motricité de(s) élève(s). Le "déjà-là" moteur est survolé. Peu de candidats définissent le thème et le contexte. Les situations d'apprentissage sont encore trop génériques et pas suffisamment contextualisées à l'élève support de la vidéo. ● Conseils pour progresser : Définir le thème et le contexte de façon plurielle. Proposer des situations d'apprentissage structurées et articulées avec la vidéo. Envisager des pistes de remédiation variées en dépassant le simple aménagement matériel. Assumer ses choix de contenus prioritaires.
<p><i>Capacité à argumenter et faire évoluer ses propositions</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Le candidat appuie ses propositions en cohérence avec le sujet. Il est capable d'affiner les apprentissages en ajustant les variables des situations envisagées. Les indicateurs prélevés sur la vidéo non retenus dans l'exposé sont exploités au cours des échanges. ● Points faibles : Le candidat utilise peu de références institutionnelles, scientifiques, culturelles ou professionnelles. Il reste sur une seule hypothèse explicative pour justifier ses propositions, ce qui limite les pistes de remédiation à exploiter. La tablette n'est pas utilisée comme moyen de communication.

<p><i>lors de l'entretien</i></p>	<p>Le candidat est en difficulté pour mettre en lien les indicateurs retenus avec les situations d'apprentissage. Les réponses du candidat restent lacunaires et les liens ne sont faits que grâce aux questions du jury.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conseils pour progresser : Le candidat doit rester à l'écoute du questionnement pour envisager un ensemble de réponses possibles. <i>Exemple : Les segments libres en course de haies hautes. L'élève franchit avec une forte composante verticale et une jambe d'esquive qui passe sous le corps. Le traitement de la réponse ne peut se limiter à une entrée exclusivement affective.</i>
<p><i>Capacité à analyser la vidéo et la mettre en relation avec ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Les indicateurs utilisés sont illustrés de manière dynamique par les images sélectionnées par le candidat. Le candidat est capable d'exploiter la capture d'image du jury pour réajuster ses propositions. Il met en cohérence l'analyse, les propositions et les comportements observés pour transformer la motricité. Il mobilise des indicateurs, il identifie des conceptions et il s'adapte aux propositions du jury. ● Points faibles : Le candidat peine à retrouver rapidement les images pour justifier ses propositions. A partir du moment où les questions du jury portent sur d'autres hypothèses explicatives du/des problème(s) rencontré(s), le candidat éprouve des difficultés à faire le lien entre ce nouveau champ de questionnements et les nouveaux indicateurs à prélever sur la vidéo. ● Conseils pour progresser : Les situations d'apprentissage doivent être ancrées dans l'analyse approfondie du comportement observé de l'élève de la vidéo et non d'un élève générique. Elles doivent permettre des transformations améliorant l'efficacité de la motricité de ou des élèves. Les variables quantitatives (distance, temps, hauteur des haies, inclinaison, etc.) et qualitatives (placement du bassin, qualité des appuis, etc.) doivent être anticipées et adaptées au niveau de du ou des élève(s) <i>Exemple : Dans une situation d'enchaînement de courses en 1/2 fond, la réponse du candidat ne peut se satisfaire d'une exploitation unique de la VMA sans l'associer à son temps de soutien (Durée pendant laquelle l'élève peut se maintenir à VMA).</i>
<p><i>Capacité à utiliser son expérience professionnelle pour enrichir son propos lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Le candidat régule son propos au fur et à mesure du questionnement en prenant appui sur les questions du jury et en faisant appel à son expérience. ● Points faibles : Le candidat n'ose pas suffisamment s'appuyer sur son expérience professionnelle, il préfère proposer des situations génériques et plaquées. Il est en difficulté pour proposer et justifier les indicateurs quantifiables (temps et distance de pratique, nombre de répétitions, temps de récupération, organisation pertinente du matériel) alors qu'il devrait s'appuyer sur sa pratique professionnelle ● Conseils pour progresser : Il est attendu du candidat une réflexion professionnelle lui permettant de s'engager et d'entrer dans un entretien argumenté avec le jury. Il doit être en mesure d'adapter ses propositions en cours d'entretien et de les faire évoluer, afin que le jury puisse apprécier son épaisseur professionnelle
<p><i>Remarques aux candidats</i></p>	<p>Utiliser le thème et le contexte comme filtre tout au long de l'analyse. Les situations d'apprentissage doivent transformer la motricité de l'élève au regard de cette composante. Les situations d'apprentissage doivent être construites et précises. Prévoir deux chronomètres pour la gestion du temps de préparation et la prise de temps pour l'analyse vidéo.</p>

