

**CONCOURS EXTERNE DE RECRUTEMENT DE
PROFESSEURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
(CAPEPS)**

**CONCOURS D'ACCÈS AUX FONCTIONS D'ENSEIGNEMENT
DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVES SOUS CONTRAT
(CAFEP-CAPEPS)**

Section: EPS

Session 2019

Rapport de jury présenté par Monsieur CANVEL André Président de jury

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

SOMMAIRE

Avant-Propos	03
Statistiques générales	04
Première épreuve d'admissibilité	05
Deuxième épreuve d'admissibilité	16
Première épreuve d'admission	27
Deuxième épreuve d'admission	33
Entretien de spécialité	33
Prestations physiques	38
Annexes	
Annexe 1 Entretien de spécialité : illustration dans différentes APSA.	41
Annexe 2 : prestations physiques : illustration dans différentes APSA.	52

1. AVANT-PROPOS

Depuis 2013, les évolutions du concours du CAPEPS externe ont permis l'évaluation de compétences professionnelles en cours d'acquisition mais néanmoins suffisantes pour garantir une entrée dans la carrière de professeur d'EPS satisfaisante tant pour les élèves que pour l'institution scolaire.

La session 2019 vient clore ce cycle avec des ajustements en particulier sur la place du programme dans la détermination des sujets aux écrits, l'attention accordée à l'observation critériée des pratiques scolaires en EPS dans la construction des éléments constitutifs des sujets aux oraux, et enfin une évolution des épreuves physiques garantissant l'appréciation de compétences professionnelles en acte et non plus seulement réduite à l'évaluation de la seule performance sportive.

Le rapport 2019 souhaite également clore ce chapitre en ne s'adressant plus seulement aux formateurs, mais avant tout aux candidats à venir qui souhaitent se présenter à la session 2020 du CAPEPS externe. Ce rapport présente de façon succincte les éléments saillants des prestations des candidats lors de la session 2019 mais l'enjeu est avant tout d'apporter des conseils et des éclairages sur les ambitions et les attentes à venir.

Ce rapport est donc très concis, pragmatique, prospectif afin de s'adresser plus directement aux candidats du concours 2020. Il souhaite résolument rendre compte des attentes d'une institution soucieuse de continuer sa collaboration étroite et féconde avec les centres de formation ; mais aussi de ses ambitions qui consistent à se projeter dans les évolutions à venir du métier d'enseignant en général, d'EPS en particulier.

C'est la raison pour laquelle le rapport est un début d'interrogation sur les nouveaux programmes pour la session 2020 des écrits et par conséquent sur la façon dont ces derniers doivent participer activement à l'identification de compétences professionnelles en construction. Il s'inscrit également dans les évolutions souhaitées tant dans les épreuves orales que pratiques de la session 2020 et qui seront disponibles dans le complément d'information.

Enfin le rapport du CAPEPS externe est une composante essentielle de sa promesse, être un moment fort dans le parcours de professionnalisation et de formation des futurs professeurs d'EPS.

Bonne lecture.

André CANVEL

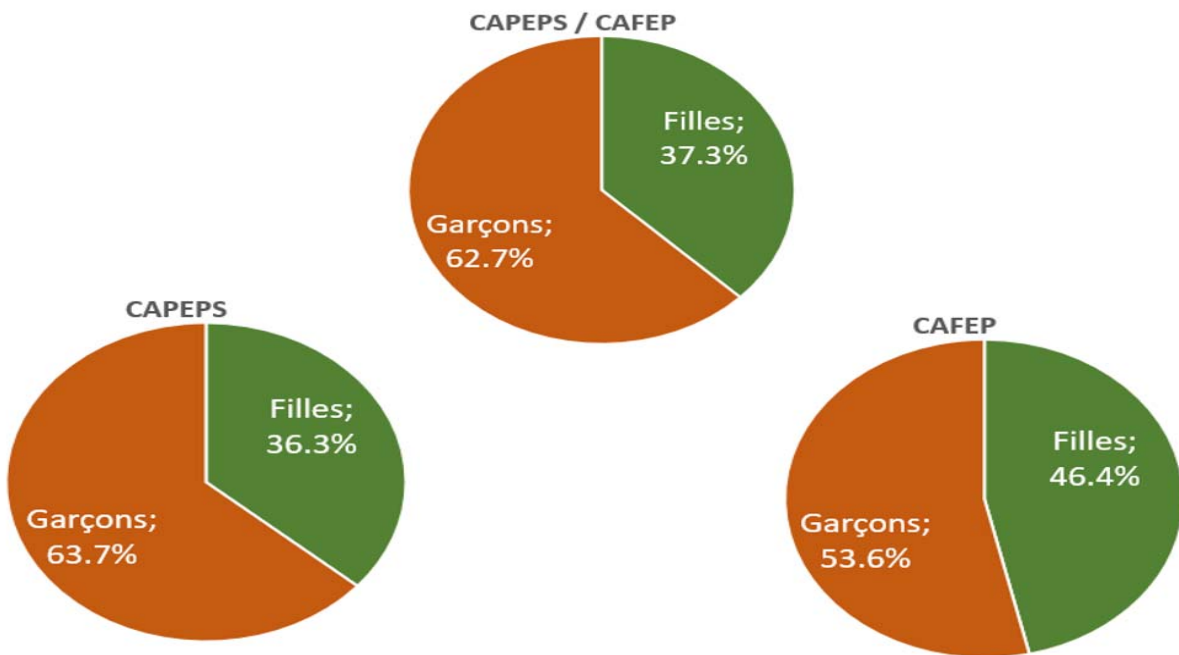
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

2. STATISTIQUES GENERALES

- Moyennes du concours

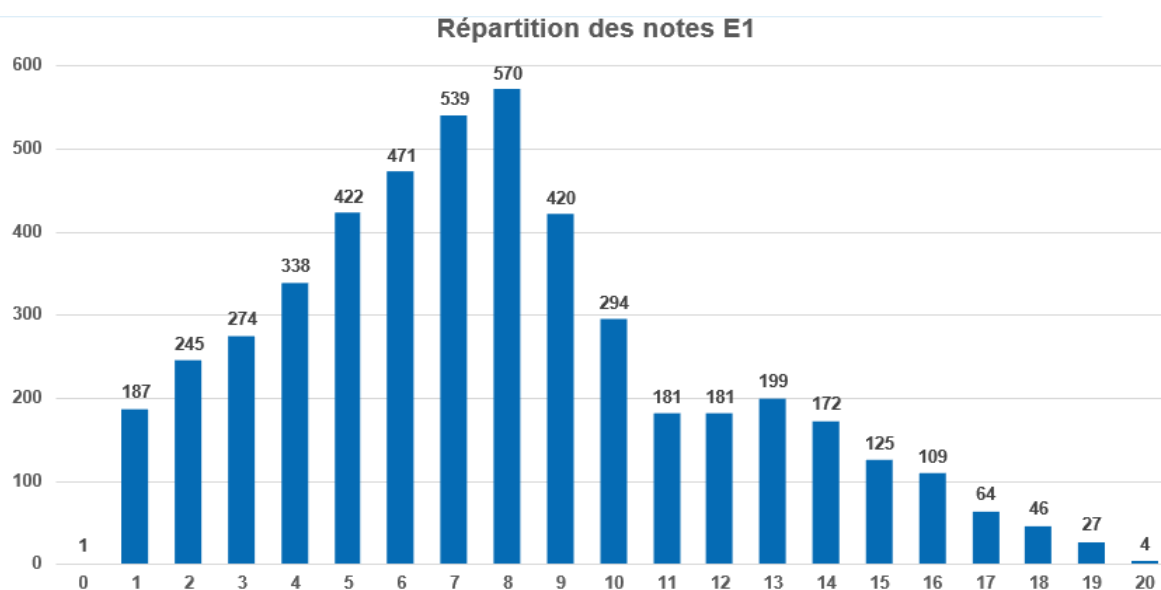
	PUBLIC	PRIVE
Moyenne du concours	10.64	11.28
Moyenne des admis	12.64	13.46

- Taux de réussite par genre



3. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

- Répartition des notes :



- Intitulé du sujet :

« Soucieux d'équité, tiraillés par la question des inégalités de potentiel et de développement des adolescents, les enseignants d'EPS ont relativisé l'usage de leurs chronomètres et de leurs décamètres. L'évaluation des seules performances révélait une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques, inégalement répartis entre les individus » (Cécile Vigneron, *Revue française de pédagogie* n°154, 2006).

En quoi les réflexions autour de l'évaluation, synthétisées ici par Cécile Vigneron accompagnent-elles une transformation du regard que l'enseignant d'EPS porte sur l'élève sous la Vème République ?

Dans sa forme, le sujet d'écrit 2019 ne pouvait surprendre les candidats : il était, comme les années antérieures, composé d'une citation et d'une question. Pour autant, il a posé de nombreuses difficultés, que ce soit en raison des bornes temporelles retenues, des thèmes abordés ou des formes d'argumentation attendues. Ce rapport souhaite préciser la philosophie dans laquelle s'inscrit l'épreuve d'écrit 1, apporter des éclairages méthodologiques et des conseils de préparation afin que chacun et chacune puisse appréhender cet exercice dans les meilleures conditions possibles.

- Offrir une réponse adaptée à la période imposée

La première exigence d'un jury porte sur le fait que le candidat traite de la période imposée dans l'intitulé, ici celle allant de 1958 à nos jours. Or, en optant pour un régime politique (*la Vème République*) plutôt que pour une date explicite (1958), le sujet 2019 a conduit de nombreux étudiants à commettre des erreurs préjudiciables. Il convient de rappeler que l'épreuve d'écrit 1 a pour ambition d'évaluer, entre autres, la compétence b, à savoir le fait de « mettre ses savoirs en perspective dans le cadre d'un exercice professionnel, manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs. Ce recul critique comprend, selon les cas en en proportions variables, des considérations historiques et/ou épistémologiques ». Rappelons par ailleurs que l'école a pour ambition la « formation de la personne et du citoyen », ambition incluant des connaissances sur l'histoire de la France dans toutes ses dimensions. Pour information, l'histoire de la V^e République est au programme des élèves de 3^{ème} du cycle 4. Ignorer, au-delà même de la date exacte, la période à laquelle la V^e République a été fondée constitue donc une faiblesse majeure pour de futurs

enseignants d'EPS, plaçant les copies au pire en niveau 1, au mieux en niveau 2. Les candidats inscrivant leurs réflexions dans une période postérieure à 1958 (1970 à nos jours ; 1981 à nos jours) ont vu leur copie systématiquement déclassée en niveau 1 du bandeau de correction car le devoir a été considéré incomplet. Ceux ayant débuté leur réflexion avant 1958 ont été classés au maximum en niveau 2. Le jury souhaite sur ce point rappeler qu'il est important que les candidats acquièrent, au cours de leur formation, une culture générale leur permettant *a minima* de se repérer dans le temps au regard des régimes politiques (Républiques, gouvernement de Vichy, etc.), des principaux faits culturels et sociaux (mise en place des congés payés, 30 glorieuses, etc.) et de l'histoire de l'EPS sur le plan institutionnel (mise en place d'une épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat par exemple).

Si le devoir doit logiquement débiter en 1958, il doit aussi s'achever à la période la plus contemporaine. Sur ce point, si le jury a constaté quelques progrès, les années 2000 sont toujours, dans la majorité des cas, envisagées à travers un catalogue de faits sans réelle analyse. De plus, il s'étonne de la disparition fréquente des années 1980 et/ou 1990 pourtant structurantes dans les réflexions sur l'évaluation et la prise en compte des élèves. Les candidats doivent rester vigilants dans leur construction de plan et s'assurer que la totalité de la période imposée par le libellé est traitée au risque de voir leur devoir sanctionné. L'appréciation se fait sur la construction homogène et pertinente de l'ensemble de la copie.

- **Gérer la présence d'une citation et d'une question**

L'intitulé est construit autour de deux blocs complémentaires : une citation suivie d'une question, forme retenue dans les sujets d'écrit 1 du CAPEPS depuis la session 2015. Cependant, l'importance conférée à la citation n'est pas exactement identique à celle qu'elle possédait dans les sessions précédentes et nombreux ont été les candidats perturbés par un tel libellé. En effet, que ce soit en 2015, 2016, 2017 ou 2018, la citation était au cœur du sujet : non seulement la question y faisait explicitement référence mais encore elle obligeait les candidats à y puiser la totalité de leurs thèmes d'étude¹. Pour cette session, le modèle était légèrement différent. Certes, les termes « synthétisés ici par Cécile Vigneron » renvoyaient bien à la citation. Cependant, la question se suffisait à elle-même et son sens n'aurait pas été altéré si elle avait été ainsi libellée : « En quoi les réflexions autour de l'évaluation accompagnent-elles une transformation du regard que l'enseignant en EPS porte sur l'élève ? ». La citation du sujet 2019 s'apparente ainsi à un point de vue introduisant la question posée. Face à une telle spécificité, les propositions des étudiants ont été très variables allant d'une occultation totale de la citation à une centration exclusive sur celle-ci. En tout état de cause, le jury a considéré que, pour atteindre le niveau de l'admissibilité (soit le niveau 3 du bandeau), les candidats devaient avoir répondu à la question posée en évoquant la citation. Sur ce point, il est rappelé que les formes de sujet peuvent varier et qu'elles engagent des méthodologies d'analyse et de traitement appropriées. Tandis qu'une citation « centrale » impose un ou des thèmes à traiter, une citation « flottante » est moins contraignante, possède une fonction plus illustrative et introductive mais demande néanmoins à être abordée dans la copie.

