



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : AGRÉGATION EXTERNE

Section : ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Session 2020

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

INFORMATIONS GENERALES

NOMBRE DE POSTES OUVERTS AU CONCOURS : 40

	Inscrits	% H/F	Présents	% composants/ inscrits	Admis	% H/F
Femmes	384	34.81%	156	37.7%	14	35%
Hommes	719	65.19%	259	62.3%	26	65%
Totaux	1103		415		40	

NOMBRE DE CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX DEUX ECRITS :	397
MOYENNE DU PREMIER ADMIS :	17,5
MOYENNE DU DERNIER ADMIS :	11,75
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS :	13,59

STATISTIQUES PAR EPREUVE

PREMIERE EPREUVE ECRITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	06,69
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	13,19

DEUXIEME EPREUVE ECRITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	06,38
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	13,88

MOT INTRODUCTIF

Cette 38^{ème} session du concours externe de l'agrégation EPS aura été exceptionnelle. La crise sanitaire due à l'épidémie de Covid-19 a contraint le ministère à modifier les modalités de déroulement des différents concours 2020 de recrutement des enseignants (arrêté du 10 juin 2020). Les épreuves écrites d'admissibilité du concours externe de l'agrégation d'EPS initialement prévues en mars se sont ainsi déroulées en juin et ont constitué les épreuves d'admission, les épreuves orales d'admissibilité ayant été supprimées. Nous savons les difficultés auxquelles les candidats et les formateurs ont été confrontés du fait des incertitudes liées à cette période et nous saluons le maintien de leur engagement dans la préparation à ce concours. Le nombre de candidats inscrits (1113) et ayant composé aux deux écrits (397) lors de la session 2020 est en effet supérieur à celui de 2019.

Les moyennes des écrits témoignent également du sérieux de la préparation des candidats. Elles sont supérieures à celles de l'année passée et peuvent être considérées comme très bonnes au vu de la difficulté des écrits de ce concours. Les sujets des deux écrits, tout en pouvant être abordés avec des angles différents, nécessitaient des connaissances précises et une argumentation structurée. La moyenne des deux écrits des candidats admis est de 13,59 avec une moyenne de 17,5 pour le premier et de 11,75 pour le dernier. Si nous adressons toutes nos félicitations aux candidats reçus, nous comprenons également la déception de ceux qui ne l'ont pas été et nous les encourageons vivement à se représenter à la prochaine session.

Les lauréats de cette session l'ont été sur la seule base des écrits et n'auront pas eu l'occasion d'une préparation aux épreuves orales qui développent et mobilisent d'autres savoirs et compétences, plus proches de la pratique professionnelle. Malgré tout ils devront, pendant l'année de stage, faire preuve de compétences professionnelles pratiques qu'ils ont eu plus ou moins l'occasion de développer selon leur parcours antérieur. Les compétences d'analyse et de réflexivité des candidats relatives à leur pratique professionnelle, seront évaluées notamment lors d'un entretien (arrêté du 28 août 2020). Nous ne doutons pas que les lauréats de cette session exceptionnelle feront, les efforts nécessaires pour acquérir et développer les compétences professionnelles fondamentales à l'exercice de leur métier.

Le présent rapport semblera incomplet aux candidats de cette année puisqu'il ne présente que le seul bilan des deux épreuves écrites. Mais dans la mesure où la structure et l'esprit des oraux de la session 2021 ne se modifient pas par rapport aux sessions précédentes, nous invitons les futurs candidats à se référer aux rapports des années précédentes pour compléter les informations et les aider dans leur préparation. Le complément au programme de la session 2021 précise les quelques modifications concernant les activités physiques support des deuxième et troisième épreuves d'admission.

Je tiens à terminer ce mot introductif en remerciant très chaleureusement le directoire et l'ensemble des membres du jury, mais également à souligner et saluer la rigueur et la qualité de leur travail.

Bonne lecture et bonne préparation pour la session 2021

Carole Sève,
Présidente du concours

Première épreuve écrite

Rappel du sujet

« J'ai tenté de montrer que le sport, par l'attrait qu'il exerce (il est très différent, en cela, de l'éducation physique), constitue un puissant moyen d'action. Il offre ce dilemme à l'éducateur : servir la jeunesse, ou l'asservir. Le sport peut, en effet, être mis au service de l'humanisme : culte de la liberté par l'enrichissement de la participation sociale ; ou il risque au contraire, d'orienter l'adolescent vers un "animalisme" qui flatte et développe efficacement ses pires tendances régressives. »¹

En vous appuyant sur ces propos, vous analyserez l'évolution des réformes disciplinaires en éducation physique depuis 1964.

La forme du sujet

Le sujet proposé à la session 2020 se compose d'un extrait de texte de quelques lignes et d'une question qui suppose de mettre en relation les éléments les plus saillants du texte et les mots-clés du sujet, en lien avec le programme du concours, sans omettre une présentation, *a minima*, de l'auteur de la citation. Comme pour les éditions précédentes, il fallait accorder de l'attention – en évitant les simples « effets d'annonce » – à l'analyse du texte proposé et au paratexte (titre de l'ouvrage, date de parution, maison d'édition, collection), à sa compréhension au regard de la question et à son exploitation par les candidat.es tout au long de la démonstration (« en vous appuyant sur ces propos »²).

Une citation à commenter

L'extrait proposé dans le sujet 2020 était une citation de Georges Magnane (1907-1985), auteur dont il fallait donc, au préalable, présenter rapidement la trajectoire pour en comprendre les tenants et aboutissants – avant de développer différents aspects de sa vie et de son œuvre tout au long du devoir pour mener un vrai débat entre l'extrait du texte et la question posée. En effet, la vie de cet acteur est profondément marquée par sa vision compétitive du monde et ses « regards neufs » sur le développement des loisirs sportifs dans la France des années 1950 et 1960. Né en 1907 à Neuvic-Entier, en Haute-Vienne, dans un petit hameau où la vie était rythmée par les saisons et les travaux agricoles, Georges Magnane – de son vrai nom René Catinaud – réalise un beau parcours scolaire. Dès ses premiers pas à l'école communale de La Veytizou, il montre des aptitudes certaines et une sensibilité pour la lecture, même si son institutrice déplore son côté rêveur et bagarreur. Voyant en lui un garçon attachant et intelligent, elle l'encourage vivement à passer le concours de boursier afin qu'il poursuive sa scolarité ; peu de temps après, il entre à l'école primaire supérieure de Saint-Léonard-de-Noblat en tant que pensionnaire, comme l'avait été son frère Adrien, où il grandit au contact des enfants de la petite bourgeoisie locale, avant d'entrer à l'école normale d'instituteurs de Limoges. Une

¹ Georges Magnane, *Sociologie du sport*, Paris, Gallimard, coll. « idées », 1964, p. 135.

² À cet égard, le jury invite les candidat.es, lorsqu'ils ou elles citent des extraits du texte, à en préciser la ou les ligne(s).

fois sa formation terminée, il part continuer ses études supérieures à Paris puis à Oxford, avant de décrocher l'agrégation d'anglais en 1932 et d'embrasser la carrière de professeur – en particulier au lycée Pasteur de Neuilly-sur-Seine où il travaille avec Jean-Paul Sartre et Robert Merle. Ses élèves (dont le philosophe Bernard-Henri Lévy) garderont de lui le souvenir d'un homme qui savait se faire respecter avec sa « carrure de catcheur », ses 1,80 m et ses 85 kilos. Ce n'est qu'à la fin des années 1930 qu'il se lance dans l'écriture romanesque (*L'Épée du roi*, *Portonéro*, *La Bête à concours*, *Les Hommes forts*, *Gerbe Baude*, *Les Beaux corps de vingt ans*, etc.) où il revient tantôt sur sa jeunesse en Limousin, tantôt sur son parcours de jeune lettré, avec cet esprit de révolte qui le caractérise. Une décennie faste, en somme, au cours de laquelle ses textes trouvent un écho favorable auprès des éditions Gallimard, puis chez Albin Michel où il fait paraître son étonnant roman *Où l'herbe ne pousse plus* qui évoque le drame d'Oradour-sur-Glane. Parallèlement à cette activité d'écrivain, Georges Magnane œuvre dans plusieurs directions, rédigeant une série de nouvelles (*Jalousie*, *D'avoir peur*, *Fascicule 8*, *Le Troisième Jour*, *Fraternité*, etc.) dont il destine la primeur aux journaux, s'aventurant comme scénariste avec l'adaptation de son roman *Gerbe Baude* (tourné à Eymoutiers et réalisé en 1946 par Jacques Séverac sous le titre *Nuit sans fin*), ou s'essayant comme dramaturge avec la conception de pièces pour la scène et la radiodiffusion (*Jeux de massacre*, *Les Diables de Carton*, *Vanina et le bonheur*, *Don Juan*, etc.). À la fin des années 1950, Georges Magnane effectue une parenthèse dans sa carrière. Il ralentit sa production romanesque pour se consacrer à un nouveau sujet, l'étude de la pratique sportive pour laquelle il montre un intérêt grandissant. Fort de son expérience personnelle (athlète, rugbyman, nageur, rameur, boxeur, judoka) et ayant consacré de belles pages au sport dans ses romans, il décide d'étudier « scientifiquement » ce phénomène social et culturel au point de devenir, en France, un des pionniers en la matière. Il obtient un détachement de trois ans au CNRS et travaille, sous la direction de Georges Friedmann, au sein de l'équipe « Sociologie du loisir et des modèles culturels » aux côtés de Joffre Dumazedier, Edgar Morin et Roland Barthes. Son essai novateur, *Sociologie du sport*, paraît en 1964 dans la collection « idées » de la NRF (la première grande collection de poche de Gallimard consacrée à tous les domaines du savoir) et connaît un grand retentissement, y compris à l'étranger.