NATATION	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
<p>Organisation et gestion de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : L'exposé est structuré et clair. Les candidats présentent une analyse de la motricité de l'élève, le plus souvent exhaustive, puis émettent des hypothèses, formulent des axes de transformation et proposent une ou des situations d'apprentissage qui tentent de faire apprendre l'élève. ● Points faibles : L'analyse, bien que le plus souvent juste, n'est pas suffisamment centrée sur le thème et occulte parfois la mise en relation des différents termes du sujet. <i>Exemple : en quoi une inspiration longue peut-elle nuire à la qualité de la prise d'appui ?</i> Le temps passé à créer des situations d'apprentissage qui répondent à cette analyse puis à les présenter est ainsi souvent relégué au second plan. Les situations proposées manquent de clarté : le but, les critères de réalisation et les critères de réussite sont rarement précisés. De plus, il n'y a pas de cohérence entre les différents éléments. <i>Exemple : un critère de réussite qui n'est pas en cohérence avec l'objectif de la situation.</i> ● Conseils pour progresser : Adopter un cadre valorisant la mise en lien entre l'analyse et les propositions. Articuler les différentes parties de l'exposé tout comme les étapes de construction d'une situation. Le cœur du sujet reste la proposition de situations d'apprentissage permettant de transformer l'élève. Il est ainsi important d'accorder un temps conséquent à sa création puis à sa présentation. Ne pas hésiter à aller au bout de la démarche en expliquant pourquoi ces situations sont choisies au regard du thème, du contexte et de l'élève observé.
<p>Le traitement de la question lors de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Le cadre ERPI (équilibre, respiration, propulsion, information) est le plus souvent mobilisé par le candidat et permet de clarifier l'analyse. Certains candidats sont parvenus à tendre vers un lien entre les hypothèses et les situations d'apprentissage proposées en explicitant les attentes de transformation. Les propositions sont le plus souvent fonctionnelles. ● Points faibles : Le contexte n'est envisagé que partiellement, alors que celui-ci est partie intégrante de la question (par exemple, « natation longue » ou « natation vitesse » n'impliquent pas les mêmes propositions). Les propositions s'appuient, le plus souvent et de manière dominante, sur l'analyse de la vidéo, au détriment du thème ou du contexte, parfois oublié. Les moins bons candidats présentent des situations d'apprentissage focalisées sur le dispositif. Les interactions enseignant/élève sont peu engagées. Elles ne permettent donc pas de mesurer l'épaisseur professionnelle ni l'impact des propositions sur l'apprentissage. ● Conseils pour progresser : Ancrer l'analyse puis les propositions dans le contexte et le thème. Mettre en avant la professionnalité en précisant les comportements attendus, la manière dont les élèves apprennent et le rôle de l'enseignant pour rendre les transformations effectives. <i>Exemple : si je cherche à construire l'alignement horizontal par une construction du placement de la tête, mon élève peut apprendre par essai-erreur, en comparant différentes positions. Le rôle de l'enseignant sera alors de favoriser la verbalisation et la prise de conscience des élèves.</i> Identifier des indicateurs permettant d'apprécier des transformations en lien avec le thème, le contexte et les spécificités de la natation. <i>Exemple : je peux compter le nombre de coups de bras sur un 25 mètres pour apprécier une amélioration de l'efficacité propulsive sans oublier de mettre ce nombre en lien avec la</i>

	<p><i>performance chronométrique.</i> Hiérarchiser les hypothèses, les transformations attendues et faire des choix.</p>
<p><i>Capacité à argumenter et faire évoluer ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Certains candidats ont démontré leur capacité à s'emparer du questionnement du jury, à rebondir afin de faire évoluer/d'adapter leurs propositions. ● Points faibles : Les connaissances scientifiques sont d'un niveau fragile et souvent peu mobilisées pour justifier de l'analyse ou des propositions. Les candidats ont des difficultés à dépasser la description de leurs situations pour entrer dans une réelle argumentation visant à expliquer comment les propositions servent les apprentissages. ● Conseils pour progresser : Élever son niveau de connaissances scientifiques (biomécaniques, bioénergétiques notamment). Articuler connaissances et propositions pour tendre davantage dans une logique d'argumentation, de justification. Dépasser la simple description des situations pour aller vers une justification de celles-ci au regard des apprentissages visés. Être à l'écoute des échanges avec le jury pour justifier ou faire évoluer ses propositions si besoin.
<p><i>Capacité à analyser la vidéo et la mettre en relation avec ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : La capacité d'analyse est satisfaisante dans l'ensemble. Les candidats parviennent à prendre en compte les échanges avec le jury pour affiner leur analyse. Il en est de même pour les propositions qui sont souvent enrichies en réponse à cet affinement de l'analyse. ● Points faibles : Bien que les propositions soient en cohérence avec l'analyse, les liens sont rarement explicités. Les candidats ont besoin d'être fortement guidés pour créer une articulation argumentée et explicite entre l'analyse et les propositions. La vidéo (Exemple : arrêt sur image) est rarement utilisée pour illustrer l'analyse et expliquer les choix. ● Conseils pour progresser : S'appuyer, à bon escient, sur la vidéo pour illustrer les conduites d'élèves. Valoriser une manipulation de la tablette image par image plutôt que le ralenti. Prendre en compte les échanges avec le jury pour affiner, préciser l'analyse et les propositions. Les considérer comme une aide pour gagner en compétences et non une remise en question des propositions faites.
<p><i>Capacité à utiliser son expérience professionnelle pour enrichir son propos lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Certains candidats sont parvenus à convoquer l'expérience professionnelle pour adapter et faire évoluer leurs propos qui gagnent ainsi en cohérence et en lisibilité. ● Points faibles : Les convictions professionnelles cristallisent parfois les échanges avec le jury. Certains candidats sont déstabilisés par les questions du jury qui ne cherche qu'à comprendre ou approfondir sans remettre en cause les propos des candidats. Les situations d'apprentissage semblent plaquées, « magiques » car le candidat ne s'appuie pas sur l'analyse et les hypothèses formulées et/ou ne va pas au bout de son argumentation. Les liens tissés entre la natation et une autre APSA choisie par le candidat, autour de la thématique traitée sont souvent discutables, en décalage avec la réalité. ● Conseils pour progresser : Faire preuve de disponibilité et d'écoute pour argumenter les propositions ou les faire évoluer. Les candidats ne doivent pas hésiter à faire évoluer leurs propositions s'ils s'aperçoivent au cours de l'échange qu'elles méritent d'être enrichies ou modifiées.