Extraite d'un article intitulé « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », la citation du sujet 2019 amenait les étudiants à s'interroger sur les conséquences des choix opérés en matière d'évaluation (qu'est-ce qui est évalué ? À partir de quels outils ?) sur les inégalités de réussite chez les élèves en EPS. Elle s'intègre parfaitement dans la ligne éditoriale de la *Revue française de pédagogie* - revue francophone créée en 1967 – qui place au cœur de ses

¹ « Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves...En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire ». Extrait du Rapport parlementaire établi par Robert Lecou « Le sport à l'école et le sport scolaire », février 2012. Cette affirmation est-elle selon vous le résultat d'une évolution lente et continue du sport scolaire ou l'expression de ruptures successives ? Vous situerez votre réflexion de 1960 à nos jours.

préoccupations les relations entre recherche, politique et éducation. Professeure agrégée d'EPS, spécialiste des arts du cirque et titulaire d'une thèse soutenue en 2004 en sciences de l'éducation intitulée *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*, l'auteure, C. Vigneron, revient ici sur ses thèmes de prédilection. Dans ce court extrait, elle souligne la dynamique évolutive des pratiques pédagogiques et la volonté des enseignants de rompre avec la seule évaluation de la performance physique pour intégrer de nouveaux paramètres et ainsi faciliter la réussite de tous. Nombreux ont été, dans les copies, les candidats à identifier ces points et à dater ces phénomènes au début des années 1980. Par contre, ils n'ont été qu'une poignée à pousser plus en avant leur réflexion. Les travaux de C. Vigneron montrent en effet que, malgré une refonte importante de l'évaluation en EPS, les écarts de notes entre filles et garçons demeurent significatifs au début des années 2000, ce qui la conduit à mettre en évidence que, au-delà des ressources physiologiques, les choix des APS, les contenus d'enseignement évalués comme les attentes et représentations des enseignants renforcent les inégalités de réussite entre filles et garçons. Loin de lutter contre les déterminants sociaux, l'EPS participerait, selon elle, à construire la « faiblesse apprise des filles » et ainsi renforcer d'une certaine façon la domination masculine. Plus largement, il aurait été intéressant que les candidats situent les propos de C. Vigneron dans l'espace des productions scientifiques et des réflexions professionnelles en EPS. Au début des années 2000, le concept de genre inonde en effet la sphère de l'éducation physique et les publications à ce sujet se multiplient². Quoiqu'il en soit, le jury rappelle combien il est important de présenter l'auteur, ses travaux, la revue, et d'analyser avec précision le sens de la citation en introduction générale d'une copie.

Le choix opéré de ne pas identifier le titre de l'article dans le sujet permettait cependant aux candidats de s'inscrire dans une considération de la diversité des publics scolaires (élèves souffrant d'un handicap, élèves non sportifs, élèves en échec scolaire, etc.) par-delà la distinction de genre établie par l'auteure en question. La logique développée par C. Vigneron était donc heuristique sans être restrictive.

- **Prendre en considération les spécificités de la question posée**

La question de la session 2019 était plutôt classique puisque composée de deux groupes de mots clés « les réflexions autour de l'évaluation » et « une transformation du regard que l'enseignant en EPS porte sur l'élève » et d'un point de rupture « en quoi...accompagnent-elles ». S'agissant de ce dernier, il était attendu que les candidats tentent de circonscrire sur quelles dimensions, comment, les réflexions sur l'évaluation ont accompagné une évolution du regard porté sur l'élève. « En quoi » n'étant pas synonyme de « dans quelle(s) mesure(s) », des degrés dans l'accompagnement pouvaient être défendus sans pour autant remettre en cause le lien que le sujet demandait de tisser. De la même façon, il n'était pas acceptable de renverser le sens même de la question et de défendre que la transformation du regard porté sur l'élève avait été à l'origine des réflexions sur l'évaluation, ces deux faiblesses apparaissant dans le niveau 2 du bandeau. Le terme « accompagnent-elles » donne, lui aussi, lieu à réflexion. Il sous-entend en effet une dimension temporelle qu'il convient de ne pas minorer. Dans son sens le plus fréquent, accompagner renvoie en effet à une synchronie, au fait de se passer en même temps, d'aller de pair avec quelque chose. Ceci étant, la synchronie entre deux faits n'est jamais simple à observer, ni à prouver, et il était tout à fait possible que les candidats discutent d'éventuels décalages temporels. Quoi qu'il en soit, le jury invite très fortement les candidats à être vigilants sur le sens de la question qui leur est posée, à ne pas en modifier le sens et à garder à l'esprit que leur production doit être entièrement conçue pour y répondre.

² Fontayne Paul, Sarrazin, Philippe et Famose, Jean-Pierre, « Effet du genre sur le choix et le rejet des APS en EPS : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie », *Science et Motricité*, 2002, n°45, p. 45-66 ; Verscheure Ingrid, Amade-Escot, Chantal et Chiocca Catherine-Marie, « Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem », *Revue française de pédagogie*, n°154, 2006, p. 125-144. Lentillon Vanessa, « Notes et perceptions de privation chez les élèves en Éducation Physique Sportive : variations selon leur sexe et leur orientation de genre », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2007, n°75-76, p. 79-91.

Le premier groupe de mots clés « les réflexions autour de l'évaluation » n'a pas manqué de gêner certains candidats qui ne possédaient qu'un bagage très limité de connaissances sur ce thème. Si ce dernier ne fait pas explicitement référence à un item du programme 2018, le jury tient à rappeler que l'épreuve d'écrit 1 porte sur « les enjeux de l'éducation physique dans le système éducatif ». Comment ignorer, de ce fait, la place occupée par l'évaluation dans le processus de reconnaissance scolaire de l'EPS, cette reconnaissance étant l'un des enjeux majeurs du siècle passé ? L'évaluation constitue pour André Chervel une des quatre composantes d'une discipline scolaire. Elle fait partie de « l'architecture des disciplines » au même titre que les contenus de connaissances, les exercices et les « pratiques de motivation et d'incitation³ », ces quatre facteurs fonctionnant en étroite collaboration pour répondre aux finalités de celle-ci⁴. L'évaluation s'avère ainsi intimement liée aux savoirs à enseigner et les réflexions autour de celles-ci font partie de ce que Pierre Arnaud nomme en 1989 « les règles du jeu scolaire ». Ce dernier affirme d'ailleurs que le statut de matière d'enseignement repose sur le traitement de l'objet d'enseignement permettant de « définir des contenus structurés, hiérarchisés, évalués en fonction des niveaux de scolarité⁵ ». Par ailleurs, l'objectif de l'écrit 1 réside bien dans le fait d'« évaluer la capacité du futur enseignant à situer son action professionnelle au regard des permanences et des transformations de l'éducation physique ». En amenant les candidats à réfléchir sur l'évaluation, le sujet d'écrit 1 répondait aux grandes problématiques contemporaines et à la mise en place de l'évaluation par compétences. Les réflexions sur l'évaluation demandaient donc à être traitées par les étudiants et être en premier lieu définies en introduction générale. Le jury insiste sur l'importance de cette étape dans le traitement du sujet : en posant une définition, en repérant les déclinaisons des termes de l'intitulé, il est en effet possible de repérer des angles d'attaque multiples pour enrichir à l'envi sa problématique. Concernant la notion d'évaluation, Charles Hadji précise « qu'il y a évaluation chaque fois que quelqu'un s'efforce d'observer une réalité donnée pour en dire la valeur ; pour, d'un certain point de vue, prendre parti sur elle. En ce sens très général, évaluer signifie formuler un jugement de valeur sur une réalité, sur laquelle les exigences de l'action ont conduit à s'interroger⁶ », il ne manque pas de préciser qu'il est nécessaire de pousser plus loin la réflexion pour identifier le sens et les fonctions de l'évaluation dans le cadre scolaire : qui évalue quoi, quand, pourquoi, comment, à quelles fins ? Dès 1971, Bloom *et al.* distinguent trois types d'évaluation différentes ayant chacune leurs fonctions : diagnostique, formative et sommative⁷. Georges Noizet et Caverni s'appuient sur cette typologie, offrant les définitions suivantes : « l'évaluation diagnostique est celle qui intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage », « l'évaluation formative est celle qui intervient au cours d'un apprentissage [...] afin de vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif » tandis que « l'évaluation sommative est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure ». Résumant les travaux d'Astolfi⁸, de Bonniol et Vial⁹,

³ L'auteur entend par là les dispositifs et modes de relation pédagogiques suscitant l'intérêt de l'élève, des dispositifs pédagogiques facilitant les apprentissages.

⁴ Chervel André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n°38, 1988, p. 59-119.

⁵ Arnaud Pierre, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie* n°89, 1989, p. 29-34.

⁶ Hadji Charles, *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Puf, 1992, p. 13.

⁷ Bloom Benjamin S et coll, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, Mac Gran Hill, 1971.

⁸ Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

⁹ Bonniol Jean-Jacques, Vial Michel, *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

Stéphane Brau-Antony et Bernard David ajoutent à ces trois formes l'évaluation formatrice qui, elle, a pour ambition de favoriser l'appréciation des critères d'évaluation par les élèves pour faciliter leurs apprentissages¹⁰. En plus de ces différentes fonctions de l'évaluation, il était important de réfléchir à l'objet même de celles-ci, en l'occurrence les élèves. B. Maccario s'y attache quand, en 1986 il précise que les évaluations doivent porter sur les domaines cognitif, affectif, et psychomoteur¹¹. Si les candidats les plus avertis ont su, dès l'introduction mettre en évidence ces quatre sens différents (diagnostique, formative, formatrice, sommative ou certificative) et les resituer historiquement, la plupart des copies se contente de poser une définition « hors sol » sur laquelle ils ne s'appuient guère durant leur démonstration. Plus que l'évaluation en tant que telle, le sujet invitait les candidats à étudier les « réflexions sur l'évaluation ». Bien peu nombreux ont été ceux qui ont perçu cette attente. La notion de « réflexion » suppose de s'intéresser, non aux outils en tant que tels, mais bien aux analyses d'enseignants, de formateurs, d'acteurs de divers horizons ayant examiné les méthodes et processus d'évaluation en EPS et ayant été force de propositions dans ce domaine. Considérant néanmoins que les textes portant sur l'évaluation certificative comme les Instructions Officielles et les programmes de l'EPS étaient porteurs d'une certaine forme de « réflexion institutionnelle », le jury a accepté que les candidats s'y réfèrent, mais l'atteinte du niveau 4 du bandeau nécessitait de dépasser ce niveau pour convoquer d'autres domaines de connaissances. L'item des « expérimentations pédagogiques » couvrait cette dimension et aurait dû fournir un socle suffisamment conséquent pour entrer dans la discussion. Outre la table de cotation Letessier¹² présentée dans la *Revue EPS* en 1957 et largement utilisée par les enseignants durant les années 1960, les candidats pouvaient s'appuyer sur des propositions sur l'évaluation issues des stages Maurice Baquet et décrites dans les *Mementos CPS-FSGT* pour traiter des années 1960-1970. Celui consacré au basket-ball (1975) propose par exemple « une description du comportement des enfants » dans les situations d'apprentissage et « une certaine interprétation des réponses » d'après des critères établis à partir des travaux de Piaget et Wallon¹³. Les réflexions sur les « niveaux de jeu », terme déjà présent dans l'ouvrage dirigé par A. Listello en 1959¹⁴, convoqué dans les stages de l'Amicale de l'ENSEPS et dont les comptes rendus sont publiés dans la *Revue EPS* au milieu des années 1970¹⁵ constituait une autre spécificité des réflexions des années 1970, tandis que la dynamique autour de la pédagogie par objectif envisage, à la fin des années 1970 de définir des critères pour évaluer rationnellement les apprentissages dans les domaines moteur, affectif et cognitif. Alors que la question de l'échec scolaire se pose avec acuité, les années 1980 fourmillent, elles aussi, de propositions et réflexions autour de l'évaluation, la réforme du baccalauréat (1983) ayant amené la profession à rompre avec l'usage privilégié du chronomètre et du décamètre. Tandis que R. Mérand et J. Marsenach publient un ouvrage sur l'évaluation formative¹⁶, Gilles Combaz s'interroge sur la réussite des

¹⁰ Brau-Antony Stéphane, David Bernard, « Evaluation. Les modèles en EPS », *Revue EPS* n°297, 2002.

¹¹ Maccario Bernard, *Théorie et pratique de l'évaluation dans des activités physiques et sportives*, Paris, Vigot, 1986.

¹² Fortune Yohann, Saint-Martin Jean, « La table de cotation Letessier au service de l'intégration progressive du sport dans l'éducation physique scolaire », *STAPS* n°34, 2008.

¹³ Le Cam Yves, Crunelle Jacques, Giana Evelyne, Grosgeorge Bernard, Labiche Jacques, *Basket-ball. L'enfant et l'activité physique et sportive. Memento CPS-FSGT*, Paris, A. Colin-Bourrelier, 1975, p. 10.

¹⁴ Listello Auguste (dir), *Récréation et EPS. Orientation sportive*, Paris, Bourrelier, 1959, p. 6.

¹⁵ Amicale des anciens élèves de l'ENSEPS. Équipe nationale d'animation des stages de sports collectifs, « Contribution à la rénovation de l'éducation physique », *Revue EPS* n° 126, 1974, p. 49-57 ; Amicale des anciens élèves de l'ENSEPS. Équipe nationale d'animation des stages de sports collectifs, « La séance d'éducation physique », *Revue EPS* n° 133, 1975, p. 47-54 ; Amicale des anciens élèves de l'ENSEPS. Équipe nationale d'animation des stages de sports collectifs, « La séance d'éducation physique. Quelques propositions pour l'innovation pédagogique », *Revue EPS* n° 139, p. 33-38.

¹⁶ Marsenach Jacqueline, Mérand Robert, *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*, Paris, INRP, 1987.

élèves en EPS au regard des choix opérés par l'institution¹⁷ dès 1992, ses conclusions entrant parfaitement en résonance avec les propos développés par C. Vigneron. Il ne saurait être question de faire dans ce rapport de jury l'état des lieux de l'ensemble des réflexions émergeant jusqu'à la période la plus contemporaine mais bien, à travers ces quelques exemples pris dans les années 1960-1980 de rappeler que les candidats pouvaient s'appuyer sur diverses sources pour construire leur devoir. Plus encore, soulignons qu'il ne saurait y avoir une liste de connaissances fixée a priori par le jury : les copies sont avant tout évaluées par rapport à la pertinence des propos développés et non par rapport à des faits qu'elles auraient, ou non, convoqués.