Thomas Bauer, qui a exhumé la vie et l'œuvre de Georges Magnane il y a quelques années³, a montré toute la richesse de son parcours en insistant sur les trois grands motifs qui constituent, si l'on peut dire, la « carte génétique » de son œuvre. Tout d'abord, une *quête existentielle* qui s'exprime à travers les doutes et les espoirs de ses personnages ; car Georges Magnane a toujours cherché à définir son identité en se demandant s'il n'était pas, comme le Meursault de Camus, un étranger dans ce monde. Ensuite, le *goût de la compétition* érigé en style de vie. Dès son plus jeune âge, Magnane a dû se battre pour gagner sa place et se faire respecter de ses camarades. Cet esprit de lutte et de compétition a forgé à jamais sa vision de la société. Enfin, par effet de contraste, la construction d'une *fraternité sportive* qui agit comme un puissant égaliseur des conditions sociales et préfigure la société sans classe à laquelle il songeait peut-être.

L'apport innovant de Georges Magnane à l'étude du sport est incontestable si on le replace dans le contexte du début des années 1960. Selon Paul Dietschy, son essai sociologique constitue une pièce historique intéressante par le nombre « d'entrées stimulantes » qu'il ouvre pour « penser le

³ Ce travail de recherche a donné lieu à un colloque international à Limoges et une publication. Voir Thomas Bauer (dir.), *Georges Magnane : la plume et le sport*, avant-propos de Bernard-Henri Lévy, coll. « Sport, acteurs et représentations », Reims, éPURE, 2016, 390 pages.

fait sportif »⁴. En effet, en s'inscrivant dans le renouvellement de la sociologie française par la mise en place de dispositifs d'enquête, le recours aux travaux anglo-saxons et le choix d'un découpage thématique, Georges Magnane propose à l'époque un texte dense, novateur et intéressant. Jean-Paul Callède précise d'ailleurs qu'il s'agit du premier ouvrage du genre et que Georges Magnane, en défrichant ce champ encore trop peu exploré⁵, a légitimement bénéficié d'un accueil positif par la critique doublé d'un incontestable rayonnement. Son ouvrage, traduit en plusieurs langues (espagnol, portugais, italien) et maintes fois réédité, a d'ailleurs été diffusé dans la plupart des universités francophones (Belgique, Suisse, Canada, Tunisie, Sénégal, Algérie ou Maroc). Outre sa dimension internationale, on mesure encore aujourd'hui la richesse de ses propos – pour ne pas dire son avant-gardisme – et notamment les débats liés à la jeunesse qu'il a ouverts et qui « éclairent encore la situation actuelle » précise le sociologue Sylvain Aquatias⁶. Il faut dire que la société française évolue en profondeur dans les années 1960 avec – pour ce qui nous intéresse ici directement – l'avènement de la jeunesse (et, partant, de représentations de la jeunesse) comme catégorie sociale (sous l'effet conjugué, notamment, de la crise culturelle symbolisée par mai 1968 et de l'accès massif aux études supérieures) d'une part, et d'autre part l'avènement du sport comme culture de masse. Notons encore que l'approche intellectuelle de Magnane est nourrie d'un véritable militantisme. Ce n'est donc pas un hasard si l'auteur de *La Bête à concours* a entretenu une amitié avec Jean-Paul Sartre, collaboré au mouvement « Peuple et Culture » et a assumé, le temps des Jeux olympiques de Londres en 1948, le statut de « correspondant » pour le journal *L'Humanité*. Cette dernière expérience, inédite, lui a permis de valoriser la portée sociale du sport, sa dimension humaniste et foncièrement universelle.

L'année 1964, date de parution de l'ouvrage, est intéressante à analyser dans la mesure où la période gaullienne (1958-1969) constitue une charnière dans l'histoire de l'éducation physique : celle-ci atteint une « sportivisation » sans précédent qui modifie considérablement son identité. Dès 1959, avec l'épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat, puis à partir de la circulaire du 1^{er} juin 1961 qui transforme la demi-journée de plein-air dans les lycées en demi-journée de sport, toute une série de mesures accompagne la « modernisation » de la discipline. Le Haut-Commissariat qui encourage les défenseurs d'un sport éducatif à échanger, débattre, expérimenter, donne à l'éducation physique la « représentativité culturelle » qui lui manquait. En outre, avec l'évolution considérable des sciences humaines et sociales, certains acteurs-concepteurs trouvent de nouvelles voies pour repenser les classiques contours pédagogiques et dépasser le cadre médical et historique de l'éducation physique et sportive. Toutefois, et c'est un élément qui ne sera pas anodin, l'enseignement des APS ne permet pas toujours de distinguer clairement ce qui relève de l'éducation physique scolaire et de l'animation sportive extra-scolaire. Ce sera la teneur des débats qui auront lieu dans les années 1970 avec l'instauration des Centres d'animation sportive (CAS), des Sections d'animation sportive (SAS) et des modalités proposées par la loi Mazeaud du 29 octobre 1975, dont on trouve une résurgence aujourd'hui avec la mise en place du dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme (2S2C) – dont l'objectif serait d'offrir aux élèves (écoles, collèges) des activités sportives et éducatives sur le temps scolaire.

Les candidat.es devaient donc être capables de situer les propos de l'auteur en analysant l'introduction des pratiques en vogue, susceptibles de recueillir l'adhésion de la jeunesse, et ses répercussions sur les réformes successives de l'éducation physique et sportive. Ils ou elles pouvaient alors dégager du court texte proposé trois idées principales. La première concerne le pouvoir

⁴ Paul Dietschy, « *Sociologie du sport* de Georges Magnane : une source pour l'histoire du sport ? », dans l'ouvrage dirigé par T. Bauer, *op.cit.*, p. 27-42.

⁵ Jean Paul Callède, *La sociologie française et la pratique sportive (1875-2005). Essai sur le sport. Forme et raison de l'échange sportif dans les sociétés modernes*, Bordeaux, MSH, 2007.

⁶ Sylvain Aquatias, « Le sport entre jeu et travail : une relecture sociologique de Georges Magnane », dans l'ouvrage dirigé par T. Bauer, *op.cit.*, p. 65-80.

d'attraction que le sport exerce sur les pratiquants, et notamment les élèves, contrairement à l'éducation physique traditionnelle⁷ qui serait – si l'on suit la position de l'auteur – davantage classique, normée et rébarbative. Il s'agissait donc d'interroger l'intégration et le devenir d'un nouveau support en éducation physique, en apparence ludique, stimulant et exaltant où la compétition sportive serait le moteur de l'engagement, apporterait une saine émulation pour se dépasser, lutter et persévérer (ce qui correspond un peu à l'esprit de la circulaire du 21 août 1962). Ce pouvoir d'attraction peut être expliqué à travers la figure du champion qui incarne l'idéal méritocratique des sociétés modernes *a fortiori* lorsque son extraction sociale est populaire. Aussi, le rôle attribué à la compétition sportive, sur le plan de la motivation, en éducation physique (leçon d'EPS, demi-journée de sport, ASSU puis UNSS, sports-études puis sections sportives, etc.) mais plus globalement les relations complexes entre le(s) sport(s) – dont la définition mouvante devient un enjeu autant social que scientifique – et l'EPS pouvaient ainsi constituer un premier axe de traitement du sujet et une grille d'entrée dans les « réformes disciplinaires » évoquées dans la question.

La deuxième idée est liée à l'utilisation éducative du sport au sens normatif pour conduire les élèves du secondaire à vivre des expériences sociales qui leur permettent de se construire et de s'épanouir pleinement au sein de notre société ; ces considérations humanistes devant être replacées dans un contexte où la jeunesse des Sixties⁸ accède à des formes de cultures diversifiées. La mise en œuvre d'une solidarité ou plus exactement d'une fraternité sportive⁹ dans la leçon d'EPS comme au sein de l'association sportive (égalité, partage, esprit d'équipe, travail collaboratif) au cœur d'un système éducatif en pleine mutation (démocratisation, massification, démographisation) pouvait alors constituer un deuxième axe d'analyse des « réformes disciplinaires ».

La troisième idée, qui est liée par effet de contraste à la deuxième et que l'auteur présente sous le vocable « animalisme », correspond aux dérives qui peuvent découler d'un usage non-maîtrisé du sport, risquant de faire basculer l'élève, qu'il soit pratiquant ou spectateur, vers de « bas instincts » (individualisme, agressivité, brutalité, tricherie, dopage, hooliganisme, etc.) ; dérives que Georges Hébert avait dénoncées en son temps dans son ouvrage *Le Sport contre l'éducation physique* (1925). Cette conception dialectique de Georges Magnane tente de se démarquer, au milieu des années 1960, aussi bien d'une vision apologétique plutôt portée par des hommes politiques et anciens sportifs (Herzog, Commission Borotra) ou par les institutions sportives (CIO, CNOSF, fédérations) que d'une vision critique sur un mode politique établie par des intellectuels comme Veblen (1899) ou Huizinga (1937) et reprise par Jean-Marie Brohm dans ses premières critiques radicales. Le rôle-clé de l'enseignant (« l'éducateur » pour Magnane) comme garant de l'expression des vertus de la pratique sportive se devait d'être souligné. Il s'agissait ainsi de rappeler, comme l'a fait entre autres Ronald Hubscher, que le sport n'est rien d'autre que ce que ses acteurs choisissent d'en faire¹⁰. L'enseignant doit gérer au mieux les passions adolescentes tout en répondant à certaines attentes sociétales. La relation pédagogique qu'il établit dans ce but avec les élèves, ses choix de programmation, d'animation et d'évaluation par rapport aux référentiels scolaires et aux outils didactiques, pouvaient dès lors constituer un troisième axe d'analyse des « réformes disciplinaires ».

⁷ Dont l'acception doit être entendue ici dans le sens générique de système rationnel d'exercices physiques employés à des fins de développement corporel équilibré.

⁸ Philippe Liotard (dir.), *Le Sport dans les sixties. Pratiques, Valeurs, acteurs*, Reims, épURE, coll. « Sport, Acteurs et représentations », 2016.