	<p>Les candidats peuvent essayer de convoquer leur expérience professionnelle pour mettre en avant l'activité de l'élève et de l'enseignant afin de rendre les transformations opérationnelles. S'emparer du temps de préparation afin d'anticiper les liens qui pourront être faits lors de l'extension dans une autre APSA.</p>
<p><i>Remarques aux candidats</i></p>	<p>La méthodologie adoptée doit mettre davantage en évidence les compétences professionnelles du candidat. L'exposé doit faire état d'une cohérence, d'une articulation entre les différents éléments. Les propositions doivent témoigner davantage d'une expérience professionnelle. (<i>Exemple : le candidat parvient à identifier le repère ou l'indicateur traduisant le critère de réalisation qu'il a choisi.</i>) Le jury a conscience que tous les candidats ne sont pas spécialistes de l'activité. Il vaut mieux mobiliser les connaissances et l'expérience réelle plutôt que de chercher à faire illusion sur des éléments qui ne seraient pas maîtrisés. L'entretien a pour objectif de révéler les compétences de chacun. Les candidats doivent ainsi considérer les échanges avec le jury et être capable de les intégrer à leurs propositions pour les justifier ou les faire évoluer. Une capacité à se remettre en question et à faire évoluer rapidement ses choix est fortement appréciée.</p>

ESCALADE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
<p>Organisation et gestion de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Le temps d'exposé est exploité dans son intégralité ; un plan est annoncé et tenu ; les termes sont définis ; la vidéo n'est jamais oubliée. ● Points faibles : Parfois une profusion d'indicateurs qui nuit à l'équilibre de l'exposé, au dépend du temps consacré aux propositions. ● Conseils pour progresser : Apprendre à décrire la motricité de façon synthétique.
<p>Le ciblage et le traitement de la question lors de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Des critères déclinés en indicateurs choisis sont en lien avec l'analyse des caractéristiques du milieu (<i>Exemple : inclinaisons et architectures du support, configuration des prises</i>). Les termes de la question sont définis et mis en relation avec les éléments d'analyse de l'activité de l'élève en escalade. Une volonté de faire des hypothèses hiérarchisées est manifeste. Les candidats formulent des axes de transformation en lien avec ces hypothèses et des situations d'apprentissage porteuses de transformations ciblées. (<i>Exemple : passer d'un élève qui grimpe en traction dans un dièdre à un élève, qui, par l'interaction des saisies et des prises, construit et exploite les oppositions pour progresser dans la voie</i>). Ils les complètent par des contenus d'enseignement ciblés. ● Points faibles : Les candidats expriment une analyse présentant des redondances dans la description ; des hypothèses absentes ou traduisant une difficulté à investir le registre explicatif ; des situations génériques ; des transformations implicites ou non définies et/ou non contextualisées. Les reliefs et les inclinaisons ne sont pas ou peu exploités. (<i>Exemple d'incohérence : l'élève tâtonne, ne sait pas poser les pieds en pointe. Le candidat propose une traversée avec pose de pied sans bruit</i>). ● Conseils pour progresser : S'entraîner à : Décrire des comportements en relation avec un support (inclinaisons, reliefs, prises). Prolonger la description par une explication en exprimant aussi ce que l'image ne dit pas. Prioriser ce qui est à apprendre au regard de ce qui est déjà acquis.
<p>Capacité à argumenter et faire évoluer ses propositions lors de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Les candidats structurent des propositions autour d'un fil rouge de façon pertinente, cohérente et précise. Elles sont contextualisées sur un grain d'analyse qui n'exige que quelques précisions. De rares candidats explicitent l'activité adaptative des élèves tout en dévoilant les différents registres d'intervention pour faire apprendre. ● Points faibles : Les candidats font des présentations en plusieurs blocs non articulés. Ils expriment un enseignement prescriptif sur des aménagements peu efficaces ou adaptés. Ils donnent à entendre une pédagogie fondée sur des aménagements externes au support : <i>relier les pieds avec des dégaines ou les mains avec une corde</i>. Les variables sont souvent cumulatives par défaut d'une définition précise de leur fonction. ● Conseils pour progresser : Apprendre à : <ul style="list-style-type: none"> - Ancrer les propositions à partir des obstacles à franchir pour progresser. - Fonder les propositions sur un aménagement du support, inducteur des réponses à faire apprendre, et le faire évoluer. - Percevoir le support comme un système de contraintes singulier portant des adaptations propres.

