



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation interne

Section : Éducation Physique et Sportive

Session 2022

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	4
Première épreuve d'admissibilité	8
1. Le sujet de l'épreuve	8
2. L'analyse du sujet	8
3. Les niveaux de production	12
3.1 Niveau 0 : Non recevable.....	12
3.2 Niveau 1 : Narratif	13
3.3 Niveau 2 : Aborde- Juxtapose.....	13
3.4 Niveau 3 : Commente - Article	14
4. Questions-réponses pour la préparation des candidates et candidats	17
5. La répartition des notes 2022	18
Seconde épreuve d'admissibilité	19
1. Le sujet de l'épreuve	19
2. Les attendus de l'épreuve	19
3. L'analyse du sujet	20
3.1. La logique du sujet.....	20
3.2. Les notions du sujet.....	20
4. Les niveaux de production	22
5. Conseils de préparation	26
5.1. Recommandations concernant l'analyse du sujet.....	26
5.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit.....	26
5.3. Recommandations concernant la préparation à cette épreuve	27
6. La répartition des notes	27
Première épreuve d'admission	28
1- les enjeux et attentes de l'épreuve	28
1.1 Le cadre général de l'épreuve	28
1.2 La question et l'exposé :	29
2. Le déroulement de l'entretien	29
2.1 L'enseignant dans la classe.....	29
2.2 L'enseignant dans l'établissement.....	29
2.3 L'expérience professionnelle.....	29
2.4 L'évaluation de ses propositions au cours de la leçon	30
2.5 La relation pédagogique	30
2.6 L'extrait vidéo choisi par le jury.....	30
3- Les productions des candidats et conseils de préparation	30
3.1 Concernant l'ensemble de l'épreuve.....	30
3.2 Concernant l'exposé	32
3.3 Concernant l'entretien	33

4 - L'évaluation	34
Seconde épreuve d'admission	36
1. L'organisation de l'épreuve	36
1.1 La pratique physique	36
1.2 L'oral	36
2. Les données statistiques	36
2.1 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission.....	37
2.2 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission par APSA	37
2.3 Répartition des notes de la pratique	37
2.4 Répartition des notes de la pratique par APSA	38
2.5 Répartition des notes de l'oral	38
3. Le bilan de la session 2022	39
3.1 La pratique.....	39
3.2 L'oral	39
4. Les attendus de l'épreuve 2 :	39
4.1 Un cadre commun d'évaluation	40
4.2 Les pratiques.....	40
4.3 L'oral	50

Introduction : le mot de la présidente

Après les sessions incomplètes de 2020 et 2021, l'année 2022 aura permis la mise en place d'un concours complet avec des épreuves écrites, orales et pratiques. Les diverses compétences professionnelles visées par les différentes épreuves ont donc pu être investiguées.

L'ensemble des conditions matérielles et humaines a conduit à une organisation du concours sans encombre permettant ainsi aux candidats de donner le meilleur d'eux-mêmes. Ceci est d'autant plus important que la préparation à ce concours interne est difficile, douloureuse parfois, pour des collègues de terrain qui assurent parallèlement leurs cours face aux élèves ou étudiants.

Le présent rapport du jury tire un bilan de la session passée et propose pour chacune des épreuves des conseils de préparation et de formation. Il s'inscrit dans la continuité des rapports des sessions 2020 et 2021. L'ensemble du jury y a contribué, sous la coordination des pilotes de chaque épreuve que je remercie vivement pour leur engagement.

Pour rappel, les sujets d'écrits relèvent de la stricte responsabilité de la présidente du concours, seule décisionnaire sur cette phase. Les questions posées et les thématiques retenues sont volontairement professionnelles et entrent en résonance avec l'actualité de la discipline.

Cette année, la question de l'identité de la discipline au cours de l'histoire, ses enjeux, sa raison d'être dans le système éducatif, était convoquée en écrit 1. Elle est intemporelle et liée à la construction continue de l'EPS en tant que discipline scolaire. Le sujet de l'écrit 2 faisait écho à celui de l'écrit 1 puisque la place de l'EPS pour aider les élèves de la voie professionnelle à construire leur santé est un enjeu majeur pour notre discipline. Centrer sa réflexion sur l'EPS invitait à ne pas proposer un traitement « hors sol » de la santé et à réfléchir à la contribution spécifique de la discipline à cette visée dans le contexte bien particulier d'un lycée professionnel.

Ces deux thématiques au cœur des préoccupations de la discipline permettaient aux candidats de discuter, de choisir et de démontrer leur position en tant qu'acteur de l'institution.

Plus largement, les différentes épreuves du concours, complémentaires les unes des autres, cherchent à activer 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, consubstantielles d'un concours à haut niveau d'expertise.

Le caractère professionnel de ce concours interne est assumé et s'incarne dans chaque épreuve par :

- une réflexion liée à l'actualité, même lorsqu'elle convoque des connaissances historiques ;
- une prise en compte de contextes bien spécifiques et réels d'établissements scolaires, de classes et d'élèves dans toutes les épreuves qui le prévoient ;
- une projection en tant qu'enseignant de la classe mais aussi plus largement dans l'établissement (notamment pour l'épreuve d'Oral 1 cette année) ;
- une valorisation de la capacité à s'être entraîné et à savoir le faire dans les épreuves de pratique physique dont l'objectif est d'inclure des candidates et des candidats de tous âges ;
- un appui sur l'image et la lecture de la motricité des élèves, élargie aux interactions collectives à l'Oral 1, cœur de l'expertise spécifique de l'enseignant d'EPS dans le parcours de formation de l'élève.

Comme précisé dans le rapport précédent, aucun piège n'est tendu, aucune « bonne réponse » précise et fermée n'est attendue. En revanche, pendant le temps des épreuves, le candidat doit se projeter comme un enseignant de l'établissement proposé et 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 2022 dont vous trouverez ci-dessous les principaux chiffres. La répartition des notes est inscrite dans chaque partie spécifique aux épreuves.

- **Les inscrits et les composants**

Agrégation interne	Total	Public	Privé
Inscrits	1692	1492	200
Composants E1	1149	1024	125
Composants E2	1128	1005	123
Nb Postes	120	110	10
Répartition G/F des composants	Garçons : 681		Filles : 447

39,6 % des composants sont des femmes.

Après un rebond de plus 15% en 2021, cette session revient à des chiffres stables depuis plusieurs années.

- **Les 281 admissibles**

	Public	Privé	Total
Nombre candidats admissibles	257 (115 femmes et 142 hommes)	24 (6 femmes et 18 hommes)	281 (121 femmes et 160 hommes)
Ratio (nbre d'admissibles sur nbre de postes)	2,33	2,40	2,34
Moyenne sur 20 à la barre	10,1	10,2	

27% des femmes qui ont composé les deux écrits sont admissibles (versus 23% pour les hommes).

43 % des admissibles sont des femmes.

Avec une barre d'admissibilité à plus de 10 (un peu mieux qu'en 2021), le concours 2022 affiche un haut niveau de recrutement.

- **Les admis**

Admis	Public	Privé	Total
Homme	57 <i>(65 session 21)</i>	7 <i>(8 session 21)</i>	64
Femme	51 <i>(45 session 21)</i>	3 <i>(3 session 21)</i>	54
Barre d'admission	115,75 (10,52) <i>(10,02 session 21)</i>	114,50 (10,40) <i>(9,98 session 21)</i>	
Moyenne du premier admis	15,11	12,8	
Age moyen des reçus	35 ans et demi (de 26 à 46 ans) ; 38% ont plus de 40 ans (41% pour les femmes)		

45 % des lauréats sont des femmes.

Le dernier admis présente un total supérieur à 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 note infamante pour les candidats recalés.

- **Les principaux éléments à retenir :**

- Comme l'an dernier mais avec un concours complet, l'agrégation interne d'EPS affiche une moyenne du dernier admissible et du dernier admis à 10, gage d'excellence.
- Pour l'admissibilité, le jury a choisi de sélectionner, le nombre maximum de candidats avec tous les ex aequos à la barre soit 281, ce qui correspond à 2,34 admissibles pour un poste ;
- Les femmes représentent presque 40% des candidats qui ont composé les deux écrits, 43% des admissibles et 45% des admis. A noter que la proportion homme-femme dans la profession est encore déséquilibrée avec 42% d'enseignantes tous corps confondus ;
- 38% des reçus définitifs a 40 ans et plus ;
- Entre 39 et 40% des reçus n'étaient pas dans la liste des 220 meilleurs admissibles ; ce qui confère aux épreuves orales toute leur importance pour le recrutement et, bien sûr pour le classement.
- Les épreuves pratiques n'ont desservi ni les plus âgés, ni les femmes puisque le pourcentage parmi les reçus est stable voire en hausse.

- **En guise de conclusion**

La stabilité des résultats et du nombre de postes proposés depuis plusieurs années doit permettre aux professeurs d'EPS d'inscrire la préparation au concours de l'agrégation interne dans leur développement professionnel.

Avec du travail, tout le monde peut réussir et, même en cas d'insuccès, la formation aura permis des enrichissements professionnels indéniables. Rappelons qu'un échec à ce concours ne doit pas remettre en cause ses compétences professionnelles et son engagement dans le métier.

J'adresse toutes mes félicitations aux candidats reçus cette année et encourage les autres, tout particulièrement les admissibles, à recommencer.

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 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.

Je vous souhaite une bonne lecture et une excellente préparation pour la session 2023.

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 des 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 : 6H00, coefficient 2

Thèmes du programme :

- La leçon d'EPS et l'activité de l'élève
- Les jeunes, les pratiques sportives et 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 savoirs enseignés en EPS et les textes officiels de la discipline

1. Le sujet de l'épreuve

« *De même que le professeur de littérature n'a pas pour fonction de former des écrivains, ni le professeur de musique celle de virtuoses, le professeur d'éducation physique n'a pas pour rôle de produire des champions. Ils ont pour mission d'introduire aux acquis culturels. Ils interviennent dans le cadre de l'éducation. (...)* » (Bernard Jeu, « Analyse du sport », 1987).

Vous commenterez cette citation de Bernard Jeu au regard des enjeux de la discipline EPS de 1967 à 2021.

Ce sujet était suffisamment ouvert pour permettre aux candidates et aux candidats de s'appuyer sur des connaissances diverses, issues de plusieurs thèmes du programme. Il se référait par ailleurs explicitement au libellé de l'épreuve dans lequel se distingue la notion d'enjeux : « *les réflexions et démarches, argumentaires du candidat seront mises en relation avec **les enjeux (...)** qui **accompagnent la construction de l'éducation physique et sportive*** ». Les bornes chronologiques allant de 1967 à 2021 renvoyaient également à ce libellé qui circonscrit l'analyse sur la période « **de 1967 à nos jours** ». Le fait de préciser « 2021 » incitait les candidats à ne pas limiter le traitement du sujet au début des années 2000 et à poursuivre l'analyse jusqu'en 2021.

Composé d'une citation et d'une invitation à commenter les propos de B. Jeu au regard des enjeux de la discipline, le sujet appelait à une articulation entre la citation et la notion d'enjeux à partir du verbe commenter.

2. L'analyse du sujet

• La citation

« *De même que le professeur de littérature n'a pas pour fonction de former des écrivains, ni le professeur de musique celle de virtuoses, le professeur d'éducation physique n'a pas pour rôle de produire des champions. Ils ont pour mission d'introduire aux acquis culturels. Ils interviennent dans le cadre de l'éducation. (...)* » (Bernard Jeu, « Analyse du sport », 1987).

Si l'épreuve ne consiste pas en un exposé bibliographique de l'auteur de la citation, la compréhension de ses propos demande un travail de contextualisation et d'explicitation. Bernard Jeu développe les propos retenus dans ce sujet en 1987 dans son ouvrage « Analyse du sport »

(puf). Son regard sur le sport et l'EPS est celui d'un philosophe, enseignant chercheur, proche des problématiques de l'Education Physique et Sportive et qui a par ailleurs un engagement fédéral important dans le sport et le mouvement olympique. Ses travaux en lien avec le sport portent principalement sur la symbolique des activités sportives et sur les classifications des sports¹. La citation ici retenue est extraite de son ouvrage « Analyse du sport » (1987) et concerne une note de bas de page qui fait suite à ce paragraphe : « *Il ne faut pas non plus que la nature du sport se confonde avec celle de l'éducation physique dans le cadre d'une éducation générale. (...) A l'éducation physique revient que chacun se sente chez soi en liberté et non en servitude dans son propre corps* ».

La date de parution fait écho à un contexte particulier pour l'EPS. A la fois réintégrée dans l'éducation nationale il y a peu et questionnée sur son statut de discipline d'enseignement, l'EPS est à un carrefour de son évolution identitaire et ses acteurs se questionnent sur les relations à entretenir, à développer ou à supprimer avec le sport. Cette date de 1987 marque notamment le lancement du « projet d'innovation pédagogique » piloté par l'inspection générale, et qui donnera naissance à plusieurs groupes de travail au sein des académies. Ces groupes proposeront ensuite des conceptions didactiques différentes de l'EPS. A l'instar des réflexions de B. Jeu sur les liens entre l'EPS et le sport, c'est bien la place de la culture sportive en EPS qui cristallisera ici les débats.

Bernard Jeu met en avant dans ses propos ce qui n'est pas du rôle de l'enseignant d'EPS et précise les missions qui doivent être les siennes. D'après lui, l'enseignant d'EPS ne doit pas « produire des champions » mais « introduire aux acquis culturels » et « intervenir dans le cadre de l'éducation ». Si ces propos avaient un sens particulier pour Bernard Jeu, le jury n'attendait pas de définition restrictive de ces éléments. Il était envisageable de définir chaque aspect de la citation de manière plurielle et variée pour les faire résonner avec le thème des « enjeux de la discipline ».

- « ***Vous commenterez cette citation*** »

Les candidates et candidats étaient invités à commenter la citation en la mettant en relation avec les enjeux de la discipline. Le verbe commenter signifie « *fournir des explications* », « *donner une interprétation* », « *faire des remarques, des observations* »². Il était donc attendu à la fois une analyse de la citation au regard des enjeux de la discipline mais également une prise de position sur les propos de Bernard Jeu. Beaucoup de copies ont répondu à la première exigence mais peu ont été en mesure de satisfaire à la deuxième.

Les commentaires ont pris plusieurs formes dans les copies, tout en reposant sur un raisonnement assez homogène et binaire : les propos de B. Jeu sont soit « confortés » soit « non confortés », la citation est soit « confirmée » soit « non confirmée », ou encore les propos se « vérifient » ou ne se « vérifient pas ». C'est ce que révèlent ces extraits significatifs de copies : « *les propos se sont confirmés au regard des enjeux de la discipline* », « *les propos ne sont pas en accord avec les enjeux* », « *la citation de B. Jeu ne fera pas écho sur cette période* ». La capacité à discuter la citation s'est en revanche traduite par une approche plus nuancée et engagée : « *les propos de B. Jeu sont à relativiser et à dépasser* ». Au-delà de la sémantique utilisée et du caractère explicite des commentaires, c'est bien la capacité des candidats à **commenter en articulant citation et enjeux de la discipline, dans le cadre d'un développement argumenté**, qui conditionnait la qualité et le classement des copies.

- « ***au regard des enjeux de la discipline EPS*** »

Les copies ont identifié plusieurs types d'enjeux disciplinaires dont prioritairement les « *enjeux scolaires* » ou « *enjeux éducatifs* » (par exemple : santé, citoyenneté, réussite de tous), les « *enjeux de légitimité scolaire* » (conforter sa place au sein du système éducatif) et les « *enjeux culturels* » ou de « *représentativité culturelle* » (intégration des pratiques corporelles prégnantes dans la société). Dans une moindre mesure, et avec une signification souvent proche des enjeux cités

¹ « Le sport, l'émotion, l'espace », Vigot, 1977.

² « Encyclopédie Universalis », 2012.

précédemment, l'« enjeu identitaire » a été convoqué tout comme les « enjeux sociétaux », les « enjeux sportifs » et les « enjeux de pouvoir ». Les « enjeux politiques » ont été rarement évoqués.

Le traitement de cette notion dans les copies a donc été riche et le bandeau de classement a valorisé cette capacité des candidates et candidats à répondre au sujet en mobilisant différents registres d'enjeux.

Le jury aurait néanmoins apprécié que les débats entre acteurs de l'EPS autour des enjeux disciplinaires prennent plus de place dans la réflexion. Un enjeu se définit en effet prioritairement comme « *ce que l'on peut gagner ou perdre lors d'une entreprise, une compétition, un concours* »³. Ce risque inhérent à l'enjeu engendre des débats et des conflits importants, en particulier lorsqu'il s'agit d'imposer sa conception ou son courant⁴ dans les textes officiels de la discipline. Comme le souligne Gilles Fernandez, « *la définition officielle de l'EPS est un enjeu central et un objet de lutte idéologique et conceptuel fort intense et dynamique* »⁵. Lorsqu'il analyse le « chantier programme » au début des années 90 il constate notamment que « *la rédaction des programmes disciplinaires est un enjeu de lutte fondamentale* » avec des débats très vifs autour du « schéma directeur » et des « domaines d'action » : « *les tensions sont fortes pour tenter d'imposer son point de vue, sa conception ou son idéologie* ». J.P. Clément dans son article « *L'enjeu identitaire* » explique également combien la notion d'enjeu et celle de luttes entre acteurs sont consubstantielles à l'histoire de l'Education Physique et Sportive⁶. Dans les travaux de ces auteurs l'identité institutionnelle de la discipline représente donc un enjeu particulièrement fort (« *un enjeu central* », « *un enjeu de lutte fondamentale* ») avec une dynamique interne à la discipline très riche. Cette dimension a pourtant été quasiment occultée par les candidats.

Si l'on peut certes étudier les enjeux éducatifs ou culturels en lien avec la citation, il convient de ne pas négliger cette dynamique autour de celles et ceux qui ont fait l'histoire de notre discipline. Cette histoire ne peut se réduire à la description de périodes figées et souvent réductrices voire caricaturales. Dans un certain nombre de copies, l'Education Physique et Sportive a en effet souvent été analysée à partir d'« enjeux sportifs » dans les années 60-70, puis « d'enjeux scolaires » dans les années 80 et enfin d'enjeux dits « inclusifs » depuis les années 2000. Ces copies décrivent une histoire lisse et aseptisée, une EPS générique sans actrices ni acteurs, sans dynamique, sans enjeu, sans nuance. Or notre histoire disciplinaire s'est a contrario construite sur des débats, des conflits parfois vifs, sur un engagement et des convictions, sur des controverses inhérentes au concept d'« enjeu ».

- « **de 1967 à 2021** »

Le choix de ces bornes chronologiques visait à exploiter pleinement la période précisée dans les modalités de l'épreuve. Comme nous l'avons précédemment souligné, les copies ont souvent distingué une période sportive avant 1981 (« produire des champions » au regard d'enjeux sportifs ou d'enjeux culturels), une période scolaire à partir de 1981 ou 1983 (« intervenir dans le cadre de l'éducation » pour répondre à des enjeux scolaires) et une période dite inclusive (s'éloigner de la « production de champion » pour atteindre l'enjeu éducatif de réussite de tous et répondre à un enjeu d'ouverture culturelle). Le jury souhaite porter à l'attention des candidates et candidats la fréquence de quelques approximations historiques dans ce type de traitement et la nécessité de

³ « Encyclopaedia Universalis », 2012.

⁴ Concernant la distinction entre conceptions et courants, Cécile Collinet définit les conceptions comme « *un « kaleidoscope » des manières de voir et concevoir* » l'enseignement de l'EP. « *Les conceptions s'inscrivent souvent dans une structure plus vaste qui pourraient porter le nom de courants. Ceux-ci peuvent être considérés comme des orientations, partagées par les membres d'une discipline et se donnant à voir dans des travaux, des exposés de synthèse, des manifestations et des publications communes* ». « Les grands courants d'EP en France », PUF, 2000.

⁵ G. Fernandez, « Construction d'une Education Physique scolaire (1869-2004) », Vigot, 2004.

⁶ « *Les définitions de l'identité de l'EP et de ses contenus sont en permanence l'objet de luttes entre les différents acteurs du champ par conceptions interposées* ». JP Clément, « L'identité de l'éducation physique scolaire au XXème siècle, entre l'école et le sport », AFRAPS, 1993.

dépasser une périodisation figée pour mettre en évidence certaines permanences dans l'histoire de la discipline depuis 1967.