⁹ Une idée que Georges Magnane a toujours défendu dans ses romans, essais et articles.

¹⁰ « Ni angélique ni diabolique, le sport est le reflet fidèle de notre société. Il est ce que nous sommes, il est ce que nous le faisons » (Ronald Hubscher, Jean Durry, Bernard Jeu, *L'Histoire en mouvements. Le sport dans la société française. XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Armand Colin, 1992, p. 533).

Une question qui ouvre le sujet

En s'appuyant sur les propos de l'auteur, il était attendu des candidat.es qu'ils ou elles discutent ce rôle-clé de l'enseignant à travers l'évolution des réformes disciplinaires en éducation physique au regard de pratiques sportives. Ces réformes, à la fois origine et fruit de conceptions nouvelles, portées par des groupes d'acteurs, dans la contestation comme dans des positions plus favorables, se développent et imposent au cours de la période plusieurs visions de la place et du rôle que doit tenir l'éducation physique. Autrement dit, la définition des instructions officielles et programmes, des référentiels d'évaluation, des supports de la discipline, des instituts de formation, des modalités des épreuves des concours EPS, etc., traduisait des orientations à discuter à l'aune des propos sociologiques de Georges Magnane, particulièrement autour de la question éducative du sport et de son utilisation dans la France des Sixties jusqu'à nos jours. Il s'agissait ainsi de mesurer la prise en compte par ces réformes des différents types de pratiques « civiles » et de leurs mutations observées depuis plus d'un demi-siècle. Que faut-il enseigner en éducation physique ? Pourquoi observe-t-on la naissance d'un mouvement contestataire à la fin des années 1960 ? Autant de questions à éclairer et élucider en interrogeant les débats entre des positions non réductibles à une dichotomie entre « culturalisme » et « développementalisme », pertinente mais quelque peu caricaturale pour s'interroger sur les différentes conceptions de la culture et sur le type de rapport qu'elle doit entretenir avec l'école et l'EPS. La diversité des positions au sein de ces « camps » doit d'ailleurs être mieux connue de manière, par exemple, à ne pas rabattre abusivement la position culturaliste en EPS à un anti-humanisme ou bien à pouvoir convoquer utilement les conceptions de Pierre Parlebas aux différentes périodes de la démonstration. Enfin, si une focale institutionnelle permettait de lire ces réformes, une analyse du curriculum réel conduisait à observer les singularités des pratiques pédagogiques, en particulier celles concernant les épreuves certificatives d'évaluation de l'enseignement de l'EPS, relatives à l'usage des pratiques sociales de référence ou bien à constater des innovations pédagogiques antérieures aux réformes établies quant au curriculum formel. À noter que le peu de travaux sur la production des programmes dans la période de l'extrême contemporain (2008-2020) nécessitait de la part des candidat.es qu'ils ou elles s'appuient sur des travaux plus sociologiques ou économiques (management du sport) et proposent des analyses personnelles et engagées.

Classement des copies

Il était attendu que les candidat.es analysent la citation en lien avec la question pour en extraire une problématisation autour de la manière dont les réformes disciplinaires ont permis l'utilisation des sports¹¹ en EPS à des fins éducatives (en tant que moyens), et notamment au service du développement et de l'épanouissement de l'adolescent. Dès lors, il était impératif que les « réformes disciplinaires » soient situées, contextualisées et que les plans proposés s'articulent autour de périodisations mettant en exergue des « moments »¹² où les changements (notamment dans les finalités et les usages des APS, APSA, CP, CA, etc.) sont les plus perceptibles, et ce jusqu'au temps

¹¹ Terme qu'il fallait définir ou du moins circonscrire à partir d'une ou plusieurs définitions sociologiques qui montrent à la fois sa spécificité dans l'étendue des pratiques motrices mais également sa polysémie.

¹² Citons par exemple Michelle Zancarini-Fournel, *Le Moment 68. Une histoire contestée*, Paris, Seuil, coll. « L'Univers historique », 2008.

le plus immédiat. Le jury attire l'attention sur les éléments suivants qui ont servi à discriminer les dissertations.

Niveau 1 – « Production irrecevable »

La réponse, naïve et sans prise en compte de la citation, est un discours générique n'interrogeant pas l'évolution des réformes disciplinaires.

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs inachevés et hors sujet, tout comme les fresques historiques qui amenaient certes quelques éléments sur l'évolution des réformes disciplinaires mais témoignaient de connaissances lacunaires voire inexistantes. Le discours était centré sur l'évolution de l'éducation physique sans en dégager les processus. L'auteur était à peine cité.

Niveau 2 – « Production approximative »

La réponse, à partir de la citation, se réduit à quelques liens sur les réformes disciplinaires.

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui juxtaposaient des connaissances sans les articuler ou proposaient des arguments superficiels ou « survolés ». La citation, guère utilisée, servait essentiellement « d'affichage ». Le travail d'analyse se réduisait à la paraphraser et à préciser quelques mots sur Georges Magnane. La citation était ensuite évacuée au cours de l'argumentation, qui prenait comme point de départ les influences sociétales et non les propos du sociologue.

Niveau 3 – « Production cohérente »

La réponse est une réflexion illustrée par la citation sur l'évolution des réformes disciplinaires.

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui mettaient en lien les réformes disciplinaires avec les débats sous-jacents aux réformes du système éducatif. L'analyse présentait la trajectoire de Georges Magnane dans ses grandes lignes, avec quelques mises en relation avec la question. Les propos du sociologue étaient resitués dans leur contexte. Les réformes étaient envisagées essentiellement autour de la question du choix des supports de l'éducation physique et de leur mise en forme scolaire, sans toutefois approfondir la réflexion au-delà des enjeux de légitimité scolaire de la discipline.

Niveau 4 – « Production intéressante »

La réponse intègre la citation pour analyser les principaux leviers d'évolution, entre curricula réel et prescrit, des réformes disciplinaires.

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui expliquaient les mécanismes de définition des curricula formels à partir d'enjeux plus larges (culture, démocratisation, scolarisation, etc.). La citation était régulièrement convoquée pour étayer le propos. La vie et l'œuvre de Georges Magnane étaient présentées – de façon plus ou moins précise ou référencée – et mises en relation de façon fonctionnelle avec la question. L'argumentation se traduisait par une articulation explicite entre la citation et les réformes disciplinaires (pensées à partir de plusieurs indicateurs).

Niveau 5 – « Production excellente »

La réponse s'appuie sur la citation de manière critique pour mettre en relation les débats et les mécanismes sous-jacents liés à l'évolution des réformes disciplinaires.

À ce niveau, se retrouvaient les devoirs qui étaient construits autour d'un engagement éclairé et personnel. La vie et l'œuvre de Georges Magnane étaient présentées, référencées et mises en perspective par rapport à la question. La citation était analysée finement dans son contexte et permettait de dégager plusieurs axes de réflexion, véritables points de départ de l'analyse. L'argumentation s'appuyait sur des connaissances riches, permettant d'appréhender la complexité du sujet et d'offrir une démonstration pertinente, tout au long de la copie.

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

Commentaires sur les productions et recommandations aux candidat.es

Forme des productions

Le jury a pris le parti de sanctionner sévèrement les devoirs déséquilibrés, et notamment les « introductions-fleuve ». Il choisit de faire de l'équilibre de la copie un élément discriminant pour les sessions futures. Il *n'est plus acceptable* par exemple de voir des copies de 12 pages avec des introductions s'étalant sur 5 pages voire plus. C'est un problème auquel il faut absolument remédier. De même, il est inutile de vouloir « tout dire » dans l'introduction. Le jury réaffirme qu'il faut proposer des introductions n'excédant pas un quart du volume total de la copie. Unanimentement souhaité, ce « retournement de tendance » doit permettre aux candidat.es et à leurs formateurs/trices de redonner à l'introduction sa fonction initiale : celle d'introduire. Elle ne peut plus être un lieu d'exposition cumulative de définitions et un catalogue premier de références multiples qui trouveraient une meilleure place dans les différentes parties du développement. Elle doit exprimer en termes simples un questionnement qui débouche sur une problématique dont la concision est gage d'intelligibilité. Elle ne peut se terminer par la présentation, longue d'une demi-page ou plus, de plans aux formulations alambiquées. À propos de plan et de périodisations, le jury conseille ici aux candidat.es de renvoyer au début de chaque partie du développement la justification des bornes temporelles choisies – si tant est que le plan soit de nature chrono-thématique et que celles-ci apparaissent logiques au regard du sujet posé. Il faut comprendre que la justification des césures ne peut se limiter à l'évocation du simple fait qui s'y rapporte. Le temps gagné grâce à l'élaboration d'une introduction plus synthétique permettrait aux candidat.es de mieux gérer celui de l'épreuve et de présenter des parties plus équilibrées, plus consistantes et plus homogènes.

Dans le même ordre d'idées, les annonces de parties d'une quinzaine de lignes ne doivent plus être envisagées, tout comme les paragraphes de transition et l'utilisation redondante et stérile de la formule « Nous allons démontrer que... » tout comme, en fin de partie, « Nous avons démontré que... ». Le jury invite les candidat.es à se départir de cette pratique « méthodologique » qui leur fait perdre du temps, nuit à l'économie générale des différentes parties du développement et à la pertinence de leurs propos.