	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les solutions motrices à faire apprendre en priorité. - S'approprier un cadre d'analyse du mouvement pour actionner les déterminants priorités de l'action. - Structurer des contenus d'enseignement autour des enjeux de l'activité. - Prendre appui sur sa pratique professionnelle pour envisager les modalités de guidage et d'étayage des apprentissages.
<p><i>Capacité à analyser la vidéo et la mettre en relation avec ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Les vidéos sont mobilisées par les candidats pour nourrir une analyse dont la description est structurée et objective pour déboucher sur une interprétation fondée. ● Points faibles : Les candidats déploient une analyse éprouvant des difficultés à distinguer l'essentiel de l'accessoire, mais aussi à exprimer les effets de contexte sur les comportements. Les hypothèses explicatives sont parcellaires voire absentes. ● Conseils pour progresser : S'entraîner à : <ul style="list-style-type: none"> - Prendre en compte le contexte d'expression des comportements : mode de progression, modalités de performance, bloc-voie, cotation maximale ou sous-maximale, place de la séquence dans la voie (début, milieu ou fin de voie), essai réussi ou échoué, caractéristiques du support (configurations des prises dans une inclinaison et/ou un relief) - Combiner une approche qualitative (nature du mouvement, organisation spatiale et temporelle de la solution motrice ...) et parfois quantitative (savoir compter les mouvements constitutifs d'une séquence gestuelle, définir la valeur de la cadence...) - Se doter d'une grille d'analyse du mouvement pour faciliter la compréhension de la motricité.
<p><i>Capacité à utiliser son expérience professionnelle pour enrichir son propos lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Les candidats font des propositions fondées sur des connaissances expérientielles objectivées et affirmées car éprouvées dans le registre de la sécurité et de la motricité et rarement dans les stratégies de guidage – étayage. ● Points faibles : Les candidats présentent une culture personnelle et/ou professionnelle trop peu alimentée pour permettre cet enrichissement. ● Conseils pour progresser : <ul style="list-style-type: none"> - S'entraîner à grimper dans une variété de support et de formes de pratique (se connaître en termes de points forts, points faibles, styles...) pour enrichir ses propos. - Prendre le temps de se faire filmer pour permettre une autoscopie. - Filmer les élèves en activité pour faciliter une analyse à structurer rapidement pour rester sur l'obstacle dominant à dépasser. - Engager une pratique de bloc pour mieux développer les compétences nécessaires à l'analyse du couplage support – mouvement.
<p><i>Remarques aux candidats</i></p>	<p>L'épreuve orale N°2 a connu une évolution décisive avec l'usage de la vidéo comme faisant partie du sujet à traiter. En effet, le recours à l'image n'a pas seulement permis d'initier une analyse à partir de faits d'observation concrets. Il a autorisé d'emblée une approche située des comportements déployés par les élèves. Plus précisément, il contribue à faciliter une analyse couplant les réponses adaptatives des élèves dans un contexte plus ou moins contraignant les faisant émerger. Ce couplage est au cœur de l'activité comme du champ d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous invitons les candidats à penser les contenus d'enseignement comme portés par le milieu, c'est-à-dire le support à grimper, varié mais aussi variable.</p>

DANSE	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
<p><i>Organisation et gestion de l'exposé</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Le candidat utilise différents médias (brouillon, tableau blanc ...) pour communiquer et pour illustrer son aménagement matériel et humain de la situation présentée. • Points faibles : Le candidat n'exploite pas les 15 minutes de son exposé pour présenter sa réponse. Ce constat est souvent révélateur d'une définition sommaire de la composante de réalisation et d'un manque de clarté dans les situations d'apprentissage envisagées par le candidat. Le candidat ne détaille pas sa situation d'apprentissage de manière explicite. • Conseils pour progresser : Construire un cadre méthodologique permettant de structurer son exposé. Préserver un temps important à l'explicitation des choix de situations d'apprentissage au regard de la composante de la réalisation. Structurer sa situation d'apprentissage par l'annonce d'un objectif, d'un but, de consignes.
<p><i>Le traitement de la question lors de l'exposé</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Le candidat définit de façon claire et structurée la composante de réalisation en la ciblant au regard de la motricité de l'élève. Le candidat part des « déjà-là », c'est à dire des acquisitions de l'élève et pas uniquement de ses manques. Il décline ses situations d'apprentissage en rendant lisible sa démarche d'enseignement et l'activité de l'élève associée. Le candidat illustre la composante de réalisation en articulant la dimension didactique et culturelle. <i>Exemple : composante de réalisation traitée : les procédés de composition, œuvre culturelle support : œuvre chorégraphique « Rosas danst Rosas » d'Anne Teresa De Keersmaecker, de la compagnie Rosas ; le candidat s'appuie sur les procédés de composition exploités par la chorégraphe tels que la répétition, le canon et l'unisson.</i> • Points faibles : Le candidat ne donne pas d'hypothèse(s) explicative(s) ou en propose une seule ou les liste sans les hiérarchiser. Il justifie ses choix uniquement au regard de la composante de réalisation ou de la vidéo sans articuler les deux. Le candidat n'évoque pas et/ ou n'appuie pas ses propositions sur le contexte : improvisation-chorégraphie en cours de création- chorégraphie aboutie. • Conseils pour progresser : Le jury invite le candidat, à prendre en compte l'ensemble des éléments du sujet, à savoir la composante de réalisation (un thème + un contexte) et la vidéo pour formaliser sa réponse dont la typologie d'élève et les inducteurs éventuellement présentés (<i>Exemple de composante de réalisation : la fluidité dans une phase de chorégraphie en cours de création en lien avec la vidéo : élève de première STL, inducteur « Haute tension »</i>).