Une erreur fréquente dans les copies consiste à présenter les instructions officielles de 1967 comme des textes très sportifs, avec pour objectif de « *produire des champions* ». Si cette analyse était confortable et permettait de dire que les IO de 1967 « s'opposait à la citation de B. Jeu » et de faire le lien avec des enjeux sportifs, il s'agit là d'une méconnaissance du texte de 1967 et de l'esprit de ses rédacteurs. Certes, « *les I.O. de 1967 achèvent le processus de sportivisation de l'EPS en consacrant la valeur éducative du sport* »⁷. Cela étant, il suffit de lire le préambule de ces instructions officielles pour comprendre la distinction claire qui est établie entre le sport et l'EPS : « *L'EP ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise [les APS]* » ; « *les activités ne sont pas pratiquées pour elles-mêmes mais en fonction d'intentions éducatives* ». La programmation des activités est de surcroît pilotée par les intentions éducatives et croise les caractéristiques des « activités sportives et gymniques » (« moyens ») et les « intentions éducatives » (« objectifs »). Une orientation clairement éloignée de la « production de champions ». L'analyse de Jean-Luc Martin⁸ montre d'ailleurs comment, dans le texte de 1967, la discipline « *reprend ses distances avec le sport* », avec une « *inflexion notable* » par rapport au texte de 1962.

Au-delà des I.O. de 1967, la fin des années 60 et les années 70 sont souvent décrites comme des années exclusivement sportives pour l'EPS, dans ses textes comme dans ses pratiques, avec comme seule exception les « contre courants » de JM. Brohm et C. Pujade Renaud⁹. Tout changerait à partir de 1981 et l'intégration de l'EPS au sein de l'Education Nationale. Cette période des années 70 mérite beaucoup plus de nuances. Sans nier la prégnance d'apprentissages technicistes et la difficile évolution des pratiques professionnelles, plusieurs auteurs soulignent néanmoins la distance que la profession prend avec le sport. Ainsi, pour M. Attali et J. Saint Martin,¹⁰ « *les années 70 ont indiscutablement connu un recentrage scolaire* » avec « *un changement fondamental des rapports entre le sport et l'EPS* ». Les enseignants se sont fortement mobilisés face à l'identification de la discipline au sport civil¹¹. Pierre Arnaud propose une analyse similaire de cette période : « *les années 70 favoriseront alors une véritable mobilisation pédagogique autour de la définition d'un sport éducatif conforme aux exigences de l'orthodoxie scolaire* ». Cette période de 1967 au début des années 80 ne peut donc pas se réduire à une EP sportive dont la finalité serait de « produire des champions ».

Les années 80,90 et les années 2000 ont à l'inverse été analysées à travers le filtre d'une EPS complètement « désportivée », loin de « la production de champions », luttant contre l'échec scolaire et visant la réussite de tous grâce notamment au développement de la compétence culturelle dite n° 5¹². La citation de B. Jeu « prendrait ici tout son sens », comme c'est indiqué dans de nombreuses copies, en relation avec des enjeux « éducatifs », « scolaires », et « inclusifs ». Cette analyse exige un nouvel effort de nuance. Sur cette période en effet, le modèle sportif et la « pédagogie techniciste » n'ont pas disparu. Dans un ouvrage de 1991¹³, Jacqueline Marsenach constate, à partir de l'analyse de 90 situations prélevées dans des séances de 5èmes, « *la persistance d'un enseignement traditionnel de l'EPS* ». Les contenus enseignés sont « *les manifestations gestuelles, la forme extérieure des actions* » et ce sont « *les actions motrices du haut niveau qui sont retenues quel que soit l'âge des apprenants* ». Ce constat persiste dans les années

⁷ P. Arnaud, « Défense et illustration d'un enseignement », Revue Spirales, n° 13-14, 43-69, 1998.

⁸ J.L. Martin, « La politique de l'EP sous la Vème république. 1-L'élan gaullien (1958-1969) », PUF, 1999.

⁹ Pour la richesse des débats autour de l'enseignement sportif dans les années 70, voir l'article de P. Liotard, « Compréhension du corps et dénonciation du sport (1968-1979) », Education Physique, sport et loisir. 1970-2000, AFRAPS, 121-138, 2000

¹⁰ M. Attali, J. Saint Martin, « L'EP de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation, Armand Colin, 2004.

¹¹ JM Delaplace, « Le mammoth et la puce : Education nationale et Jeunesse et sport », Education Physique, sport et loisir. 1970-2000, AFRAPS, 20-44, 2000.

¹² Compétence de la composante culturelle n°5 « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi »

¹³ J. Marsenach, « Education Physique et Sportive. Quel enseignement ? », INRP, 1991.

2000, comme l'illustre l'étude de Stéphane Brau-Antony¹⁴ auprès de 23 enseignants dans l'activité volley-ball. Cette enquête montre que la majorité des enseignants adoptent une « démarche techniciste ». Si la réalité des pratiques professionnelles reste très hétérogène, la permanence d'un enseignement techniciste au-delà des années 60 mérite d'être souligné.

L'enjeu de lutte contre l'échec scolaire et de réussite de tous reste par ailleurs à questionner. Après les travaux de M. Volondati et A. Davaisse au début des années 80¹⁵ Gilles Combaz avait mis en évidence dès 1991 les inégalités de réussite en EPS au détriment des filles et des élèves d'origine sociale défavorisée¹⁶. Les travaux de Cécile Vigneron¹⁷ et de Geneviève Cogérino¹⁸ ont ensuite, malgré les exigences et attentes institutionnelles, confirmé cette tendance. La réussite de tous et toutes n'est donc pas une évidence pour la discipline, ce qui oblige à une approche beaucoup plus nuancée dans les copies. Quels « *acquis culturels* » pour les filles ? Quelle place pour la réussite de tous face à la performance sportive ?

Enfin la compétence culturelle n° 5 ne s'est pas imposée dans la profession avec le texte de 2001¹⁹. Cette introduction de la CC5 en EPS est souvent présentée comme une évidence, un allant de soi et nourrit l'argumentation de nombreuses copies. Or, la diffusion a été lente, progressive et au cœur de nombreux débats et enjeux²⁰.

Le jury attend donc, qu'au-delà des évolutions et d'éventuelles ruptures de 1967 à nos jours, les candidates et candidats puissent adopter une démarche nuancée et mettent en évidence les permanences dans cette histoire récente de la discipline.

- **Articuler citation et enjeux autour du verbe « commenter »**

Le sujet n'appelait pas à une focalisation sur la citation ni à une centration sur les enjeux. C'est bien l'articulation entre les différents éléments de la citation et les enjeux de la discipline, en prenant appui sur le verbe « commenter », qui était attendue. Le descriptif des différents niveaux qui ont permis de classer les copies rend compte de cette double exigence : commenter et articuler.

3. Les niveaux de production

Le bandeau de classement identifie un niveau de réponse « non recevable » et quatre niveaux de réponses hiérarchisés, réalisés à partir de la lecture d'un grand nombre de copies et de l'analyse du sujet établie par les correcteurs et correctrices. Ces niveaux ont été essentiellement construits sur la base de deux attentes spécifiques au sujet 2022 : la capacité à commenter la citation et l'articulation plus ou moins riche entre la citation et des enjeux.

Les niveaux 1 à 4 possèdent par ailleurs des critères spécifiques intra-niveaux permettant une hiérarchisation plus précise et fine 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.

3.1 Niveau 0 : Non recevable

¹⁴ S. Brau-Antony, « Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball », *Didactique de l'EPS. Etat des recherches*, 169-192, 2003.

¹⁵ A. Davaisse, « Sur l'EPS des filles », *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*, 256-258, 1986.

¹⁶ Gilles Combaz, « Sociologie de l'EP », PUF, 1992.

¹⁷ C. Vigneron, « Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons », *Filles et garçons en EPS*, 61-99, 2005.

¹⁸ G. Cogérino, « Des filles, des garçons : une EPS à deux vitesses », *Dossier EPS n°77*, 2008.

¹⁹ Programme pour le cycle terminal LGT et introduction de la C.C.5 : « Orienter et développer les effets de l'activité en vue de l'entretien de soi ».

²⁰ F. Bergé, « L'évolution de l'EPS de 2000 à 2020. Témoignage d'un acteur », *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, vol. 17, 2020 ; C. Couturier et le bureau du centre EPS et Société, « Se développer ou s'entretenir ? Enjeux sociétaux », *Revue Contrepied n°24*, « EPS : entretien et développement de la personne », octobre 2009 ; Y. Travaillet, Y. Moralès, *L'éducation physique et sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980*, SPIRALE, 42, 31-42, 2008.

La copie est considérée comme **irrecevable** dans la mesure où elle ne correspond pas aux attentes méthodologiques *a 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. Elle ne répond pas à la question posée.

3.2 Niveau 1 : Narratif

La copie est considérée comme **narrative** lorsqu'elle tend à raconter une **histoire générique** de l'EPS, en dérivant vers des thématiques connexes sans répondre au sujet.

En bas de ce niveau, les copies ne mentionnent pas les termes du sujet.

En haut de ce niveau, les termes clés du sujet sont repris mais de manière anecdotique comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

« Les instructions officielles de 1967 sont plutôt ouvertes pour laisser entrer à l'école, en EPS, les activités sportives plus modernes (sports collectifs) contrairement à la gymnastique traditionnelle ou l'athlétisme qui sont des sports de base.

En effet, l'enquête de Missoffe montre que les jeunes préfèrent la pratique des sports collectifs à celle de la gymnastique traditionnelle.

Les sports olympiques ont le vent en poupe (Croisnier et Boisson 2004) et on leur attribue des valeurs chères à l'école : effort, émulation, socialisation (Borotra et al, « Doctrine des sports », 1965). On peut lire dans les instructions officielles de 1967 que la compétition est « le meilleur moyen pour évaluer les résultats ».

Les inspecteurs utilisent beaucoup la revue EPS pour s'adresser aux professeurs d'EPS sur cette période. Mérand (1968) y énonce d'ailleurs clairement l'enjeu disciplinaire d'utiliser les pratiques culturelles sportives en EPS ».

Dans cet extrait, la seule référence au sujet est celle d'un « enjeu disciplinaire » qui est mentionné après une succession d'éléments sans lien avec le sujet. La citation n'est ni commentée ni même évoquée et le terme d'enjeu apparaît ponctuellement.

3.3 Niveau 2 : Aborde- Juxtapose

Dans ce niveau, la copie juxtapose des enjeux et certains éléments de la citation sans les mettre en relation dans le développement. La citation n'est pas commentée.

En bas de niveau 2, se retrouvent des copies présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ✓ Description des enjeux de la discipline par période avec une faible référence à la citation
- ✓ Focalisation sur la description d'un élément unique de la citation : « champions », « culture », « missions et rôles de l'enseignant ».

Dans la problématique qui suit en exemple, nous constatons que le discours est polarisé sur les enjeux de la discipline avec une faible référence à la citation. Cette référence est par ailleurs centrée uniquement sur un des aspects : « produire des champions ». Le commentaire n'est pas envisagé :

« Dès lors, nous montrerons que les enjeux de l'EPS ont évolué au cours de la période afin d'offrir une éducation de plus en plus complète aux élèves

En effet, nous sommes passés d'enjeux de légitimité sociale et culturelle avec une utilisation du sport identique à la pratique dans la société afin de « produire des champions » par une éducation sportive à des enjeux de légitimité scolaire plus transversaux via une approche par compétences où l'on part des représentations de l'élève pour une éducation émancipatrice en s'appuyant sur des pratiques culturelles adaptées aux enjeux disciplinaires.

Toutefois en fonction des périodes et de la complexité des mises en œuvre des volontés institutionnelles, nous constaterons un décalage entre les textes officiels et les pratiques de terrain ».

En haut de niveau 2 se retrouvent des copies présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ✓ Des liens entre des éléments de la citation et des enjeux de la discipline sont annoncés dans l'introduction, en début ou fin de partie mais non réalisés dans l'argumentation.
- ✓ Juxtaposition entre les éléments de la citation et les enjeux

Dans l'extrait ci-dessous, nous remarquons une juxtaposition des propos puisque la première partie du développement repose sur une reprise des termes de la citation mais la seconde partie se focalise sur les enjeux :

« *En effet, pour **introduire aux acquis culturels**, il est nécessaire de prendre appui sur les pratiques physiques sportives et/ou artistiques en vigueur dans la société pour permettre à tous l'accès à la culture et à une éducation dont le cadre est moins généré. Ainsi, les programmes de 1985-86 feront état de sept familles d'activités, s'en suivront les programmes de 1996-97-98 qui eux feront l'état de huit groupements d'activités. Cela affiche la volonté de dépasser le « ménage à trois » (Bessy, 1991) que forment l'athlétisme, les sports collectifs et la gymnastique. **Si ces différents programmes s'éloignent de la production de champions, ils sont désireux de se rapprocher des acquis culturels de la société.***

***De plus, les enseignants, et les textes concourent aux enjeux de la discipline** ainsi que plus largement aux objectifs de l'école qui sont la réussite de tous (M. Blanchard, J. Cayouette-Rembiere, 2016). En EPS, les enjeux sont en corrélation avec des événements sociétaux : être capable d'agir en sécurité, ce qui fait écho au nombre croissant d'accidents en escalade. »*

3.4 Niveau 3 : Commente - Article

Dans ce niveau, la copie commente principalement un élément de la citation en relation avec plusieurs registres d'enjeux ou plusieurs éléments de la citation en relation avec un type d'enjeux.

En bas de niveau 3 se retrouvent des copies présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ✓ Des pistes de commentaire sont annoncées mais peu développées
- ✓ Un seul registre d'enjeu est mis en relation avec un seul élément de la citation
- ✓ Les nuances présentées sont formelles

Pour illustrer ce bas de niveau, l'extrait de copie choisi est constitué d'une fin de problématique et d'une annonce de plan. Un commentaire de la citation est annoncé et des liens sont ensuite faits entre plusieurs éléments de la citation (« produire des champions », « cadre éducatif », « introduire aux acquis culturels », « missions de l'enseignant ») avec un seul registre d'enjeux non précisé. Des pistes de commentaires sont donc annoncées mais peu développées.

« ... **les enjeux de la discipline EPS n'ont pas toujours été dans le sens ou en accord avec les propos de Bernard Jeu :**

*Nous verrons donc dans une première partie allant de 1967, date à laquelle la sportivisation de l'EPS s'enclenche officiellement, et ce jusqu'en 1983, date à laquelle paraît un arrêté venant modifier l'évaluation, que l'enseignant d'EPS a eu pour rôle, pour **mission de produire des champions** au regard **des enjeux de la discipline** dans un **cadre éducatif** plutôt rigide.*

*Dans une deuxième partie allant de 1983 à 2000, date à laquelle de nouveaux programmes lycées paraîtront, nous verrons que les **missions de l'enseignant** tendent à se transformer et ce au regard d'un **cadre éducatif** qui se veut plus large et au regard de nouveaux **enjeux de la discipline**.*

*Enfin dans une dernière partie allant de 2000 à nos jours, nous verrons que notre **mission d'introduire aux acquis culturels** dépasse largement les gestes et intervient dans un **cadre éducatif** où la relation pédagogique est de plus en plus réciproque et ce au regard **des enjeux disciplinaires** qui ne cessent de s'adapter à la société ».*

En haut de niveau 3, se retrouvent des copies présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ✓ Les commentaires sont le produit du développement
- ✓ Articulation entre un élément de la citation et plusieurs registres d'enjeux OU entre plusieurs éléments de la citation et un registre d'enjeu
- ✓ Les nuances sont contextualisées

L'exemple ci-dessous témoigne d'une articulation entre citation et enjeux. La citation est commentée au cœur de l'argumentation. Cependant, un seul pôle de la citation (« acquis culturels ») est articulé avec plusieurs registres d'enjeux (« enjeux disciplinaires », « enjeux identitaires »)

*« L'EPS doit s'ouvrir à la réussite de tous les élèves comme le met en avant la loi d'orientation 1989 et elle doit représenter l'éventail des activités physiques et sportives de la société. **Les propos de Bernard Jeu sont confirmés** puisque **les acquis culturels à introduire s'élargissent** avec l'apparition dans les programmations des activités physiques de pleine nature comme la course d'orientation, l'escalade. Les activités de sport de combat comme la lutte se démocratisent également et de nombreux articles fleurissent dans la revue EPS pour permettre aux enseignants de réfléchir aux principes d'actions et aux situations de résolution de problème dans lesquels il faut placer l'élève pour le faire apprendre. Les **enjeux disciplinaires** sont alors de former un élève réflexif et participatif aux leçons. L'élève doit acquérir des outils et des méthodes à travers un riche éventail de pratiques proposées en EPS. **Il s'agit bien de la mission évoquée par Bernard Jeu : « introduire aux acquis culturels ».** Bernard Jeu proposera d'ailleurs un essai de classification des activités physique et sportive que dispense l'EPS, car les débats sont très vifs à l'apparition des groupements d'activités proposés par les instructions officielles de 1996. En effet, ces classifications font l'objet de luttes d'acteurs autour de **l'enjeu identitaire** de la discipline. Il s'agit de définir l'importance accordée aux **acquis culturels** dans les textes officiels de l'EPS. »*

L'absence de connaissances référencées a pénalisé la copie à l'intérieur de ce niveau.

3.5 Niveau 4 : Argumente – Discute

Dans ce niveau, la copie commente la citation en mettant en relation plusieurs éléments de la citation avec plusieurs registres d'enjeux.

En bas de niveau 4, se retrouvent des copies présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ✓ Les commentaires sont au centre du développement
- ✓ Les nuances présentées sont formelles
- ✓ Les éléments de la citation principalement utilisés sont « acquis culturels » et « produire des champions »

Dans l'annonce de partie ci-dessous, nous constatons des commentaires de la citation mettant en relation des éléments principaux de la citation (« acquis culturels » et « former des champions ») avec plusieurs registres d'enjeux (« enjeux identitaires », « enjeu culturel », « enjeu de pouvoir »).

*« Dans un premier temps nous verrons que **les enjeux identitaires** de l'EPS laissent place à des objectifs éducatifs liés à la psychologie et au rapport à autrui. **Cela conforte les propos de B. Jeu vers une mission de l'enseignant qui introduit des acquis éducatifs** et non pas seulement sportifs. Cependant de 1967 à 1989, **l'enjeu culturel** de la discipline **vient s'opposer à la vision de B. Jeu** avec des APSA enseignées qui ferment **les acquis culturels** autour de l'athlétisme, la gymnastique et la natation. Les savoirs enseignés sont aussi révélateurs d'une volonté de **former des champions**. Finalement la révérence aux APSA est très dominante à cette période et témoigne d'une volonté d'éduquer par le sport dans **un enjeu de pouvoir** où domine le courant du sport éducatif. »*

En haut de niveau 4, se retrouvent des copies présentant une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ✓ Les commentaires intègrent une dimension critique de la citation
- ✓ Les nuances sont contextualisées
- ✓ Les éléments de la citation intègrent le « cadre de l'éducation » et/ou la distinction des verbes « produire », « introduire », « former »

Dans la partie ci-dessous, la copie commente régulièrement la citation avec une dimension critique tout en mettant en relation de nombreux éléments de la citation avec différents types d'enjeux :

« Dans une troisième partie allant de 2005 à 2021 **nos commentaires porteront sur la vérification quasi totale de la citation de Bernard JEU.**

Au regard **des enjeux sociaux** dominants cette période contemporaine, l'enseignant d'EPS a pour **mission** première de permettre à chaque élève d'acquérir un socle commun ou des objectifs généraux au lycée reprenant les **notions d'acquis culturels** et de **cadre de l'éducation** proposé par **Bernard JEU. Ainsi la citation de Bernard JEU ne s'est jamais révélée autant en adéquation que dans la période actuelle** bien que des débats seront encore présents au regard d'enjeux plus ou moins prioritaires d'un enseignant à l'autre.

Notre premier argument consiste à montrer que l'évolution vers des formes de pratique scolaire adaptées à chaque élève et la mise en pratique d'une pédagogie de la mobilisation (Gagnaire Lavie 2014) présente sur le terrain et dans les textes : « construction d'une relation de plaisir » (programme 2010) montre bien cette volonté de privilégier une « **éducation** » positive. En prenant en compte les besoins et envie de chacun, **le rôle** du professeur d'EPS est de proposer des formes de pratique scolaire source de plaisir et de bien-être afin de **répondre à un enjeu social majeur** : l'accès à la santé. Dans un contexte sanitaire voyant de plus en plus d'hommes et de femmes présentant des pathologies cardio-vasculaires et psychologiques, l'enseignant d'EPS se doit d'agir en donnant aux élèves l'envie de « s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (programme lycée 2019). Cependant cela n'est pas toujours évident avec une génération d'élèves cherchant le plaisir immédiat et ayant parfois des représentations culturelles très ancrées associant la pratique physique au déplaisir. **Nous nuancerons donc notre commentaire** en précisant que même si l'enseignant met tout en œuvre pour **s'inscrire en adéquation avec cette citation** de Bernard JEU, il n'y a aucune garantie des résultats obtenus au regard d'**enjeux sociétaux** de santé publique pas toujours atteints.