Dans un autre registre, « l'administration de la preuve » dans l'argumentation semble parfois relever de l'obsession. Faut-il redire une fois encore le caractère insupportable d'une écriture qui associe mécaniquement à chaque idée une référence bibliographique ? Doit-on rappeler aux candidat.es que l'utilisation des locutions latines « *op. cit* » et « *ibidem* » n'a aucun sens dans une dissertation, que l'usage de celles-ci est réservé à la production d'articles scientifiques et qu'elles sont la marque d'une forme de pédantisme dont les effets peuvent être contraires à ceux recherchés ? Il conviendrait également d'éviter d'élever à « égale dignité » des références académiques (ouvrage, article scientifique) et d'autres difficilement vérifiables (chroniqueur TV, explorateur en vogue, café pédagogique, etc.). Le jury regrette également de lire nombre de copies « formatées » (avec des problématiques ou citations souvent similaires) qui traduisent une forme de « prêt à penser » qui augure mal de la faculté de jugement et de l'esprit critique qui sied à tout(e) professeur(e) agrégé(e). Au regard du sujet, de longs paragraphes sur la formation des enseignant(es) d'EPS et l'universitarisation des STAPS étaient-ils nécessaires ? Une autre tendance doit être dénoncée : celle qui consiste à placer un paragraphe de contextualisation « en amont » ou « en aval » de chacune des parties du plan. Ce procédé aboutit à proposer une argumentation « désincarnée », contraire aux règles de la « mise en récit » où l'exposition des faits ne peut précisément être détachée du contexte de leur production.

Quant à la conclusion, elle doit être soignée et apporter une réponse explicite avec une position personnelle critique et non se limiter à un résumé-redite des propos développés, sans oublier une ouverture ou mise en perspective. Cette dernière ne doit pas être simplement posée mais

contextualisée, questionnée, problématisée. Il ne s'agissait pas seulement d'évoquer par exemple cette année le dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme (2S2C), mais bien de l'interroger en termes d'incidences pour les enseignants et les élèves. Une conclusion réussie et soignée était d'ailleurs une condition nécessaire pour atteindre le niveau 5.

Pour finir, le jury rappelle qu'une syntaxe, une orthographe et une calligraphie convenables constituent évidemment des prérequis.

Exploitation de la citation et connaissances mobilisées

En ce qui concerne la présentation de l'auteur, le jury a constaté, malgré l'inscription de six noms au programme, qu'une majorité de candidat.es ne semblait pas connaître les éléments essentiels permettant de cerner la trajectoire de Georges Magnane. Quelques copies évoquent même un « René Catteau », faisant l'amalgame entre René Catinaud et Raymond Catteau. Plus édifiant, le fait d'avoir considéré Georges Magnane comme « une militante et partisante (sic) du sport féminin ».

La citation, relativement courte et dont le jury estimait que la compréhension ne devait poser aucune difficulté particulière, n'a pourtant pas toujours été correctement analysée. À titre d'exemple, l'affirmation de Georges Magnane selon laquelle le sport se distingue de l'éducation physique « par l'attrait qu'il exerce » a parfois été interprétée comme l'observation d'une différence radicale entre sport civil et EPS. Dans le prolongement de cette idée, si l'on trouve parfois des éclairages sur la montée de l'hédonisme dans la société française des années 1970 et 1980, rares sont les candidat.es qui ont travaillé précisément la question de l'« attrait » exercé par la pratique sportive et le levier que peut constituer, en EPS ou à l'Association sportive, le choix de contenus *a priori* ludiques, sources de plaisir.

Il est regrettable par ailleurs que les concepts d'humanisme ou d'animalisme soient généralement peu ou mal définis. L'assimilation fréquente de l'animalisme au technicisme porte les candidat.es à s'engager dans une analyse tronquée et souvent naïve, sans distance critique. Une réflexion, même rapide, sur la notion de culture, les aurait probablement éloignés d'un discours simpliste sur la norme comme sur ses modes de transmission scolaires et sociaux.

Le jury souligne encore que certaines dimensions de la citation ont été négligées dans l'analyse. Les considérations sur la jeunesse, ses goûts, ses besoins (réels et perçus) restent marginales. L'évocation par Georges Magnane de « pires tendances régressives » invitait pourtant à une réflexion sur l'émergence simultanée de ce groupe comme classe sociale et de représentations à son sujet ; représentations marquées à l'origine par une certaine défiance et par le sentiment d'un contrôle nécessaire, et assorties plus récemment d'une perception de fragilité ou de vulnérabilité (sociale et de santé). Pour prolonger sur la « jeunesse », la sociologie des élèves et l'évolution des publics scolaires ne sont que trop peu analysées pour soutenir les démonstrations.

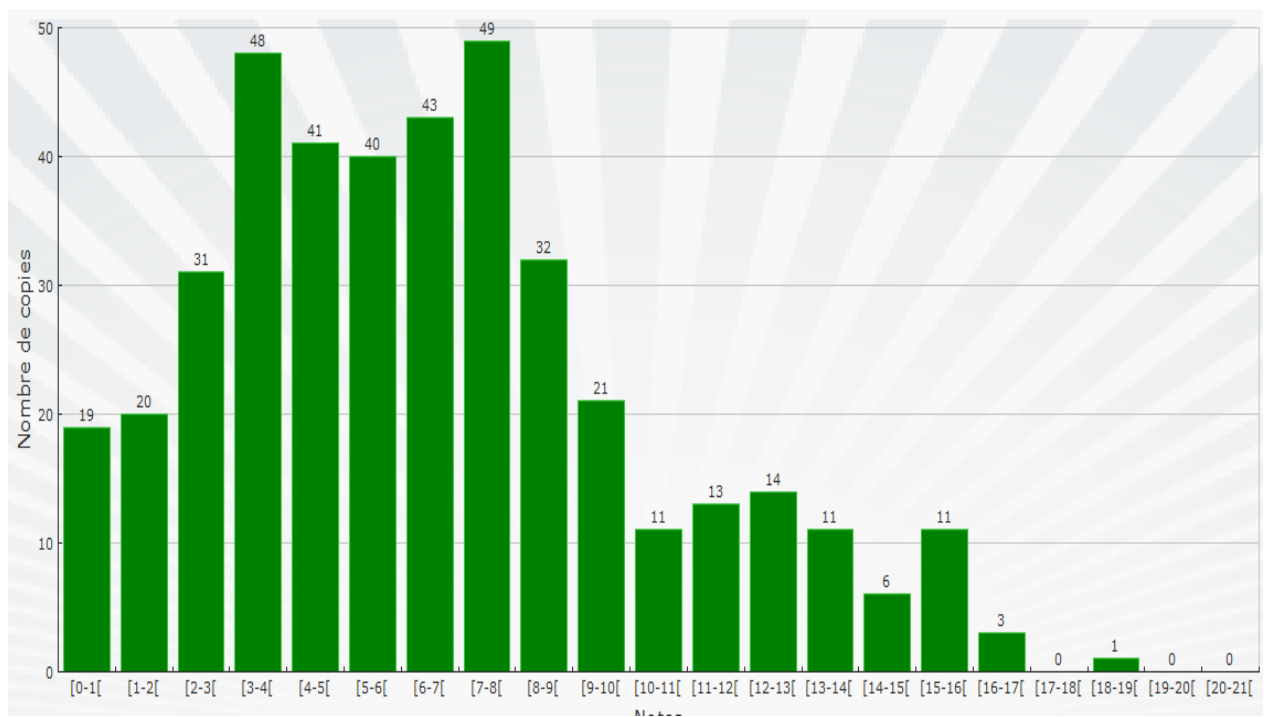
Pour ce qui est des connaissances mobilisées par les candidat.es, le jury observe que des développements « attendus », compte tenu du sujet, sont finalement peu présents dans les copies.

Un trop grand nombre de devoirs décrit par ailleurs la suite des réformes disciplinaires comme une longue marche vers la promotion de l'humanisme, oubliant la pluralité de l'EPS, la prégnance des débats en son sein et les écueils que ses acteurs tentent d'éviter, tout au long de son histoire.

Pour finir, le jury déplore un manque d'originalité des copies. Nombre de productions mobilisent les mêmes connaissances et les mêmes auteurs, aboutissant à une lecture trop « lisse » ou « passe-partout » de l'histoire de l'EPS. Rejetant un formalisme trop prégnant, le jury observe que les meilleures copies sont celles qui témoignent d'une expérience plus « intime » et « engagée » avec la chose historique. En complément des savoirs et références indispensables, des éléments concrets, tirés de l'expérience personnelle ou d'échanges avec diverses générations d'enseignants et d'élèves

(porteuses de mémoires et de visions alternatives), sont assurément des atouts pour l'argumentation. Le jury préfère une copie animée par la passion plus que par la connaissance purement livresque.

Répartition des notes de l'écrit 1



DEUXIEME EPREUVE ECRITE

Rappel du sujet :

« Les expériences motrices des élèves et les significations qu'ils leur attribuent constituent la base de l'apprentissage et s'accompagnent de connaissances sur soi et sur ses actions. »¹.

Discutez et illustrez

¹ Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (2011). L'inscription corporelle de l'expérience en EPS. In Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*. Paris : revue EPS, p.63.

1 RAPPEL DES ATTENDUS DE L'ÉPREUVE

Cette épreuve consiste en une dissertation portant sur les aspects biologiques, psychologiques et sociologiques du développement de la personne en relation avec les pratiques professionnelles en EPS et les apprentissages en contexte scolaire. Dans ce cadre, il était attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à discuter, à argumenter et à illustrer un point de vue problématisé à partir d'une citation qui mettait en relation plusieurs notions.

Au regard des conseils donnés aux candidats dans les précédents rapports de jury, l'analyse des copies de la session de 2020 révèle certaines améliorations, notamment en ce qui concerne la qualité des problématiques (mettant en tension les termes), la forme plus concise des introductions ainsi que la capacité de certains candidats à convoquer plusieurs cadres théoriques pour discuter les notions du sujet et le(s) fondement(s) de leurs relations. Cette année, nous pouvons aussi relever une réelle amélioration en termes d'illustrations avec des propositions permettant d'éclairer l'argumentation et de renforcer l'idée défendue. Toutefois, ces améliorations n'ayant été constatées que dans un nombre réduit de copies, elles restent une priorité de travail. D'autres lacunes mises en évidence lors des sessions précédentes restent toujours d'actualité. Ainsi, le présent rapport s'inscrit dans la continuité des rapports du jury des années précédentes, notamment en ce qui concerne :

- les attendus de l'épreuve ;
- l'analyse de la commande associée au sujet ;
- la forme et la fonction de l'introduction ;
- le degré d'appropriation et la pertinence de l'usage des connaissances.