<p><i>Capacité à argumenter et faire évoluer ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Le candidat fait évoluer ses propositions à partir du questionnement du jury. Il est réactif et engagé dans ses réponses : il se positionne, il fait des choix et il synthétise ses propositions. • Points faibles : Le candidat élude la question en partant dans des thématiques connexes. Il propose juste une reformulation de sa réponse sans chercher à la faire évoluer. • Conseils pour progresser : Le jury invite le candidat à justifier ses réponses au regard de différentes connaissances professionnelles, institutionnelles, scientifiques, scolaires, culturelles, sociales...
<p><i>Capacité à analyser la vidéo et la mettre en relation avec ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Le candidat décrit les conduites motrices de l'élève observé en les illustrant en direct par des extraits vidéo répondant à la composante. Le candidat analyse les conduites motrices observées en évoquant des hypothèses explicatives qu'il priorise au regard du contexte. Le candidat réexploite l'analyse vidéo pour étayer ses réponses au cours de l'entretien. • Points faibles : Le candidat réalise une analyse descriptive de toutes les conduites motrices visibles à la vidéo sans cibler d'indicateurs en lien avec la composante de réalisation. • Conseils pour progresser : Sélectionner et définir des indicateurs précis au regard de la composante de réalisation demandée afin d'affiner et de cibler sa lecture des conduites motrices à observer.
<p><i>Capacité à utiliser son expérience professionnelle pour enrichir son propos lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Le candidat mobilise son expérience professionnelle pour faire évoluer ses propositions lors des échanges avec le jury. Il élargit son propos en dévoilant une démarche d'enseignement singulière et engagée au sein du processus de création artistique. • Points faibles : Les échanges ne permettent pas d'imaginer le candidat dans son activité d'enseignement. Les propositions ne sont pas maîtrisées et restent des réponses superficielles et/ou plaquées. Le candidat s'appuie de manière inappropriée sur une œuvre chorégraphique support à ses propositions. (<i>Exemple : le candidat fait référence à « Boxe-boxe » de Mourad Merzouki, dont la gestuelle est hip-hop tandis que la vidéo du sujet donne à voir une gestuelle contemporaine dans une chorégraphie aboutie. À cette étape, une chorégraphie aboutie ne justifie pas un changement de style de danse ou d'inducteur.</i>) • Conseils pour progresser : Il est conseillé au candidat de formaliser et de verbaliser sa démarche enseignante quotidienne, dans son environnement professionnel, afin de dépasser le registre de l'intention pour entrer dans une logique de transformation motrice.

<p>Remarques aux candidats</p>	<p>le candidat doit replacer la démarche de création artistique dans ses propositions (<i>Exemple : choix de l'inducteur, de l'univers sonore en relation avec le propos, les étapes par lesquelles passe l'élève pour transformer sa motricité, le rapport à l'œuvre, notamment les œuvres chorégraphiques</i>).</p> <p>En effet, les aspects culturels de l'activité faisant l'objet de questionnements, il est demandé au candidat des références d'œuvres sur lesquelles il pourra s'appuyer dans son enseignement, afin que les élèves acquièrent ainsi des connaissances, découvrent et expérimentent divers processus de création.</p> <p>Lors de l'entretien, le jury attend du candidat de pouvoir dialoguer de «spécialiste à spécialiste».</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est pourquoi le candidat est invité à : <p>Apprendre à identifier des indicateurs caractéristiques de la motricité dansée pour l'ensemble des élèves aux différents niveaux de la scolarité et à différents moments d'une séquence d'apprentissage en improvisation, en composition et en restitution.</p> <p>S'entraîner à analyser la pratique des élèves en danse en assistant à différentes leçons à divers moments d'une séquence d'apprentissage et dans différents lieux d'enseignement (collège, lycées, options, AS).</p> <p>Connaître les différentes modalités d'enseignement de la danse en milieu scolaire : section sportive scolaire danse, ateliers artistiques, classe à PAC, enseignement optionnel, enseignement de spécialité, UNSS danse chorégraphiée et UNSS danse Battle Hip-hop.</p> <p>Connaître le vocabulaire spécifique de l'activité, savoir analyser les différentes composantes de la danse.</p> <p>S'entraîner à élaborer et à proposer des situations d'apprentissage pertinentes, précises et opérationnelles en lien avec les composantes spécifiques de la danse.</p> <p>Posséder des connaissances techniques et didactiques de la danse dans une approche sensible, artistique et culturelle.</p> <p>Se constituer une culture éclairée de l'art chorégraphique en adéquation avec les enjeux de l'enseignement de la danse à l'école, en se confrontant à la diversité des œuvres contemporaines.</p>
------------------------------------	---