Notre deuxième idée consiste à montrer **qu'au regard d'enjeux disciplinaires liés à la programmation, cette citation de Bernard JEU se vérifie parfaitement** puisque depuis 2016, il n'y a plus de liste d'activités au collège afin de laisser le choix aux enseignants de privilégier des PPSA répondant à un contexte culturel local pertinent. Ainsi il est possible de proposer de la pelote basque dans les Pyrénées atlantiques ou de la voile en Bretagne pour « **intervenir dans le cadre de l'éducation** » (citation) en s'appuyant sur une culture locale. Dans un contexte social et sportif voyant un nombre de plus en plus conséquent de pratiquants hors cadre, le professeur d'EPS joue un rôle fondamental pour garantir à chaque élève l'acquisition de compétences propices à une pratique « lucide et éclairé » (programme lycée 2019). De notre point de vue, chaque PPSA est l'occasion d'enrichir la culture des élèves mais aussi et surtout un levier pour acquérir de nouvelles compétences motrices méthodologiques et sociales en adéquation avec les **enjeux scolaires** des domaines du socle commun. Les débats quant à savoir si le CA5 est préférable au « savoir s'entraîner » (OG2) nous semblent dépassés dans la mesure où selon nous les deux sont nécessaires. Nous voyons donc bien qu'en dépit des désaccords quant **aux enjeux prioritaires en E.P.S. la citation de Bernard JEU se vérifie** quel que soit le parti pris.

Notre troisième argument consiste à montrer que **cette citation se vérifie** au regard des finalités de la discipline mettant en avant les **enjeux sociaux** de l'EPS. En effet, l'EPS éduque au choix par exemple en laissant au lycée le choix de répartir les points dans les AFL 2 et 3 ou en choisissant le rôle social dans lequel les élèves souhaitent s'investir. Dans un contexte social marqué par les choix et les évolutions de carrière plurielles, les enseignants d'EPS doivent éduquer au choix en guidant les élèves. Pourtant ces choix ne sont pas toujours évidents. Nous pouvons nous questionner avec la dernière réforme : quel choix de spécialité pour quelle orientation ? Nous voyons donc bien que

cette citation de Bernard JEU se vérifie au regard des **enjeux sociaux** actuels bien que parfois d'autres enjeux hors EPS nous dépassent.

Nous avons montré dans cette troisième partie que selon nous, **cette citation de Bernard JEU ne s'est jamais autant vérifiée** que la période contemporaine au regard de l'évolution des **enjeux sociaux** en parfaite adéquation avec les propos. Pourtant, nous avons nuancé nos propos en montrant que si cette citation s'était vérifiée en théorie ce n'était pas pour autant toujours le cas en pratique. »

Dans cette partie, la faible utilisation de connaissances référencées et un troisième argument moins riche empêchent l'atteinte du niveau le plus haut du bandeau 4.

4. Questions-réponses pour la préparation des candidates et candidats

Pour aider les candidats, nous avons souhaité cette année décliner des conseils sous forme de questions courantes exprimées par les candidats. Nous renvoyons par ailleurs aux recommandations formulées dans le rapport de jury 2021 qui précisait les axes de travail à approfondir.

Faut-il définir absolument tous les termes de manière référencée ?

L'objectif de la définition des termes est d'organiser le traitement du sujet qui sera réalisé dans la suite de la copie. Si un cadre théorique ou des références peuvent être utilisés, il s'agit surtout de sélectionner les connaissances et références pertinentes par rapport au sujet posé. Il ne s'agit pas de faire étalage de toutes les connaissances théoriques liées aux termes, au risque de s'y perdre et de ne pas pouvoir organiser sa réponse par la suite. Par ailleurs, une réflexion personnelle étayée et argumentée sur la compréhension d'un terme est tout à fait acceptable. Enfin, il ne s'agit pas de définir absolument tous les termes du sujet, mais bien de montrer la compréhension des différents pôles significatifs du sujet et de questionner les relations entre ces pôles.

Comment traiter tous les termes et toutes les relations entre eux ?

Nous recommandons d'organiser le traitement des termes par groupement de sens, c'est-à-dire de définir les groupes de mots porteurs d'une idée force. Il est ensuite pertinent d'essayer de questionner les relations entre chaque idée force.

Quelle proportion entre l'introduction et les parties ?

L'introduction, si elle est nécessaire à la compréhension du sujet et à la mise en avant de la réponse qui sera développée, ne doit pas prendre des proportions excessives. Elle doit être envisagée comme une « mise en appétit » et prendre moins de volume que le développement.

Comment justifier les bornes chronologiques ?

Chaque changement de période doit s'effectuer par rapport à des ruptures ou des évolutions liées à votre réponse et donc aux thèmes du sujet. Il est donc inutile de justifier des bornes de façon générique (par exemple 1981 comme réintégration de la discipline au sein de l'éducation nationale) mais d'expliquer en quoi la date choisie (qui peut tout à fait être 1981) marque une évolution et une nécessité de répondre dans une autre partie.

Comment argumenter efficacement ?

La première étape est de mettre en avant une idée à défendre qui réponde au sujet. Ensuite, c'est en utilisant des faits, des connaissances disciplinaires, historiques à différents niveaux, des exemples (parfois liés à ses propres expériences professionnelles), qu'il faut chercher à prouver l'idée avancée en amont.

Est-il possible de parler d'éléments d'actualité concernant l'EPS et le système scolaire dans cette épreuve ?

Oui ! Non seulement il est possible de le faire mais c'est une réelle attente pour montrer des évolutions sur l'ensemble de la période traitée.

Comment faire les liens entre la citation et la commande du sujet ?

Il est nécessaire de considérer la citation et la commande du sujet comme des mêmes éléments du sujet. L'un n'est pas prioritaire sur l'autre mais c'est bien la relation entre le sens et les termes de la question avec ceux de la citation qu'il faut traiter.

Doit-on recontextualiser chaque période ?

Il est nécessaire de considérer chaque sujet dans un contexte plus large que l'histoire de la discipline, en intégrant des dimensions scolaires, sociales et politiques. Cependant, attention à ne pas plaquer systématiquement un paragraphe contextuel sans lien avec le sujet. Contextualiser signifie plutôt donner du sens à son argumentation dans une période donnée.

Doit-on toujours nuancer ses propos ?

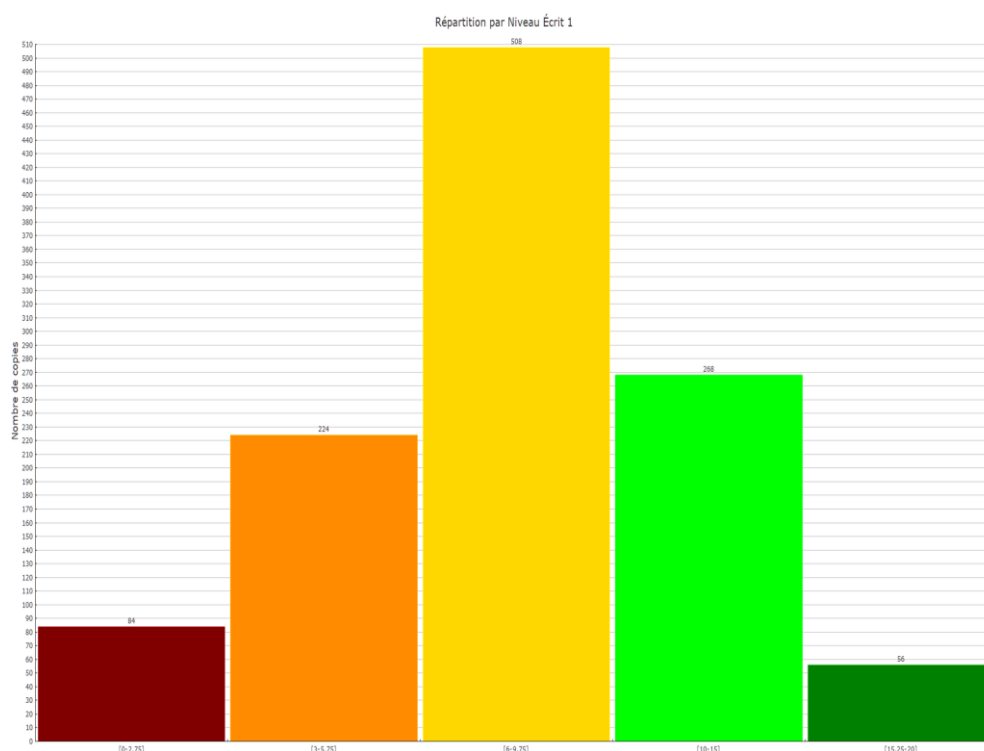
Cela dépend de la stratégie argumentaire adoptée. Dans tous les cas la nuance doit être liée au sujet posé. Par exemple, nuancer en mentionnant des contres courants en EPS n'a pas d'utilité si cela n'est pas relié précisément aux thèmes du sujet.

Les fautes d'orthographe sont-elles rédhibitoires ?

La récurrence des fautes et leur impact sur la compréhension du propos peuvent pénaliser la copie jusqu'à 2 points.

5. La répartition des notes 2022

Moyenne des notes : 8,03



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, témoignages, etc.).

Durée : 6 heures, Coefficient : 3

Thèmes du programme :

- Les objectifs de santé et l'acquisition de techniques corporelles en EPS
- Le parcours de formation de l'élève en EPS et son évaluation
- Les apprentissages moteurs en EPS : dimensions psychologiques et culturelles
- L'activité de l'enseignant d'EPS et l'engagement des élèves
- Les usages pédagogiques du matériel dans les leçons d'EPS

1. Le sujet de l'épreuve

« Construire durablement sa santé : (...) Placé dans des conditions favorables de réussite, l'élève ressent le plaisir du jeu et de l'apprentissage. Il développe ainsi une image positive de lui-même et une estime de soi. L'EPS l'aide à percevoir l'intérêt d'une pratique physique régulière, la plus complète possible pour construire sa santé aux différentes étapes de sa vie »¹.

Au sein du contexte scolaire décrit dans l'annexe 1²¹, comment les enseignants d'EPS peuvent-ils créer les conditions pour permettre à chaque élève de « construire durablement sa santé » ?

Vous illustrerez vos propositions en vous appuyant, notamment, sur les classes présentées et sur au moins deux APSA, relevant de deux champs d'apprentissage, inscrites dans la programmation de l'établissement.

¹ Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive - classes préparant au baccalauréat professionnel et classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle, B.O. spécial n° 5 du 11 avril 2019.

2. Les attendus de l'épreuve

En accord avec le programme de la seconde épreuve d'admissibilité, ce sujet portait sur l'activité des élèves qui doivent apprendre à construire durablement leur santé et celle des enseignants qui doivent créer les conditions pour les y aider.

Ce sujet mobilisait plus particulièrement des connaissances en relation avec un thème du programme : « les objectifs de santé et l'acquisition de techniques corporelles en EPS ». De façon complémentaire, les candidats étaient invités à questionner l'engagement et le désengagement d'élèves du contexte (quatrième thème), expliciter certaines dimensions psychologiques et culturelles des apprentissages moteurs comme l'estime de soi et le plaisir (troisième thème), et élargir leur réflexion à l'échelle du parcours de formation de l'élève (deuxième thème).

La réflexion attendue se situait ainsi à l'interface des trois éléments qui structurent la seconde épreuve d'admissibilité : l'EPS, l'établissement, l'articulation enseigner-apprendre. Centrer sa réflexion sur l'EPS invitait à ne pas proposer un traitement « hors sol » de la santé et à réfléchir à la contribution spécifique de la discipline à cette visée, compte tenu de son objet (l'enrichissement de la motricité par l'acquisition de techniques du corps), en relation avec des attendus de fin de lycée

²¹ Cf. sujet complet :

https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agreg_interne/17/8/s2022_agreg_interne_eps_2_1424178.pdf

professionnel qui prennent corps dans les expériences culturelles des élèves. Élargir sa réflexion à l'échelle de l'établissement invitait à se saisir de la temporalité de la construction durable de la santé et de la convergence entre les actions menées par les différents acteurs. Dans le contexte décrit, qui était constitutif du sujet, la présentation de l'établissement invitait les candidats à ancrer leurs analyses et propositions sur du réel, et à voir dans cette épreuve des connexions évidentes avec leur métier. Enfin, s'intéresser à l'articulation enseigner-apprendre demandait à maintenir une ambition pour les élèves (la possibilité de prendre en charge le développement durable de sa santé) et des conditions à garantir par l'enseignant (pour dévoluer cette responsabilité sans se déresponsabiliser).

3. L'analyse du sujet

La seconde épreuve d'admissibilité proposait aux candidats un sujet professionnel centré sur une question d'actualité (la construction durable de sa santé) spécifiée dans le contexte particulier d'un lycée professionnel.

3.1. La logique du sujet

Le sujet questionnait la relation entre des conditions à créer par l'enseignant et l'objectif d'amener chaque lycéen du lycée professionnel présenté à construire durablement sa propre santé. Le contexte singulier proposé dans le dossier permettait de (i) spécifier cet objectif de santé, (ii) d'identifier des tensions entre cet objectif, des caractéristiques d'élèves et des mises en œuvre dans l'établissement, (iii) de saisir et cibler des opportunités d'actions.

Par ailleurs, une réflexion autour de la citation était nécessaire pour expliciter, questionner voire discuter les conditions d'une construction durable de la santé. Ces énoncés de la citation restaient à éclairer scientifiquement et à opérationnaliser professionnellement. Par contre, le sujet ne consistait pas à isoler un levier (le plaisir, une image de soi positive, la réussite de tous, etc.) sans que ce dernier ne soit finalisé par la santé.

Pour résumer, il s'agissait de discuter et démontrer des conditions d'enseignement/apprentissage, ciblées sur la citation, situées dans le contexte support, pertinentes au regard d'enjeux et des effets recherchés sur la construction durable, par les élèves, de leur santé.

3.2. Les notions du sujet

3.2.1. La construction durable de la santé dans le contexte

➤ La construction durable de la santé

La notion de santé, appréhendée en tant que construction, invitait les candidats à ne pas se satisfaire de la visée d'un état, d'une acquisition, mais bien d'explicitier un processus qui se déroule sur le long terme. À ce titre, la définition de l'OMS (1946) largement mobilisée par les candidats permettait certes de s'ouvrir à différentes composantes de la santé, mais appelait aussi à être dépassée pour ne pas réduire la dimension processuelle à un simple état de bien-être physique, mental et social. Or, de nombreuses productions se sont attachées à répondre à la question « comment agir sur la santé des élèves ? » en oubliant de traiter de la construction durable. La question du réinvestissement était constitutive de cet objectif : créer les conditions pour que des pratiques et apprentissages scolaires deviennent des habitudes de vie (ou habitus santé) et concourent à une autosanté (Andrieu, 2012). Dans ce processus par lequel le sujet devient agent de sa santé, il importe autant de construire sa propre image d'un individu en bonne santé que de s'appropriier les moyens de la développer. Des effets et bénéfiques pouvaient être mesurés sur différentes temporalités (à l'échelle de la leçon, de la séquence, du parcours de formation).

S'intéresser à la construction par l'élève de sa santé demandait aussi à envisager une responsabilisation des élèves, et donc une dévolution de la part de l'enseignant : si l'enseignant peut créer les conditions, c'est bien l'élève qui apprend à se prendre en charge pour construire durablement sa santé. Il était possible d'identifier des effets directs à moyen terme (estime de soi, image positive, pression artérielle, etc.), des effets directs et différés sur la santé du futur adulte (réduire le risque de maladies, réduire le risque de blessure, etc.), et surtout des effets indirects et

différés (envie et moyens pour pratiquer et s'entretenir tout au long de sa vie). Ces effets pouvaient renvoyer aux diverses dimensions de la santé (bien-être physique, mental, social) et concernaient autant l'individu (le bien-être individuel) que le collectif (la santé publique).

- Les enjeux et effets recherchés de cette construction durable de la santé dans le contexte pour ces élèves

Dans le contexte décrit, l'objectif de la prise en charge autonome de sa santé invitait à créer les conditions pour passer d'une activité subie (sportive et scolaire) à une pratique voulue et lucide. Différents facteurs d'engagement et de non-engagement dans les pratiques physiques, exacerbés dans ce contexte par un capital social, économique et culturel fragile, particulièrement pour ce public majoritairement féminin, pouvaient être observés et discutés. L'enquête flash mettait en évidence, chez certains élèves, une tension entre la recherche d'un plaisir immédiat et les effets durables recherchés. Il était aussi possible de spécifier les enjeux d'une construction durable de la santé pour ce public scolaire en formation professionnelle. Le corps y occupe notamment une place particulière en fonction des métiers préparés (outil pour communiquer, objet de travail). Par ailleurs, l'obligation de périodes de formation en milieu professionnel et le décrochage observé (absences, dispenses...) pouvaient amener à questionner une discontinuité dans l'activité des élèves peu propice à la continuité recherchée dans la prise en charge de sa santé.

3.2.2. Les conditions à créer dans le contexte en relation avec la citation

- Les conditions à créer en relation avec la citation

De manière générale, le sujet posait la question de la recherche de conditions pour engendrer des effets sur la construction durable de sa santé. Ces conditions appelaient des mises en œuvre opérationnelles (comment) et un éclairage sur les effets engendrés (en quoi). Elles engagent un travail collectif : les enseignants d'EPS, mais aussi les enseignants et partenaires dans l'établissement (parcours santé, CVL, CESC, etc.) et les partenaires extérieurs. Ainsi, les propositions, centrées au départ sur l'EPS, pouvaient ambitionner une vision plus systémique et un rayonnement au sein de l'établissement, permettant de discuter et de nuancer l'impact des conditions mises en place. À ce titre, le Vademecum « Ecole promotrice de santé » pouvait aisément être mobilisé pour montrer comment cet objectif peut devenir l'affaire de tous.

La citation définissait les contours de conditions favorables à la construction durable de sa santé en s'appuyant sur chaînes de relations logiques :

- d'une part, des conditions favorables à la réussite initiée par le plaisir du jeu et des apprentissages ayant des effets sur une image positive de soi, une estime de soi et plus largement sur la construction durable de la santé. Le candidat était de ce fait amené à aborder ces notions d'estime de soi, d'image positive de soi et de plaisir de pratique et à les développer pour pouvoir discuter des mises en relation possibles avec la notion de santé. Si l'estime de soi est un concept multidimensionnel qui s'appuie sur les expériences vécues des élèves, cette notion pouvait être mise en tension avec les concepts de soi physique et d'image de soi, particulièrement sensibles à l'adolescence. Il était possible de soulever un dilemme dans la dialectique enseignement-apprentissage : mettre l'élève en confiance et autoriser un plaisir immédiat tout en recherchant une forme de déstabilisation inhérente à l'apprentissage. Si le plaisir éprouvé au début d'une pratique constitue une variable majeure pour expliquer ce qui pousse à poursuivre cette pratique, c'est aussi le progrès qui permet aux élèves de ressentir davantage de plaisir. C'est donc en se voyant progresser que les élèves peuvent développer une motivation continuée garante d'une pratique physique régulière.

- d'autre part, des conditions favorables pour percevoir l'intérêt d'une pratique physique régulière et complète en vue de construire sa santé aux différentes étapes de sa vie. Le candidat pouvait viser, chez les élèves, l'envie de pratiquer et les connaissances pour prendre en charge leur activité physique sur le long terme. La notion de littératie physique (Tremblay et al., 2018 ; Gandrieau, Derigny, Schnitzler, Potdevin, 2020), souvent évoquée par les candidats, mais peu développée, permettait de discuter la corrélation entre le niveau de littératie physique et l'engagement de l'élève dans l'activité physique. Elle soulignait aussi l'importance d'envisager simultanément différents

niveaux d'intervention (Crutzen, 2010) : le niveau individuel (motivation, croyance, plaisir, histoire personnelle, habiletés motrices fondamentales, confiance en soi, connaissances), le milieu de vie (la valorisation de la pratique physique dans son entourage) et l'environnement global (l'accessibilité des lieux de pratique). D'autres notions pouvaient par ailleurs être mobilisées comme celle d'habitus santé définie comme un « ensemble de valeurs, d'attitudes, de règles de vie qui structurent le comportement dans le but de développer ou sauvegarder son potentiel santé » (Tribalat, 2003).

Si les candidats pouvaient relier, mettre en tension, discuter voire dépasser les éléments proposés dans la citation, il ne pouvait pas en faire l'impasse.

- Les conditions qu'il est possible de créer dans le contexte pour ces élèves

Les particularités du lycée professionnel décrit étaient des points d'appui pour spécifier des conditions favorables ou défavorables à la construction durable de la santé. Ainsi, dans ce contexte, des tensions et/ou leviers pouvaient servir d'ancrage pour l'analyse et les propositions. C'est le cas de l'enquête flash et des verbatims d'élèves (motifs d'agir différents), des filières professionnelles, des périodes de formation en milieu professionnel, des choix d'équipe (programmation, évaluation), etc. Le candidat pouvait, par exemple, mettre en tension les difficultés scolaires observées, l'abandon face aux obstacles pour certains élèves (Seconde ASSP et Première Commerce), avec la motricité envisagée comme condition pour développer une autonomie et s'engager dans un effort. Une codétermination entre la construction de sa santé et la réussite pouvait dès lors être discutée. De plus, la continuité recherchée dans les apprentissages, associée à la discontinuité observée lors des séquences d'enseignement, engageait des niveaux de réponse à l'échelle de l'enseignement de l'EPS, mais également à l'échelle de l'établissement. D'une autre façon, la politique de l'établissement (favoriser la réussite de tous, valeur ajoutée de +2, etc.), mise en relation avec des indicateurs d'échec scolaire (le pourcentage important de redoublement et de retard scolaire, la réussite moins importante chez les filles), pouvait amener le candidat à questionner des conditions telles que les modalités d'évaluation, la mise en place de dispositifs d'entraide et de coopération, la proposition d'épreuves adaptées, etc. Au regard de ces différentes propositions, la nécessité de remonter aux causes du désengagement des élèves (lassitude, fatigue, manque de connaissance, difficultés, etc.) permettait par ailleurs de proposer des conditions au plus proche du contexte et de proposer d'agir en amont (éviter le désengagement) et pas seulement en réponse à l'abandon (réengager des élèves désengagés).