2 L'ANALYSE DU SUJET

Le sujet comportait une citation accompagnée d'une double commande "Discutez et illustrez". Cette citation s'intégrait pleinement dans le programme de l'épreuve et en reprenait explicitement plusieurs termes. Ainsi, celle-ci faisait appel à plusieurs items du programme comme l'item 4 qui mentionne « les expériences chez les enseignants et chez les élèves », l'item 3 qui précise « les connaissances » et l'item 2 énonce « les apprentissages en éducation physique et sportive ». L'item 1 portant sur "la motricité en éducation physique et sportive [et les] acquisition des habiletés motrices" pouvait être convoqué également.

Cette citation était issue d'un ouvrage coordonné par Benoit Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, auteurs clairement identifiés dans le champ de production scientifique en EPS. La recontextualisation de la citation dans le cadre théorique de référence des auteurs était une attente au service de la

compréhension du sujet sans en constituer une exclusivité. Face à un sujet proposant une mise en relation de trois blocs sémantiques, il importe que les candidats comprennent le sens de l'affirmation posée sans s'engager précipitamment dans des démonstrations de mises en relations aléatoires entre les différentes notions.

Pour que cette analyse prenne de la consistance, il est incontournable de définir et de délimiter chacune des notions en évitant une vision restrictive des termes (par exemple, restreindre les significations d'expériences à un plaisir ou déplaisir ou bien à des émotions positives ou négatives) ou la simple substitution d'un terme par un autre (par exemple en assimilant de façon restrictive les significations d'expériences aux motifs d'agir), mais également d'interroger les articulations de ces notions telles qu'elles ont été posées par les auteurs.

Le sujet invitait les candidats à discuter et illustrer cette citation. Cette formulation articulée par la conjonction de coordination "et" soulignait l'impérieuse nécessité de respecter chacune des demandes et de les mettre en relation, l'une n'allant pas sans l'autre. La première commande incitait à débattre, c'est-à-dire à envisager des points de vue contradictoires. Il s'agissait donc ici pour le/la candidat(e) d'une part de démontrer l'intérêt professionnel et scientifique de la citation mais aussi de poser des nuances, des limites et des conditions aux affirmations qu'elle sous-tendait voire à envisager et argumenter le caractère potentiellement réfutable de ces affirmations. La discussion pouvait alors porter sur différents aspects de la citation. Ainsi, le/la candidat(e) pouvait examiner certains liens entre les blocs du sujet induits par les verbes utilisés (attribuer, constituer, accompagner) mais aussi « une » ou « la » base des apprentissages.

Pour alimenter ces débats, différentes approches pouvaient être mobilisées. A titre d'exemple et de façon non exhaustive, les travaux relatifs au contrôle moteur (Albinet, Shea ou Wulf...), les approches dites cognitivistes (Blandin, Thon...), les travaux en psychologie sociale (Margas, Mascret, Tessier...), les travaux relatifs à l'approche praxéologique (Dugas, Collard, Bordes...) offraient des champs potentiels d'investigation pour engager une discussion du sujet.

La seconde commande consistait à illustrer les propos tenus dans le cadre de la discussion amorcée par la citation. De ce fait, il était attendu des candidats qu'ils rendent plus clairs et plus explicites leurs arguments en proposant des exemples. Cette exemplification, pour corroborer les points de discussion soulevés, devait dépasser le cadre d'une description de dispositif ou d'une annonce générique de principe(s) pour proposer des mises en œuvre concrètes, diversifiées et explicitées rendant lisibles le vécu de l'élève (expériences motrices, significations attribuées, apprentissage, connaissances) au regard du dispositif proposé.

2.1 Les expériences motrices des élèves et les significations qu'ils leur attribuent

Cette citation nécessite d'être appréhendée dans son contexte scientifique pour être exploitée dans la discussion et dans les illustrations.

Si la citation pouvait impliquer d'aborder l'expérience d'un point de vue extérieur, il était attendu que le/la candidat(e) adopte une posture « du dedans » (Sève et Terré, 2016) c'est-à-dire du point de vue de l'élève. De même, les expériences pouvaient être définies comme produit (histoire vécue par une communauté, par un individu) mais aussi comme processus traduisant l'activité qui est vécue de façon indissociable dans ses multiples dimensions (Albarelo, Barbier & Durand, 2013).

Ainsi, pour démontrer la compréhension de cette citation, il était attendu que le/la candidat(e) puisse la situer scientifiquement, notamment en repérant l'ouvrage *L'expérience corporelle* de Benoit Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, en la plaçant dans une épistémologie de l'expérience.

Le/la candidat(e) pouvait poser la compréhension de cette notion d'expérience à travers le principe d'un empirisme immédiat rejetant l'idée selon laquelle il y aurait une réalité objective d'un côté et des points de vue subjectifs de l'autre, « *les choses sont l'expérience qu'on en fait.* » (Dewey, 1910). Toute expérience serait donc éminemment privée et mise à la première personne par le sujet. Elle appartiendrait en propre au sujet qui l'éprouve (Huet et Cizeron, 2011). L'individu est alors perçu comme possédant une phénoménologie propre, en déterminant, par son activité et les éléments de l'environnement avec lesquels il interagit, construisant sa propre situation à chaque instant.

L'expérience comporte ainsi deux caractères indissociables : l'action du sujet sur le monde et l'éprouvé correspondant aux conséquences concrètes vécues dans et par l'action (Albarello et al., 2013), ces deux composantes étant consubstantielles de la notion d'expérience (Dewey, 1910).

Le/la candidat(e) pouvait aussi relever le caractère multidimensionnel de l'expérience (Albarello et al., 2013). Elle peut être en ce sens conative, affective, corporelle (Albarello et al., 2013), toutes ses dimensions étant elles-mêmes interdépendantes. D'autres typologies pouvaient être sollicitées, par exemple celle de Dastugue, Escalié, Ducès et Chaliès (2016) avec des expériences sensorielles, sensori-motrices, émotionnelles. L'expérience motrice est donc une composante de l'expérience corporelle (Huet et Cizeron, 2011) au même titre que l'expérience perceptive par exemple. Le/la candidat(e) pouvait également organiser ses propos autour d'une expérience vécue, élaborée ou communiquée (Barbier, 1996).

Ce caractère subjectif de l'expérience lui confère un caractère privé : les contenus d'expérience appartiennent en propre à celui qui les éprouve et leur connaissance n'est accessible que de son propre point de vue. La difficulté reposait donc d'une part sur l'accessibilité aux significations des acteurs, à leur point de vue au « monde propre » (Varela, Thompson et Rosch, 1993) des élèves. Une partie de l'expérience vécue serait appréhendable par l'acteur qui peut rendre compte de ce qu'il a vécu (ses expériences passées). Le/la candidat(e) pouvait alors s'appuyer sur « une démarche d'enquête » (Sève et Terré, 2016) en exploitant notamment les outils méthodologiques de certains programmes de recherche comme les entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2004). L'expérience est donc une notion vécue, incarnée, holistique, complexe, plurielle, subjective et autonome.

Ce premier bloc du sujet ne s'arrêtait pas aux expériences mais indiquait que le/la candidat(e) devait s'intéresser aux significations que les élèves attribuent à ces expériences. La signification peut être entendue largement comme l'action de donner un sens à quelque chose ... Plus précisément, par signification, le/la candidat(e) pouvait notamment se référer aux travaux issus du courant phénoménologique.

L'individu est engagé dans une construction continue de signification (Peirce, 1978 (rééd.) ; Theureau, 2004). Agir consiste avant tout à attribuer un sens aux situations vécues de façon à les rendre familières et intelligibles (Gal, Sève, Cizeron, et Adé, 2010). La signification portée à ses actions, à ses expériences relève du sens donné à la situation mais plus encore de l'appropriation et intégration personnelle de cette expérience. Alors, à partir d'une situation commune, les significations construites par chaque élève peuvent être très différentes. Le/la candidat(e) pouvait alors proposer une situation pédagogique et décrire l'hétérogénéité des significations pour des élèves engagés dans cette situation. Par exemple, pour une classe de 6^{ème} en natation dans une situation de poussée et de « fusée » contre le mur, certains élèves peuvent éprouver du plaisir à ressentir une sensation de glisse suite à une poussée optimale. Inversement, pour d'autres élèves, la signification peut être tout autre en termes de déplaisir, de phobie aquatique et de vitesse réduite ou de redressement engendrant surtout la perception d'un milieu contraignant s'opposant à l'avancée en cas de

redressement du corps. Ce constat pouvait exploiter des outils tel que des entretiens avec des élèves. En allant encore plus loin, le/la candidat(e) pouvait suivre « le cours » (Theureau, 2004), la trajectoire (Strauss, 1992) de ces significations pour en examiner la modification différenciée dans le temps. Il semblait donc légitime de se questionner sur les préoccupations des élèves, leurs attentes anticipées, leurs focalisations, leurs actions, leur référentiel d'interprétation de l'expérience (fondé sur leur culture propre et les connaissances qui en sont constitutives) ou encore les connaissances construites dans l'expérience.

Il paraissait également opportun d'analyser ces notions dans le cadre d'une EPS "expérientielle", saisissant la diversité des APSA des champs d'apprentissage (Sève et Terré, 2016) pour proposer des dispositifs d'enseignement-apprentissage favorisant l'émergence de significations et de connaissances. Il peut être intéressant de rappeler que « pour développer ses compétences, l'élève s'engage dans des APSA diversifiées, organisées en cinq champs d'apprentissage complémentaires [qui] permettent de vivre des expériences corporelles » (Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique, Bulletin Officiel spécial du 22/01/19). Des significations particulières peuvent accompagner ces expériences corporelles (typiques ou atypiques) vécues dans les différents champs d'apprentissage. Les illustrations étaient l'occasion de les mettre en lumière en les explicitant plus spécifiquement dans le contexte proposé.