BADMINTON	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
<p>Organisation et gestion de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Exposé structuré (cadre, temporalité maîtrisée). ● Points faibles : L'absence de structure claire, ne sert pas toujours le propos (manque d'articulation entre les différentes parties de l'exposé, "effet catalogue".) <i>Exemple : Les obstacles identifiés ne sont pas exploités dans le choix de l'objectif de transformation. Le candidat formule des hypothèses explicatives dont l'une est relative à un déficit informationnel, mais cette difficulté n'est pas du tout prise en compte dans les projets de transformation poursuivis (souvent uniquement technico-tactiques).</i> Des difficultés dans la gestion du temps d'exposé sont à noter, certains candidats terminent trop tôt et/ou ne consacrent pas assez de temps aux situations d'apprentissage. ● Conseils pour progresser : (cf. points faibles) S'entraîner à réfléchir de manière systémique (complexité) en insistant sur les mises en relation des ressources, dès l'objectif le choix éléments déterminants (cognitif, affectif, informationnel...) <i>Exemple : L'élève qui ne rentre pas en coïncidence avec le volant a sans doute un problème informationnel mais cela peut aussi dépendre de son état de fatigue, de son niveau de maîtrise psychomoteur, de ses émotions...</i>
<p>Le traitement de la question lors de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Le plus souvent le choix des situations d'apprentissage est en cohérence avec le projet de transformation retenu. Les éléments les plus évidents de la vidéo sont bien identifiés. ● Points faibles : Difficulté à cibler les indicateurs spécifiques de la composante. <i>Exemple : contexte lié au rapport de force favorable et l'analyse du candidat s'appuie sur les échanges en général...</i> Difficulté à cibler les contenus d'apprentissage et à les justifier. <i>Exemple : les contenus font référence à la qualité des déplacements alors que la question appelle à exploiter l'espace de jeu adverse.</i> Difficulté à les inscrire dans un parcours de formation Le projet de transformation est vague (manque de précision sur les transformations effectives). L'objectif de transformation s'appuie sur des manques ou des absences dans la motricité de l'élève (et pas assez sur du déjà là à approfondir et améliorer...) L'image (vidéo) n'est pas utilisée ou trop peu dans l'exposé (dans le cadre de l'analyse de la motricité et/ou dans les situations d'apprentissage). Analyse de la motricité générique. Cadre d'analyse absent ou non maîtrisé ou mal utilisé et pas personnalisé. Les situations d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> -ne sont pas adaptées au niveau de jeu de l'élève et/ou sont présentées de façon vague ou floue. -les apprentissages effectifs (contenus d'enseignements) sont parfois absents ou pauvres ou inadaptés et trop nombreux (listing non hiérarchisé) et pas assez scénarisés (voir le professeur réguler l'élève). -ne sont pas assez évolutives et mises en lien entre elles. Les variables sont envisagées en termes de complexification et simplification et pas en référence à des comportements « probables » de l'élève. ● Conseils pour progresser : (voir points faibles) Réfléchir sur sa pratique professionnelle et sur ce qu'apprend l'élève dans son cursus de formation. Lire et se construire une démarche d'enseignement cohérente et explicite. Expliciter l'articulation des typologies de situations qui doivent servir les transformations envisagées. S'entraîner à lire la motricité d'élèves de différents niveaux et à relever des indicateurs permettant de préciser des pistes de travail prioritaires / prioriser ses choix et savoir les justifier.