4. Les niveaux de production

Un bandeau de correction a été élaboré pour évaluer le niveau de démonstration des relations entre les conditions créées et la construction durable de la santé. Les productions ont d'abord été appréciées au regard de la compréhension et de la réponse à la question posée. Elles ont été positionnées sur une échelle à 5 niveaux centrée sur les relations démontrées entre les conditions créées et les effets durables sur la santé. Au sein de chaque niveau, les copies ont ensuite été positionnées en fonction d'indicateurs relatifs (i) aux conditions créées au regard du contexte et leurs mises en œuvre ; (ii) aux effets et enjeux recherchés dans la construction durable de la santé. La copie était déclassée d'un niveau si elle remplissait une ou plusieurs des conditions suivantes : le traitement d'un seul d'un champ d'apprentissage, le traitement d'une seule APSA de la programmation, la prise en compte d'une seule classe. La copie était classée en bas de niveau 1 si elle remplissait une ou plusieurs des conditions suivantes : le traitement d'aucune APSA de la programmation, la prise en compte d'aucune des deux classes. Ces déclassements ont concerné très peu de productions. Dans l'ensemble, les consignes ont été respectées. Un devoir inachevé (absence de conclusion et/ou absence d'une partie) était pénalisé, tout comme les copies contenant de nombreuses fautes d'orthographe ou de syntaxe.

4.1. Non recevable

À ce niveau de production, les candidats ne traitent pas le sujet. Ils n'abordent aucun mot-clé du sujet. Les productions limitées à une introduction ou un plan ont été placées dans ce niveau. Elles sont peu nombreuses.

4.2. Niveau 1

Le candidat détourne le sujet pour traiter de thèmes connexes avec des mises en œuvre génériques : « *Nous montrerons dans une première partie que la recherche d'une progression motrice de nos élèves ne pourra s'effectuer qu'à la condition de mettre en activité tous les élèves, pour pouvoir les mettre ensuite en apprentissage* ». Au mieux, le candidat se focalise sur un thème présent dans la citation sans le relier à la santé : « *L'utilisation de la tablette numérique avec l'aide de l'enseignant d'EPS place "les élèves dans des conditions favorables de réussite" dans un espace dédié, délimitée aux interactions en étant assis autour d'une table. Cela permet aux élèves de prendre conscience de leur placement (...). C'est un "levier objectif" pour dépasser "les comportements d'abandon". Cela permet de stocker les progrès (...). Une image positive de soi et l'estime de soi peuvent être restaurées et sortir des généralités "on est nul" ».*

Les fautes de syntaxe révèlent parfois une faible maîtrise de la langue française irrecevable à ce niveau de concours. Des propos désordonnés ou familiers empêchent d'entrer dans une logique de démonstration : « *je leur donne des billes* », « *il faut mouiller le maillot* », « *j'ai plusieurs cordes à mon arc* », « *peu m'importe ai-je envie de dire, elle est bien dans ses baskets* ».

4.3. Niveau 2

Le candidat réduit le sujet à une juxtaposition des termes clés qu'il relie de façon formelle. Il juxtapose des conditions d'enseignement et des effets sur la santé. Au mieux, les deux sont reliés comme des « allants de soi », des évidences ou des intentions non démontrées du type : « *L'activité escalade, de par son déroulé, participe grandement au développement de l'estime de soi de chacun, et donc à la santé* ». Ce niveau de production avait pour particularité de prendre comme acquis, sans les expliquer, les relations établies entre des conditions proposées dans la citation (image positive, plaisir, réussite, etc.) et les effets sur la santé.

Les candidats avaient aussi tendance à juxtaposer leurs parties en se centrant presque exclusivement sur une seule classe et une seule situation d'apprentissage, s'empêchant toute possibilité de présenter le processus (long) de construction durable d'une santé envisagée sur le temps du lycée et au-delà. Dans les extraits qui suivent, l'intention d'agir durablement sur la santé contraste avec une démonstration réduite à une seule situation d'apprentissage. Par exemple, une relation allant de soi est établie entre un dispositif (précisé), l'estime de soi (reliée de façon formelle) et la santé (évoquée pour ponctuer) : « *Si le volant touche une zone déjà touchée alors l'élève marque un point. Au bout de 3 points, l'élève peut choisir une zone à éliminer. Cette situation permet de ne pas mettre en difficulté les élèves, car ils peuvent marquer des points qu'importe leur réponse motrice. Ici, la réussite immédiate permet d'augmenter « l'estime de soi » et de construire une « image positive de soi » et de se créer une santé physique durable dans le sens où l'élève poursuit l'effort et la mise en activité, car il réussit facilement* ». Il va de soi que toucher 3 fois la zone ne permet ni d'élever l'estime de soi, ni de préciser comment la situation s'inscrit dans un processus au long cours, ni d'explicitier la façon dont l'élève développe son pouvoir d'agir sur sa propre santé. Une caractéristique de ce type de production est de réduire la démonstration à des connecteurs logiques (et, donc, ainsi...) sans que les relations en question soient explicitées et étayées.

Dans la même idée, l'exemple suivant établit une relation hasardeuse entre l'engagement des élèves dans la leçon et un engagement durable dans les pratiques physiques : « *Les situations des séances viseront à apporter des bases de connaissances aux élèves ("mets-toi sous le volant en te déplaçant", "pour pouvoir le frapper, pointe le volant qui arrive avec ton index") et alterneront entre dyades dissymétriques et symétriques afin que l'engagement soit durable. Tout ceci renvoyant à la santé (physique et mentale) et permet ou du moins favorise la construction durable* ». Ici l'engagement durable est simplement nommé. Il est confondu avec l'investissement de l'élève au cours d'une leçon d'EPS, dispense d'une véritable réflexion sur ses manifestations et conditions, et est rattaché formellement à la santé.

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 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 au rappel de caractéristiques d'élèves, sans en dégager des besoins, des enjeux de formation liés à un niveau de classe, et surtout des points d'appui pour réfléchir à la manière dont ils peuvent apprendre à construire durablement leur santé : *« Il s'agira ici de proposer une situation ludique, porteuse de sens, et d'acquis moteurs, favorisant le "plaisir du jeu et de l'apprentissage", présent chez les secondes, constituant un levier pour notre action »*. Répondre à des caractéristiques d'élèves singuliers en oubliant les enjeux du sujet pouvait même conduire à des propositions contre-productives : *« Nassima est en surcharge, elle fatigue vite. Alors, nous veillerons à ce qu'elle se repose davantage avec un temps de jeu réduit »*.

Le plus souvent, les candidats dressent des constats en isolant quelques éléments prélevés du dossier pour ensuite prescrire, proposer des situations qui semblent pouvoir y répondre, sans passer par une étape d'analyse, de décryptage de ces mêmes éléments. Des solutions s'imposent sans que l'on sache en quoi elles apportent une réponse à un problème identifié. *« Je constate un déficit autour des AFLP 1 et 2, c'est-à-dire dans la capacité des élèves à s'engager dans un effort adapté à ses ressources en positionnant les repos de manière judicieuse et adaptée à l'effort, mais également dans « se connaître pour mieux répartir son effort » (acquisitions ciblées). Je propose donc de me focaliser sur ces deux AFLP en utilisant les points forts du groupe sur sa capacité à assumer des rôles sociaux. Afin de permettre aux élèves de vivre des expériences variées lors du cycle de demi-fond, nous allons structurer notre séquence autour d'une seule SA : le 12 minutes. »*

4.4. Niveau 3

Les candidats présentent des relations explicites et démontrées entre les conditions créées et la construction durable de la santé. Les conditions proposées dans la citation sont expliquées et exploitées pour éclairer les besoins des élèves (en matière de santé). Elles se traduisent par des mises en œuvre envisagées dans la durée. La construction durable de la santé est appréhendée comme un processus aux dimensions multiples, sur lequel chaque élève apprend à agir (en devenant maître d'œuvre de sa santé) en vue d'un réinvestissement bénéfique. Les productions sont valorisées dans ce niveau lorsque la démonstration est opérationnelle et éclairée par des connaissances diversifiées, maîtrisées et ciblées.

À ce niveau, les candidats structurent leur démonstration en identifiant explicitement des conditions ancrées sur le contexte et finalisées par la construction durable de la santé. C'est le cas, par exemple, de cette annonce de partie : *« Nous montrerons dans cette partie qu'avec des élèves de 2^{nde} abandonnant rapidement, nous allons chercher à les engager de façon durable pour que chacun puisse tout d'abord développer sa santé, d'une part, ses ressources motrices et énergétiques pour une implication régulière (première condition), mais aussi sociale en assurant le rôle de coach et en renforçant une interdépendance entre les élèves favorable à une pratique durable et solidaire du badminton. Enfin, une troisième condition semble à intégrer pour permettre à chacune et chacun, considéré dans leur singularité, de construire leur santé : la possibilité de faire des choix (tactiques, techniques) et l'atteinte d'un objectif personnel. »* Il est à noter que de nombreuses copies sont classées en bas de ce niveau 3 quand le projet de démonstration est peu opérationnel (effet d'annonce) avec des approximations et raccourcis dans les illustrations. Le fait de réduire l'illustration à une seule situation amplifie ce constat.

Les candidats analysent notamment les caractéristiques des élèves pour montrer en quoi les réponses apportées sont pertinentes dans le contexte : *« dans une première partie, nous verrons que pour nos élèves qui sont absents, peu en réussite et qui abandonnent vite, leur permettre d'être en réussite, d'éprouver du plaisir et ce dans un climat serein sera le moyen pour leur permettre de construire durablement leur santé. Notre démarche sera d'orienter les élèves vers des buts de maîtrise et des objectifs auto-référencés permettant de contribuer à la construction durable d'une santé physique, psychologique et sociale. Nous illustrerons nos propos avec la classe de seconde professionnelle ASSP en escalade. »*

Le temps long n'est plus seulement évoqué. Il est illustré concrètement par un processus visible. « *L'analyse de ses ressentis est d'abord guidée par les questions de l'enseignant (« alors, comment est ta respiration ? tu es essoufflée ? et dans ton mobile, elle devrait être comment ? est-ce que tu penses que tu es dans les bons ressentis ? peut-être que tu pourrais avoir une récupération plus active en faisant du step par exemple pour avoir une respiration plus cadencée ? qu'est-ce que tu choisis ?*). De cette façon, Audrey apprend par analyse réflexive sur sa pratique et métacognition. Ce retour sur soi lui permet une véritable introspection qui, si elle est répétée et systématisée, peut donner des bases pour construire sa santé physique. De plus, Jörg Müller (annexe 2), nous affirme que la musculation-fitness prend de l'ampleur chez les jeunes, de façon non institutionnalisée, souvent à son domicile. Ce constat nous invite à accentuer ces bases de repères externes de placement et internes de ressentis pour permettre aux élèves de s'engager en toute sécurité dans une gestion autonome de l'entraînement, et si possible avec un esprit critique. »

4.5. Niveau 4

Le candidat discute des conditions favorables à la construction durable de la santé. Les conditions proposées dans la citation sont questionnées, au regard de la complexité du contexte et mises en perspective dans un parcours scolaire, périscolaire et extra-scolaire organisé au sein d'un collectif. La construction durable de la santé s'inscrit dans des problématiques locales, dont les effets sont appréciés et mesurés, dans une temporalité qui s'étale tout au long de la vie. C'est ce qu'illustre cette problématique : « *Nous montrerons que les enseignants d'EPS de ce lycée professionnel, avec des élèves s'orientant vers des métiers des services, peuvent créer les conditions permettant à chaque élève de construire de façon durable, pérenne et « aux différentes étapes de sa vie », sa santé, en balisant collectivement le parcours de formation des élèves, pensé comme un continuum et structuré autour d'étapes incontournables permettant aux élèves de développer, entretenir puis posséder les outils pour protéger leur santé. Aussi, c'est à condition de participer à l'éducation aux choix des élèves, en leur offrant plusieurs alternatives notamment, que les enseignants permettront « à chacun » de construire et de prendre en charge leur santé, d'autant plus au regard de leur hétérogénéité. De plus nous verrons que cet objectif n'est atteignable qu'à la condition d'inscrire la construction de la santé physique, mentale et sociale de chaque élève dans des histoires collectives, permettant de construire sa santé avec et grâce aux autres. (...) Il nous faudra toutefois rester lucide quant à notre impact au sein des leçons d'EPS et nous tâcherons de voir comment nous pouvons optimiser, avec l'ensemble de la communauté éducative, l'atteinte de cette finalité. »*

La particularité des productions de ce niveau est de prolonger les intentions et tensions de l'introduction dans les différentes parties. Le développement de la santé est véritablement appréhendé comme un processus qui invite à réunir les conditions pour qu'un élève devienne acteur de sa santé à différents moments clés de son parcours, et à nuancer et mesurer la portée de ses propositions : « *En conformité avec la définition que nous avons donnée en introduction, la santé est un combat face à son environnement. Comme dans tout combat, il faut parfois se défendre (se protéger, s'économiser, rester lucide, assurer sa sécurité, diagnostiquer, sécuriser les autres). Mais c'est aussi attaquer (sortir de sa zone de confort, prendre des risques maîtrisés, se dépasser...).* Cette dialectique permet de comprendre comment s'installent dans le contexte présenté des comportements de défense d'abandons ou de résignation. Pour certains élèves, prendre le risque de se dépasser physiquement suppose par exemple de se protéger socialement. C'est donc un processus multiple qui doit permettre d'articuler des prises de risque à court terme et une sécurisation à long terme ».

À ce niveau de traitement du sujet, les candidats ne s'en tiennent pas aux propos des élèves. Ils les discutent et les mettent en perspective. Par exemple, il est intéressant de mettre en intrigue le motif, certes légitime, de l'élève qui souhaitait perdre du poids en interrogeant la relation « activité physique = perte de poids ». Non seulement l'activité physique seule ne suffit pas, mais ce motif « hygiéniste » ne permet pas nécessairement un engagement sur le long terme comme le montrent les enquêtes de Perrin (1994). Cela pouvait justifier le raisonnement suivant : « *Permettre à cette élève de trouver dans la pratique physique, sportive ou artistique d'autres sources de satisfactions que la perte de poids pouvait être une piste intéressante. Par exemple, nous savons que la danse est peu enseignée*

en milieu scolaire et notamment au collège. Les activités physiques artistiques ne représenteraient que 4 à 8% du temps scolaire (C. Sève, État des lieux de la pratique de la Danse en milieu scolaire, 2021). Cet état de fait est rappelé par les programmes du lycée qui exigent un « rattrapage culturel » face à ce déficit. Nous savons également par A. DAVISSE (Différents et ensemble en EPS ? », 2010) que l'activité danse est une activité genrée féminine. De ce fait, la seconde ASSP, qui est à forte majorité féminine (21 sur 23), semble être en adéquation avec le choix d'enseigner la danse, d'autant plus que des caractéristiques semblent favorables : « bonne entente entre élèves », « écoute de l'enseignant ». Face aux besoins de formation de nos élèves vis-à-vis de la santé (que nous développerons), nous choisissons de prioriser les AFLP 1 et 2 du CA3 (accomplir une prestation, mobiliser des techniques de plus en plus complexes) pour enrichir la motricité du danseur afin qu'il prenne goût à des expériences significatives du CA3. »

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 2021. Elles concernent l'analyse du sujet, la composition de l'écrit, et les manières de se préparer à cette épreuve.

5.1. Recommandations concernant l'analyse du sujet

Les conseils développés dans le rapport de jury 2021 restent d'actualité :

- Saisir le sens global du sujet tout en analysant ses principaux constituants pour affiner la compréhension du sujet, sans le détourner ou le fragmenter. Par exemple, dans ce sujet, il importait de prendre en compte les différents éléments de la citation des programmes sans perdre de vue l'objectif de construction durable de la santé ;
- Analyser les annexes par le filtre de la question. S'il est attendu que des éléments précis du contexte soient mobilisés, ces derniers ne doivent pas être étudiés par eux-mêmes, mais en cohérence avec le projet de démonstration, et donc avec le sujet ;
- Saisir les bosses et les creux de l'établissement pour contextualiser sa réponse. Comme rappelé dans la description des productions de niveau 2, une analyse des éléments prélevés est attendue pour ne pas passer directement du constat à la solution.

5.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit

Nous rappelons la nécessité de trouver un meilleur équilibre entre une introduction souvent dense et riche et un développement plus superficiel et descriptif. Il convient de réduire l'introduction à sa fonction introductive, sans amorcer prématurément des argumentations ni précipiter les propositions de mise en œuvre. À l'inverse, nombre d'éclaircissements théoriques, d'enjeux et de mises en débat présentés en introduction mériteraient d'être distribués dans le développement des parties. Or, ces dernières sont trop souvent focalisées sur des mises en œuvre et tendent à faire oublier des questions pertinentes soulevées en introduction (par exemple, après avoir alerté sur le manque d'activité physique des jeunes en introduction, rares sont les candidats qui ont fait des propositions pour répondre explicitement à cette difficulté).

Il est aussi nécessaire de faire rayonner la démonstration à l'échelle de l'établissement et du système éducatif, sur des temporalités longues, pas simplement en guise de conclusion de partie, mais au cœur de l'argumentation. C'est encore plus vrai dans ce type de sujet qui s'intéresse à des enjeux éducatifs larges. À ce titre, les plans en deux parties, centrées à chaque fois sur une classe, peuvent empêcher ce mode de démonstration. Ceci est renforcé lorsque l'argumentation est réduite à une situation d'apprentissage, faisant de chaque partie un exemple de réponse plutôt qu'une démonstration. Sans renoncer à concrétiser ses propositions par des mises en œuvre contextualisées, il importe de muscler les illustrations en envisageant des connexions sur des temporalités plus longues que la leçon (la séquence, l'année, le parcours) et avec d'autres acteurs dans et hors l'établissement. Cela passe aussi par l'explicitation d'une logique d'articulation des parties qui sont, dans la réalité, très souvent juxtaposées.

Le jury attire aussi l'attention sur l'importance à accorder à la spécificité motrice de l'EPS dans les démonstrations. Il est étonnant, par exemple, de mentionner en introduction que la santé ne se réduit pas au bien-être physique pour ensuite évincer cette dimension dans le développement. L'identité de la discipline doit transpirer dans la démonstration. L'objet de l'EPS n'est pas celui des autres disciplines scolaires. Il convient de trouver un équilibre entre un ancrage dans une dynamique transversale portée par tous les acteurs de l'établissement et la preuve d'une contribution spécifique de la discipline. Sinon, le risque est de réduire les propositions à des procédures qui pourraient être illustrées dans n'importe quelle autre discipline : connaissance de soi, progressivité des apprentissages, interdépendance, apprentissages collaboratifs, apprentissage par capitalisation, pédagogie inclusive, etc.

S'il est attendu que le développement de pouvoirs moteurs soit considéré dans l'argumentation (pour montrer dans ce sujet comment se construisent une autonomie motrice et une activité physique sur le long terme), cela suppose des connaissances précises. Par exemple, évoquer l'existence de connaissances physiologiques dans une mise en œuvre en course de demi-fond ne suffit pas à expliquer comment se développe la condition physique. Il importe d'explicitier les conditions à garantir et les effets ou bénéfices recherchés. Dans ce cas, les connaissances peuvent apporter une réelle plus-value à la démonstration. C'est en permettant un éclairage fonctionnel que les connaissances sont jugées utiles et maîtrisées, et non lorsqu'elles sont réduites au référencement d'un mot, d'une expression, d'une procédure ou d'une forme de pratique scolaire.