À côté de l'évaluation, que L. Grün a éclairé dans son article de 2012¹⁸, la « transformation du regard que l'enseignant en EPS porte sur l'élève » demandait elle aussi à être analysée de façon précise. « L'enseignant en EPS » est au cœur du sujet, ce qui imposait aux candidats de se détacher du prescrit (les textes) pour se concentrer sur celles et ceux qui enseignent l'éducation physique dans les collèges et les lycées. Toutes les copies s'étant décentrées de cet aspect pour traiter de l'EPS selon des considérations générales ont été fortement sanctionnées et placées au premier niveau du bandeau. Notons en effet que la thématique des « enseignants d'EPS » n'est en rien une nouveauté de la session 2019, celle-ci figurant dans les sujets des sessions 2015, 2016 et 2017. Elle est, de plus, au cœur du programme de l'écrit 1 selon lequel « l'épreuve a pour but d'évaluer la capacité du futur enseignant à situer son action professionnelle au regard des permanences et transformations de l'éducation physique ». En réfléchissant sur les pratiques de leurs aînés, en comprenant comment ces dernières ont évolué, les candidats étaient invités à saisir, à travers le prisme de l'évaluation, les leviers permettant à la profession de se transformer. Pour traiter de cette thématique, les productions scientifiques sont maigres, mais le jury était toutefois en droit d'attendre que les candidats soient capables de convoquer, au-delà de l'article de J. André¹⁹ dont les caricatures sont reprises dans l'ouvrage de J. Zoro²⁰, un certain nombre de travaux, qu'il s'agisse de ceux de P. Arnaud²¹ mais surtout, pour la période considérée, de J. Marsenach²², de B. Michon et B. Caritey²³, ou encore de l'article de vulgarisation de D. Gomet²⁴. La période la plus contemporaine pouvait, quant à elle, être abordée

¹⁷ Combaz Gilles, *Sociologie de l'éducation physique*, Paris, PUF, 1992.

¹⁸ Grün Laurent, « Méthodes, fonctions et enjeux de l'évaluation en éducation physique de 1880 à nos jours », in Philippe Liotard, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, p. 169-181.

¹⁹ André Jacques, « Souvenirs...Trois décades : trois images du prof de gym », *Cahiers pédagogiques* n° 262, 1988.

²⁰ Zoro Jean, *Images de 150 ans d'EPS*, Ed. AEEPS, 2002.

²¹ Arnaud Pierre, « Métier : prof de gym. Enfance et jeunesse d'une profession au travers d'un récit autobiographique (1906-1958) », *Le Binet-Simon* n°614, 1988.

²² Marsenach Jacqueline, *Les pratiques pédagogiques des enseignants en EPS, tradition ? Innovation ?* Thèse de 3^{ème} cycle, Paris, 1982 ; Marsenach Jacqueline, « Les pratiques des enseignants en EPS dans les collèges », *Revue française de pédagogie* n° 89, 1989, p. 83-86 ; Marsenach Jacqueline, « La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours : autonomie ? dépendance ? » in Bernard-Xavier René, *L'EP au XX^e siècle en France*, Paris, éditions Revue EPS, 1993, p. 283-294 ; Marsenach Jacqueline, « Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances », *Contrepied* n° 17, 2005.

²³ Michon Bernard, Caritey Benoit, « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique », *Revue Spirale* n°13-14, 1998, p. 11-43 ; Caritey Benoit, « Parcours de vie des enseignants d'EPS et diversité des pratiques professionnelles », in Jean Bréhon, et Nathalie Niedzwialowska, *Enseigner l'éducation physique et sportive : entre le dire et le faire*, dossier EPS n°77, Paris, Revue EPS, 2008, p. 47-58.

²⁴ Gomet Doriane, « Les pratiques des enseignants d'EPS dans le secondaire (1920-1980). Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS », in Philippe Liotard, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, p. 75-88.

à travers des travaux en sociologie de l'éducation ou en sciences de l'éducation²⁵. Reprenant les typologies d'enseignants mis en évidence par les historiens, les candidats avaient la possibilité d'enrichir leurs réflexions en considérant la profession dans toute sa diversité. Distinguer les enseignants dominants des innovants ou des régressifs (Marsenach, 1993) avait ici tout son sens dès lors que la discussion se porte sur des considérations pédagogiques. Il était tout aussi possible de faire référence à des générations d'enseignants (Michon et Caritey, 1998) ou de distinguer les enseignants des enseignantes. Les meilleurs candidats ont complété leur base de données par l'utilisation de témoignages de professionnels. Reproduits dans la revue *Contrepied* (2005) ou dans l'article de B. Caritey (2008), ces derniers offrent des éléments très riches pour discuter des pratiques réelles. Par ailleurs, il est tout à fait possible d'avoir recours à des articles rédigés par des enseignants publiés dans la *Revue EPS* pour alimenter les propos. Nombreux sont en effet les collègues qui, comme dans c'est le cas pour l'équipe des enseignants de Corbeil-Essonnes (1965)²⁶, ont partagé avec la communauté leurs expériences. Les propositions de G. Versepuech, formateur au CREPS de Toulouse qui tente de faire vivre la pédagogie par objectif au début des années 1980, prouvent combien l'évaluation proposée (autour des « être capable de ») est corrélée à une vision d'un élève perçu tant sur les pôles moteur, affectif et cognitif, et acteur de ses apprentissages²⁷. En 1987, l'article de M. Buttifant met en exergue une conception de l'évaluation en EPS associée à une vision de l'élève-apprenant dépassant très largement le simple aspect moteur²⁸. Plus que les « enseignants », le sujet demandait par ailleurs aux candidats de se pencher sur la « transformation du regard » de ce dernier. Les copies ayant réussi à prendre en considération cette commande ont été très rares, ce qui a conduit le jury à placer ce critère comme une exigence du niveau 4 du bandeau. Les candidats les plus brillants l'ont abordé en utilisant des grilles de lecture simples mais opérationnelles (transformation du regard par rapport à la prise en compte du genre ; transformation par rapport à la gestion des pôles affectifs, cognitifs, performatifs, moteurs ; transformation par rapport à l'importance des dimensions sociales, psychosociales, etc.). D'autres encore ont considéré que la rupture conceptuelle fondatrice sur la question du regard a consisté à se centrer sur l'activité de l'élève davantage que sur le mouvement qu'il produit. Rappelons ici combien il est important, pour réussir à dissenter, de donner du sens aux termes du sujet, d'identifier des paramètres, des critères, des indicateurs à partir desquels la réflexion peut réellement s'engager.

Indubitablement, l'intitulé de la session 2019 a posé problème aux candidats au regard des thématiques imposées. Puisant dans des connaissances acquises au cours de leur formation en histoire en STAPS, certains étudiants ont réussi à proposer des réponses de qualité. D'autres, enfermés dans une connaissance parcellaire de l'histoire de l'EPS construite à partir du prisme réducteur des seuls items figurant au programme du concours n'ont pu traiter avec lucidité la question posée. Le jury rappelle sur ce point que si les items sont essentiels à maîtriser, ils ne forment pas, à eux seuls, le programme de l'épreuve d'écrit 1 dont le fondement même réside dans la capacité du candidat à situer son action professionnelle au regard des permanences et transformations de l'éducation physique. Une exigence et une vigilance accrues doivent s'exercer sur ce point, faute de quoi les difficultés des candidats 2019 perdureront pour la session 2020.

²⁵ À titre d'exemple : Perez-Roux Thérèse, « Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS), *Recherches et Formation*, n°43, 2003, p. 143-156 ; Perez-Roux Thérèse, « Évolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline : le cas de l'EPS », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°43, 2009, p. 201-213 ; Bret Dominique, « Le professeur d'EPS : un enseignant comme les autres ? *Carrefours de l'éducation* n°27, 2009/1, p. 117-130.

²⁶ L'équipe des professeurs d'EPS, « L'éducation physique au Lycée de Corbeil-Essonnes », *Revue EPS* n°75, 1965, p. 13-18.

²⁷ Versepuech Gilbert, « Le lancer de javelot en classe de 6^{ème} mixte », *Revue EPS* n°163, 1980, p. 54-57.

²⁸ Buttifant Michel *et al.*, « Évaluation des connaissances au baccalauréat. Un exemple en tennis de table », *Revue EPS* n° 206, 1987.

- Répondre au sujet en argumentant en écrit 1

Si les connaissances discriminent les copies, les compétences liées à la définition d'une problématique, à la construction d'un plan cohérent et à la rédaction d'arguments entrent tout autant en ligne de compte. Sur ce point, le jury tient à souligner les efforts réalisés par les candidats pour proposer un devoir répondant aux exigences académiques (une introduction, un devoir en deux ou trois parties, une conclusion) mais note aussi la difficulté rencontrée par beaucoup pour proposer une structure de devoir supportant une problématique pertinente elle-même directement en phase avec le sujet. Rappelons ici combien le travail réalisé en amont de la rédaction est essentiel pour définir une problématique et un plan (parties et sous-parties). S'appuyant sur les définitions des termes clés (réflexions sur l'évaluation et transformation du regard que l'enseignant porte sur l'élève) eux-mêmes déclinés (enseignants innovants, dominants ; évaluation formative, formatrice, certificative etc. en lien avec et la citation de C. Vigneron), les candidats devraient s'atteler à comparer minutieusement des faits historiquement datés, établir des relations, identifier des permanences et des ruptures liées à la question posée (en quoi...accompagne) pour faire émerger leur projet de démonstration et les différentes parties composant leur plan. À l'issue de cette étape, ils auraient pu, par exemple, envisager de démontrer que les réflexions sur l'évaluation, synthétisées par C. Vigneron, elles-mêmes en synergie avec les préoccupations évolutives du système éducatif, accompagnent voire structurent de façon quasi simultanée l'évolution du regard que les enseignants innovants portent sur l'élève, tandis qu'elles ne touchent et accompagnent les enseignants dominants qu'après un temps de latence plus ou moins important, souvent corrélé à la publication de nouveaux textes certificatifs. Pour assumer cette ambition, un plan chronologique aurait pu les amener à démontrer que, de 1958 au milieu des années 1970, les réflexions autour de l'évaluation de la performance du début des années 1960 et la réforme du baccalauréat en 1959 avaient accompagné le regard très techniciste et sportif que la majorité des enseignants portent sur les élèves filles et garçons et que C. Vigneron dénonce. Ils auraient pu, pour cette même période, envisager de montrer que d'autres enseignants et enseignantes, s'appuyant sur les réflexions autour d'une non-évaluation, perçoivent les élèves à travers leurs émotions, leur sensibilité, leur individualité tandis que ceux ayant connaissance des travaux sur les niveaux de jeu portent leur regard sur les habiletés motrices de l'élève pour construire des leçons adaptées à leur niveau. Dans une seconde partie (fin des années 1970-milieu des années 1990), il était tout à fait possible de montrer que les réflexions sur l'évaluation affective, cognitive et motrice initiées par les défenseurs de la pédagogie par objectif comme celles touchant l'intérêt de l'évaluation dans le processus d'apprentissage accompagnent la transformation du regard que les enseignants innovants portent sur leurs élèves, tandis que les enseignants dits « dominants » n'entrent dans cette dynamique et rompent définitivement avec l'utilisation des seuls « chronomètres et décamètres » (Vigneron, 2006) qu'après la mise en place des réformes du baccalauréat 1983. Enfin, dans une dernière partie (milieu des années 1990 à aujourd'hui), les réflexions sur l'évaluation des compétences, elle-même fortement souhaitée depuis la loi d'orientation de 1991²⁹, accompagnent les enseignants innovants soucieux de permettre à leurs élèves de s'adapter à des environnements complexes, prennent appui sur leurs acquisitions, leur profil, leurs motivations et leurs expériences pour construire leurs enseignements. Les enseignants ancrés dans une logique sportive rencontrent quelques difficultés à dépasser une vision des élèves guidée par des barèmes de performance, des grilles de niveau de jeu et des stéréotypes de genre que C. Vigneron met en exergue dans ses travaux. Assumé, ce projet, bien qu'incomplet et critiquable, illustre ce qui est attendu d'un candidat classé au niveau 4 du bandeau. Cependant, très rares sont les candidats capables de proposer mais surtout d'assumer ce registre de projet. Il suppose en effet des connaissances qui permettent de dépasser les aspects les plus réducteurs, voire les plus caricaturaux d'une démonstration.

²⁹ Renaud Jean-Nicolas, Dupaux Jean-Jacques, « Omniprésente compétence ou le fantôme de l'EPS », in Jean-François Loudcher, *Education physique et sport dans le monde contemporain*, AFRAPS, 2011, p.153-172.

L'importance des arguments retenus et assumés au cours du devoir prend ici toute sa signification. Le jury constate en effet un fossé entre la problématique et le plan proposés en introduction générale, et ce qui est effectivement développé dans le devoir. La problématique comme les annonces de parties s'apparentent dans certaines copies à un exercice de style sans véritable intention de démonstration et le devoir à une succession de blocs argumentaires préconçus tout juste colorés aux thématiques du sujet. Le jury ne peut ici que mettre en garde les candidats retenant cette stratégie et rappelle que le niveau de problématisation est évalué non seulement à partir de ce qui est annoncé en introduction générale mais surtout par rapport à ce qui est réellement défendu au cours du devoir. Les effets d'annonce (à savoir les problématiques non assumées comme l'utilisation abusive de phrases stéréotypées de type « nous allons démontrer, nous avons donc démontré » non corrélées à ce qui est effectivement développé) sont en effet sanctionnés, ne dépassant pas le niveau 2 du bandeau. Pour atteindre le niveau de l'admissibilité, il est demandé, au contraire, au candidat d'organiser rationnellement ses idées et d'apporter les preuves des postulats qu'il a avancés. Sur ces points, le jury déplore tout à la fois l'absence de logique argumentaire, la faiblesse des connaissances servant de preuves pour étayer la démonstration et, plus généralement, la difficulté des candidats à établir des liens tangibles. Or, la rédaction d'arguments de qualité, se succédant de façon cohérente, faisant progresser la réflexion pour démontrer la thèse posée en introduction, constitue la clé de la réussite à cette épreuve.