<p><i>Capacité à argumenter et faire évoluer ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Capacité à répondre clairement et de manière précise. Capacité à développer ses propositions, les défendre en les justifiant. Accepter les questions et être à l'écoute des questions. ● Points faibles : Candidats qui détournent la question. Absence de recul pour mettre en perspective leurs réponses. Candidats enfermés dans leurs réponses initiales. ● Conseils pour progresser : Se questionner sur sa démarche, enrichir sa démarche.
<p><i>Capacité à analyser la vidéo et la mettre en relation avec ses propositions lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : La vidéo reste un axe de justification prioritaire. L'analyse est orientée par des indicateurs en lien avec la composante de réalisation. ● Points faibles : Analyse descriptive qui est souvent partielle et non contextualisée au regard du rapport de force et du niveau de classe observé. Des difficultés à avoir une analyse systémique de la motricité (action non inscrite au sein d'un rapport de force évolutif) ● Conseils pour progresser : -Mettre en lien la motricité observée avec l'ensemble des dimensions de l'activité de l'élève (mobilité, technique au service de la tactique...) - Contextualiser l'observation pour donner du sens aux éléments retenus pour l'argumentation.
<p><i>Capacité à utiliser son expérience professionnelle pour enrichir son propos lors de l'entretien</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Des choix sont effectués en relation avec l'expérience professionnelle du candidat (les candidats évoquent parfois des mises en œuvre personnelles dans leur établissement) ● Points faibles : Le propos est souvent anecdotique et ne fait référence qu'à un seul registre d'intervention de l'enseignant. Peu de précision concernant les étapes abordées et les perspectives d'évolution de l'élève. ● Conseils pour progresser : Prendre du recul sur sa pratique pour définir et construire une conception personnelle et référencée de l'évolution de l'élève dans l'activité badminton. Identifier les leviers et les obstacles rencontrés au cours du parcours de l'élève de façon à envisager plusieurs pistes de remédiations (consignes, dispositif, volume de jeu, alternance, forme de comptage...)
<p><i>Remarques aux candidats</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les fonctionnalités de l'outil numérique (arrêt sur image, ralenti...) afin d'illustrer précisément son propos. - Approfondir et diversifier les interventions et les régulations de l'enseignant au sein des situations d'apprentissages. - Contextualiser les transformations envisagées et montrer comment elles vont permettre à l'élève de progresser et d'être plus performant. - Construire sa propre démarche d'enseignement (niveau de classe, étape, articulation des types de situation, degré d'autonomie de l'élève, définition des dispositifs...) - Mettre en lien les choix issus de l'analyse motrice et les objectifs qui traversent les situations d'apprentissage.

STEP	Constats et commentaires sur la prestation du candidat
<p>Organisation et gestion de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Une gestion du temps plutôt bien répartie avec un temps d'analyse du sujet suivi d'un temps d'analyse de la vidéo permettant la justification des choix, puis la présentation de la / des situation(s) d'apprentissage. Une communication claire et dynamique. Exploitation de la vidéo. ● Points faibles : Usage insuffisant de la vidéo. Des conclusions souvent formelles. ● Conseils pour progresser : Accorder de l'importance à l'explicitation des liens entre les indicateurs prélevés et les choix de transformation à travers les situations. Rendre l'exposé plus vivant en utilisant les médias proposés par le jury (tableau blanc, démonstration visuelle...)
<p>Capacité à cibler ses choix et les justifier Le traitement de la question lors de l'exposé</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Points forts : Présence d'un cadre structuré pour l'analyse de la motricité. Les objectifs de transformation sont justifiés en lien avec les obstacles perçus et des hypothèses retenues suite au visionnage de la vidéo. Les candidats les plus pertinents sont ceux utilisant un vocabulaire spécifique au STEP et au champ d'apprentissage. Le temps accordé à l'explicitation des situations est satisfaisant. Les meilleurs sont ceux qui parviennent à faire état d'un regard croisant le thème et le contexte d'effort. De plus, ces candidats sont capables d'envisager le développement des ressources de l'élève concerné dans son niveau de classe, en adéquation à la fois avec les exigences des programmes et celles imposées par le champ d'apprentissage. ● Points faibles : L'analyse de la motricité manque de finesse. L'analyse se limite à décrire le visible dans la motricité de l'élève oubliant souvent les fondements cognitifs, informationnels, conatifs, énergétiques, affectives pouvant aider le candidat à émettre des hypothèses plus précises. Les connaissances sur l'entraînement, en physiologie et/ou en anatomie sont insuffisantes. Des choix peu justifiés et des propositions souvent « plaquées » ou « magiques ». L'absence de présentation des choix de transformation. <i>Exemple de projet de transformation non recevable</i> « Passer d'un élève qui n'utilise pas les paramètres énergétiques à un élève qui utilise des paramètres énergétiques ». L'absence d'explicitation du dispositif de la SA. Un positionnement de l'enseignant souvent occulté. Des propositions de variables insuffisantes au regard d'hypothèses de réussite ou d'échec des apprenants. Des contenus pas toujours opérationnels. Les situations sont juxtaposées sans véritable lien ou hiérarchie entre elles. ● Conseils pour progresser : Identifier précisément les besoins de l'élève (regard sur sa motricité mais aussi son engagement) pour formuler des objectifs de transformation pertinents et justifier sa / ses situation(s) d'apprentissage en s'ancrant dans le CA5. Faire des allers-retours permanents entre les besoins soulevés et les choix effectués. Expliciter les indicateurs de progression pour l'élève et l'enseignant. La présentation de la ou des situation(s) doit comprendre des éléments incontournables : but(s), consigne(s), critères de réalisation, critères de réussite, variable, la charge de travail total (durée, intensité, récupération et nature de la récupération, paramètres utilisés...) Définir des contenus d'enseignement évolutifs pour permettre de réelles adaptations. Penser et expliciter les outils fournis à l'élève. Faire le lien entre le développement des ressources motrices et leur participation à celui des ressources énergétiques mises en perspective au regard du champ. Possibilité d'envisager une situation évolutive en remplacement de plusieurs situations si cela favorise la cohérence des propositions. Ne pas rester centré sur des postures dites « non sécuritaires ». Dépasser la problématique sécuritaire si elle se pose. Situer l'élève à la fois dans le niveau de classe et dans le champ d'apprentissage (ses acquis, ses besoins futurs...).