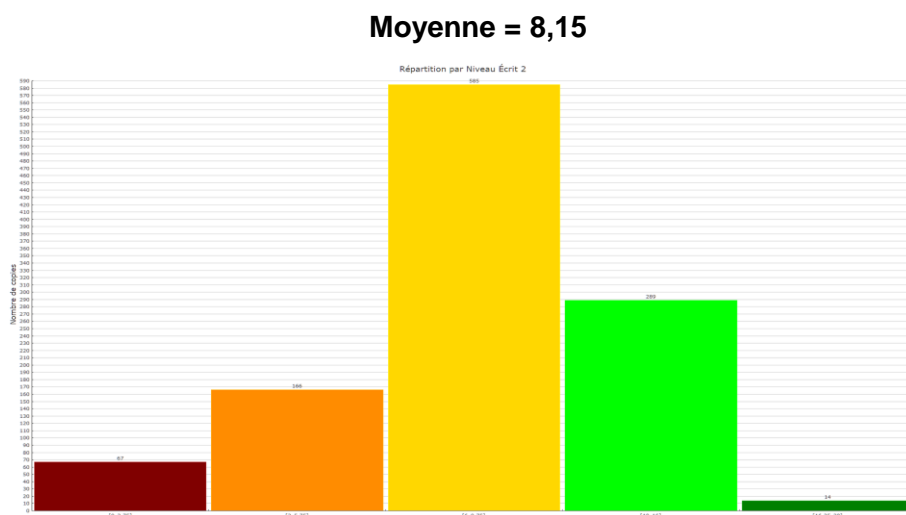
5.3. Recommandations concernant la préparation à cette épreuve

Comme indiqué dans le rapport de jury 2021, nous rappelons l'importance de saisir les questions vives qui se posent au collège et au lycée, de maîtriser les principaux textes de l'école et les programmes de la discipline, d'apprendre à faire dialoguer ses pratiques professionnelles et des connaissances actualisées, et de voir son établissement comme son premier lieu de formation.

Nous attirons l'attention sur la nécessité de personnaliser ses illustrations. Très souvent, ce sont les mêmes dispositifs qui sont présentés dans les copies, comme s'il fallait se conformer aux productions qui ont diffusé dans la profession. Si la littérature professionnelle peut être source d'inspiration, elle ne doit pas empêcher de penser par soi-même et de faire des propositions singulières. Sinon, le risque est de laisser penser que, quelle que soit la question posée, les réponses sont déjà trouvées.

Il importe aussi de tendre vers une plus grande maîtrise des connaissances institutionnelles et scientifiques en relation avec les thèmes du programme. En effet, si cette épreuve est fortement colorée par des enjeux professionnels, la seule connaissance de procédures et dispositifs ne suffit pas à analyser, répondre et discuter du sujet. La seconde épreuve d'admissibilité n'est pas une mise à l'écrit de ce qui pourrait être proposé dans la première épreuve d'admission. Elle appelle une démonstration soutenue par des connaissances.

6. La répartition des notes



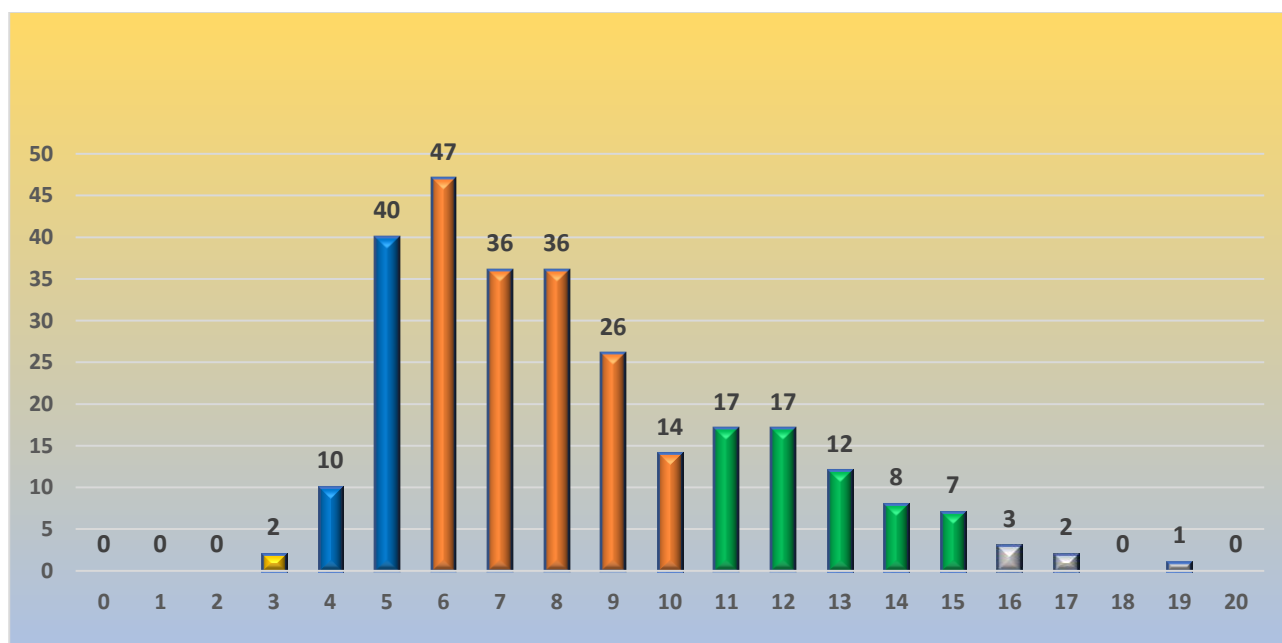
Première épreuve d'admission

Conditions particulières liées au contexte sanitaire

La session 2022 s'est déroulée conformément aux recommandations sanitaires en vigueur dans des conditions sécuritaires et sereines de passation de cette épreuve d'oral. Les vidéos d'élèves et la leçon d'EPS attendue étaient sans lien avec les différents protocoles sanitaires vécus au cours de l'année. Les situations présentées relevaient d'une EPS « classique ».

Les résultats statistiques

Moyenne = 8,59



Le rapport de jury s'inscrit pleinement en continuité de celui de l'année précédente et nous invitons les candidats à s'y référer. Le rapport 2021 précisait certains éléments qui ne seront pas rappelés cette année. Dans le rapport 2022, l'accent est mis sur les évolutions et les points d'attention spécifiques de cette session.

1- les enjeux et attentes de l'épreuve

1.1 Le cadre général de l'épreuve

Le cadre de l'épreuve reste inchangé : 5h de préparation ; présentation d'une leçon d'EPS (30 minutes d'exposé maximum) puis un entretien avec le jury de 60 minutes. L'épreuve dure donc au total 6h30 et le jury rappelle ici la nécessité d'un véritable entraînement et une forme d'endurance permettant de rester lucide jusqu'à la fin du questionnement.

Pendant le temps de préparation, les candidats s'appuient sur une vidéo et un dossier afin de concevoir une leçon d'EPS. Les dossiers comportent un nombre limité de pages (une quinzaine de pages selon le nombre d'annexes).

Les enjeux de l'épreuve restent identiques. Quatre éléments, déjà présents les années précédentes, prennent néanmoins une importance particulière dans cette session :

- L'appui sur l'expérience professionnelle pour effectuer des choix et formuler des propositions adaptées à un contexte imposé parfois éloigné de celui du quotidien du candidat.
- L'intervention de l'enseignant d'EPS dans son établissement, voire au-delà.

- L'explicitation de la relation pédagogique dans le contexte singulier de la classe de l'établissement concerné.
- L'enseignant évaluateur des acquisitions des élèves et de ses propres choix.

1.2 La question et l'exposé :

La question posée pour 2022 était la suivante :

« Vous présenterez et justifierez la leçon d'EPS n°... sur ... d'une durée de ... minutes pour les élèves du (collège / lycée général et technologique / lycée professionnel) ... de la classe de ... dans la séquence d'enseignement s'appuyant sur l'APSA Vous vous appuyerez sur des données prélevées de l'enregistrement vidéo et le dossier fournis. ». La question s'accompagne d'une précision sur le nombre d'élèves constituant le groupe classe et d'éventuelles informations sur les conditions matérielles.

Elle s'inscrit dans la continuité de la session précédente mais apporte une précision sur le contexte de l'établissement en le nommant directement (collège / LGT / LP). Ceci souligne l'importance d'inscrire l'intervention de l'enseignant non seulement dans le cadre de la classe, mais aussi plus largement au sein d'un EPLE.

2. Le déroulement de l'entretien

Au cours de l'entretien, les trois jurés questionnent les candidats sur une durée équivalente. L'entretien se découpe en trois champs de questionnement qui renvoient successivement à l'explicitation de la genèse de la leçon, les mises en œuvre et les perspectives d'évolution. Chaque champ est investigué par deux jurés avec des angles de questionnement différents. Les questions orientent le candidat vers une analyse, un positionnement et des propositions. Dans chaque champ, le candidat est questionné sur son rôle dans la classe mais aussi dans l'établissement. Il est invité à mobiliser son expérience professionnelle pour justifier ou discuter de ces différents niveaux d'intervention.

2.1 L'enseignant dans la classe

En relation avec la question de départ, le candidat est interrogé sur la pertinence de ses choix de conception de sa leçon, son organisation, la fonctionnalité de ses mises en œuvre, l'évaluation et ses perspectives au sein de la classe. Le jury questionne les acquisitions visées et leur cohérence avec le contexte au sens élargi (contenus pour enrichir la motricité dans l'APSA support, caractéristiques des élèves, choix pédagogiques et didactiques de l'établissement, ...).

2.2 L'enseignant dans l'établissement

Tout au long de l'entretien, le candidat est interrogé sur son rôle dans l'établissement en relation avec la leçon proposée.

Le jury cherche à valoriser la capacité de l'enseignant à travailler au sein d'un collectif et à être un acteur au sein de l'établissement, voire au-delà. Le questionnement reste orienté vers le contexte singulier du dossier, en relation avec les propositions du candidat ; il n'est pas déconnecté de sa leçon. Il s'agit plus particulièrement d'amener le candidat à analyser le contexte dans sa globalité, à contextualiser ses propositions, à se positionner pour y être force de proposition.

2.3 L'expérience professionnelle

Dans le cadre spécifique de l'agrégation interne, le candidat doit pouvoir s'appuyer sur l'expérience qu'il a acquise depuis le début de sa carrière pour répondre de façon adaptée à la question qui lui est posée. À travers le questionnement du jury, le candidat doit montrer sa lucidité sur les principes d'efficacité professionnelle qu'il s'est construits et qui lui permettent de faire des choix les plus pertinents au regard du contexte proposé. Cette expérience qui peut renvoyer à des faits professionnels marquants, ses connaissances pratiques, ses ressentis doit l'amener à penser et agir de façon lucide dans un contexte spécifique. Ce questionnement offre aussi la possibilité à un candidat interrogé sur un contexte professionnel éloigné du sien de s'appuyer sur ce qu'il fait avec ses propres élèves au quotidien. L'enjeu reste toujours de faire le lien avec le contexte particulier du

dossier et de la vidéo. Le candidat peut faire référence à des projets réellement menés, des profils d'élèves qu'il connaît plus particulièrement, des options didactiques et pédagogiques déjà éprouvées dans l'enseignement de l'APSA ou une autre issue du même champ d'apprentissage, des outils qu'il a conçus, etc. Il ne s'agit pas de « plaquer » des stratégies éprouvées, mais d'analyser les transpositions possibles, d'en identifier les limites, de montrer les dissonances entre son contexte d'enseignement et celui pointé par le dossier, etc. L'expérience professionnelle peut être convoquée à différentes occasions de l'exposé et de l'entretien.

2.4 L'évaluation de ses propositions au cours de la leçon

Le candidat est amené à porter un regard critique et lucide sur ses propositions, voire à les faire évoluer. Tout en rappelant que la leçon doit être présentée dans sa globalité dans l'exposé, le jury précise qu'elle peut être amenée à évoluer, à s'enrichir tout au long de l'entretien. En fin d'entretien, le candidat est d'ailleurs invité à synthétiser ce qui constitue la force de sa leçon, mais aussi les pistes d'évolution qu'il perçoit au terme de l'épreuve. Le jury cherche à percevoir la lucidité du candidat sur ce qui constitue le cœur de ses choix en lien avec ses convictions professionnelles, son expérience, ses connaissances et les éléments du contexte.

2.5 La relation pédagogique

L'entretien est l'occasion pour l'enseignant d'exprimer et justifier, dans les limites d'une mise en œuvre fictive, sa relation pédagogique en s'appuyant sur l'activité des élèves observés dans la vidéo. Ici, c'est l'adaptation de l'enseignant dans ses interactions avec les élèves de la classe proposée qui est questionnée : sa manière de présenter les situations à la classe, de faire vivre les contenus, d'assurer les transitions dans la leçon, de questionner les élèves, de les corriger, de réaliser les bilans, etc.

2.6 L'extrait vidéo choisi par le jury

Au cours de l'entretien, le jury demande au candidat de visionner un court extrait de la vidéo support (30 secondes maximum) et l'invite, sous la forme d'une question ouverte, à établir des liens entre cet extrait et ses propositions dans la leçon. Cette question peut se préciser et évoluer en fonction de l'orientation prise par le candidat. L'extrait choisi permet plusieurs ancrages possibles et le candidat peut alors construire sa réponse sur un ou plusieurs registres (moteur, méthodologique, social, individuel, collectif, dispositifs, organisation de la leçon, régulations, etc.). À partir de cet extrait, comme pour les autres phases de l'entretien, l'expérience professionnelle peut être convoquée pour argumenter les choix.

3- Les productions des candidats et conseils de préparation

Le jury incite fortement les futurs candidats à se reporter au rapport de la session 2021 dont les conseils restent d'actualité.

Le jury tient à mettre en évidence les éléments les plus saillants qui apparaissent à l'issue de cette session 2022 :

- Utiliser les programmes comme des déterminants essentiels de la leçon
- Porter une attention particulière aux acquisitions motrices
- Faire dialoguer l'expérience professionnelle avec d'autres registres de connaissances pour étayer ses propositions

3.1 Concernant l'ensemble de l'épreuve

- ✓ **S'appuyer sur les programmes comme des déterminants essentiels de la leçon**

Le jury relève que les textes officiels, notamment les programmes, sont peu mobilisés par les candidats lors de l'exposé et le plus souvent dans une logique de justification formelle *a posteriori*. Par exemple, un candidat explique après l'énoncé de son dispositif qu'il peut « faire des liens avec les différents domaines du socle », sans mentionner ce qu'il retient de signifiant pour ses élèves et cette leçon et sans que les choix faits dans le socle commun ne soient vraiment le moteur de ses propositions. Les éléments institutionnels sont rarement invoqués comme l'un des points de départ de la réflexion, en relation avec les autres déterminants. Par ailleurs, l'appui sur les aspects

institutionnels ne doit pas devenir un simple listing de textes officiels : le candidat doit être en mesure de hiérarchiser, cibler des objets d'enseignement prioritaires à partir de l'ancrage dans les repères nationaux. Il peut également s'agir de se positionner par rapport aux choix faits localement par l'équipe EPS de l'établissement.

Ces éléments institutionnels sont également un point d'appui pour alimenter les contenus d'enseignement. Le candidat doit pouvoir s'approprier les AFC/AFLP/AFL, les décliner, les opérationnaliser, leur donner du sens au regard du contexte, pour organiser la progressivité des apprentissages à l'échelle du cycle, de la séquence, de la leçon afin de cibler les besoins des élèves. Le jury souligne à ce titre la nécessité de viser une ou plusieurs compétences à l'échelle de la séquence, en étant capable d'identifier et de mettre en synergie les différentes ressources à développer chez les élèves, dans toutes leurs dimensions (motrice, méthodologique, sociale).

- ✓ **Porter une attention particulière aux acquisitions motrices : identifier les besoins des élèves, proposer des contenus et démarches pour faire apprendre et les inscrire dans une leçon cohérente**

Les meilleurs candidats réussissent à extraire des informations pertinentes de la vidéo à l'aide d'une grille d'analyse précise, notamment sur le plan de la motricité. Par exemple, dans une leçon ayant pour support l'APSA escalade, un candidat décline des aspects « techniques » avec les appuis manuels, podaux et la coordination ; des aspects « tactiques » avec la lecture et le projet d'action de déplacement ; « émotionnels » avec l'engagement et la sécurité. À l'inverse, des critères d'observation trop restrictifs, flous ou non-hiérarchisés empêchent de faire des choix pertinents pour la leçon, notamment au regard du champ d'apprentissage. C'est le cas, dans l'APSA basketball, lorsqu'un candidat se centre exclusivement sur le joueur sans aucun critère portant sur l'organisation de l'équipe. Le jury invite les candidats à anticiper des cadres d'observation des élèves en relation avec les attendus de chaque champ d'apprentissage.

À partir de ce cadre, l'analyse des besoins des élèves est déterminante : il ne s'agit pas uniquement de pointer les manques. La formulation d'hypothèses explicatives des comportements observés est une étape importante, mais parfois évincée par les candidats. À partir d'une description et d'une analyse organisée, les meilleurs candidats parviennent à fixer un objectif de leçon « intégratif », incluant des dimensions motrices, méthodologiques et sociales, et « inclusif », prenant en compte les différents profils de la classe. Les visées éducatives sont donc à mettre en synergie avec les transformations motrices pour favoriser la construction des compétences : il s'agit d'éviter la juxtaposition entre le moteur, le méthodologique et le social. Le jury encourage également les candidats à éviter les redondances parfois nombreuses en début d'exposé entre objectifs / transformations / visées éducatives / projet de classe : le cap fixé pour la leçon doit être intelligible, réaliste et concis.

L'objectif de leçon doit orienter les contenus et démarches pour faire apprendre pendant la leçon. Certains candidats restent trop évasifs à la fois sur l'identification de ce qu'il y a à apprendre pour les élèves à chaque étape de leur leçon, mais aussi sur la façon de faire apprendre. D'autres se focalisent sur des aspects restrictifs de l'activité de l'élève qui ne permettent pas de l'inscrire dans un développement de compétences. Par exemple, un candidat présentant une leçon dans l'APSA basketball souhaite faire travailler exclusivement « le shoot » et met en œuvre cet objectif dans des situations sans opposition avant de passer à un « 3 contre 3 », en fin de leçon, sans identifier les étapes qui permettent de remobiliser les acquis et de travailler les alternatives décisionnelles au cœur de la gestion du rapport de force dans ce champ d'apprentissage 4. Il est important que les candidats s'interrogent sur la cohérence et la progressivité des différentes étapes de la leçon.

Enfin, le jury souligne l'importance d'explicitier ce que les élèves de cette classe ont appris à la fin de la leçon grâce à l'intervention de l'enseignant. Le candidat doit être en capacité d'envisager une progressivité des acquisitions en prenant appui notamment sur le projet pédagogique d'EPS. Les acquisitions motrices doivent rester le cœur des préoccupations même si elles sont à articuler aux autres dimensions de la compétence. Trop souvent les candidats sont mis en difficulté lorsqu'ils sont invités à préciser ce que l'élève apprend : décrire ce qu'il y a à faire ne suffit pas à explicitier ce qu'il

y a à apprendre. Les candidats sont invités, dans chaque situation, à définir ce qui est attendu des élèves en termes d'apprentissage, à anticiper ce que pourrait être leur activité réelle et à émettre des hypothèses sur des obstacles et remédiations possibles.

- ✓ **Justifier sa démarche d'enseignement par divers registres : données contextuelles, connaissances, expérience professionnelle**

Les meilleurs candidats mobilisent divers éléments pour justifier leur démarche d'enseignement : les programmes, les priorités locales des projets d'établissement, d'EPS et d'AS, les observations des comportements des élèves, les connaissances scientifiques et didactiques utiles à la conception. Cette démarche peut s'appuyer sur l'expérience professionnelle pour envisager des adaptations au contexte spécifique : *« pour ces élèves qui s'apparentent aux caractéristiques d'élèves que je connais, c'est-à-dire des élèves dynamiques mais peu attentifs et attirés par le jeu, j'organiserai mes leçons en débutant très vite par un match qui pourra faire émerger des besoins sur l'attaque ou la défense, puis je les orienterai sur des situations d'apprentissage ludiques, courtes mais répétées, en petits groupes comportant un leader positif... »*. Nous rappelons que l'invitation à s'appuyer sur son expérience professionnelle ne se substitue pas à la mobilisation d'autres connaissances indispensables à l'épreuve (scientifiques, institutionnelles, techniques, technologiques, etc.). Les candidats peuvent convoquer leur expérience dès l'exposé, mais ces liens ne doivent pas devenir artificiels ou prendre le pas sur la leçon proposée.

Par ailleurs, s'appuyer sur l'expérience professionnelle ne peut se limiter à « décrire » sa pratique professionnelle quotidienne (*« Moi, dans mon établissement, je fais comme ça et ça marche »*). Ce que l'enseignant a vécu dans un contexte similaire ou éloigné du dossier doit permettre d'argumenter ses propositions. Le candidat doit s'interroger sur la reconnaissance et la transposition de gestes ou de principes de fonctionnement professionnels efficaces : *« Je me suis aperçu, au fil des séquences avec mes élèves, qu'il était plus efficace de se placer dos au mur d'escalade pour contrôler visuellement les assureurs qui se retrouvent ainsi face à moi, plutôt que d'être loin derrière sans bien voir leur manipulation. J'adopterai ce placement dans ce contexte avec ces 5^{èmes} puisqu'on est dans une phase de stabilisation des acquis de l'assurage dans cette situation 1 »*. Les meilleurs candidats sont également capables de convoquer spontanément leur expérience professionnelle dans des domaines dépassant le cadre de la classe, tout en envisageant des actions dans le contexte spécifique proposé : *« dans l'intention d'une ouverture à la différence, j'ai eu l'occasion d'organiser une initiation de cécifoot pendant une séquence basket-ball avec une classe qui comportait un élève déficient visuel. Dans le contexte de cette classe, où l'on repère un élève en situation de handicap moteur en fauteuil, j'imagine une initiation de Basket fauteuil en entrant en contact avec l'EREA voisin de cet établissement mentionné dans le dossier. Cela permettrait non seulement de sensibiliser les élèves aux différences, mais aussi d'amplifier l'intérêt de contenus qui ne sont pas toujours évidents en situation ordinaire »*.