2.2 La base de l'apprentissage

Le second bloc était constitué autour de la notion de « base de l'apprentissage ». Dans cette acception, l'expérience serait une ressource fondamentale pour l'apprentissage proprement dit (Kolb, 1984). A ce niveau, le/la candidat(e) pouvait mobiliser évidemment les travaux des auteurs de la citation. En ce sens, l'apprentissage est appréhendé par la « typicalisation » d'expériences qui sont la perception de régularités entre diverses situations reconnues comme analogues. Le processus de « typicalisation » (Theureau, 1992) consistant à une extension de la signification d'une occurrence (parce qu'elle se répète ou qu'elle est particulièrement significative) pouvait permettre de poser effectivement les significations des expériences motrices des élèves comme une base à l'apprentissage.

Le/la candidat(e) pouvait aussi s'appuyer par exemple sur le programme de recherche en anthropologie culturaliste (Bertone et Chaliès, 2015) selon lequel toute action nouvelle suppose l'apprentissage de « règles » (Wittgenstein, 2004) qui sont des expériences holistiques (motrices, cognitives, perceptives, émotives). Faire apprendre consiste alors à réaliser un « enseignement ostensif » de cette règle (Wittgenstein, 2004) en dressant un « lien de significations » entre des expériences d'étiquetage, d'exemple « exemplaire » et de résultat attendu. L'individu peut alors se développer en élargissant ce lien de signification qui constitue alors bien une base. Mais il pouvait aussi élargir les débats en mobilisant d'autres modèles d'apprentissage notamment les théories du contrôle moteur ou celles de la motivation (Deci et Ryan, 1985) pour potentiellement contester ce caractère central attribué à l'expérience et mettre en avant d'autres déterminants de l'apprentissage.

Le singulier du terme "apprentissage" pouvait être questionné au regard de la qualité plurielle, subjective, personnelle et située tant de l'expérience motrice que des significations attribuées. Si l'apprentissage moteur constitue la spécificité de l'EPS, les apprentissages méthodologiques ou sociaux peuvent également être inhérents à l'expérience motrice vécue. De même, le terme apprentissage peut renvoyer à l'apprentissage « produit », mais aussi au « processus » d'apprentissage, soulevant potentiellement des débats autour de différentes théories ou conceptions.

Selon l'approche énaïve du développement des compétences, apprendre, c'est exploiter les opportunités offertes par l'environnement grâce à des expériences motrices inédites et personnelles. Dans cette optique, « l'individu [utilise] ce que ce monde offre pour agir » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Comme le soulignent Terré, Sève et Saury (2016), cette conception de la compétence invite à considérer « l'élève qui agit dans un champ des possibles offert par ses propres situations, mais que l'enseignant doit pouvoir anticiper ». L'enseignant est donc amené à réfléchir à la conception « d'espaces d'actions encouragées » (Bril, 2002). Les illustrations pouvaient par exemple s'appuyer sur la démarche "PAC" (Adé et Komar, 2014) comme proposé dans certaines copies. Ainsi, les illustrations pouvaient proposer de « proscrire » au sens de délimiter des champs de possibles pour l'action des élèves ou encore de favoriser certaines actions et interactions entre élèves et d'en décourager d'autres par la mise en place des espaces d'actions et d'interactions encouragées (Saury et al 2013), « d'amplifier » (par des artefacts) ou encore de « connecter » (en « tissant du lien ») les expériences vécues par les élèves tout en offrant une place centrale aux significations attribuées par ces derniers. De ce fait, les illustrations pouvaient questionner l'activité de l'enseignant pour faire apprendre par le biais des expériences motrices proposées et des significations concomitantes pour les élèves. Pour cela, il était envisageable de s'appuyer sur les sensibilités repérées des élèves. Il était par exemple possible de s'inspirer de la variété des parcours de formation proposés en escalade par Terré (2015), mettant l'accent sur la vitesse (atteindre le sommet d'une voie le plus vite possible), l'esthétique (être jugé sur des critères esthétiques), le caractère utilitaire (transporter ou manipuler des charges en hauteur) ou la dimension collective de l'escalade (atteindre un même sommet par des voies différentes au sein d'une même cordée). L'apprentissage des élèves pouvait ainsi se structurer sous forme de cheminements personnalisés intégrant la dimension subjective et signifiante de l'expérience plutôt que d'itinéraires identiques pour tous.

2.3 Les connaissances sur soi et sur ses actions

La citation comportait un troisième bloc sémantique reposant sur les « connaissances sur soi et sur ses actions ». Les connaissances pouvaient être définies selon le sens commun comme des idées formées, des représentations que l'on se fait de quelque chose. Institutionnellement, les connaissances renvoient à "des ressources que les élèves doivent pouvoir mobiliser au moment opportun dans des situations nouvelles ou inattendues" (Terré, 2015). Les connaissances sont donc des ressources mobilisées pour construire les compétences et permettre à l'élève d'analyser, de comprendre, d'identifier, de donner du sens, de concentrer son attention, de mémoriser, d'argumenter, de s'instruire sur le corps, l'effort, l'exercice physique et les activités physiques (Bulletin Officiel spécial du 22 Janvier 2019).

Un cadrage épistémologique pouvait être envisagé pour enrichir ce travail de définition et faciliter la mise en tension des notions du sujet à partir de l'analyse de cette notion de connaissance. En effet, selon le paradigme cognitiviste pour lequel les connaissances sont préalables à l'action ou celui de l'action située qui insiste sur l'émergence in situ des connaissances, la place accordée à cette notion diverge. Entre connaissances à transmettre et connaissances émergentes, une discussion pouvait s'engager. Ainsi, Terré, Sève et Saury (2016) rappellent que dans une perspective cognitiviste, l'acquisition de connaissances pérennes et utiles est le résultat d'un processus d'abstraction d'invariants susceptibles d'être spécifiés alors que selon une approche énaïve, ces connaissances se construisent en fonction des traits particuliers des situations et « agrègent une disposition à reconnaître une classe de situations et à agir de manière spécifique dans ce type de situation ». Selon cette dernière approche, les connaissances amènent les élèves à « reconnaître du familier dans ce qui est nouveau et de l'attendu dans ce qui est imprévu dans des situations dites complexes ou inédites » (Terré, Sève et Saury, 2016). « Les connaissances sont [ainsi définies dans le cadre du

programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2004)] comme des expériences-types qui se construisent et s'actualisent dans un flux continu d'actions pratiques, de communications, d'interprétations, de focalisations, de perceptions et d'émotions significatives pour les acteurs (Theureau, 2006). Elles créent un ordre dans le flux de l'expérience (Varela, 1988) en établissant des liens entre des expériences remarquables. Elles s'expriment sur le mode de la typicalité (Rosch, 1978) et permettent ainsi de réduire un vaste ensemble d'expériences singulières en un ensemble plus limité de catégories » (Terré, Sève et Saury, 2013).

La définition de la connaissance comme résultat intériorisé de l'expérience individuelle de chaque individu que propose Astolfi (1994) pouvait également venir agrémenter ce débat entre connaissances empiriquement établies ou historiquement construites. Pour cet auteur, la connaissance s'avère donc consubstantielle à l'histoire propre de la personne et consiste en une recombinaison spécifique de l'information prélevée par chacun dans son environnement. De ce fait, la connaissance est en lien avec l'affectif, le social, les valeurs, le désir et en conséquence empreinte de subjectivité. Cet aspect subjectif de la connaissance pouvait conduire à s'interroger tant sur sa dimension personnelle, c'est à dire propre à l'individu, que sur la véracité de ses fondements, c'est à dire de sa part d'objectivité. Il était alors possible de s'interroger d'une part sur les tensions entre les connaissances propres à l'élève et les connaissances partagées par la communauté de la classe par exemple (culture commune). D'autre part, il était envisageable de questionner la part de croyance dans la connaissance chez les élèves et notamment en fonction de leurs significations.

La citation invitait à réfléchir plus spécifiquement sur les connaissances sur soi et sur ses actions. Les connaissances sur soi constituent un véritable enjeu éducatif puisqu'il s'agit en EPS de permettre à l'élève d'avoir une « meilleure connaissance de ses possibilités et capacités de raisonnement » (Bulletin Officiel spécial du 22 Janvier 2019). L'élève « apprend à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts » (ibid.). Il peut donc être amené, afin d'objectiver des connaissances sur soi par essence empreintes de subjectivité à « verbaliser les émotions et sensations ressenties » (Bulletin officiel du 26 Novembre 2015), à exploiter des repères objectifs appréciés dans la pratique au cours de l'expérience et éventuellement matérialisés dans le milieu. « Se connaître » invite également à être en mesure d'apprécier ses préoccupations, ses émotions, ses focalisations, ses sensations dans l'action par le biais des expériences vécues. Une mise en perspective de la part de subjectivité de la connaissance de soi par le recours aux travaux de psychologie sociale et notamment au concept de soi et aux perceptions des connaissances que nous avons de nos compétences qui en découlent (Thill, 1999) était envisageable. L'approche du soi perçu permettait de mettre en relief l'impact possible de l'estime de soi sur les significations, sur les connaissances de soi construites en lien avec l'expérience. Le sentiment d'efficacité personnelle pouvait être abordé à partir des sous-dimensions du soi-physique perçu telles que la condition physique perçue ou la compétence sportive perçue (Fox et Corbin 1989).