Ainsi, il existe un fossé entre un candidat qui écrit dans sa copie : Le baccalauréat du début des années 1980 change du tout au tout par rapport à celui de 1959. En effet, il y a beaucoup plus de choix possibles pour les élèves qui sont évalués sur plus de critères. Et cela montre bien une transformation de la pédagogie des enseignants qui font la révolution copernicienne. Les élèves sont maintenant pris en compte (niveau 2). Et celui qui développe ainsi ses propos : Fruit d'une réflexion engagée dès la fin des années 1970 autour de personnalités comme J. Marsenach ou encore B. Maccario, la réforme du baccalauréat constitue, en 1983, une étape fondamentale dans la rénovation de l'éducation physique et participe à la transformation du regard que les enseignants « dominants » portent sur leurs élèves filles et garçons au mitan des années 1980. Alors que la lutte contre l'échec scolaire constitue une priorité (Prost, 1996), le législateur rompt avec la seule évaluation de la performance physique des élèves pour proposer une évaluation certificative autour de quatre critères : les connaissances (5 points), l'investissement-participation (5 points), l'évaluation motrice complémentaire (5 points) et enfin la performance (5 points). Force est ici de constater des points de convergence avec les thèses sur la pédagogie par objectif qui proposait d'évaluer les élèves à partir de critères de réussite sur des « être capable de » cognitif, affectif et moteur. Les enseignants s'engagent pleinement dans la réforme, aidés en cela par les publications professionnelles du SNEP (*L'évaluation en EPS*, 1984) ou de multiples articles de la *Revue EPS*. Rompant avec une vision très sexuée des élèves où seules les performances comptaient, ils analysent les niveaux de jeu, tentent de comprendre les obstacles rencontrés par les enfants, font émerger leurs connaissances, s'intéressent à leurs émotions. Le témoignage de Dominique Lucas, enseignant dans la région parisienne, reproduit dans la revue *Contrepied* n°17 (supplément électronique) en est un exemple. À travers ses souvenirs, il est facile de constater qu'il prend en considération les besoins d'élèves, plus nombreux et sociologiquement plus diversifiés au sein d'un collège officiellement unique depuis 1975, pour construire des contenus adaptés et qu'il utilise le dialogue pour conduire les élèves vers les apprentissages. Ainsi donc, les réflexions conceptuelles puis les mises en œuvre institutionnelles ont bien accompagné une transformation du regard de certains enseignants dans les années 1980 (niveau 4).

Il est fortement conseillé de s'entraîner à cet exercice d'écriture. Pour atteindre un bon niveau d'argumentation, les candidats doivent en effet non seulement apprendre à construire des plans d'argument, mais encore à rédiger des phrases d'accroche en lien avec le sujet, à employer des termes de liaison, à développer des connaissances et à les référencer.

La forme, enfin, ne saurait être négligée. Les rapports de jury pointent, session après session, l'importance de ce domaine. Cependant, la présence de copies truffées de fautes d'orthographe, de syntaxe, de grammaire est encore signalée. Il ne saurait ici être question d'apporter des exemples ou de quantifier le

nombre de fautes. Cependant, les candidats se préparant à l'épreuve doivent savoir que les erreurs d'accords verbaux ou d'adjectifs, les phrases sans verbe, les fautes lexicales, l'emploi d'homophone (« c'est » en lieu et place de « ces ») les pénalisent lourdement non seulement car elles peuvent amener le jury à appliquer une sanction de -0,5 à -3 points, mais encore parce qu'elles gênent la compréhension globale de la copie.

- **Le bandeau de correction**

Utilisé par l'ensemble des jurys, le bandeau de correction rassemble et hiérarchise les principaux points précédemment développés.

Ont été placés **au niveau 4**, les candidats « réflexifs » qui ont embrassé le sujet dans toute sa complexité et pour cela, ont répondu obligatoirement aux deux premiers critères, puis à l'un des trois suivants :

(+) Tout en évoquant la citation, le candidat traite la façon dont les réflexions sur l'évaluation accompagnent la transformation du regard que les enseignants portent sur leurs élèves sur la totalité du devoir.

(+) Il donne de l'épaisseur à ses réponses abordant des typologies d'enseignants, des formes plurielles d'évaluation, une diversité de regards.

(+) Un critère complémentaire obligatoire parmi les trois propositions suivantes :

◊ Il nuance ses réponses, questionne le sens de la relation entre « réflexion sur l'évaluation » et « transformation du regard ».

◊ Il prend appui sur la citation, la questionne et replace les propos de C. Vigneron dans des contextes évolutifs.

◊ Il identifie des enjeux sous-jacents (liés notamment aux préoccupations évolutives du système éducatif) et met en exergue des explications.

Les copies jugées « cohérentes » étaient classées en **niveau 3** et devaient pour ce faire posséder obligatoirement trois qualités :

(+) Le candidat étudie tout au long du devoir la contribution de l'évaluation à la transformation des pratiques pédagogiques. Des indicateurs sont posés pour permettre l'articulation des idées.

(+) Il apporte la preuve de la majorité de ses postulats par des connaissances ciblées.

(+) La citation est évoquée au cours du devoir.

Les copies « inconsistantes » classées au **niveau 2** abordaient l'évaluation et les pratiques des enseignants mais souffraient, elles, de l'une de ces six faiblesses :

(-) Le candidat juxtapose les connaissances au lieu de les articuler ;

(-) L'un des deux pôles du sujet est traité mais l'autre est minoré ;

(-) Le candidat n'apporte pas la preuve de la majorité de ses postulats : il affirme des liens sans les démontrer

(-) La citation est soit totalement occultée, soit au contraire priorisée au point d'évacuer la question ;

(-) Le candidat déconsidère le « En quoi » et renverse le sens de la question tout au long du devoir ;

(-) Le candidat commet une erreur de borne temporelle sur la 5^{ème} République le conduisant à traiter des périodes antérieures aux Années 1960.

Enfin, ont été placés au **niveau 1** les copies jugées irrecevables en raison de la présence de l'un des quatre critères ci-dessous :

(-) Niveau de connaissances faible au point de rendre la démonstration impossible ;

(-) Le candidat dérive vers des thématiques connexes ou propose une réponse centrée exclusivement soit sur l'évaluation soit sur l'histoire des pratiques des enseignants ;

(-) Le candidat raconte une histoire de l'EPS sans démonstration en évoquant ponctuellement l'évaluation, les enseignants et ou la citation ;

(-) Le candidat commet une erreur de borne temporelle sur le début de la 5^{ème} République le conduisant à débiter sa réflexion à une date postérieure aux Années 1960, rendant la démonstration irrecevable.

Il est bon de rappeler, *in fine*, que la production de ce bandeau d'évaluation résulte de la lecture d'un échantillon représentatif des copies. Une copie n'a de valeur que relative dans le cadre du sujet de l'année et au prisme des traitements de l'ensemble des candidats. Pour autant, une bonne copie est toujours pertinente dans son mode de traitement. Elle peut donc constituer une direction à suivre davantage qu'un Graal à imiter.

- **Curseurs « intra-niveau »**

Dans un second temps de l'évaluation, les éléments retenus par le jury pour évaluer les productions à l'intérieur de chacun des niveaux de compréhension et de traitement du sujet - et pour conduire à une plus grande discrimination des copies dans un esprit de bienveillance - ont été les suivants :

- Références bibliographiques

Ce curseur est un élément de valorisation appréhendé pour les copies des niveaux 3 et 4 du bandeau de correction. En effet, pour lutter contre l'effet d'affichage d'un encyclopédisme parfois stérile, les références ne sont pas considérées comme fondamentales dans la démonstration d'une aptitude à la réflexion. Bien des candidats ont pu s'approprier les écrits des auteurs du champ de l'histoire de l'éducation physique ou de la sociologie de l'éducation, sans pour autant être en mesure d'associer précisément l'idée à son ouvrage. Il est cependant important d'être capable de le faire dès lors que l'on monte dans la complexité de la démonstration. A l'intérieur des bandeaux 3 et 4, l'absence de références laisse la note sur le plancher du niveau établi initialement quand la pertinence et la multiplicité des références rehaussent la note jusqu'à 3 points.

- Qualité des connaissances

- Aux niveaux 3 et 4, dans le même ordre d'idée, le volume des connaissances est valorisé dès lors que ces éléments supplémentaires sont en lien avec le sujet, en lien avec la démonstration et apporte de la nuance ainsi que de la complexité à celle-ci. La bascule de l'admissibilité que constitue l'accès aux niveaux 3 et 4 exige la mobilisation d'un certain nombre de connaissances. Pour monter dans le haut de ces niveaux de bandeau les éléments factuels mobilisés doivent donc être précis, pertinents et de champs variés (histoire générale, sociologie, politique, ...).

- Aux niveaux 1 et 2, le curseur des connaissances s'appuie sur leur adaptation à la réponse au sujet. Si la présence d'un grand nombre de faits est très légèrement valorisée – afin de ne pas sanctionner une seconde fois le candidat malheureux qui aurait trébuché sur le sens de la question -, leur multiplicité et leur variété est grandement valorisée. Ainsi, même si le traitement du sujet ne permet pas à la copie d'être placée dans le niveau de bandeau supérieur, l'application et l'engagement du candidat dans sa préparation trouvent ici une logique récompense. Attention au demeurant, les connaissances plaquées affectent négativement la note.

- Structuration

Aussi étonnant que cela puisse paraître, le logique de dissertation que constitue l'épreuve 1 appelle une structure du devoir qu'il convient de connaître, à défaut de la maîtriser. Ce curseur intra-niveau, qui affecte les copies de niveau 1, et extrêmement rarement de niveau 2, a pour vocation de continuer à discriminer les candidats dans les niveaux les plus bas. Certaines productions ne permettent pas d'identifier l'introduction du reste du devoir ; d'autres ne présentent qu'une différenciation fragile de l'analyse et de l'annonce du plan. Les repères de la dissertation doivent permettre de rendre compte des étapes de la réflexion. Chaque temps de l'introduction constitue une évolution dans la maturation de l'appréhension du sujet puis dans la construction de la réponse choisie. Chaque paragraphe écrit dans le reste du devoir est une pièce démonstrative du puzzle que l'introduction avait fait apparaître.

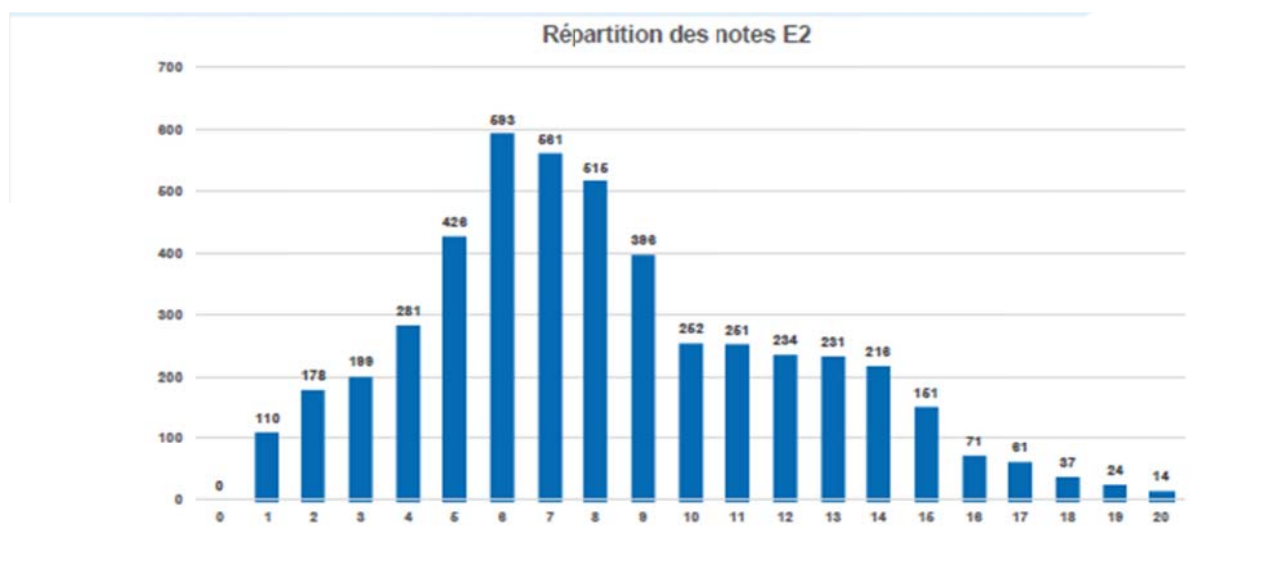
- Syntaxe, orthographe, grammaire, intelligibilité, calligraphie.

Par-delà les quatre facteurs précédents, il s'impose un dernier facteur qui supprime les autres. Cet élément reprend logiquement la même déclinaison pour l'écrit² puisque les compétences associées sont rigoureusement identiques. Nous recommandons aux candidats de faire les efforts nécessaires pour présenter des écrits recevables, intelligibles attestant d'un niveau de maîtrise suffisant de la langue

française. Les phrases totalement inintelligibles, présentant un nombre important de fautes d'accord ou de syntaxe sont largement préjudiciables pour le recrutement d'un fonctionnaire de catégorie A, dont les compétences de communication sont incontournables dans l'exercice de ses fonctions.

4. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

- Répartition des notes



- Intitulé du sujet :

Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie

« Pistes de réflexion pour les différents acteurs de la société apprenante :

Proposition pour les professeurs : créer des écosystèmes apprenants dans votre classe, pour permettre que les apprentissages des uns favorisent ceux des autres, par exemple en invitant à la coopération entre pairs et en créant du mentorat (1) entre apprenants... ».

(1) Mentor : « Qui oriente et accompagne, avec sollicitude et bienveillance, le cheminement de l'apprenant et l'aide à progresser »

Les grands axes du rapport ministériel : « Vers une société apprenante »,

François Taddei Catherine Becchetti-Bizot Guillaume Houzel

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mars 2017, p. 7.

En quoi et comment la mise en œuvre de dispositifs permettant la coopération pourrait favoriser la régulation des apprentissages pour tous les élèves en EPS et contribuer à enrichir leurs parcours de formation tout au long de leur scolarité ?

Vous justifierez vos propositions et les illustrerez en vous appuyant en tant que de besoin sur les données contextuelles proposées en annexes.

Annexes : données contextuelles

► *Extrait d'études : Rapport ministériel : « Vers une société apprenante »*

► *Extrait d'études : « La coopération entre élèves » Sylvain CONNAC – Canopé, coll. Eclairer, 2017, pages 17-20*

► *Données illustratives : Collège (projet établissement – projet pédagogique EPS – Exemple de mise en œuvre CA4)*

- Analyse du libellé

La forme du sujet invitait le candidat à appréhender le libellé dans son ensemble avant d'en faire une analyse méthodique de nature à lui permettre de s'emparer de problématiques professionnelles soulevées par le sujet. Il était nécessaire de pouvoir extraire et analyser les nombreux termes clés et exigences du sujet et prendre de la distance avec les outils et réflexions préconçus. Ceci afin de pouvoir engager et mettre en évidence une argumentation construite, cohérente et convaincante, s'appuyant sur des connaissances scientifiques, technologiques, professionnelles et institutionnelles choisies et ciblées.