3.2 Concernant l'exposé

- ✓ **Présenter et faire vivre une leçon complète en appui sur un support synthétique :**

Le jury rappelle aux candidats l'importance d'un diaporama synthétique au service d'une véritable communication. Un diaporama épuré présentant des éléments saillants et hiérarchisés doit aussi permettre de rendre la leçon plus vivante lors du temps d'exposé, en s'appuyant éventuellement sur des captures d'écran ou vidéo pour nourrir le propos. Le candidat peut en outre utiliser les tableaux blancs mis à sa disposition. L'enjeu est de rendre facilement compréhensible l'organisation temporelle, spatiale, matérielle et humaine de la leçon, mais aussi de mettre en évidence les interventions de l'enseignant dans cette leçon (placement, déplacements, moyens et temporalité des interventions auprès des élèves, etc.).

La possibilité de faire « vivre » la leçon est également liée à une bonne gestion du temps d'exposé : il est rappelé que l'épreuve consiste à présenter une leçon complète, dont la cohérence des différentes étapes constitue un des fondements importants.

✓ **Contextualiser la leçon à partir de déterminants précis :**

Les meilleurs candidats parviennent à tisser des liens permanents entre les déterminants issus du contexte et les différents aspects de leur leçon (formes de pratique, dispositifs, groupements, critères, etc.). À l'inverse, la juxtaposition des déterminants dessert la démonstration. Il est nécessaire de hiérarchiser, sélectionner les éléments importants du dossier et de la vidéo, de renoncer à certains, mais aussi d'être capable d'anticiper des alternatives possibles. Le jury rappelle l'importance de faire dialoguer le dossier et la vidéo afin d'identifier les points de convergence ou de divergence, pour justifier les propositions. Il s'agit aussi de trouver un équilibre entre la focalisation sur des éléments précis et la compréhension du contexte global dans lequel s'inscrit la leçon.

Le jury n'a pas d'attente particulière en termes de continuités ou de ruptures avec les propositions de l'enseignant en charge de la classe. Toutefois, s'inscrire dans la continuité ne peut en aucun cas signifier une simple reproduction de la leçon précédente, sans la faire évoluer, ni la valoriser. D'autre part, l'engagement fonctionnel des élèves ne peut pas être la seule source de justification de la conservation d'un dispositif : le candidat doit bien identifier les plus-values ou les limites des situations déjà vécues par les élèves.

Enfin, à partir des déterminants retenus, les meilleurs candidats sont capables d'opérationnaliser leurs intentions dans des situations concrètes. Il s'agit ici de dépasser les grandes orientations éducatives « passe-partout » qui restent trop souvent incantatoires et peinent à se décliner explicitement dans la leçon. Par exemple, un projet éducatif visant à « rendre les élèves autonomes » appelle une opérationnalisation précise pour cette classe, dans le contexte singulier de l'établissement. Que signifie rendre les élèves autonomes lors de cette leçon ? Qu'y a-t-il à apprendre dans cette leçon, pour ces élèves, afin qu'ils construisent leur autonomie ?

3.3 Concernant l'entretien

✓ **Interagir efficacement avec le jury**

Lors de l'entretien de 60 minutes, la capacité à communiquer avec le jury est essentielle ; c'est un facteur de valorisation du candidat. L'enjeu est d'être capable d'apporter des réponses directes et synthétiques aux questions du jury, sans digression, mais également d'interroger ses propres choix par une prise de recul et un regard critique sur son positionnement. Les dilemmes survenus lors de la conception de la leçon, les alternatives, les doutes possibles dans l'organisation de la classe sont le quotidien de l'enseignant. Ils ne sont pas à cacher, mais à analyser avec sincérité. Le jury amène parfois à discuter d'autres pistes envisageables pour la leçon. Un candidat pertinent les mesure et les discute sans les accepter de manière automatique. Il peut s'en emparer s'il les juge cohérentes avec ses choix, afin de bonifier ses propositions initiales. Au moment de la référence à la focale vidéo, celle-ci peut créer de la perturbation si elle met en exergue un élément d'apparente contradiction par rapport aux choix faits par le candidat. Or, elle est à considérer comme un élément de discussion parmi d'autres, un moment d'interaction qui ne vise pas à déstabiliser, mais à amener le candidat à justifier ses choix et à les faire évoluer.

✓ **Se positionner en tant qu'acteur dans l'établissement**

Le jury valorise les candidats qui identifient les dispositifs de l'établissement et s'en emparent pour servir les intérêts éducatifs prioritaires avec ces élèves. Ceci est d'autant plus facile que le candidat a pris le temps de lire attentivement le dossier lors de la préparation.

Par ailleurs, les meilleurs candidats sont en capacité de montrer en quoi l'efficacité de leur intervention au sein de la classe peut être réinvestie à l'échelle de l'établissement : « *la démarche des petits bilans intermédiaires mis en place dans ma leçon d'EPS, pour ces élèves qui ont besoin de repères réguliers, pourrait être réutilisée dans les autres disciplines après discussion en conseil pédagogique...* ». Ils opérationnalisent leur action d'enseignant au-delà du cadre de la classe en envisageant un intérêt pour la communauté éducative à partir de leurs choix individuels : « *un élève tire au sort une question dans le sac à questions interdisciplinaires en début de leçon pour*

remobiliser des connaissances disciplinaires vues dans un autre cours. On identifiera aujourd'hui avec ces élèves quelle question on formulera en fin de leçon pour la déposer dans le sac. ».

Le jury invite les candidats à être force de proposition à l'échelle de l'établissement en évitant les formulations évasives et peu convaincantes : *« peut-être que je pourrais essayer de faire un lien avec l'axe 1 du projet d'établissement »*. Il est conseillé aux candidats de se projeter comme une personne-ressource au sein d'un établissement en lien inter-catégoriel avec ses collègues. À partir des données contextuelles, issues de la vidéo et du dossier, il est nécessaire pour l'enseignant d'envisager quelle serait sa plus-value dans ce contexte. Il convient donc de travailler ce lien entre expérience professionnelle construite antérieurement et projection dans le contexte de ce nouvel établissement. Par ailleurs, un enseignant acteur dans l'établissement se perçoit à la fois dans ses actions qui lient l'EPS et les structures en présence (AP, EPI, devoir fait, etc.), mais aussi celles qui s'inscrivent dans la durée (parcours de formation, parcours éducatifs, etc.).

Le jury incite l'enseignant à analyser les dispositifs de l'établissement qui aident à l'atteinte des objectifs éducatifs et de formation. L'intention des jurés est de repérer la capacité d'un enseignant d'EPS à être acteur au sein de l'établissement en dépassant la simple énonciation des actions menées dans l'EPLE ou d'effectuer les liens formels avec les axes des projets.

Le candidat ne doit pas hésiter à évoquer des alternatives et justifier l'option choisie face à des dilemmes possibles : *« je repère que la programmation se centre sur des menus identiques en 1ère et terminales. Ce choix limite l'ouverture et la diversification de formation que l'on pourrait viser pour ces élèves. Cependant, dans ce contexte, j'approuverais cette option compte tenu de la nécessité mise en avant dans le projet d'établissement, d'approfondir les apprentissages. »*.

Pour conclure, quelques points de vigilance et recommandations pour les futurs candidats dans le cadre de leur préparation :

- Convoquer l'expérience professionnelle ne doit pas se faire de manière systématique et artificielle, au point d'occulter les autres justifications ou déterminants essentiels. L'expérience professionnelle et les connaissances ne sont d'ailleurs pas à juxtaposer. Elles s'agrègent dans un processus qui donne corps à des connaissances théoriques et de l'épaisseur à l'expérience professionnelle. Il convient de retenir que l'expérience professionnelle doit être utilisée ponctuellement et de façon pertinente afin de ne pas alourdir le propos.
- Anticiper un questionnement du jury autour de son positionnement au sein de l'établissement, sans pour autant devoir faire des propositions en ce sens dès l'exposé : la question posée par le sujet reste centrée sur la conception de la leçon.
- Connaître les acquisitions incontournables dans chacun des champs d'apprentissage et leurs enjeux ; s'informer sur différentes conceptions didactiques possibles en lien avec les APSA au programme du concours.
- Comprendre les problématiques des différents types d'établissements et observer la pratique d'autres enseignants dans différents contextes.

4 - L'évaluation

Le bandeau d'évaluation croise les trois champs de questionnement définis à partir des compétences professionnelles (concevoir, mettre en œuvre, évaluer) et le cadre dans lequel elles s'expriment (la classe et l'établissement). L'appui sur l'expérience professionnelle est évalué en continu et n'apparaît pas comme une variable d'ajustement de la note ni un item isolé.

Éléments évalués		N1	N2	N3	N4
L'enseignant dans la classe		Récite, plaque, sans tenir compte du contexte <i>Met en action des élèves</i>	Affirme, décrit, et prend en compte partiellement le contexte <i>Enseigne pour des élèves génériques</i>	Analyse, choisit et justifie par rapport au contexte <i>Enseigne pour que des élèves du contexte apprennent</i>	Articule, argumente et mesure ses choix par rapport au contexte <i>Enseigne pour que tous les élèves apprennent l'essentiel</i>
	Concevoir	<input type="checkbox"/> Besoins des élèves non perçus ou erronés <input type="checkbox"/> Absence d'acquisition	<input type="checkbox"/> Besoins génériques <input type="checkbox"/> Acquisitions génériques, à minima sur le plan de la motricité <input type="checkbox"/> Justifications formelles	<input type="checkbox"/> Analyse fonctionnelle des besoins des élèves <input type="checkbox"/> Acquisitions ciblées sur des profils présents dans la classe dans différentes dimensions <input type="checkbox"/> Choix fondés et argumentés	<input type="checkbox"/> Analyse fine et hiérarchisation des besoins de tous les élèves <input type="checkbox"/> Acquisitions ciblées pour tous les élèves de la classe <input type="checkbox"/> Choix justifiés de manière dialectique (dilemmes)
	Mettre en œuvre	<input type="checkbox"/> Démarche d'enseignement inopérante <input type="checkbox"/> Contenus et conditions d'apprentissage absents	<input type="checkbox"/> Démarche fonctionnelle <input type="checkbox"/> Contenus et conditions d'apprentissage décrits <input type="checkbox"/> Interventions pilotées par l'organisation	<input type="checkbox"/> Démarche justifiée <input type="checkbox"/> Contenus et conditions d'apprentissage justifiés au regard des acquisitions visées <input type="checkbox"/> Interventions cohérentes et pilotées par les acquisitions visées	<input type="checkbox"/> Démarche déterminée par le contexte <input type="checkbox"/> Fait vivre les contenus et conditions d'apprentissage <input type="checkbox"/> Interventions pilotées par l'activité des élèves en relation avec les acquisitions visées
(S')évaluer	<input type="checkbox"/> Met les élèves en situation, sans indicateur ni perspectives d'adaptation <input type="checkbox"/> Fige ses propositions	<input type="checkbox"/> Propose des variables génériques et/ou des indicateurs qu'il n'exploite pas <input type="checkbox"/> Propose des adaptations et/ou évolutions aléatoires	<input type="checkbox"/> Explicite des régulations sur la base d'indicateurs opérationnels <input type="checkbox"/> Perçoit les limites à ses propositions et tente de les faire évoluer	<input type="checkbox"/> Propose, manipule et dévoue des régulations <input type="checkbox"/> Porte un regard réflexif / critique sur ses propositions pour les faire évoluer (dans la leçon et au-delà)	
L'enseignant dans l'établissement		S'éloigne de l'établissement	S'inscrit partiellement dans l'établissement	Acteur dans l'établissement	Conseiller dans l'établissement
	Analyser	<input type="checkbox"/> Détourne ou ne perçoit pas le contexte de l'établissement	<input type="checkbox"/> Extrait des éléments peu significatifs du contexte	<input type="checkbox"/> Construit son analyse sur des éléments pertinents du contexte	<input type="checkbox"/> Problématise le contexte en identifiant des tensions ou questions vives
	Contextualiser	<input type="checkbox"/> Réduit ses propositions à l'échelle de la leçon et de la séquence <input type="checkbox"/> Fait des propositions en contradiction avec le contexte	<input type="checkbox"/> Inscrit ses propositions à l'échelle de l'année et de la classe <input type="checkbox"/> Plaque des propositions a priori, rattachées artificiellement au contexte	<input type="checkbox"/> Inscrit ses propositions dans le parcours de formation de façon synchronique ou diachronique <input type="checkbox"/> Fait des propositions pertinentes et opérationnelles	<input type="checkbox"/> Inscrit ses propositions dans le parcours de formation de façon synchronique et diachronique. <input type="checkbox"/> Fait des propositions pertinentes, opérationnelles, mesurées et inscrites dans la durée
Se positionner et proposer					

Seconde épreuve d'admission

1. L'organisation de l'épreuve

Ce que disent les textes : affectée d'un coefficient 2, elle se compose de deux sous-épreuves dotée chacune d'un coefficient 1 ;

- Une pratique physique d'une durée de 30 minutes ;
- Un oral d'une durée de 45 minutes.

1.1 La pratique physique

Elle se compose de deux parties :

- Une « séquence libre » d'une durée de 10 minutes ;
- Une « séquence imposée » d'une durée de 20 minutes.

Avant la séquence libre chaque candidat dispose d'un temps d'échauffement. Entre les deux séquences il dispose de 5 minutes de récupération durant lesquelles le jury lui communique la question. Avant sa séquence imposée le candidat dispose de 10 minutes pour préparer le traitement de la question posée.

1.2 L'oral

Il se compose deux parties :

- Un exposé d'une durée de 15 minutes ;
- Un entretien d'une durée de 30 minutes.

A son arrivée le candidat est accueilli durant 10 minutes par les pilotes de l'épreuve 2 afin d'obtenir les informations organisationnelles spécifiques. Il est ensuite conduit vers son box d'interrogation dans lequel son jury l'attend. Il dispose alors de 20 minutes pour préparer sa réponse à la question posée.

La question posée aux candidats lors de cette session 2022 était la suivante :

« Vous analyserez l'activité de ou des élève(s) observé(s) dans la vidéo en vous centrant sur :
« Thème et contexte de l'APSA »

Quelle(s) situation(s) d'apprentissage proposeriez-vous pour transformer la motricité de l'élève (ou des élèves) concerné(s) ? »

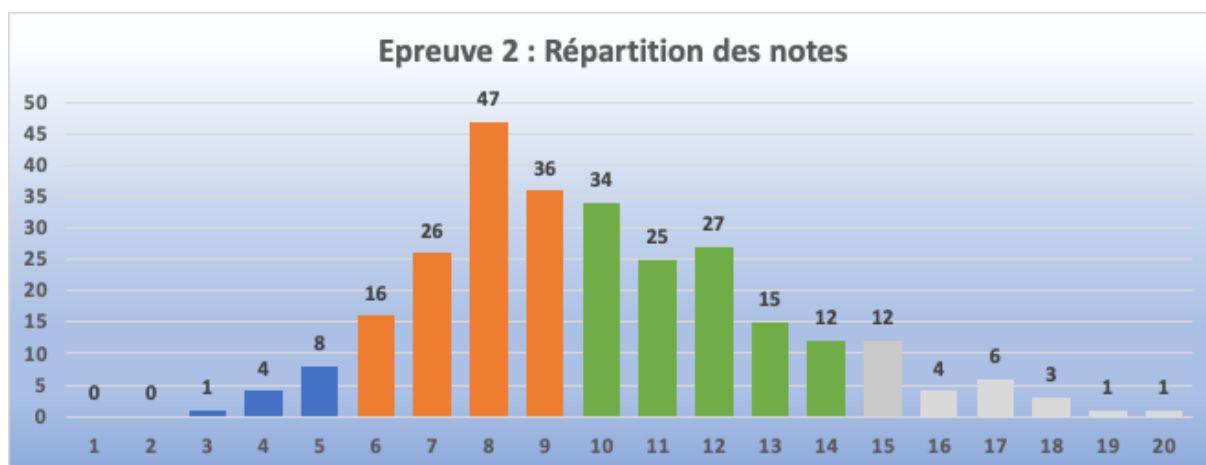
Cette question s'appuyait sur un thème et un contexte de l'APSA support :

APSA supports	Exemples de thèmes	Exemples de contextes
Athlétisme	La mobilisation des ressources	Les courses de demi-fond
Badminton	Le rythme de jeu	L'échange
Danse	L'engagement moteur	La séquence d'improvisation
Escalade	La gestion du rythme et de la cadence	Le bloc après travail
Natation	Le changement de direction aux virages	Nage alternée de vitesse
Step	Le renforcement musculaire	La capacité aérobie

2. Les données statistiques

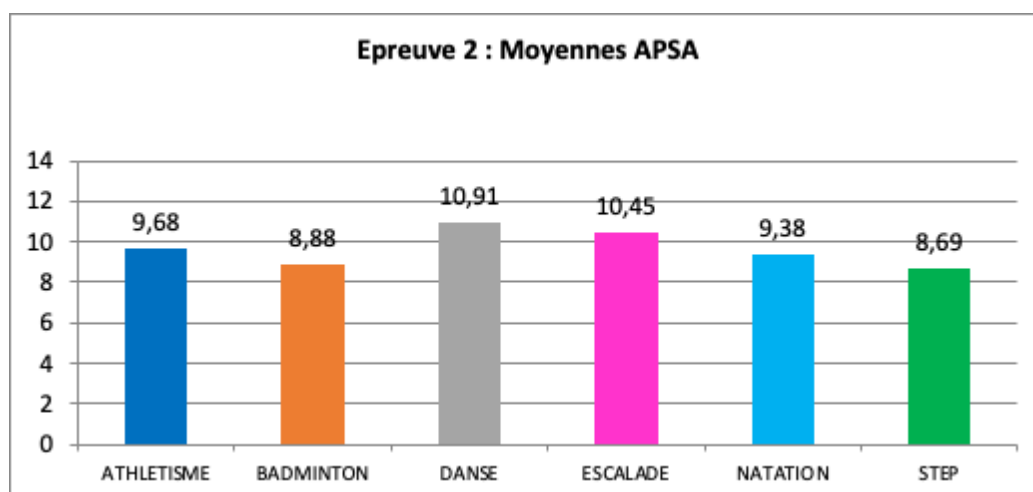
Répartition des notes par APSA et par épreuve.

2.1 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission

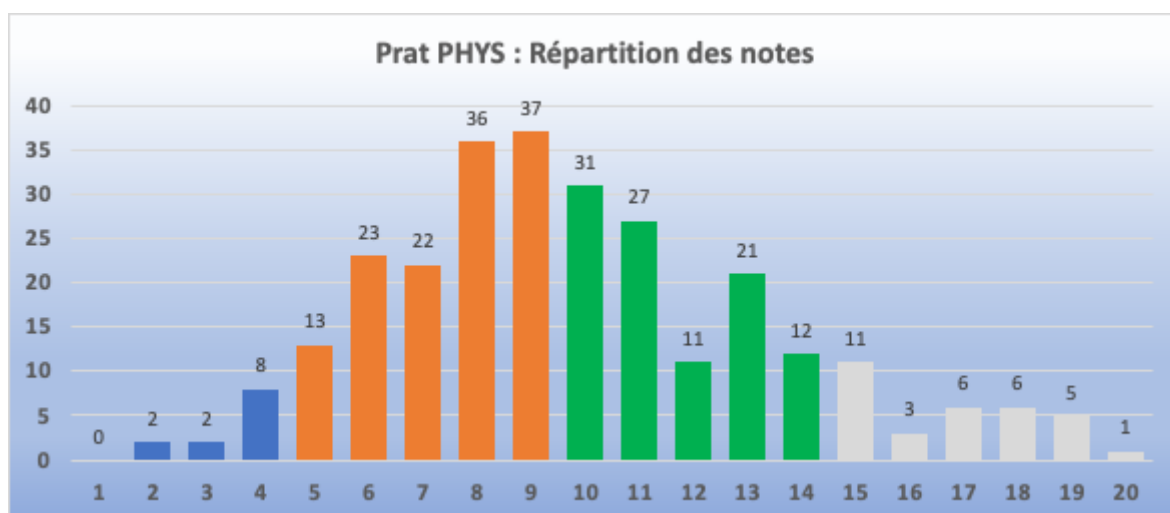


La moyenne de la seconde épreuve d'admission est de 9,35 avec une médiane à 9.