Les connaissances sur ses actions renvoient à la connaissance du résultat, de la performance et plus généralement aux feedbacks nécessaires pour réguler son comportement. A ce titre, les travaux d'Adams (1971) et de Schmidt (1993) relatifs au traitement de l'information pouvaient constituer un point d'appui. De même les ouvrages de Mottier Lopez (2015) ou de Brau Anthony (2016) pouvaient contribuer à éclairer ces connaissances sur ses actions en s'appuyant sur les concepts de régulation interne et de régulation externe interactive. Ces concepts permettent de rappeler que le feedback n'est pas formateur en soi et que la possession ou la délivrance d'informations rétroactives n'impliquent pas nécessairement que l'usage qui en est fait par l'élève soit adéquat (Laveault, 2007). Les processus d'autorégulation et le concept de métacognition pouvaient être mobilisés à cet égard.

De même, la pertinence, la qualité (nature, fiabilité et précision), la quantité (nombre et fréquence) ou encore la temporalité de cette information pouvaient être interrogées.

2.4 Les relations entre les termes

L'analyse des notions du sujet permet d'examiner et d'opérationnaliser différentes relations dont la liste qui suit n'a pas pour prétention d'être exhaustive. Le sujet était extrêmement ouvert et permettait aux candidats des angles d'approches multiples. Ainsi pouvaient être examinées des relations « inter-bloc » c'est-à-dire entre « les expériences motrices des élèves et les significations qu'ils leur attribuent », « la base des apprentissages » et « les connaissances sur soi et sur ses actions ». Des relations intra-blocs pouvaient également être à examiner par exemple entre « expérience motrices » et « significations » ou bien entre « connaissances sur soi » et « connaissances sur ses actions ».

Interroger les articulations des notions telles qu'elles ont été posées par les auteurs permettait d'amorcer la discussion et de soulever des mises en tension. Pour ce faire, une réflexion particulière sur les verbes utilisés au sein de la citation tels que "constituer", "s'accompagner" ou encore "attribuer" était de nature à nourrir le débat, dans un premier temps en situant et en exploitant ces articulations, puis dans un second temps, en les questionnant. Cette démarche permettait d'analyser les blocs sémantiques dans leurs interrelations, voire leurs interdépendances, leur complexité et leur singularité tout en ouvrant la discussion par la convocation d'autres cadres théoriques que celui du cours d'action. Il était ainsi possible de tisser des liens de causalité, de réciprocité, de renverser le sujet ou d'argumenter en faveur d'une approche systémique. Discuter autour de "constituer la base" ou "s'accompagner de" renvoyait à envisager et étudier les articulations inter-blocs. S'attacher à travailler sur la notion "d'attribution" par les élèves au sein du premier bloc sémantique [les expériences motrices des élèves et les significations qu'ils leur attribuent] ou encore sur l'articulation par la conjonction de coordination "et" au sein du troisième bloc sémantique [les connaissances sur soi et sur ses actions] permettait d'approfondir l'analyse des relations entre les notions par des mises en tensions affinées au sein même des blocs sémantiques.

3. LES NIVEAUX DE PRODUCTION

La correction des copies a permis d'identifier trois indicateurs permettant d'apprécier la qualité de traitement du sujet. Chacun de ces indicateurs a été distinctement décliné en cinq niveaux de production. Le premier indicateur reposait sur la compréhension de la citation par le/la candidat(e). Le second indicateur s'appuyait sur le niveau de discussion opéré. Le troisième indicateur, quant à lui, prenait en compte la capacité du candidat à illustrer son propos. Les copies ont été positionnées et classées au regard du niveau de traitement repéré pour chacun de ces indicateurs. L'homogénéité du positionnement dans un niveau et les (éventuelles) incursions basses et hautes dans des niveaux de traitement différents ont permis d'affiner l'évaluation et la notation des copies. Néanmoins, un niveau attestant pour l'un des indicateurs d'un manque de compréhension du sujet ou d'une prise en compte partielle de la commande conditionnait un « effet seuil » ne permettant pas de placer la copie dans un niveau supérieur même si les autres indicateurs pouvaient y prétendre. Le jury a également tenu compte de la maîtrise de la langue (orthographe, syntaxe) au service de l'intelligibilité du propos.

Indépendamment des indicateurs ciblés pour ce sujet, les copies correspondant aux caractéristiques suivantes ont été positionnées en niveau 1 :

- des copies inachevées, notamment celles présentant une partie annoncée non rédigée ou une absence complète de conclusion ;
- des copies irrecevables dans leur forme au regard des attentes d'une dissertation (schémas, extraits de brouillon, etc.) ;

- des copies dans lesquelles les propos tenus sont contraires à l'éthique.

Indicateur « compréhension de la citation »

Niveau 1 : citation incomprise

Un positionnement dans ce niveau reflète des propos tenus relevant de lieux communs concernant l'enseignement de l'EPS, ne trouvant aucun ancrage dans les textes officiels et/ou présentant un traitement sans lien avec l'objet de la citation.

Niveau 2 : compréhension lacunaire de la citation

Les copies positionnées à ce niveau focalisent leur propos autour « des expériences motrices » mais les significations sont omises ou uniquement évoquées. Par conséquent, cela engendre un ciblage sur les expériences motrices traitées de façon assez caricaturale et/ou superficielle. A ce niveau, généralement, le/la candidat(e) tente de mettre en relation les expériences motrices avec un autre bloc de la citation mais le lien avec un troisième bloc n'était pas explicité. Ce niveau propose donc une compréhension lacunaire et/ou trop généraliste des termes de la citation.

Niveau 3 : compréhension perceptible de la citation dans sa globalité

A ce niveau, les productions se caractérisent par une compréhension perceptible du sujet avec une prise en compte de la notion de signification avec justesse (dans le sens de son usage dans la citation). Cette exploitation de la notion de signification se manifeste parfois de façon un peu naïve ou réductrice (positive ou négative par exemple). Les blocs du sujet sont mis en tension de manière plus ou moins explicite. Le/la candidat(e) analyse ces notions de façon relativement référencée.

Niveau 4 : compréhension explicite de l'ensemble de la citation

Les copies correspondant à ce niveau placent les significations des expériences au cœur de leur réflexion en identifiant notamment toute la complexité de cet objet. Les trois blocs sémantiques constitutifs de la citation sont exploités et articulés de façon explicite à partir de définitions scientifiquement contextualisées permettant de soulever des mises en tension effectives.

Niveau 5 : compréhension fine et systémique de la citation

Les copies placées dans ce niveau 5 proposent une analyse systémique des différents blocs sémantiques du sujet. Cette complexité d'analyse est notamment portée par une réflexion particulière sur les mots secondaires de la citation, un renversement du sujet et/ou des tensions intra-blocs mises en lumière. Le/la candidat(e) interroge théoriquement le fondement de la citation. Il la situe et en exploite les ressorts, les enjeux. Les blocs sémantiques sont analysés dans leur interdépendance, leur complexité et leur singularité tout en étant discutés par la convocation d'autres cadres théoriques.

Indicateur « discussion » :

Niveau 1 : discussion absente

Les copies du niveau 1 ne mettent pas en question la citation et énoncent des généralités sur l'EPS.

Niveau 2 : démonstration sans discussion

Les copies positionnées à ce niveau s'appuient généralement sur des connaissances assez génériques et formelles et s'engagent :

- soit dans une démonstration de la citation sans envisager de la questionner ou d'y apporter des nuances ;
- soit dans une remise en question de la citation sans au préalable avoir envisagé sa part potentielle de véracité.

Niveau 3 : discussion partielle

Les copies relevant de ce niveau démontrent la citation à l'aide de connaissances d'ordre scientifique mais aussi en introduisant des tensions entre les blocs du sujet en posant et en explicitant notamment des conditions aux relations établies par la citation.

Niveau 4 : discussion circonscrite

Les productions placées en niveau 4 dans cet indicateur circonscrivent les affirmations sous-tendues par la citation en s'appuyant sur des connaissances issues de champs scientifiques maîtrisés et référencés. La citation s'en trouve ainsi démontrée mais aussi nuancée. Des limites sont posées et explicitées.

Niveau 5 : discussion effective

Les copies, à ce niveau, mettent réellement en débat la citation à partir de la mobilisation de différents champs scientifiques. Cet éclairage scientifique fonde les thèses et antithèses de la discussion. Le « pour » et le « contre » sont donc examinés.

Indicateur « illustration » :

Niveau 1 : illustration absente

A ce niveau de prise en compte de la commande « illustrer », aucune illustration n'est réellement proposée au sein de la copie.

Niveau 2 : illustration formelle

L'illustration proposée à ce niveau de production se résume à un principe énoncé qui n'étaye pas les propos du candidat. Les exemples sont particulièrement sommaires et formels. L'aspect pluriel des expériences et/ou des significations n'est pas pris en compte au sein des illustrations.

Niveau 3 : illustration cohérente

Les illustrations relèvent de ce positionnement en niveau 3 lorsqu'elles appuient la discussion mais en restent à l'annonce de principes sans opérationnalisation concrète. Le vécu de l'élève y est peu perceptible et non explicité. Certaines illustrations qui, a contrario, explicitent le vécu des élèves mais dont le lien à l'articulation discutée reste implicite se trouvent également positionnées à ce niveau.

De façon globale, les illustrations de ce niveau sont inscrites dans différents champs d'expériences motrices.

Niveau 4 : illustration concrète

A ce niveau, l'illustration corrobore les mises en tensions soulevées par des exemples de mises en œuvre concrètes, diversifiées et explicitées. Les exemples sont au service de l'argumentation. Le vécu des élèves (expériences/significations) est précisé en lien avec leurs transformations (apprentissage et connaissances sur soi et sur ses actions) et avec l'activité de l'enseignant inhérente. Ces illustrations sont situées dans le contexte scolaire et disciplinaire.

Niveau 5 : illustration constructive

La complexité des relations entre les différentes notions du sujet est mise exergue au sein des illustrations. Ces dernières s'appuient sur des outils, des méthodes issues de différents programmes de recherche ou des lectures professionnelles pour rendre lisibles l'activité de l'enseignant et l'activité singulière de l'élève. Elles offrent également une diversité et une richesse de contextualisations scolaires et disciplinaires et incluent l'idée de prise en compte du parcours de formation de l'élève.