Le jury constate que certains termes clés du sujet ont été simplement survolés, détournés, voire éludés de l'analyse. Il est nécessaire de rappeler l'intérêt de passer par une phase méthodique et rigoureuse d'étude de l'ensemble des termes clés du sujet et de leurs interrelations pour parvenir à appréhender les enjeux éducatifs et professionnels sous-jacents et cerner la spécificité de la question posée, contextualisée.

Ce travail d'analyse souvent mené et présenté en introduction doit dépasser la dimension formelle pour nourrir la réflexion tout au long du devoir. Trop souvent, le corps du devoir se limite à traiter de manière générique les thématiques repérées dans le sujet, perdant toute la richesse de l'analyse conduite en propos introductifs notamment dans les mises en tension des termes et blocs sémantiques du sujet. La juxtaposition d'idées tend alors à supplanter les mises en tension singulières suggérées par la question posée.


Si le sujet, tel que proposé, invitait le candidat à mobiliser un ensemble de connaissances et de savoirs indispensables pour étayer un argumentaire, il était avant tout attendu du candidat qu'il puisse engager une réflexion personnelle construite et distanciée, mettant en évidence des compétences pré-professionnelles attendues dans le cadre de l'exercice des fonctions de professeur stagiaire. Les capacités du candidat à faire des choix professionnels éclairés s'appuyant sur des savoirs maîtrisés ont été appréciées dans le cadre de cette épreuve d'admissibilité.


La mise en tension de plusieurs blocs sémantiques présents dans le libellé permettait de cibler les questions professionnelles posées par le sujet. Ainsi, pouvaient être relevés différents concepts et notions clés : « *coopération* », « *régulation des apprentissages* », « *pour tous les élèves* », « *enrichir leur parcours de formation* », « *tout au long de leur scolarité* », etc. qu'il s'agissait de penser dans leurs interrelations. Si les concepts ont été appréhendés par la plupart des candidats, sous la forme de définitions génériques, plus ou moins bien maîtrisées, leur approche est souvent restée partielle, appréhendée selon un traitement juxtaposé des différentes notions. Le jury a apprécié les propositions des candidats qui se sont engagés dans une analyse approfondie et articulée des concepts et blocs sémantiques du sujet, les mettant en tension, révélant la complexité même de l'acte d'enseigner.


- Niveaux de compréhension et de traitement du sujet relevés dans les copies


Ce rapport n'ayant pas pour vocation à proposer un corrigé type du sujet mais à accompagner le candidat dans sa préparation, le jury a souhaité proposer sous la forme d'un tableau synthétique les pistes de réponse qui pouvaient être envisagées sans prétendre à toute forme d'exhaustivité. L'enjeu est d'inciter le candidat à penser sa préparation à cette deuxième épreuve d'admissibilité dans une logique de pré-professionnalisation mettant en avant un ensemble de compétences professionnelles attendues dans le cadre de cette épreuve. Les propositions formulées relèvent de données illustratives à partir du sujet proposé pour la session 2019 mais soulignent plus largement les attendus d'une approche par compétences de la formation.

Le jury formule ici des repères de nature à comprendre la logique de positionnement des copies dans le bandeau de correction qui constitue une première étape de l'évaluation. Celui-ci a été pensé et structuré pour cette session 2019 dans sa dimension professionnelle mettant en avant un ensemble de compétences professionnelles attendues, entrant en cohérence avec l'évolution du programme de l'épreuve. Le positionnement de la copie s'effectue en fonction de la compréhension du sujet, de sa problématisation, du traitement argumentaire et des propositions apportées.

Niveau	Compétences professionnelles	Indicateurs méthodologiques	Indicateurs contextualisés au regard du sujet 2019 Propositions illustratives
4	 Le candidat est capable d'opérer des choix engagés et justifiés. Il propose une vision systémique et lucide des enjeux du sujet. Il envisage les préalables, les conditions et les limites de ses propositions.		
	Coopérer au sein d'une équipe Contribuer à l'action de la communauté éducative S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel + Compétences professionnelles appréciées dans les niveaux 1,2 et 3	Mises en tension de tous les termes clés du sujet tout au long du devoir dans l'argumentation et dans les illustrations proposées Liens de réciprocité entre les notions clés, exposés et agencés de manière explicites – définitions précises et référencées. Prise en compte de profils d'élèves variés et identifiés. Engagement, prise de position explicite, nuances et limites envisagées. Prise de hauteur et de recul dans la réflexion. Lucidité professionnelle.	L'élève observe, analyse et régule grâce à des outils fonctionnels et maîtrisés qui ont du sens dans la régulation des apprentissages. L'élève est « auteur » des régulations mises en œuvre au travers de dispositifs de coopération. L'enseignant prend une place distanciée. Les élèves disposent d'outils opérationnels qu'ils mettent en œuvre en autonomie. L'enseignant délègue des rôles, suscite le questionnement, dans la recherche d'efficience : progressivité des formes de coopération dans une visée de régulation des apprentissages ; démarche de dévolution progressive à l'échelle du parcours de formation de l'élève. Les dimensions motrices, méthodologiques et sociales sont en interaction permanente. Le parcours de formation de l'élève est envisagé dans ses dimensions temporelle et contextuelle. Prise en compte permanente des élèves en fonction de leurs besoins et de l'approche de leur diversité au travers de propositions variées.
Exemples de traitement et/ou propositions relevés dans les copies Exemple 1 : « Ainsi, si les dispositifs de coopération peuvent s'avérer être des outils efficaces pour le développement de chaque élève dans sa			

	<p>pratique, ces derniers nécessitent certaines conditions pour créer des interactions positives et un engagement de tous pour servir la formation de chacun et la régulation de leurs apprentissages. De ce fait, les dispositifs de coopération, fruit d'actions et d'interactions d'élèves ainsi que de l'enseignant, sont à envisager en laissant une certaine autonomie progressive aux élèves, à l'image d'un écosystème apprenant, pour tendre vers une émancipation de l'élève à plus long terme en réponse à son parcours de formation (...).</p> <p>Exemple 2 : « Les dispositifs d'apprentissages coopératifs mis en place par l'enseignant à différentes échelles, favorisant l'entraide, peuvent permettre aux élèves, sous certaines conditions, de bénéficier de régulations de leurs apprentissages moteurs, tout en développant des compétences méthodologiques et sociales. Cette approche de différents rôles dans une culture commune permet à chacun d'enrichir son parcours de formation (...) ».</p> <p>Exemple 3 : « Finalement, l'enseignant d'EPS peut favoriser la régulation des apprentissages par ces dispositifs coopératifs où les élèves, dans une situation d'interdépendance, coopèrent et ajustent leurs stratégies par des temps de débats, d'abord guidés, de manière à s'orienter vers une autonomie progressive, ce qui contribuera à enrichir leur parcours de formation (...) ».</p>	
	<p> Le candidat est capable de mettre en relation les éléments clés du sujet tant dans l'analyse que dans les propositions. On constate une mise en relation fonctionnelle entre les intentions et les mises en œuvre.</p>	
<p>3</p>	<p>Connaître les élèves et les processus d'apprentissage : Mises en relation des notions clés en introduction, exploitées dans le devoir</p> <p>Prendre en compte la diversité des élèves : Liens opérationnels entre les notions clés et blocs sémantiques (« coopération//régulation des apprentissages/parcours de formation », etc.)</p> <p>Accompagner les élèves dans leur parcours de formation : Dispositifs outillés, explicités, justifiés, référencés</p> <p>Intégrer les éléments de la culture numérique : Illustrations concrètes, construites, lucides</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="color: red;">Compétences : Prise en compte de la diversité des élèves</p>	<p>Des dispositifs de coopération, des outils et des repères de mise en œuvre sont présentés et permettent d'envisager une régulation des apprentissages de manière explicite. Dispositifs qualifiés (« dyades », tutorat, formes de groupement, etc.)</p> <p>L'enseignant pilote le dispositif. Les élèves disposent d'outils fonctionnels qu'ils mettent en œuvre sous le contrôle de l'enseignant.</p> <p>Les dispositifs proposés sont pensés et explicités, donnant du sens à la coopération et/ou l'organisant, favorisant la régulation des apprentissages.</p> <p>Le parcours de formation est présent mais générique.</p>

	<p>professionnelles appréciées dans les niveaux 1 et 2</p>		<p>La diversité des élèves est prise en compte dans les formes de coopération et les régulations mises en œuvre.</p>
<p>Exemples de traitement et/ou propositions relevés dans les copies</p> <p>Exemple 1 : « Nous montrerons que dans des dispositifs d'apprentissage mettant en jeu la coopération, les élèves peuvent être amenés à réguler entre eux leurs apprentissages. Toutefois, cela ne pourra être fonctionnel qu'à la condition que l'enseignant leur donne suffisamment de repères pour le faire et mette à leur disposition les outils nécessaires (...). »</p> <p>Exemple 2 : « Nous pourrions illustrer cette activité de régulation entre pairs au travers de l'exploitation d'outils numériques, notamment de tablettes dans le cadre d'une séquence d'enseignement en gymnastique : l'élève « tuteur » sera amené à faire un retour visuel à son partenaire à partir de l'analyse de l'image et le repérage du placement des différents segments et de leur alignement dans la réalisation de l'ATR par exemple (...) L'enseignant guidera l'élève dans sa démarche d'analyse au travers d'un questionnement pour faire émerger les moyens d'action efficaces, apportant les contenus nécessaires (...) ».</p>			
<p> Le candidat est capable de proposer un traitement partiel du sujet, sur le registre de l'intention uniquement. Il adopte une approche descriptive et formelle. Les éléments du sujet sont pris en compte.</p>			
<p>2</p>	<p>Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</p> <p>Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</p> <p>Maitriser la langue française à des fins de communication</p>	<p>Mise en relation deux à deux des blocs sémantiques du sujet.</p> <p>Mise en relation de deux termes clés du sujet, avec éventuellement évocation du troisième.</p> <p>Définitions génériques et/ou allusives, peu référencées, insuffisamment maîtrisées.</p> <p>Traitement sur le registre de l'intention, propositions implicites.</p> <p>Intentions formelles.</p> <p>Illustrations partiellement adaptées à l'idée</p>	<p>Mise en relation de deux notions clés, souvent « coopération / apprentissage » ou « régulation / apprentissage » conduisant à proposer un traitement partiel et/ou approximatif du sujet.</p> <p>Les termes clés et blocs sémantiques sont des allants de soi (« dispositifs de coopération », « régulation des apprentissages », « parcours de formation », etc.), non définis. Leur approche est juxtaposée.</p> <p>L'enseignant pense les dispositifs pour organiser les apprentissages sans questionner explicitement leur régulation.</p> <p>Les résultats de la coopération sont appréhendés comme efficaces, positifs sans condition ni nuance.</p> <p>Les propositions renvoient à une « magie de la tâche ». Le fonctionnement organisé en groupe génère de la coopération entre</p>

	<p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;"><i>Compétences professionnelles appréciées au niveau 1</i></p>	<p>annoncée et / ou insuffisamment explicitées.</p>	<p>pairs.</p> <p>Les dispositifs envisagés se limitent à des formes de groupement qui induisent automatiquement des régulations sans que ne soit fait de lien avec des apprentissages explicites. Les dispositifs sont simplement évoqués. Absence d’outillage des élèves.</p> <p>Le parcours de formation est absent de l’analyse et du traitement. Simplement évoqué de manière formelle.</p>
<p>Exemples de traitement et/ou propositions relevés dans les copies</p> <p>Exemple 1 : « L’enseignant met à disposition une tablette numérique par groupe d’élèves. Chaque élève va pouvoir, à partir de l’application, corriger son partenaire. Les élèves seront ainsi engagés dans un processus coopératif dans lequel ils pourront réguler leurs actions (...) ».</p> <p>Exemple 2 : « Le coéquipier peut observer l’adversaire pour conseiller son partenaire. Cette co-observation facilite les dynamiques d’apprentissage individuel et collectif (...) ».</p>			
<p> Le candidat propose un traitement générique tenant du registre du discours, sans choix identifiable.</p>			
1	<p>Faire partager les valeurs de la République</p> <p>Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l’école</p>	<p>Mots clés évoqués mais non définis et sans lien entre eux, analyse insuffisante voire absente.</p> <p>Evocation d’une des thématiques à partir d’un des blocs sémantiques et/ou d’une thématique connexe voire hors sujet.</p> <p>Discours générique autour du sujet et/ou de l’EPS – traitement hors sujet.</p>	<p>Les enjeux du sujet ne sont pas cernés. Les différents concepts clés ne sont pas définis et/ou appréhendés sous forme très générique.</p> <p>Les dispositifs de coopération (ou d’enseignement) sont simplement évoqués, magiques voire absents, de l’ordre du discours.</p> <p>La coopération va de soi, l’analyse est superficielle. Les dispositifs sont inadaptés ou absents.</p>

	<p>Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</p>	<p>Présentation d'un catalogue de connaissances et de propos plaqués.</p> <p>Exemples « pré-formatés » voire absence d'illustration et de mise en œuvre concrète.</p> <p>Propos simplistes.</p> <p>Posture éthique irrecevable</p>	<p>D'autres notions sont abordées sans lien explicite avec le sujet, thèmes connexes au sujet (ex : « <i>la motivation</i> », « <i>l'élève en difficulté</i> », etc.).</p> <p>L'élève est absent.</p>
<p>Exemples de traitement et/ou propositions relevés dans les copies</p> <p>Exemple 1 : « <i>Dans cette partie, nous allons voir que la motivation est un élément essentiel pour que les élèves coopèrent (...)</i> »</p> <p>Exemple 2 : « <i>En plaçant les élèves dans des formes de coopération, tous les élèves progressent (...)</i> ».</p> <p>Exemple 3 : « <i>L'enseignant va mettre en place des groupes, et de fait une coopération entre élèves (...)</i> ».</p>			

- **Curseurs « intra-niveau »**

Dans un second temps de l'évaluation, les éléments retenus par le jury pour évaluer les productions à l'intérieur de chacun des niveaux de compréhension et de traitement du sujet ont été les suivants :

- Références utiles et maîtrisées : mobilisation de connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles utiles pour traiter le sujet (pertinence, variété, actualité, justesse).