2.2 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission par APSA

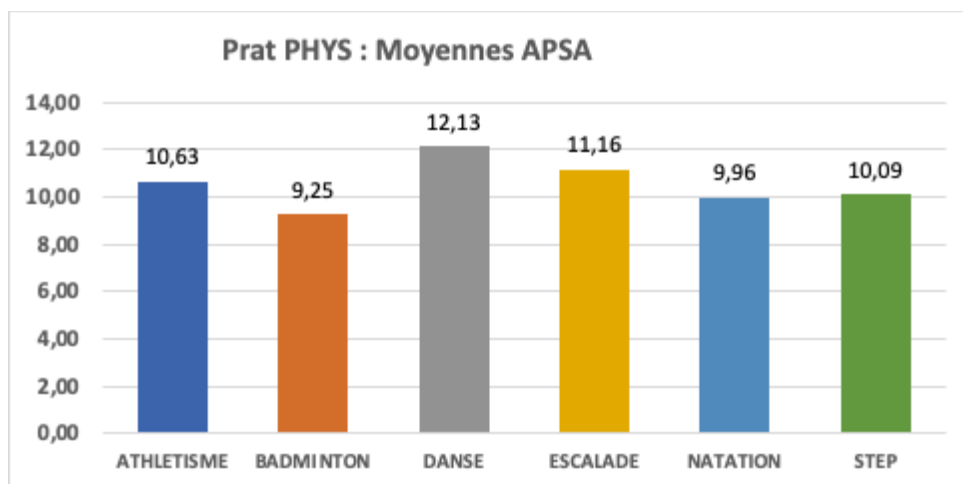


2.3 Répartition des notes de la pratique

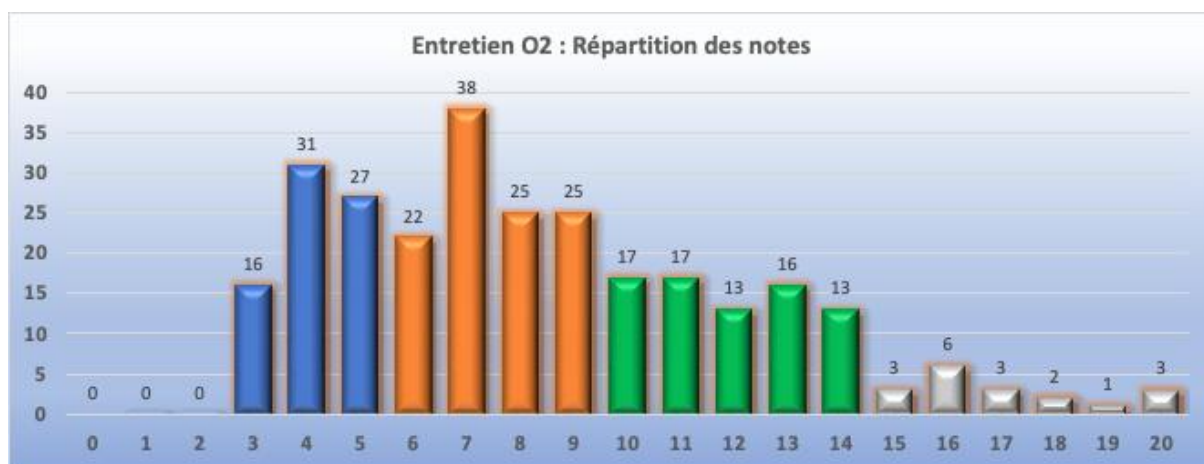


La moyenne de l'épreuve pratique est de 10,12 avec une médiane à 9,5.

2.4 Répartition des notes de la pratique par APSA

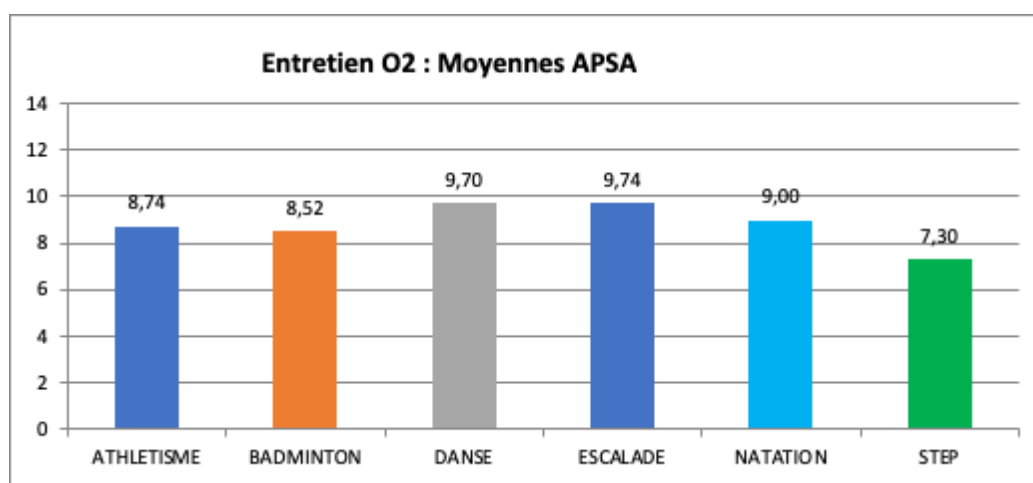


2.5 Répartition des notes de l'oral



La moyenne de l'épreuve orale est de 8,63 avec une médiane à 8.

2.6 Répartition des notes de l'oral par APSA



3. Le bilan de la session 2022

3.1 La pratique

D'une manière générale, les candidats ont bien préparé la partie libre de la pratique quelle que soit l'activité choisie. Les choix opérés sont plutôt visibles et cohérents. L'engagement est très souvent optimal. Ils se sont bien appropriés les nouvelles épreuves pratiques et témoignent d'une capacité à s'être entraîné. Ceci a permis au jury, pour la séquence imposée, de poser des questions en relation avec les problèmes réels observés chez les candidats.

Concernant la séquence imposée, le jury fait état d'un bilan plus contrasté. Comme dans la séquence libre, l'engagement est souvent sincère. Cependant, les candidats rencontrent des difficultés à faire des propositions de transformations en lien direct avec la question posée. Ils ne mettent pas toujours à profit les deux minutes de présentation pour exposer leur analyse de la question ainsi que les propositions qui en découlent. Durant la suite de la séquence imposée ils n'exploitent pas assez les commentaires pour permettre au jury de mieux comprendre les propositions affichées et les régulations opérées.

Les notes obtenues confirment ce constat puisque la moyenne de la séquence libre se situe au-dessus de la moyenne arithmétique ce qui n'est pas le cas des notes obtenues dans le cadre de la séquence imposée.

3.2 L'oral

Globalement les analyses du sujet (vidéo + question) permettent d'identifier les problèmes rencontrés par les élèves.

Toutefois, les propositions de transformations ne sont pas toujours en lien explicite avec ce qui avait été précédemment repéré. Trop souvent les situations proposées sont formelles et génériques et par la même éloignées des constats faits durant l'analyse. Cette observation est confirmée quand le jury questionne le candidat sur la pertinence de ses propositions et que ses réponses restent trop souvent superficielles.

La démarche enseignante, lorsqu'elle est envisagée, mériteraient d'être plus intégrée au processus de transformations visées. Les régulations proposées restent fréquemment limitées et ne sont pas toujours mises en lien avec les réponses motrices des élèves. En conséquence, le jury rencontre parfois des difficultés à identifier une réponse claire, précise et contextualisée à la question posée.

Il est à signaler que de nombreux candidats profitent de la séquence de questionnement pour réajuster leurs propositions et argumenter leurs modifications.

Les interactions avec le jury sont globalement maîtrisées par les candidats ce qui permet de faciliter les échanges. Le jury regrette que les connaissances mobilisées par les candidats ne soient pas plus riches, plus référencées et que celles construites dans le cadre de l'expérience professionnelle ne soient que trop rarement convoquées.

La moyenne des notes par APSA en témoigne.

4. Les attendus de l'épreuve 2 :

Elle se compose d'une pratique et d'un oral.

La pratique repose sur deux temps :

- Une séquence libre qui traduit une compétence à s'être entraîné.
- Une séquence imposée qui fixe le savoir s'entraîner sur une thématique et un contexte identifiés.

Durant la séquence libre, il est attendu du candidat qu'il s'engage dans une pratique authentique gage d'un questionnement pertinent pour la séquence imposée.

L'oral témoigne d'une maîtrise de l'APSA dans son champ apprentissage afin de transformer la motricité du ou des élèves identifiés suivant un thème et un contexte.

4.1 Un cadre commun d'évaluation

➤ Les pratiques physiques

Elles sont appréciées à partir de deux indicateurs qui sont les choix effectués par le candidat et l'intensité de l'engagement tout au long de sa pratique. Ces deux aspects sont indexés à des critères suivant les APSA concernées.

➤ L'oral

Les propositions du candidat sont appréciées à partir de trois indicateurs : l'analyse de la question, les propositions de transformations et la démarche enseignante.

Les connaissances et les capacités du candidat à interagir avec le jury permettent d'affiner son appréciation.

C'est à partir de ces indicateurs liés aux pratiques physiques et à l'oral que le rapport du jury a été construit sous la forme de questions-réponses.

4.2 Les pratiques

A partir de questions souvent posées, les attendus sont précisés par APSA dans la séquence libre et dans la séquence imposée et selon deux thématiques : les choix et l'intensité de l'engagement.

ATHLETISME

Séquence libre

➤ Les choix

◆ **Toutes les combinaisons possibles de contextes se valent-elles ?**

Oui, il n'y a aucun attendu particulier en termes de combinaisons.

◆ **L'ordre des contextes a-t-il une importance ?**

Non, l'ordre n'est pas un élément retenu comme critère d'appréciation mais vous devez le réfléchir pour optimiser votre prestation.

◆ **L'aménagement du contexte a-t-il une importance (hauteur et disposition des haies, utilisation du starting-block) ?**

L'aménagement doit vous permettre de réaliser une performance optimale au regard de vos ressources.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Faut-il s'engager dans la séquence libre à une intensité maximale ?**

Oui, vous devez mobiliser vos ressources à leur plus haut niveau d'expression.

◆ **La performance est-elle le principal critère d'évaluation ?**

Non, il faut comprendre la performance comme l'un des indicateurs permettant d'apprécier la réalisation motrice. D'autres éléments de la réalisation motrice sont pris en compte.

◆ **Est-ce que les pointes sont obligatoires ?**

Non, mais vous devez vous équiper avec du matériel qui permet d'exprimer votre plus haut potentiel dans chaque contexte tout en préservant votre intégrité physique.

Séquence imposée

➤ Les choix

- ◆ **Est-il possible de solliciter les jurys pour prélever des informations quantitatives et qualitatives ?**

Le jury peut prélever des informations uniquement quantitatives (temps, distance, placement d'un repère) ; une seule information par juré. Vous devrez veiller à ce que ces informations soient utiles et exploitées.

- ◆ **Le choix du contexte est-il un élément retenu dans l'évaluation ?**

Oui, vous devez être en capacité de retenir le contexte le plus pertinent au regard du thème et de votre niveau de ressources disponibles.

- ◆ **Toutes les séries et les répétitions de l'entraînement doivent-elles être menées à leur termes ?**

Non, vous pouvez choisir de réguler vos propositions au fur et à mesure de la séquence tout en démontrant une méthodologie qui répond au thème.

- ◆ **Quelles stratégies de traitement du thème doit-on adopter lors de la séquence imposée ?**

Vous devez envisager un traitement pluriel du thème tout en le problématisant au regard de votre prestation en séquence libre.

- ◆ **Faut-il se limiter aux deux minutes de présentation pour communiquer avec le jury ?**

Non, le jury apprécie que vous fassiez, tout au long de cette séquence, des commentaires succincts afin d'explicitier les régulations que vous opérez.

- ◆ **Est-il acceptable d'être en difficulté dans la réalisation de son propre entraînement ?**

Non, vous devez être capable d'identifier vos besoins et de proposer un entraînement adapté à vos ressources. En cas d'échec, il est attendu que vous régulier vos propositions (décalage optimal, charge d'entraînement, ...).

➤ L'intensité de l'engagement

- ◆ **Faut-il s'engager avec intensité dans toutes les réalisations de la séquence imposée ?**

L'entraînement ou le développement des ressources nécessite que vous vous engagiez pleinement dans votre pratique. Cependant des situations décontextualisées et les temps de récupération peuvent être exploités pour démontrer une logique d'entraînement.

- ◆ **Est-il attendu un temps de pratique maximal lors de la séquence imposée ?**

Le temps de pratique doit être adapté au contexte, au thème et à vos ressources.

- ◆ **Peut-on demander ses performances de séquence libre pour avoir une base de propositions lors de la séquence imposée ?**

Même si l'idée d'utiliser des indicateurs chiffrés est très pertinente, il n'est pas possible d'avoir connaissance des performances réalisées lors de la séquence libre.

BADMINTON

Séquence libre

➤ Les choix

- ◆ **Est-ce que je jouerai contre un adversaire de mon niveau ?**

Oui dans la mesure du possible, au plus proche de votre niveau. Le jury fait en sorte de proposer des rencontres avec un rapport le plus équilibré possible.

◆ **Comment sont évalués mes choix durant la séquence libre et comment les mettre en valeur ?**

Les choix sont évalués dans les registres tactiques (intentions, manière et choix pour construire et gagner) et techniques (déplacements, volume de jeu et organisation motrice) dans le contexte d'une opposition.

◆ **Le choix des volants a-t-il une incidence sur l'évaluation ?**

Non. Reportez-vous au programme pour le choix de la qualité du volant (plumes ou plastiques).

◆ **Comment me préparer pour optimiser ma capacité à faire des choix cohérents pour la séquence libre ?**

Pendant votre préparation, jouez régulièrement, habituez-vous à jouer contre des niveaux et profils de jeu différents tout en tentant d'élever votre niveau de jeu ... devenez des « pratiquants ».

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **L'échauffement est-il évalué ?**

Non en tant que tel mais, il peut servir de repère au jury pour l'organisation des matches.

◆ **Comment me préparer pour optimiser mon engagement dans la séquence libre ?**

Entretenez votre condition physique pour supporter le format de l'épreuve.

◆ **Gagner ou perdre a t-il une incidence sur l'évaluation de mon engagement ?**

Oui dans la mesure où le score reste révélateur d'un certain engagement et d'une gestion du rapport de force.

◆ **L'évaluation de mon engagement est-elle dépendante du niveau de jeu (du mien et/ou celui de mon adversaire) ?**

Non. Le niveau d'engagement est apprécié au regard du niveau de ressources et de leur exploitation indépendamment du niveau de jeu.

Séquence imposée

➤ Les choix

◆ **Ma démarche d'entraînement doit - elle répondre à un cadre scolaire ou fédéral ?**

Votre démarche doit être personnelle et cohérente au regard de l'APSA et de votre niveau de ressources (et du thème posé).

◆ **Comment sont évalués mes choix durant la séquence imposée ?**

Vos choix (transformation(s) visée(s), apprentissages, situations d'apprentissage...) sont évalués au regard de la réponse à la question posée. Ils doivent être problématisés et mis en œuvre au regard de votre niveau de jeu (ressources), de votre profil et du thème et s'inscrire dans la logique de l'activité. Les situations d'apprentissages doivent être fonctionnelles (en toute sécurité), évolutives et articulées. Leur régulation est évaluée, notamment au niveau des apprentissages (critères de réalisation transformant la motricité) qui doivent être explicités et opérationnalisés.

◆ **Comment me préparer pour optimiser ma capacité à faire des choix pertinents pour la séquence imposée ?**

Nous vous conseillons de vous exercer à réaliser des séquences imposées à votre niveau de pratique et sur des thèmes/contextes variés. Une connaissance fine de votre niveau de jeu et de vos ressources sera un élément utile pour cette séquence.

◆ **La question posée lors de la séquence imposée est-elle en lien avec ma prestation lors de la séquence libre ?**

Oui. Le jury pose sa question en fonction de son analyse de votre motricité (tactique et technique dans le contexte de la séquence libre).

- ◆ **Peut-on commenter sa prestation au-delà des 2' accordées en introduction de la séquence imposée ?**

Oui, les commentaires peuvent mettre en valeur vos choix en permettant au jury de mieux les appréhender, mais ils ne doivent cependant pas nuire à la dimension motrice de la prestation.

- ◆ **L'utilisation des plastrons est-elle un élément apprécié pour évaluer mes choix ?**

Oui. L'utilisation cohérente des plastrons, inhérente au fonctionnement de vos situations, permet d'enrichir vos choix.

- ◆ **Suis-je évalué en tant que plastron ?**

Non, mais vous devez « jouer le jeu ». Le plastron n'a pas à se substituer au candidat (en faisant des propositions par exemple), seulement à respecter les consignes données par celui-ci.

- ◆ **Pendant le temps moteur, est-il possible de changer les choix que j'avais annoncés (pendant la phase de présentation) ?**

Oui, il est préférable de réguler ses propositions que de rester sur des choix inadaptés. De la même façon, il est recommandé de modifier une situation qui ne « fonctionne » pas.

➤ L'intensité de l'engagement

- ◆ **Que faut-il entendre par « intensité de l'engagement » pour la séquence imposée ?**

Cet élément renvoie à un engagement pour apprendre et se transformer. Il doit être optimal au regard de vos ressources. L'aspect énergétique en fait partie, en lien avec le décalage optimal entre le niveau de ressources exigées par vos situations d'apprentissage et celui de vos ressources propres.

- ◆ **Peut-on commenter sa prestation au-delà des 2' accordées en introduction de la séquence imposée ?**

Oui, cela est nécessaire mais ne doit pas nuire à l'intensité de l'engagement.

- ◆ **L'utilisation des plastrons est-elle un élément apprécié pour évaluer l'intensité de mon engagement ?**

Oui. L'utilisation des plastrons permet d'impacter l'intensité de votre engagement.

ESCALADE

Séquence libre

➤ Les choix

- ◆ **Quelle stratégie adopter pour choisir à bon escient 3 secteurs sur 5 proposés ?**

Il est nécessaire de connaître son niveau de départ pour pouvoir balayer rapidement les fourchettes de cotations imposées (4A bloc jusqu'au niveau 7A bloc). Il convient par ailleurs de connaître ses points forts/faibles dans les différents styles d'escalade en bloc : vertical, dévers, dièdre, adhérence, skate...

- ◆ **Comment se préparer à la formule « contest » ?**

Chaque candidat, selon son vécu, peut exprimer ses possibilités de différentes manières ; la valorisation des erreurs commises dans les tentatives pour ajuster les essais subséquents est au cœur de la démarche.

- ◆ **Les différents secteurs portent-ils des spécificités d'ouverture ?**

Oui. L'ouverture proposée par le jury vise à offrir une variété de problèmes à résoudre dans les limites des potentialités offertes par la SAE, enrichies dans ses différentes inclinaisons par des macro-reliefs et des prises, de marques donc de modèles très variés.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **L'échauffement est-il pris en compte dans la prestation physique ?**

L'échauffement se réalise librement, dans une zone dédiée, et il n'est pas évalué par le jury.

◆ **Faut-il réussir d'emblée un bloc ou tous les faire ?**

Il est avant tout attendu que les essais soient réalisés à un niveau optimal, permettant de révéler un répertoire moteur riche et varié. C'est le niveau d'engagement dans un bloc d'une cotation maximale, à vue puis après travail, qui permet de l'exprimer.

◆ **Quelle est la stratégie de gestion des essais la plus féconde ?**

La stratégie la plus porteuse consiste à se doter préalablement d'un cadre d'analyse du mouvement, permettant de comprendre les essais de solutions.

Comprendre un essai réussi ou échoué exige de saisir les causes pour poursuivre ou aller vers d'autres blocs.

◆ **Peut-on revenir sur ses choix en cours de réalisation de la séquence imposée ?**

Non. Le jury prend le temps de présenter les blocs durant 5 minutes et laisse au candidat 5 autres minutes pour observer sans les toucher tous les blocs avant le choix des 3 secteurs retenus.

◆ **Peut-on solliciter le jury en cours d'action pour préciser les prises et/ou modules autorisés ?**

Oui. Le jury est à disposition. L'esprit de l'ouverture est d'éviter les interdits au-delà des couleurs de prises et de macro-reliefs qui balisent les itinéraires.

Séquence imposée

➤ Les choix

◆ **Comment le jury choisit-il le sujet proposé ?**

Il s'appuie sur l'observation des essais dans les blocs. Le matériau du jury pour justifier le choix du sujet s'appuie sur : le choix de l'intensité du bloc, de sa spécificité, des types de mouvements exigés, des combinaisons de mouvements pour produire l'essai réussi, des régulations inter-essais, des adaptations personnalisées des méthodes requises pour sortir le bloc, de la gestion des problèmes posés par les ajustements postures-mouvements.

◆ **Qu'est-il attendu durant la séquence imposée ?**

Il est attendu du candidat qu'il traite le sujet dans la perspective de sa propre transformation et qu'il soit en capacité de décoder les supports, (l'inclinaison, les reliefs et les configurations des prises), tout en mettant en œuvre des méthodes adaptées au.x problème.s.-Enfin, il est attendu que le candidat mette en œuvre concrètement ses propositions.