4 CONSTATS DU JURY ET CONSEILS DE PREPARATION

Afin d'aider les candidats à répondre aux attentes de cette deuxième épreuve d'admissibilité, nous les invitons à prendre en compte les constats et conseils suivants :

- Lire attentivement les précédents rapports de jury pour s'appropriier les critères permettant de cerner les attentes de l'épreuve.
- Le jury repère une tendance chez certains candidats à formuler des introductions qui analysent les différentes notions du sujet avec pertinence et soulèvent des tensions intéressantes. Toutefois, ce travail préalable ne constitue parfois pas le fondement même de la problématique et ne s'avère pas exploité par la suite dans le développement. De ce fait, le jury rappelle que la qualité de l'introduction ne peut se lire qu'au regard de sa fonctionnalité pour amorcer l'argumentation à venir autour des enjeux fondamentaux qu'elle soulève. Il ne s'agit en aucun cas de deux travaux distincts. Il est donc indispensable de considérer l'introduction au service de l'argumentation à développer. Ce qui n'est pas développé dans le corps de la démonstration ne peut être tenu comme effectivement traité. Enfin, il peut être conseillé à certains candidats de réduire la place prise par l'introduction dans le devoir de sorte qu'elle ne dépasse pas le volume d'une partie.
- La citation était composée de trois blocs sémantiques articulés par des verbes présupposant des liens à discuter entre les différentes notions. Ainsi, le sujet invitait les candidats à approfondir l'analyse des termes et à envisager la pluralité de leur déclinaison. Le jury rappelle l'importance de ne pas occulter tout ou partie de certaines notions. Si un élargissement de l'acception de certains termes permettait d'enrichir le débat, celui-ci ne pouvait en aucun cas soustraire le/la candidat(e) à un examen du sens premier des termes et ne justifiait pas la substitution d'un terme par un autre.
- Le jury insiste sur la nécessité de maîtriser *a minima* les cadres théoriques et les programmes de recherche utilisés pour étayer la discussion avec lucidité et pertinence, d'en connaître des méthodes, des résultats et d'éviter des rapprochements hasardeux sans fondements épistémologiques. Cette connaissance approfondie permettait non seulement de situer et d'explicitier la citation dans son contexte théorique (attestant ainsi de sa bonne compréhension) mais également d'engager le débat en ouvrant sur d'autres conceptions.
- Cette citation s'accompagnait d'une double commande "discutez et illustrez". Le jury souligne l'importance d'accorder une égale valeur à chacune des parties constituant le sujet tant dans son analyse que dans son développement.
- "Discuter" la citation nécessite de penser la structuration du devoir en conséquence. Pour rappel, le rapport de jury de l'agrégation externe de 2016 précisait à ce titre : "Si discuter peut se définir comme examiner de manière contradictoire une question pour l'approfondir et se positionner afin de prendre des décisions, alors le devoir et le développement doivent s'organiser en ce sens". Dès lors, les tensions proposées doivent s'inscrire dans la commande du sujet. En conséquence, les nuances formelles ne portant pas sur le cœur du sujet - et donc en ce qui concerne cette session 2020 sur l'objet de la citation - sont à éviter.
- Bien qu'il soit indispensable de jaloner la structuration de la dissertation par des annonces de projet argumentaire, la reprise "mot pour mot" d'annonces de partie ou d'arguments présente peu d'intérêt. Le jury incite les candidats à reformuler les idées en s'efforçant d'éviter le «copié-collé». La conclusion peut également faire l'objet d'un effort de synthèse propre à résumer la démarche de dissertation et à souligner les principales réponses au sujet.
- Le jury note des difficultés persistantes des candidats à expliciter les liens entre les différentes notions du sujet. Le jury souhaite donc éclaircir cette notion. Par expliciter, il est attendu que les candidats apportent davantage de clarté et de précision à leurs arguments. Il s'agit donc de dépasser les évocations de "relations" entre les notions en les rendant intelligibles. Pour que ces mises en lien soient rendues effectives, il est nécessaire de chercher à en faire la preuve en s'appuyant sur des arguments scientifiques pour qualifier la nature de la relation, pour expliquer

les processus en jeu et en justifiant cette mise en relation. L'illustration doit aussi être explicitée, c'est-à-dire qu'il est attendu que le/la candidat(e) mentionne dans ses propositions d'opérationnalisation "pratique" comment se manifeste cette relation et ce qui la fonde. La seule présence des termes clés ne suffit pas à considérer que la relation a été explicitée. De même, la seule citation d'un concept ou d'une référence à un ou des auteurs reste insuffisante si elle ne fait pas l'objet d'une réelle exploitation détaillée dans les propos du candidat afin d'en faire un argument d'appui, étayant la démonstration.

Pour rappel, le rapport de jury 2018 soulignait déjà « la différence entre l'évocation d'une relation entre deux notions, et la démonstration de cette relation, en l'appuyant sur des « preuves », en l'étayant par des connaissances scientifiques afin de l'expliciter ».

- Le jury invite aussi les candidats à être précis dans leurs renvois bibliographiques et à être vigilants quant à l'exactitude des références. Une attention épistémologique quant aux références articulées les unes avec les autres dans le cadre de la construction de l'argumentation peut préserver de certains contresens et anachronismes. Les connaissances scientifiques de « première main » sont à privilégier ainsi que les références récentes et actualisées.

- Les connaissances ne sont pas toujours utilisées pour expliciter leur apport au sujet. La tendance au « plaquage » des références persiste. Les catalogues de références non étayées sont à éviter. Il importe de s'appuyer sur des connaissances et des références maîtrisées pour justifier son argumentation compte tenu du sujet posé.

- Certaines copies « détournent » ou mésinterprètent des connaissances. D'autres mobilisent essentiellement des connaissances professionnelles et/ou « généralistes » qui sont insuffisantes pour étayer scientifiquement les propos. Les propositions professionnelles doivent être éclairées par des connaissances scientifiques et théoriques. Un équilibre doit être trouvé pour éviter une centration exclusive sur les mises en œuvre ou a contrario sur des propos ne relevant que du champ scientifique.

- Les illustrations, souvent empruntées aux auteurs, ont permis d'apprécier une certaine projection professionnelle des candidats. Néanmoins, le jury constate des manques du point de vue de l'appropriation effective de ces illustrations, de leur adaptation à l'argumentation soutenue, de leur explicitation ou encore de leur décalage éventuel avec les intentions annoncées. Au regard du sujet, une simple narration de dispositif ne peut suffire à participer pleinement à la discussion. Il s'agit davantage d'en interroger la pertinence, d'en questionner les fondements et les limites pour renforcer l'argumentation théorique.

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

- Les connaissances et les illustrations sont trop souvent standardisées et ne sont pas toujours utiles pour faire progresser l'argumentation. Le jury remarque de nombreuses copies s'appuyant sur les mêmes illustrations et les mêmes blocs argumentaires avec un enchaînement de références identiques laissant penser qu'ils sont préconçus et non adaptés au sujet. Ainsi, une réelle réappropriation de ces connaissances et de ces propositions professionnelles semble essentielle afin de les adapter au sujet posé et d'éviter des propos généralistes et standardisés.

- Le soin accordé à la calligraphie permet de faciliter la lisibilité du propos.

- Enfin, le jury recommande de privilégier l'usage d'un stylo de couleur foncée plus lisible lors de la correction.

5 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, J.A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of motor behavior*, 3 2, 111-49.
- Albarello, L., Barbier, J., Bourgeois, É. et Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF
- Barbier J.-M. (2015) (éd.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bertone, S. et Chaliès S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 2015, 12 (2), 53–72.
- Brau-Antony, S. (2016). Evaluation et régulation des apprentissages en EPS : un point de vue didactique. *Les dossiers "Enseigner l'EPS"*, n°2, 20-25, AEEPS.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte, *Intellectica*, 35, 251-268.
- Dastugue, L., Escalié, G., Ducès, C. & Chaliès, S. (2017). Passer de pratiques d'Activité Physique Sportive et Artistique à leur enseignement : quels jeux de langage dans le cadre d'une alternance intégrative ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50(3), 57-81.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation & Didactique*, 2(3), 97-121.
- Fox K.H. & Corbin C.B. (1989). The Physical Self Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive, *STAPS*, 55, 79-100
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., et Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive In M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, pp. 67-85, Paris : Editions Revue EP.S.
- Huet, B., Cizeron, M. (2011). *L'expérience corporelle : perspectives phénoménologiques. L'expérience corporelle*. Paris : Pour l'action
- Huet, B. et Gal-Petitfaux, N. (2011). L'inscription corporelle de l'expérience en EPS. In Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux, *L'expérience corporelle*. Paris : revue EPS
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Komar, J. et Adé, D. (2014) Un P.A.C. pour les compétences en EPS, *Revue EP.S n°363*.
- Laveault, D. (2007). Chapitre 10. De la « régulation » au « réglage »: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans : Linda Allal éd., *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Rosch, E. (1978). *Cognition and Categorization*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève C., et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions Revue EP.S.

Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris: Vigot.

Sève, C et Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans*. Paris : Éditions Revue EP.S.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*, Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger. Paris: L'Harmattan

Terré, N. (2015). Les connaissances des élèves en éducation physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade. Thèse de doctorat en STAPS non publiée. Université de Nantes.

Terré, N., Saury, J. & Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.

Terré, N., Sève, C. et Saury, J. (2016). Une approche énaïve du développement des compétences en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 44 (2), 68–85.

Theureau J. (1992). – *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.

Thill, E. (1999). 11 - *Les stratégies d'auto-handicap*. Dans : Thill, E. *Compétence et effort: Structuration, effets et valorisation de l'image de compétence* (pp. 181-190). Paris : Presses Universitaires de France.

Varela, F. (1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.

Répartition des notes de l'écrit 2