Si la dissertation suscite la mobilisation de connaissances de natures variées, autant professionnelles qu'académiques, le jury rappelle que celles-ci ne sauraient être premières et qu'elles doivent être utilisées afin de servir utilement l'analyse du libellé proposé et la compréhension du sujet qui conduiront à l'émergence d'axes de problématisation et de traitement argumentaire. Les connaissances mobilisées ont pour fonction de concourir à l'émergence d'une réflexion personnelle et professionnelle, de l'étayer, en aucun cas de s'y substituer. Une surcharge de références inappropriées, parfois dès l'introduction, plaquées et/ou juxtaposées nuit à la compréhension de la logique d'analyse puis du traitement du sujet par le candidat. L'appui pertinent sur des connaissances choisies et maîtrisées et non artificiellement convoquées ou plaquées dans le texte constitue un pré requis indispensable au traitement du sujet. La pertinence, la précision, le degré de maîtrise, la variété des connaissances et références mobilisées ainsi que leur actualité représentent des éléments de valorisation des productions lorsque celles-ci sont explicitement convoquées pour étayer l'argumentaire. En ce sens, l'actualisation, la diversification et l'approfondissement des sources issues de la recherche notamment en STAPS, en sciences de l'intervention et en sciences de l'éducation sont nécessaires pour une préparation efficiente et pertinente de l'épreuve.

- Qualité des illustrations : diversité des publics et/ou des contextes, qualités d'énonciation

L'illustration est une étape essentielle qui ne peut être négligée dans une épreuve professionnelle contribuant à rendre le propos intelligible dans une démarche d'explicitation sans pour autant remplacer ni se substituer à l'argumentaire dont elle n'est qu'une composante. L'illustration est une façon d'éclairer le propos et nécessite rigueur dans son énonciation.

- Engagement du candidat : prise de position personnelle explicite, lucidité du propos, limites et nuances envisagées.

L'observation, les échanges professionnels avec les enseignants et les différents membres de la communauté éducative, lors des stages en établissement, doivent créer les fondements d'une réflexion sur l'acte d'enseigner. Ces espaces doivent permettre au candidat la construction d'une culture professionnelle pour discuter et porter un regard éclairé sur les problématiques professionnelles soulevées dans le cadre de l'enseignement de l'EPS et plus largement sur les enjeux éducatifs de l'école.

- Syntaxe, orthographe, grammaire, intelligibilité, calligraphie.

Nous recommandons aux candidats de faire les efforts nécessaires pour présenter des écrits recevables, intelligibles attestant d'un niveau de maîtrise suffisant de la langue française. Les phrases totalement inintelligibles, présentant un nombre important de fautes d'accord ou de syntaxe sont largement préjudiciables pour le recrutement d'un fonctionnaire de catégorie A, dont les compétences de communication sont incontournables dans l'exercice de ses fonctions.

- **Repères d'appréciation des copies**

Les meilleures copies renvoient à une production cohérente et structurée mettant en avant des tensions entre les

différents termes clés du sujet, engageant une réelle prise de position. La structure du devoir révèle des parties cohérentes, pertinentes et équilibrées, autorisant une lecture fluide du propos. Les candidats savent utiliser les connecteurs de façon logique, adaptée et variée pour guider leur pensée, la questionner, la nuancer. Les parties sont annoncées. Les introductions révèlent une démarche d'appropriation et de problématisation du sujet et soulèvent des enjeux nettement circonscrits révélant la capacité du candidat à faire des choix d'axe de traitement. Les qualités rédactionnelles guident le jury dès le début du devoir et permettent de saisir les étapes de la réflexion. Le vocabulaire et les modes d'expression sont maîtrisés. Les arguments sont clairement énoncés et référencés. Ils sont mobilisés au service d'une prise de position significative et explicite, facilement identifiable par les correcteurs. Les illustrations viennent renforcer le propos et révèlent la maîtrise de connaissances variées, opérationnalisées et contextualisées, ainsi que la présence d'une culture professionnelle de l'EPS au sein du système éducatif. Les conclusions permettent de clôturer la réflexion, de synthétiser la prise de position apportée lors du développement sur la question posée.

Les moins bonnes copies apparaissent quant à elles souvent formatées, révélant une analyse insuffisante des notions clés du sujet et de leur mise en relation. Les candidats croient répondre à la question posée en reformulant le sujet à partir de définitions, souvent génériques, peu maîtrisées des différents concepts clés. La compréhension du sujet et de ses enjeux est partielle, le traitement en est allusif. Cherchant à exploiter les données contextuelles, les candidats soulèvent pléthore d'enjeux et de problématiques professionnelles dont la simple énumération ne saurait conférer une réelle problématisation du sujet. L'axe problématique retenu est flou ou absent et ne constitue parfois qu'une simple paraphrase du sujet. Le traitement s'apparente à une description de mises en œuvre en réponse à des thématiques génériques parfois connexes au sujet. Les développements se résument à une suite d'idées juxtaposées, peu référencées, sans réelle ligne argumentaire. Les illustrations sont descriptives voire anecdotiques. La structuration du devoir ainsi que les compétences rédactionnelles parfois insuffisantes rendent difficile l'identification des étapes de raisonnement. Le niveau de maîtrise de la langue française est nettement insuffisant tant au niveau syntaxique, que grammatical (langage familier, phrases sans verbe, absence de ponctuation, etc.). Peut s'ajouter, dans certaines copies, un manque de soin irrecevable dans l'écriture et la présentation (utilisation d'abréviations, nombreuses ratures, calligraphie illisible). Ces fragilités ne permettent pas de révéler de réflexion structurée autour d'une démarche argumentaire et d'une prise de position pourtant attendues. Le vocabulaire spécifique à la culture de la discipline n'est pas maîtrisé, et demeure insuffisant, rajoutant de la confusion au devoir. Les illustrations sont caricaturales et/ou décontextualisées voire absentes.

- **Quelques conseils aux candidats**

Dans la continuité du [Rapport de jury CAPEPS Externe - CAFEP - Session 2018](#), le jury rappelle aux candidats que cette deuxième épreuve d'admissibilité doit révéler des compétences en matière de communication écrite et de maîtrise de la langue, conformément au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Cette exigence suppose de la part des candidats une capacité à rendre lisible l'intégralité des propos guidant le correcteur dans sa lecture et sa compréhension du raisonnement proposé. Le jury conseille dès lors aux candidats de :

- Proposer un écrit répondant aux exigences minimales au regard de la calligraphie, du style, de la syntaxe et du vocabulaire mobilisé. La maîtrise syntaxique et grammaticale attendue relève d'un niveau Master 1. Le candidat doit savoir consacrer une partie de son temps à la relecture de sa copie. En ce sens, il est attendu de la part du candidat un effort dans la qualité d'écriture et de présentation. L'épreuve permet d'attester de compétences de communication.
- Veiller à la cohérence de l'ensemble du devoir qui doit être perceptible de l'introduction jusqu'à la conclusion. Ce qui est annoncé dans le plan doit être présent par la suite dans le développement. « *On dit ce qu'on fait et on fait ce qu'on a dit.* » Le projet d'écriture est un contrat entre le candidat et les correcteurs, il doit être tenu et ce de manière explicite. Le jury conseille au candidat de relire régulièrement le sujet durant le temps de composition de façon à garder le fil de sa pensée : l'articulation entre ce qui est annoncé et ce qui est réellement proposé est un élément d'appréciation de la copie.

Au plan méthodologique, le jury formule les conseils suivants :

- Prendre le temps de lire plusieurs fois le sujet pour en extraire tous les termes clés, identifier les concepts, les notions, les définir de manière suffisamment précise avant de les mettre en relation, voire en tension ;
- S'approprier des définitions référencées, actualisées et de première main, pertinentes et variées ;
- Associer à cette extraction des concepts clés, une analyse des locutions et autres adverbess du sujet, qui eux-mêmes, sous-tendent des mises en tension susceptibles de faire émerger des enjeux professionnels ;
- S'interroger sur la mise en jeu de ces concepts et/ou problèmes professionnels dans le sujet, au regard des enjeux actuels de la discipline et du système éducatif ;
- Prendre appui sur le [Programme de l'écrit 2 de la session 2020](#) pour irriguer son questionnement et engager sa réflexion, repérant et identifiant les compétences professionnelles mises en jeu ;
- S'approprier la complexité du sujet au regard de données contextuelles présentées en annexe ;
- Sélectionner les données contextuelles susceptibles de pouvoir nourrir la réflexion et enrichir le propos ;
- Présenter un plan cohérent, logique et organisé par rapport à la singularité du sujet posé ;
- Développer un argumentaire explicite (ce n'est pas au correcteur de faire les liens et mises en relation) ; une composition est un outil de communication consistant en la restitution d'un questionnement, avec l'appui d'éléments factuels et contextuels variés ;
- Etayer le traitement du sujet de connaissances variées, maîtrisées et référencées et d'illustrations choisies et contextualisées où l'enseignant agit en interaction avec les élèves dans un contexte spécifié. Les références doivent être actualisées et suffisamment maîtrisées, issues de la recherche notamment en STAPS, en sciences de l'intervention et sciences de l'éducation.

Dès lors, le jury conseille aux candidats d'éviter :

- D'utiliser des stratégies de valorisation de connaissances au dépend du raisonnement, prenant la forme d'un « catalogue » de connaissances qui ne servent pas toujours le propos ;
- De s'appuyer sur des plans standardisés, de restituer des blocs argumentaires « pré construits » censés répondre à tous les types de sujet, de proposer des devoirs « pré-formatés » ;
- D'utiliser des propos péremptaires qui ne laissent pas de place à la nuance, à la discussion, ni à l'ouverture.

L'épreuve d'écrit 2 permet d'apprécier la capacité du candidat à mobiliser des savoirs académiques dans une perspective professionnelle. A cet égard, l'épreuve donne une place de plus en plus importante à l'évaluation des compétences professionnelles définies dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation publié au Bulletin Officiel du 25 juillet 2013. Son appropriation semble une étape incontournable dans le cadre d'un travail préparatoire. Afin d'en faciliter l'accès, le jury conseille aux candidats de se reporter à la fiche n°14 parue au Bulletin officiel du 26 mars 2015, en tant qu'outil favorisant la compréhension des attendus dans leur appropriation progressive : *Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier.*

Dans cette dynamique de pré-professionnalisation, le jury conseille aux candidats, dans le cadre de leur préparation, de :

- Profiter des périodes de stage en établissements pour faire des liens entre les connaissances académiques issues de leur cursus de formation initiale et les situations d'enseignement observées et analysées, pour interroger les données théoriques et porter un regard éclairé sur l'acte d'enseignement ;
- Renforcer leurs connaissances du système éducatif (fonctionnement, missions, contraintes, dispositions et textes en vigueur dans le champ disciplinaire, etc.). Si la maîtrise des textes relève d'une compétence de

fonctionnaire titulaire, il reste qu'une véritable culture des données institutionnelles est requise dans toutes ses dimensions (scolaire et périscolaire, adaptée, optionnelle, certificative, etc.). Les textes officiels sont à considérer comme des ressources utiles et nécessaires pour l'exercice du métier. Il est du devoir des candidats de s'y référer précisément et de façon actualisée ;

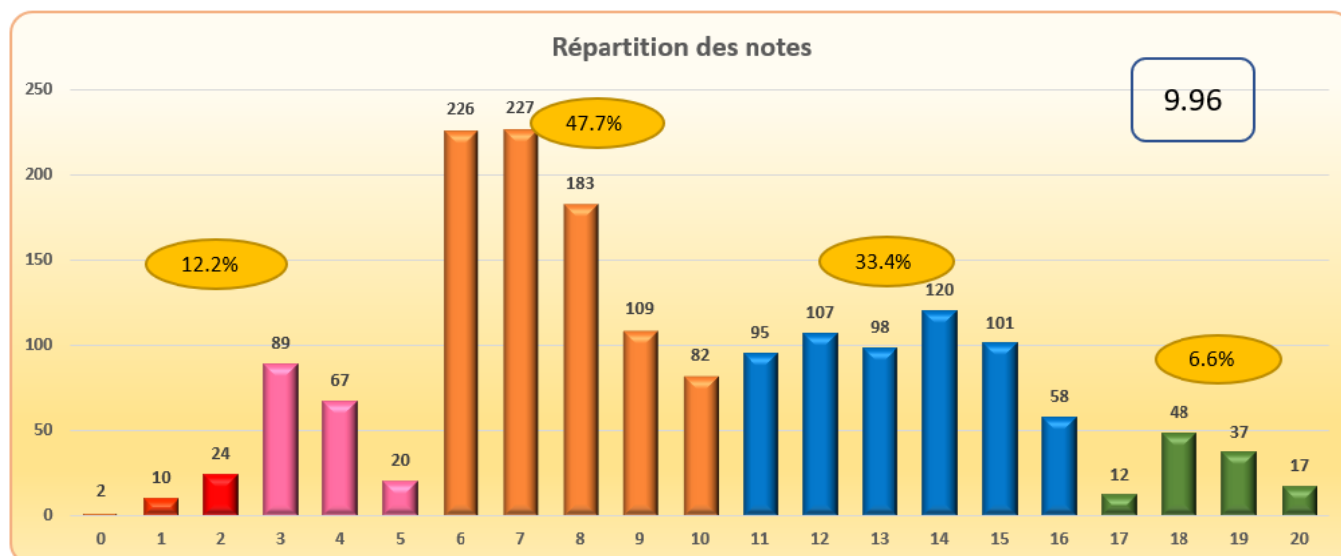
- Concevoir et proposer des mises en œuvre professionnelles variées (différents champs d'apprentissage, différents niveaux d'enseignement, différents publics, etc.), justifiées d'un point de vue scientifique, institutionnel et contextualisées. Sur ce dernier point, la connaissance des élèves, de leur diversité, à travers la prise en compte de leurs caractéristiques doit être une préoccupation centrale et incontournable ;
- De formuler des choix, de les justifier, de s'engager dans ses propositions.

L'épreuve telle que définie pour la session 2020 permet d'évaluer les candidats à partir du référentiel métier. L'observation, les échanges professionnels avec les enseignants et les membres de la communauté éducative doivent créer les fondements d'une réflexion pour les futurs professeurs d'EPS. Ce lien peut permettre au candidat la construction d'une culture métier indispensable pour discuter efficacement des problématiques professionnelles engagées dans le cadre des épreuves d'admissibilité.

5. PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

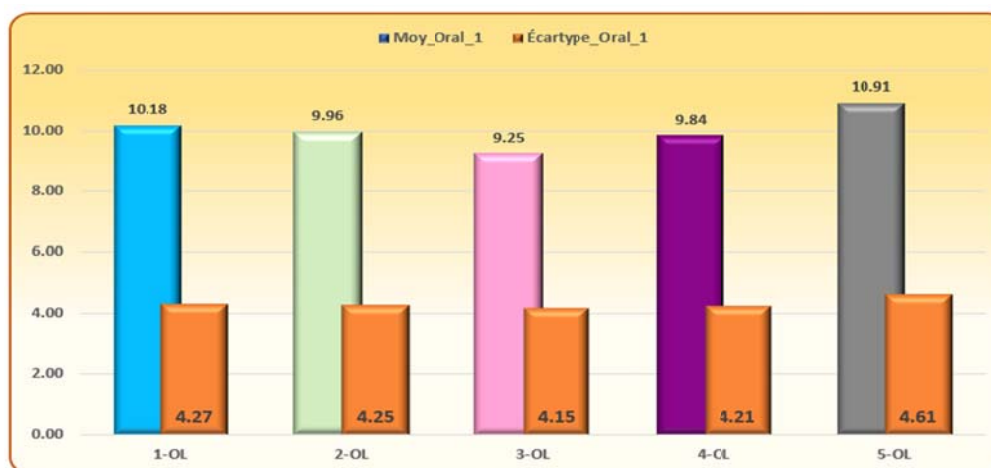
Epreuve de mise en situation professionnelle

- Répartition des notes



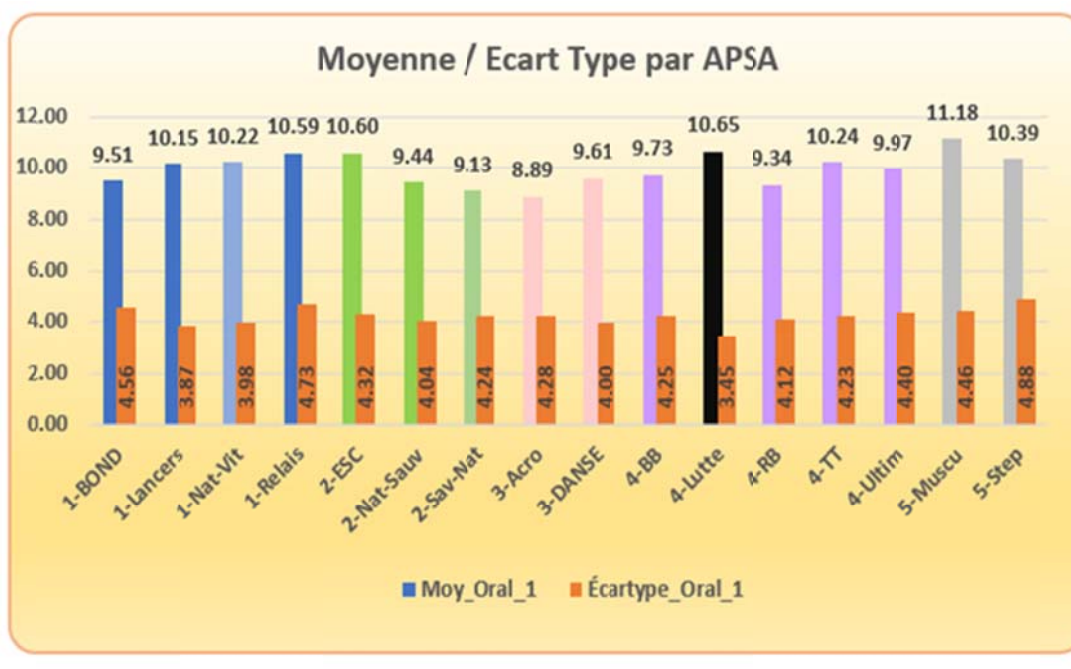
Analyse : à l'issue de la session 2019, l'épreuve d'oral 1a joué son rôle d'épreuve discriminante en permettant une ventilation des candidats sur l'ensemble du curseur des notes. Si les notes de 6 et 7 sont majoritaires, celles de 8 à 14 démontrent que les candidats s'étaient préparés.

- Moyennes par champ d'apprentissage



Analyse : On constate sur les cinq sessions une stabilité de l'écart-type qui permet de penser que le jury a su conserver une régularité dans les modalités de notation.

- Moyennes par APSA (sujets)



Analyse : comme chaque année on constate un écart important entre la moyenne de l'APSA la plus élevée (musculature : 11.18) et la moyenne la moins élevée (acroport : 8.89), sept activités sur seize présentent une moyenne supérieure à 10.

Epreuve de mise en situation professionnelle

Cette épreuve d'admission s'inscrit dans la continuité de l'ensemble des épreuves des concours renouvelés, conçues à partir du référentiel des compétences des enseignants, notamment la première compétence déclinée dans ce référentiel : « inscrire son action dans le cadre des valeurs de la République ». Le jury évalue tout au long de l'épreuve si les démarches et les gestes professionnels (premier niveau de maîtrise) du candidat s'inscrivent bien dans ce cadre. (cf. rapport 2018).

1.1. Définition, organisation de l'épreuve

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient quatre.

Le candidat utilise exclusivement le matériel mis à sa disposition dans la salle de préparation durant l'ensemble de l'épreuve.

1.1.1. Organisation de l'épreuve

La durée totale de l'épreuve est d'une heure. Elle commence par l'exposé du candidat de 20 minutes maximum suivie d'un entretien avec les membres du jury. Le temps non exploité par le candidat est reporté dans l'entretien.

Toute APSA inscrite au programme est susceptible d'être interrogée, indépendamment des choix faits par le candidat pour la deuxième épreuve d'admission.

Lors de la préparation, le candidat reçoit un dossier constitué de deux parties :

- un document papier (format A3 recto verso) délimitant le contexte de la situation professionnelle, précisant les caractéristiques de l'établissement, des élèves, les axes du projet d'établissement, les orientations du projet d'EPS, les visées du projet d'AS, les choix du projet de classe, projet de cycle ou de séquence, la description des deux dernières leçons ;

- un enregistrement vidéo d'une durée de 6 à 7 minutes de la classe concernée, dans l'APSA servant de support à la leçon. L'enregistrement est disponible sur une tablette en libre accès pour le candidat durant toute la durée de la préparation.

Le candidat est invité par la question fournie par le jury à concevoir la leçon d'EPS, qui suit la leçon présentée dans l'enregistrement vidéo, en lien avec un projet de formation disciplinaire.

1.1.2. Le sujet de l'épreuve

Le sujet de l'épreuve est défini à l'intérieur d'un cadre de présentation qui comprend le contexte et la question posée au candidat.

1.1.3. Le contexte

Les informations sur le contexte sont très synthétiques. Sont indiqués : le type d'établissement, la classe, la place de la leçon que le candidat doit présenter dans le cycle d'APSA ou la séquence d'apprentissage, la durée effective de la leçon (1h30, exceptée pour la natation : une heure). Pour le lycée, la compétence attendue pour le niveau de classe correspondant aux programmes en vigueur est indiquée dans le sujet. Pour le collège, la compétence proposée par l'enseignant ainsi que les attendus de fin de cycle sont également précisés.

Les différents types d'établissements scolaires du second degré et de ce fait, l'ensemble des niveaux de compétence attendue de l'enseignement obligatoire de l'EPS, peuvent être supports d'interrogation.

1.1.4. La question

Pour la session 2019, la formulation de la question était la suivante :

Enseignant dans cet établissement, vous concevrez la leçon d'EPS numéro X, en lien avec un projet explicite de formation disciplinaire élaboré à partir des éléments suivants :

- on note que.... (Élément issu des conditions du contexte d'enseignement et des enjeux éducatifs repérés dans le dossier papier ou dans le montage vidéo) ;
- on constate (Élément révélateur des caractéristiques motrices des élèves, observées dans la classe en cours d'EPS à la lecture des images vidéo).

Vous présenterez votre leçon pour la classe et détaillerez au moins une situation d'apprentissage ; vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques.

2. Les enjeux de l'épreuve

Il s'agit, pour le candidat, de montrer qu'il pourra s'adapter à un contexte professionnel et disciplinaire à venir : enseigner l'EPS au sein d'un établissement, dès la rentrée. Ceci exige de prouver sa capacité à mobiliser les connaissances acquises durant sa formation de façon pertinente dans un contexte singulier, qui est celui d'une classe au sein d'un EPLE.

Dans ce cadre, le candidat devra faire la preuve de sa capacité à :

➤ Exprimer une démarche de réflexion autour des trois points suivants :

- 1) Lire l'activité des élèves, sur les plans moteur, réflexif, des relations aux autres et de l'engagement à l'aide des supports mis à sa disposition. Complémentaires et indissociables, le support papier et l'enregistrement vidéo, délivrent des informations sur des comportements observables (d'ordre moteur, relationnel, réflexif, émotionnel, de l'engagement...), ainsi que des informations fines sur l'établissement et sur la classe à prélever dans le dossier. A partir des constats opérés, il devra alors mener une analyse pour sélectionner les éléments utiles, reconnaître les informations à exploiter. Cette lecture doit impérativement s'organiser au travers du filtre des deux éléments contenus dans la question et déboucher sur l'identification de profils d'élèves.
- 2) interpréter cette activité : c'est en mettant en relation l'ensemble des éléments du contexte et ceux de la

question que le candidat peut rendre explicite la signification qu'il attribue aux constats repérés. En cherchant à comprendre et expliquer les comportements observés, les intentions exprimées dans le dossier A3, le candidat pourra choisir et hiérarchiser les données à traiter afin d'identifier le thème problématisé de sa leçon. La qualité des mises en relation, la pertinence du candidat à questionner les matériaux dont il dispose, à les articuler, à les mettre en résonance avec le contexte, renseigne sur sa capacité à mobiliser ses connaissances de façon pertinente.

- 3) faire des hypothèses de transformation : il s'agit pour le candidat de se projeter dans son activité d'enseignement, d'élaborer des hypothèses, de cibler de nouveaux apprentissages puis mettre en œuvre des propositions pour aider tous les élèves à progresser, que ce soient sur les plans moteur, méthodologique ou social.

Il est attendu du candidat qu'il dépasse le stade de la description d'élèves en action dans l'APSA proposée par la vidéo pour prendre en compte toutes les formes d'activité déployées par les élèves dans une leçon d'EPS (motrice, réflexive, relationnelle, liée à l'engagement, l'investissement...), afin d'opérer des choix de transformation explicites. Il est clair que le jury attend du candidat qu'il s'engage et assume la responsabilité des conséquences de ses choix pédagogiques et didactiques sur l'activité d'apprentissage des élèves mais aussi sur les conditions d'organisation de celle-ci dans une classe dont les caractéristiques doivent être respectées et exploitées.

➤ Concevoir le projet de formation disciplinaire

Le projet de formation disciplinaire s'inscrit dans une temporalité (court, moyen, long terme) ; il illustre les intentions éducatives poursuivies en EPS tout au long du parcours de formation de l'élève. Il se décline ensuite à l'échelle de la séquence d'apprentissage et se donne également à voir au cœur de la leçon. Ce projet prend tout son sens lorsqu'il s'inscrit dans le contexte singulier qui lui est proposé, porteur de caractéristiques finement repérées, et s'adresse précisément aux élèves de la classe présentée. Il révèle la capacité du candidat à questionner tous les éléments dont il dispose pour les analyser, les interpréter, les articuler, les problématiser ; il constitue alors une tentative de résolution de ces tensions qui se concrétise dans les choix retenus par le candidat.

➤ Présenter une leçon qui s'adresse à tous les élèves de la classe ;

Cette leçon est conçue comme une unité visant à exprimer la démarche que le candidat met en œuvre pour faire apprendre l'ensemble des élèves dans un contexte singulier. Sa cohérence découle d'une réelle articulation des différents temps qui la composent.

La leçon apparaît comme une réponse pertinente à une problématique que le candidat aura identifiée à partir des éléments du contexte et de la question qui lui est posée.

Niveaux de prestation des candidats

Ce sont les capacités du candidat à exprimer une démarche de réflexion, à concevoir un projet de formation disciplinaire, à élaborer une leçon qui constituent la trame de lecture de ces différents niveaux de prestation ; chacun de ces niveaux décline certaines des caractéristiques des prestations qui permettent de situer le candidat.

Prestations de niveau 1

Les candidats de ce niveau ne répondent pas aux attentes de l'épreuve. La singularité du contexte (dossier A3 et vidéo) n'est pas prise en compte, et, les définitions des éléments de la question étant pauvres (voire absentes), la lecture de l'activité des élèves n'est pas ciblée et se réduit souvent à une centration sur des aspects techniques de l'APSA. Les profils d'élèves ne sont pas identifiés, ou de façon trop globale. Les candidats éprouvent des difficultés à attribuer un sens aux comportements observés et les explications apparaissent génériques ou erronées, sans lien avec la réalité du contexte et la logique du champ d'apprentissage ou de la compétence attendue. Les transformations, motrices et /ou méthodologiques et sociales, sont absentes ou seules des transformations méthodologiques et sociales sont évoquées, sans qu'il y ait d'apprentissage moteur. Le

candidat reprend la leçon précédente sans la faire évoluer.

Le projet de formation disciplinaire est flou ou reprend les éléments de la question sans les exploiter ; ils sont même parfois oubliés. Son articulation avec la leçon est inexistante ou incompréhensible. La leçon repose sur des dispositifs proches de la simple mise en action d'élèves, totalement inadaptés aux caractéristiques contextuelles.

Les critères d'irrecevabilité retenus dans cette épreuve sont : la mise en danger avérée des élèves, le manque d'éthique réitéré du candidat, l'absence de maîtrise de la langue. Ils peuvent entraîner une note éliminatoire.

Prestations de niveau 2

La démarche présentée s'avère formelle ; les deux éléments de la question sont peu définis, peu exploités dans la lecture de l'activité des élèves, ou le sont de manière déséquilibrée.