◆ **Les 5 secteurs sont-ils accessibles pour la séquence imposée ?**

Oui, en l'état. Il s'agit de permettre au candidat(e)s d'exploiter la richesse offerte par les 20 blocs disponibles.

◆ **Peut-on changer de secteurs ou de blocs durant le traitement de la séquence imposée ?**

Oui. L'adaptation requise par l'épreuve le permet.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **La séquence imposée nécessite-t-elle de revenir dans les blocs de la séquence libre ?**

Oui. Dans la mesure où la séquence imposée exige de démontrer des compétences à savoir s'entraîner, la pratique physique de cette séquence devrait conduire à des transformations possibles à démontrer.

◆ **Peut-on aménager le support en cours de séquence imposée ?**

Oui. Le calage des contraintes proposées dans les aménagements relève de l'expertise. On ne peut retirer ou déplacer aucune prise des 20 blocs du concours. Cependant ces blocs peuvent faire l'objet de rajouts balisés, c'est à dire d'autres prises rajoutées, ou bien d'éliminantes, c'est à dire des prises signalées comme interdites (scotchées par exemple).

◆ **Peut-on demander au jury une parade ?**

Oui. La parade n'est pas une obligation et reste non systématique à la discrétion des candidats. Dans le cas d'une demande, le jury attend des informations utiles pour savoir où intervenir en relation avec les problèmes posés par les blocs.

◆ **Peut-on demander au jury une aide ?**

Oui. Dans ce cas, le jury attend des informations utiles pour savoir à quel moment de la réalisation porter l'aide.

◆ **Peut-on solliciter le jury pour délivrer des informations portant sur les essais ?**

Oui. Le jury est à disposition pour communiquer des informations sous commande.

DANSE

Séquence libre

➤ Les choix

◆ **Comment sont évalués mes choix d'écriture chorégraphique ?**

Ils sont évalués au regard de l'argument et du titre donné au jury. Le jury attend la présentation d'une composition riche, structurée autour d'un univers poétique, faisant apparaître des choix pertinents et ciblés révélateur d'un parti pris singulier.

◆ **Comment présenter notre choix de titre et d'argument au jury ?**

Nous attendons une présentation orale de votre titre et de votre argument. Votre argument peut prendre différentes formes de présentation : support papier, objet, création personnelle

◆ **Avons-nous la possibilité de choisir et d'exploiter des éléments scénographiques ?**

Vous pouvez utiliser des éléments scénographiques de façon mesurée et au service du propos. Les éléments scénographiques ne peuvent pas se substituer à une écriture chorégraphique.

Seulement les objets que vous apportez sont autorisés (ex : si besoin d'une chaise cette dernière ne peut pas être donnée par le jury). Aucun élément nécessitant un nettoyage de l'espace scénique n'est autorisé. Nous vous invitons à renforcer votre propos chorégraphique à travers une réflexion autour du costume et du monde sonore.

◆ **Comment gérer la préparation et la diffusion de mon support sonore ?**

Le support sonore n'est pas obligatoire. Si vous choisissez un support sonore, il doit être présenté sur une clé USB en format WAV et MP3. Votre montage devra être d'une durée égale à celle de votre composition. Vous aurez à votre disposition une personne ressource pour gérer la sono.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Comment est évaluée l'intensité de notre engagement ?**

Vous êtes évalué sur votre capacité à mobiliser le plus haut niveau d'engagement moteur et émotionnel dans votre séquence libre au service de votre propos. Le passage le plus abouti et engagé est retenu pour l'évaluation (sur les deux présentés).

◆ **Comment gérer notre engagement entre les deux passages ?**

Les deux passages doivent être réalisés à l'intérieur des 10 minutes. Vos temps de latence (avant un passage, entre les passages et/ou après les passages) sont laissés à votre appréciation.

Vous pouvez annoncer à tout moment à la personne ressource quand vous souhaitez enclencher votre support sonore. Le deuxième passage permet souvent aux candidats les plus stressés, de prendre confiance et de révéler leur plus haut niveau d'engagement (notamment en termes d'appuis et de présence).

Séquence imposée

➤ Les choix

◆ **Comment faire le choix de la partie à transformer parmi les deux sélectionnées par le jury ?**

Nous vous invitons à choisir la partie qui vous semble la plus porteuse au regard du thème et du contexte donnés par le jury. L'idée étant de vous amener à explorer de nouveaux états de corps et une nouvelle écriture afin de proposer au jury une séquence initiale qui se transforme par vos choix et amène le jury à voir un nouvel univers poétique. Les contextes proposés intègrent à la fois les paramètres du mouvement mais également d'autres composantes de la danse.

Exemple 1 : Thème "Dissociation" dans le contexte "CORPS".

Exemple 2 : Thème "Spirale" dans le contexte "ESPACE".

Nous vous invitons à traiter ces deux éléments (thème et contexte) de manière articulée et non juxtaposée.

◆ **Comment le jury sélectionne-t-il les deux parties pour la séquence imposée ?**

Le jury sélectionne deux parties de votre composition à partir d'éléments remarquables.

Ces deux parties sélectionnées vous seront présentées sur une tablette durant les 5 minutes de récupération. Le jury vous proposera de visionner une seconde fois les deux parties pour s'assurer que vous les ayez bien identifiés. Vous aurez à effectuer votre choix dans l'instant en fonction du contexte et du thème proposé par le jury.

◆ **Doit-on expliciter oralement nos choix de traitement pendant la séquence imposée ?**

Comme dans toutes les épreuves de pratique, chaque candidat doit exploiter les deux minutes mis à sa disposition au début de cette séquence pour expliciter ces choix de traitement du thème dans le contexte.

◆ **Doit-on danser sur le même support sonore la séquence libre et la séquence imposée ?**

Comme pour la séquence libre, le support sonore n'est pas obligatoire dans la séquence imposée. Il doit être au service de votre écriture chorégraphique. En ce sens, nous vous conseillons d'apporter une clé USB avec des supports sonores différents afin de faire évoluer la poétique en fonction du thème dans le contexte choisi par le jury.

◆ **Doit-on danser l'ensemble de la chorégraphie initiale sur la séquence imposée ?**

Le jury souhaite que vous transformiez uniquement la partie choisie. De ce fait, nous attendons lors du moment de restitution uniquement la transformation de cette partie spécifique, et non l'ensemble de la chorégraphie initiale.

◆ **Sommes-nous obligés de conserver nos éléments scénographiques sur la séquence imposée ?**

Le jury souhaite visualiser un nouvel univers poétique sur cette séquence imposée. De ce fait, nous vous invitons à vous distancier de votre chorégraphie initiale en vous laissant la possibilité de ne pas reprendre vos éléments scénographiques.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Comment est évaluée l'intensité de l'engagement dans ma séquence imposée ?**

Vous êtes évalué sur votre capacité à mobiliser le plus haut niveau d'engagement moteur et émotionnel dans votre séquence imposée au service de votre propos. Il est attendu de vous un réel engagement physique et émotionnel dévoilant votre capacité à vous entraîner et à faire évoluer votre proposition initiale en lien avec le thème dans le contexte donné. Cela implique de mobiliser les étapes du processus de création artistique afin de présenter un produit abouti, porteur d'un nouvel univers poétique.

◆ **Est-ce que la durée de la partie transformée doit être équivalente à la partie choisie ?**

Non, ce qui intéresse le jury ce sont les choix de traitement réalisés par le candidat pour répondre au thème dans le contexte. Le jury ne vous donnera pas de notion de durée. C'est à vous, selon vos choix de traitement, de décider de la temporalité de votre séquence transformée.

◆ **A quels moments de la séquence imposée devons-nous présenter notre partie transformée ?**

Vous pouvez la présenter à tout moment à l'intérieur des 20 minutes. Nous vous conseillons de la présenter dans les 5 dernières minutes afin d'éviter la précipitation et de vous donner la possibilité de repasser si vous pensez que votre prestation peut encore être améliorée. Il convient néanmoins d'annoncer oralement au jury le moment où vous allez réaliser le passage de votre séquence transformée.

NATATION

Séquence libre

➤ Les choix

◆ **L'échauffement est-il évalué ou pris en compte pour la suite de l'épreuve ?**

Non, l'échauffement ne fait pas partie de l'épreuve et n'est donc pas évalué.

◆ **Y'a-t-il des styles de nage à privilégier lors de la séquence libre ?**

Non, aucun style de nage n'est valorisé par le jury. Il est conseillé aux candidats de présenter les deux styles de nages qu'ils maîtrisent le mieux.

◆ **Quel degré de précision sur la zone d'effort est attendu ?**

Le candidat doit préciser sa filière énergétique en capacité ou en puissance. Un niveau d'engagement optimal au regard des ressources du candidat est attendu en jouant sur les temps d'effort, de récupération et l'intensité. Aucune filière énergétique n'est plus attendue ou valorisée qu'une autre.

◆ **Pouvons-nous utiliser du matériel personnel, l'utiliser obligatoirement ?**

Nous rappelons que seul le matériel fourni par le jury est autorisé, à savoir planche et pull-buoy. L'utilisation du matériel est valorisée par sa pertinence par rapport au thème et au contexte. En revanche, il est pénalisé si son utilisation ne constitue pas un apport réel et justifié. Les montres connectées sont interdites mais les chronomètres sont autorisés.

◆ **Au terme des 10 minutes de séquence libre, puis-je récupérer dans l'eau ?**

Non. Les 5 minutes de pause avant la préparation de la séquence imposée permettent au candidat de sortir de l'eau, se sécher, s'hydrater... et de rejoindre l'espace de travail.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Quelle intensité d'engagement est attendue ?**

Il est attendu un engagement optimal et adapté au regard de la filière choisie et des ressources du candidat.

Séquence imposée

➤ Les choix

◆ **Comment le jury choisit la thématique / le sujet ?**

Une thématique est choisie à la suite des observations réalisées par le jury au cours de la séquence libre.

◆ **Quand une thématique s'appuie sur un mode de nage (ventrale, alternée...), est-il attendu de présenter des situations comprenant plusieurs styles de nage ?**

C'est au candidat d'identifier ce qui lui paraît le plus pertinent et de l'expliquer. Il est attendu qu'il s'appuie sur sa séquence libre sans toutefois que ses propositions se réduisent nécessairement aux nages proposées durant celle-ci.

◆ **Puis-je consulter ma préparation papier pendant la séquence imposée ?**

Pour la session écoulée les candidats n'ont pas eu la possibilité de déplacer leur préparation au bord du bassin. Pour la prochaine session ils le pourront. Il est donc conseillé de prévoir des pochettes plastiques afin de les protéger.

◆ **Les 2 minutes doivent-elles être obligatoirement utilisées pour expliciter la séquence imposée ?**

Non, mais il est recommandé de les exploiter pour clarifier la démarche du candidat et pour préciser le lien entre les propositions et le sujet proposé, notamment en termes de transformations (ex : « *je propose... pour ... parce que...* »).

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Quelles sont les attentes du jury en termes de mobilisation des filières énergétiques lors de la séquence imposée ?**

Les séries, situations ou exercices proposées doivent être justifiés au regard du contexte choisi par le candidat (natation vitesse ou natation longue) et du thème imposé par le jury.

STEP

Séquence libre

➤ Les choix

◆ **Est-il possible de ne présenter qu'une seule filière ?**

Oui, l'essentiel étant de démontrer son plus haut niveau de ressources bioénergétiques et biomécaniques dans la ou les filière(s) présentée(s).

◆ **Y-a-t-il une hiérarchie des filières en termes de notation ?**

Il n'y a pas de hiérarchie. Le plus important consiste à faire la démonstration d'une cohérence dans les choix opérés au regard de ses ressources.

◆ **Dois-je démontrer l'étendue du répertoire de pas et de bras en step ?**

Il est plutôt conseillé de proposer un éventail de pas et de bras que l'on peut assumer dans le contexte d'effort choisi. Il ne faut pas que cela engage une dégradation de la motricité.

◆ **Suis-je tenu d'inscrire mon effort dans la ou les filières annoncée(s) en amont de ma séquence libre ?**

Le candidat est tenu d'atteindre la zone d'effort visée dans la ou les filière(s) annoncée(s). Pour se faire, il a toute latitude de modifier ses paramètres d'entraînement, biomécaniques et/ou bioénergétiques pour réguler sa séquence libre.

◆ **Comment le jury peut-il évaluer la pertinence de mes choix s'il ne connaît pas mon état de forme ou mon niveau de ressources ?**

Lorsque les effets sur soi ne sont pas visibles ou en décalage avec les effets attendus (exemple : filière visée puissance aérobie et candidat qui réalise son enchaînement bouche fermée, sans signe extérieur de fatigue) ou lorsque les paramètres choisis provoquent des dégradations dans la motricité.

Le candidat peut également apporter des précisions lors de la présentation et durant sa séquence.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Suis-je obligé de présenter l'ensemble de mes blocs sur chaque série ?**

Non. L'agencement des blocs dépend de la durée d'effort. La durée d'un bloc étant approximativement de 15", il est impossible de proposer 6 blocs sur un temps inférieur à 1'30. Le choix d'agencement des blocs au regard du temps d'effort est valorisé.

◆ **Vaut-il mieux avoir une fréquence cardiaque élevée ou valoriser la coordination ?**

Il faut trouver le meilleur compromis entre les deux. L'enjeu de l'épreuve consiste à montrer son meilleur niveau de ressources dans le contexte d'effort choisi.

◆ **Quelle est la place du cardio fréquence mètre dans l'évaluation ?**

Il permet de valider ou d'invalider, à partir de critères objectifs, les effets perçus par le jury sur le candidat.

◆ **Le jury prend-il en compte le temps de pratique ?**

Il prend en compte le temps d'engagement au regard de la pertinence du plan d'entraînement, qui englobe les temps d'effort et de récupération (dans leur intensité et leur nature).

Séquence imposée

➤ Les choix

◆ **Le jury peut-il gérer la musique et/ou le temps ?**

Non, chaque candidat est autonome. En conséquence il doit prévoir un stock de musiques (même si un panel est mis à disposition) et 2 chronos (l'un pour gérer le temps total d'épreuve, l'autre pour gérer les temps d'effort et de récupération).

◆ **Pourquoi le chrono est-il déclenché au premier mouvement derrière le step ?**

Car cela permet d'évaluer la compétence du candidat à démarrer sur le début de la phrase musicale (« crouse »).

◆ **Dois-je nécessairement reprendre les blocs de ma séquence libre lors de la séquence imposée ?**

Non, une simplification, une complexification voire une recréation de l'enchaînement peut être envisagée afin de répondre au sujet donné.

◆ **Suis-je obligé de commenter ma prestation ?**

L'utilisation des 2' de présentation de la démarche en début d'épreuve imposée est nécessaire afin de présenter son analyse de la question (thème et contexte) en lien avec les ressources identifiées. Les commentaires en cours de réalisation sont pertinents s'ils permettent d'éclairer le jury sur les ressentis et les régulations qui en découlent. La pertinence de la démarche est évaluée au travers de sa réalisation effective.

◆ **Suis-je tenu de respecter ce que j'ai annoncé aux jurys dans ma présentation de séquence imposée ?**

Le candidat peut modifier ses propositions initiales s'il juge cela opportun pour répondre à la question de façon cohérente et pertinente.

➤ L'intensité de l'engagement

- ◆ **Le jury prélève-t-il des informations lorsque je suis en phase de préparation de ma séquence imposée, prend-il en compte mes notes ?**

Le temps de préparation n'est pas pris en compte dans l'évaluation. Les brouillons sont détruits en fin d'épreuve.

- ◆ **La filière choisie par le jury est-elle nécessairement différente de celle(s) investie(s) en séquence libre ?**

Non, les 3 filières sont envisageables à l'issue de la séquence libre.

- ◆ **Intensité de l'engagement signifie-t-il état de fatigue maximal ?**

Non, les effets visibles doivent être en corrélation avec le contexte d'effort de la question choisie par le jury. Le candidat doit rester dans la zone d'effort visée.

- ◆ **Est-ce que l'un des deux éléments de la question (thème / contexte) est privilégié au détriment de l'autre ?**

Les deux sont constitutifs de la question. Ils doivent être traités à partir des liens qui les unissent.

4.3 L'oral

4.3.1 L'analyse de la question

- ◆ **Comment exploiter la vidéo pour faire des choix pertinents ?**

La description de l'activité de l'élève observé (mentionné sur la vignette) doit s'appuyer sur des indicateurs ciblés en lien avec l'analyse du contexte.

Le candidat devra repérer et présenter des éléments saillants de la vidéo puis prolonger la description par l'explication/interprétation des ressources mobilisées.

Cette démarche doit permettre au candidat de formuler des hypothèses explicatives du comportement moteur de l'élève en prenant en compte ce qu'il sait déjà faire et ce qu'il lui reste à apprendre.

- ◆ **Un cadre d'analyse doit-il être référencé ?**

Il peut s'appuyer sur des outils empruntés à des auteurs qu'il convient de préciser. Il doit surtout faciliter la lecture et l'analyse de la vidéo dans le temps limité de la préparation. Il doit permettre d'analyser la motricité de l'élève et de hiérarchiser des hypothèses de transformations.

Il est conseillé d'éprouver le cadre choisi dans sa pratique professionnelle voire à partir de vidéos.

- ◆ **Quels types de transformations sont visées ?**

Le sujet précise qu'il est recherché une transformation motrice de l'élève. Le jury invite à ce que le projet de transformation soit ciblé, coloré par le thème donné, et situé dans le contexte précisé.

4.3.2 Les propositions de transformations

- ◆ **Est-il préférable de présenter une ou deux situations d'apprentissage ?**

Il n'y a pas d'attendu en termes de nombre de situations. En revanche, chaque situation doit permettre une transformation de la motricité de l'élève en prenant en compte le thème et le contexte précisés dans la question.

Dans le cas de la présentation de plusieurs situations, un lien de complémentarité et/ou d'emboîtement doit apparaître.

◆ **La qualité de mon exposé conditionne-t-elle ma note finale ?**

L'exposé et l'entretien se complètent, le candidat a toute latitude pour argumenter, étayer ou réajuster ses propositions initiales durant les interactions avec son jury. C'est une opportunité permettant au candidat de mettre en avant sa capacité à approfondir, à s'adapter ou rebondir, afin de faire évoluer, le cas échéant, les propositions initiales.

◆ **Y-a-t-il un format souhaité de présentation des situations d'apprentissage ?**

La présentation doit être structurée, précise et justifiée afin de faciliter sa lecture par le jury.

◆ **Ai-je le droit d'ajouter du matériel, dans la situation d'apprentissage, qui ne figure pas à la vidéo ?**

Le candidat a toute latitude pour mobiliser l'ensemble des moyens techniques qui lui semblent nécessaires, pour la mise en œuvre de ses propositions.

◆ **Puis-je compléter le dispositif de ma situation au cours de l'entretien ?**

L'entretien est un moment privilégié pouvant permettre au candidat d'affiner, préciser, remédier à ses propositions de façon réactive.

4.3.3 La démarche enseignante

◆ **Quelle place doit être accordée à l'activité de l'enseignant ?**

Elle doit permettre de rendre lisible la démarche d'enseignement du candidat (stratégie, intervention, régulation...), et intégrer des indicateurs (qualitatif -quantitatif) le conduisant à réguler ses interventions.

◆ **Puis-je envisager de faire intervenir d'autres élèves afin de mener à bien ma démarche ?**

Cela est possible si ce choix est pertinent et justifié au regard des effets attendus sur l'élève.

◆ **Puis-je proposer des situations à l'échelle de la séquence ?**

Le candidat peut à la fin de son exposé se projeter à l'échelle d'une séquence. Pendant l'entretien, le jury peut interroger les intentions de transformation de la motricité de l'élève sur une temporalité plus longue.

4.3.4 Les connaissances et la capacité à interagir

◆ **Quels types de connaissances faut-il mobiliser dans le cadre de cette épreuve ?**

Les connaissances convoquées doivent être riches, variées (scientifiques, professionnelles, didactiques,...) précises et maîtrisées. Elles n'ont d'intérêts que si elles servent à appuyer et renforcer les propositions.

◆ **Est-ce que je peux étayer ma réponse en prenant appui sur mes expériences professionnelles ?**

Il est conseillé de faire référence à sa propre expérience professionnelle. La culture personnelle et professionnelle dans l'activité peut permettre de valoriser les propositions et d'enrichir les échanges avec le jury. Il ne s'agit pas de décrire son expérience professionnelle mais de s'appuyer dessus sans se détacher du sujet à traiter.

◆ **Le jury peut-il m'interrompre lors de mes explications ?**

Le jury peut interrompre le candidat : pour obtenir des précisions sur une question ; rebondir sur une proposition ; couvrir la totalité du champ de questionnement ; passer à un autre champ de questionnement. Le jury le fait toujours dans le but de valoriser la prestation du candidat.

◆ **Puis-je modifier ma proposition si je perçois qu'elle est erronée ?**

Le candidat a toute latitude pour réajuster ses propositions au cours de l'entretien.