<p>Capacité à argumenter et faire évoluer ses propositions lors de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Une posture autocritique appréciée, lorsque celle-ci aide les candidats à répondre de façon plus pertinente, plus enrichie à la question en prenant en compte les orientations proposées par le jury. • Points faibles : Les situations manquent de justifications et de liens avec l'analyse qui précède. Elles sont souvent plaquées et apparaissent comme magiques. Des propositions pouvant rester « figées » malgré le questionnement orienté du jury. • Conseils pour progresser : Être dans une posture d'écoute et d'échange avec le jury pour faire évoluer ses propositions. Envisager la / les situation(s) sous d'autres angles (effets d'une modification du dispositif ou de la consigne, de la redéfinition des critères, de l'apport d'outils...). Envisager ces évolutions pour permettre d'autres apprentissages (par la prise en compte d'autres indices prélevés non considérés ou pour répondre à une autre problématique : autre type d'effort, autre problème posé par l'APSA.... Ancrer en permanence ses propositions dans le CA5.
<p>Capacité à analyser la vidéo et la mettre en relation avec ses propositions lors de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Des arrêts sur image favorisant la lecture et l'analyse. La prise en compte des « BPM » a permis d'enrichir les hypothèses. La plupart des éléments saillants dans la motricité de l'élève sont soulignés. Les effets « perçus » sont mis en lien voire discutés autour du contexte d'effort. Les candidats pensent à situer leur analyse en indiquant précisément le(s) moment(s) où apparaissent les indicateurs pertinents sur la vidéo (« à x secondes, nous pouvons voir... »). Certains évoquent non seulement les « creux » mais aussi les « bosses ». Les obstacles à la réussite sont régulièrement évoqués et mis en lien avec la composante (thème et contexte) proposée par le sujet. • Points faibles : Un discours souvent « générique » : certains candidats peinent à analyser la motricité spécifique de façon détaillée. <i>Exemple :</i> « l'élève a des talons qui sortent du step, donc il y a des problèmes sécuritaires » Des erreurs dans le comptage des temps en s'appuyant sur la vidéo. • Conseils pour progresser : Développer des qualités d'observation et d'analyse à partir du terrain ou de vidéos. Aller au-delà du constat pour faire émerger des hypothèses explicatives approfondies. <i>Exemple :</i> « on remarque une rupture de la continuité de l'enchaînement à x seconde », celle-ci peut résulter : d'un tempo trop rapide par rapport à ses ressources, de choix de pas trop complexes, d'un problème de mémorisation, d'un problème de posture... : Faire un choix prioritaire parmi les hypothèses pour traiter la question.
<p>Capacité à utiliser son expérience professionnelle pour enrichir son propos lors de l'entretien*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Points forts : Présence d'une réflexion personnelle autour de la spécificité du CA5. Les meilleurs parviennent à entrevoir les apprentissages au sein d'un parcours de formation et une ouverture sur différentes formes de pratiques scolaires. • Points faibles : Difficulté à évoquer son expérience professionnelle ou à défendre son positionnement. Nombre de candidats peinent à fournir des réponses synthétiques qui permettraient pourtant d'aller au-delà, d'engager une discussion plus approfondie sur l'épaisseur professionnelle du candidat. • Conseils pour progresser : Un esprit de synthèse à développer dans un temps contraint d'épreuve. Prendre de la hauteur sur les enjeux du STEP au sein de la CA5. Être capable de faire des liens entre le contexte envisagé en STEP et d'autres APSA. <i>Exemple</i> « l'optimisation de l'engagement » dans une APSA choisie par le candidat. L'idée étant d'être capable d'avoir une approche commune et transversale dans plusieurs champs ou APSA au sein du même champ d'apprentissage.

<i>Remarques aux candidats</i>	Une expertise professionnelle dans l'enseignement du champ d'apprentissage 5 est attendue. Investir un ensemble de connaissances (scolaires, scientifiques, professionnelles, culturelles, sociales, issues d'une analyse fine de la motricité et de la pratique, sur l'entraînement et en apprentissages moteurs) est essentiel. Comprendre les enjeux du champ et la participation de l'APSA à ces enjeux est incontournable. S'évertuer à être opérationnel et concret dans ses propositions relevant du STEP et du CA5.
------------------------------------	--

Conclusion

Ce rapport a pour visée le partage, avec les candidats (anciens et futurs) et leurs formateurs, des principaux éléments de bilan de la session. Il est suffisamment précis et complet pour prendre en compte aussi l'enseignant d'EPS qui se prépare seul. Toutefois, il ne peut remplacer l'engagement et la posture de formation d'un professeur qui lie, dans le même temps, les impératifs et attendus des épreuves et son quotidien devant les élèves. Les deux sont pleinement imbriqués et l'expérience professionnelle est fondamentale pour ce concours interne.

Le programme pour la session prochaine a été publié et vous donnera des indications de préparation pour l'avenir, une évolution sensible de certaines épreuves physiques supports de l'oral 2 est à noter. Espérant que cette prochaine année pourra voir le déroulement d'un concours complet, le jury vous donne rendez-vous à la session 2022.