Le candidat s'appuie sur des profils d'élèves préétablis dans l'APSA, sans lien explicite avec les comportements réellement observés ou les obstacles rencontrés par les élèves. Il peine à interpréter les comportements d'élèves repérés par manque d'analyse. A titre d'exemple, en escalade, si les candidats constatent que les élèves privilégient les bras pour grimper, ils proposent une réponse immédiate « il faut les amener à pousser sur les jambes », sans chercher à identifier les causes de ce constat. Les transformations motrices et/ou méthodologiques et sociales restent donc implicites ou pré-définies par rapport à l'APSA et identiques pour tous les élèves. La compétence propre ou la logique du champ d'apprentissage sont mentionnées mais ne sont pas exploitées.

Le projet de formation disciplinaire est formel, et repose sur des notions ou concepts théoriques peu maîtrisés par le candidat (mise en projet, autonomie...). Il ne fait pas vivre les intentions éducatives qui y sont formulées.

De ce fait, les candidats éprouvent des difficultés à l'opérationnaliser dans la leçon proposée. Les dispositifs d'apprentissage sont « plaqués », en référence aux travaux d'un auteur, mais sans adaptation au contexte singulier de la question et aux profils des élèves observés. Les apprentissages sont alors considérés comme allant de soi dans le cadre de la situation proposée : le candidat tombe dans la « magie de la tâche ». Les transformations visées sont annoncées mais jamais mises en œuvre au sein de la leçon.

Prestations de niveau 3

La démarche devient opérationnelle ; les deux éléments de la question sont définis, pris en compte dans un contexte singulier, leur mise en relation est argumentée ; ils organisent la lecture de l'activité des élèves dans toutes ses dimensions (plans moteur, méthodologique et social). L'analyse repose sur des profils d'élèves identifiés à la fois dans le dossier et la vidéo et s'inscrit dans la logique du champ d'apprentissage ou dans la compétence propre : le candidat a construit des filtres de lecture.

Le candidat identifie des causes relatives aux difficultés rencontrées par les élèves des différents profils décrits. Les interprétations sont construites à partir de certaines caractéristiques saillantes du contexte. Pour exemple, en escalade, un constat est fait : les élèves privilégient les bras pour grimper. Une cause est retenue, au regard du contexte, parmi l'ensemble des possibles envisagés : le grimpeur cherche à préserver ses repères de terrien, de peur du déséquilibre, ce qui empêche une poussée des jambes efficace. L'interprétation proposée par le candidat est : « il faut amener les élèves à déplacer le poids du corps au-dessus d'un appui... ». Il peut alors envisager des hypothèses de transformation en les adaptant aux profils d'élèves constatés.

Le projet de formation disciplinaire est envisagé à plus ou moins long terme ou de manière plus ou moins transversale. Il fait apparaître des choix, justifiés dans le contexte singulier. Les déterminants du projet ont été priorisés et celui-ci articule au moins deux dimensions (réflexive et motrice, ou sociale et motrice, ou relative à l'engagement et motrice...). Il est ancré à la fois dans le contexte de la classe et dans le champ d'apprentissage.

La leçon relaie le projet de formation disciplinaire en articulant les dispositifs d'apprentissage de manière cohérente ; la leçon permet d'opérationnaliser les transformations visées, au moins sur le versant moteur, pour les profils annoncés. Cependant, les régulations pensées par le candidat sont confuses ou génériques, voire absentes.

Prestations de niveau 4

La démarche apparaît systémique. Les deux éléments de la question sont définis, justifiés au regard du contexte et mis en tension de façon explicite. Le candidat parvient à qualifier cette mise en tension et en perçoit les enjeux éducatifs dans le champ d'apprentissage.

Le candidat sélectionne les informations utiles en organisant sa lecture de l'activité des élèves à partir des éléments de la question ; il combine les versants moteur, méthodologique et social.

Les profils de tous les élèves (dont les élèves à besoins éducatifs particuliers) sont identifiés et finement analysés, permettant de fonder les futures régulations. La démarche de l'enseignant, exprimée dans le dossier A3, est repérée et constitue un point d'appui supplémentaire.

Les acquis des élèves, ainsi que les difficultés rencontrées, sont repérés, et ce pour chacun des profils. L'analyse des causes et les interprétations qui en sont faites sont construites à partir des caractéristiques du contexte appréhendé dans toute sa complexité ; le candidat envisage différentes formes de mises en relation pour expliciter ses prises de décision. Elles permettent de déboucher sur des choix ciblés et pertinents de transformations à engager. Le candidat peut alors fonder sa démarche. Les transformations à engager chez les élèves sont explicites, articulées entre elles (motrices, méthodologiques et sociales) et envisagées de manière évolutive pour l'ensemble des élèves.

Le projet de formation disciplinaire est élaboré de façon systémique et justifiée. Il s'inscrit dans le parcours de formation de l'élève, et se traduit en propositions concrètes et variées, dans une dimension professionnelle, individuelle (dans sa classe) et collective (au sein de l'établissement).

Ce projet de formation se révèle au sein d'une leçon qui articule les dispositifs d'apprentissage de manière à apporter une réponse ciblée aux différents profils, tout en envisageant des régulations explicites et adaptées.

La leçon permet d'opérationnaliser les transformations visées sur les versants moteur, méthodologique et social pour l'ensemble des élèves.

Le candidat se positionne comme un acteur engagé dans la mise en œuvre des valeurs de la République. Par sa connaissance des enjeux du système éducatif, il montre comment ses propositions s'inscrivent dans ces orientations et lui permettent d'optimiser son projet de formation.

Il construit des liens entre les différents niveaux de l'enseignement de l'EPS et les autres disciplines.

Éléments d'appréciation complémentaires

Il est attendu du candidat qu'il fasse preuve d'écoute afin d'instaurer un véritable dialogue professionnel avec le jury. Le discours est engagé et cohérent, le vocabulaire employé est clair, le candidat sait se montrer réactif aux questions du jury.

Le candidat doit également faire preuve de lucidité et de prise de recul sur ses propositions, en s'emparant du questionnement du jury pour, si nécessaire, nuancer son propos ou le défendre avec pertinence.

Le candidat est amené à mobiliser à bon escient des connaissances diverses (institutionnelles, scientifiques, empiriques, didactiques, pédagogiques, etc...) pour les exploiter avec pertinence en fonction du contexte.

Il doit montrer qu'il engage l'élève dans une réelle activité d'apprentissage en lui octroyant une part active dans l'appropriation des connaissances au sein de la leçon (du « faire-faire » au « faire-apprendre »).

Conseils aux candidats

Le jury invite les candidats à :

- Respecter les valeurs éthiques de l'école et les traduire en propositions concrètes.
- Porter une attention particulière aux logiques des différents champs d'apprentissage pour mieux identifier leurs enjeux ; par exemple, le savoir –nager, comme la natation de sauvetage, appartient bien au champ d'apprentissage n°2, sans confusion possible avec le champ d'apprentissage n°1, ce qui entraîne des choix prioritaires de transformations.
- Exprimer clairement les acquisitions visées par leurs dispositifs d'apprentissage, d'un point de vue à la fois moteur, méthodologique et social ; mettre en évidence les variables et contraintes sur lesquelles jouer pour provoquer ces acquisitions.

- Construire des connaissances sur la façon dont l'élève apprend pour qu'il prenne une place active dans la leçon
- Réfléchir et questionner l'utilité des rôles sociaux, des outils utilisés par les élèves, pour qu'ils constituent une aide réelle aux apprentissages.
- Mobiliser leurs connaissances théoriques acquises tout au long de leur cursus universitaire pour justifier leurs choix didactiques et pédagogiques, notamment au niveau de la transformation de la motricité des élèves. Un corpus minimal de connaissances sur les champs d'apprentissage et compétences propres, les APSA les composant, est indispensable. Par exemple, la place de la motricité, dans des APSA comme la danse, l'acrosport, ne peut être minorée.
- Être force de proposition. Le candidat peut s'inscrire en rupture avec les choix initiaux ou stratégies pédagogiques du dossier, à l'aide d'un argumentaire étayé.
- Anticiper des stratégies de communication par la construction de médias facilitant l'interaction avec le jury (schémas, tableaux, code couleurs, débit de parole ...)
- S'entraîner à lire et analyser l'activité d'élèves filmés ;
- Exploiter les périodes de stages prévues durant la formation initiale pour se familiariser avec le fonctionnement d'un établissement et vivre une démarche d'enseignement dans un contexte institutionnel réel et singulier ;
- Enrichir sa connaissance des différents contextes d'enseignement par le partage d'informations, d'expériences entre pairs pour mieux connaître les différents publics et leurs spécificités ;
- Vivre des simulations en vue de proposer une prestation orale audible, présentant un niveau de maîtrise de la langue suffisant et en adoptant une posture favorable aux échanges.

Le jury attend des candidats une posture adaptée et une tenue correcte, en conformité avec une épreuve de recrutement de fonctionnaire de catégorie A.

6. DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION :

a. Entretien de spécialité

- Organisation de l'épreuve :

Après une heure de préparation, l'entretien dure une heure dont 15 minutes au maximum sont réservées à l'exposé.

Pour l'heure de préparation le candidat dispose de : la question "générique" et du sujet qui se trouve sur la tablette, du programme relatif à la scolarité obligatoire (cycle 3 et cycle 4) pour les volets 1 et 2 ainsi que du volet 3 pour l'EPS. Il dispose également des programmes et référentiels pour le Lycée voies GT et Pro, du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (BO n°17 du 23 avril 2015).

- La question "générique", est identique à celle de l'an dernier :

« A partir de la lecture de la vidéo, vous analyserez la prestation physique du ou des élève(s) mentionné (s) dans la fiche contexte.

Vous proposerez de faire progresser la motricité du ou des élève(s) à l'aide d'un projet d'intervention professionnelle. Ce projet s'appuie à court terme sur une ou des situations d'apprentissage. Il envisage également une progressivité des acquisitions à moyen et long terme.

Vous justifierez vos choix. »

Le sujet se présente sous la forme d'une fiche contexte qui précise quelques éléments relatifs à la prise de vue (établissement, classe, attendus de fin de cycle ou niveau de compétence attendue, description de l'élève ou du groupe d'élèves à observer, description succincte du dispositif, indications sur le montage lui-même et la séquence vidéo elle-même. Cet ensemble a une durée qui dépend de l'APSA.

La vidéo présente un ou des élèves lors d'un moment de pratique physique en EPS, ou lors d'un entraînement en

Section Sportive Scolaire, à l'Association Sportive ou en compétition UNSS, ou bien encore en enseignement facultatif ou de complément.

Aucun logiciel particulier n'est accessible sur la tablette. Le candidat dispose, néanmoins, des fonctions « arrêt sur image, zoom, image par image, ralenti et calculatrice ». Le son est disponible pour la danse et les arts du cirque (écouteurs en salle de préparation ; HP de la tablette en salle d'interrogation).

Le candidat peut visualiser le sujet autant de fois qu'il le souhaite.

Une tablette est également disponible sur la table du jury et devient alors un outil de communication utilisable dès l'exposé par le candidat, puis par le candidat et le jury sur la suite de l'épreuve.

- **Enjeux de l'épreuve :**

Les compétences préprofessionnelles attendues sont :

- "Apprécier la capacité d'analyse de la motricité". Cette analyse permet ensuite de concevoir un projet d'intervention professionnelle.
- "Concevoir un projet d'intervention professionnelle pour enrichir la motricité de l'élève". Cette compétence est évidemment appréciée en cohérence avec la vidéo et son analyse sur une échéance à court, moyen et long terme.

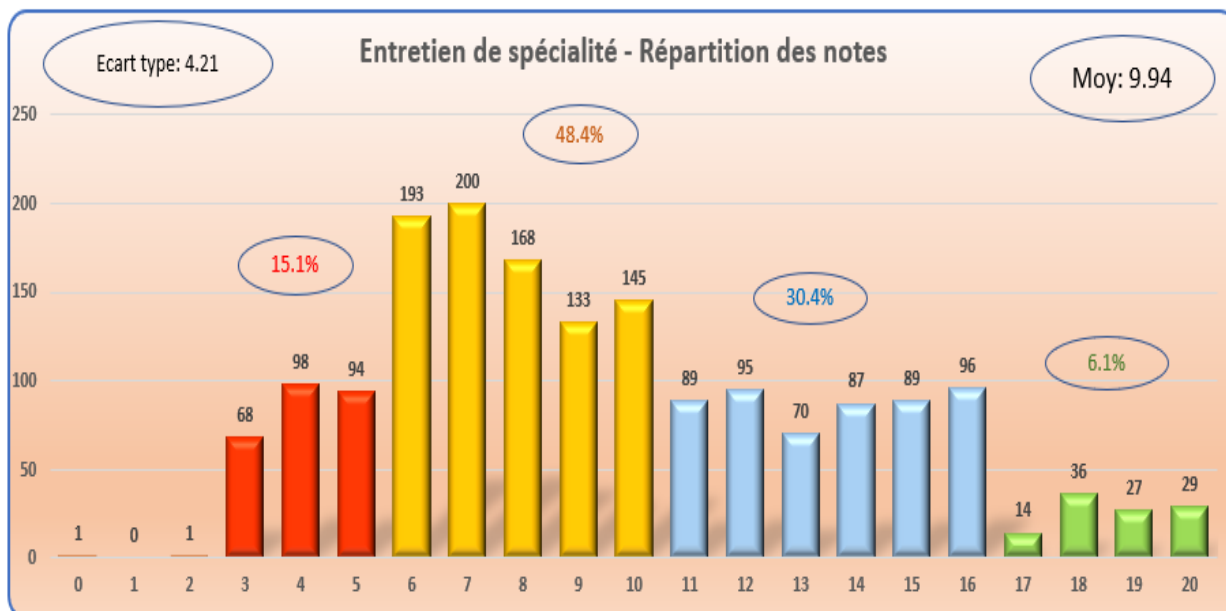
Les compétences appréciées par le jury sont détaillées dans le rapport de la session 2018 :

http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/capeps/95/3/rj-2018-capeps-externe-eps_986953.pdf

Le jury de la session 2019 a porté une attention particulière sur la capacité des candidats à formuler un projet d'intervention pertinent, fondé sur l'analyse de la motricité du ou des élèves observés : si l'analyse de la motricité était assez bien préparée en général, le projet d'intervention qui devait en découler était assez souvent déconnecté de cette première analyse et/ou peu opérationnel : les candidats ayant préparé sérieusement cet aspect central de l'épreuve ont été valorisés, nous invitons les futurs candidats à bien prendre en compte cette remarque.

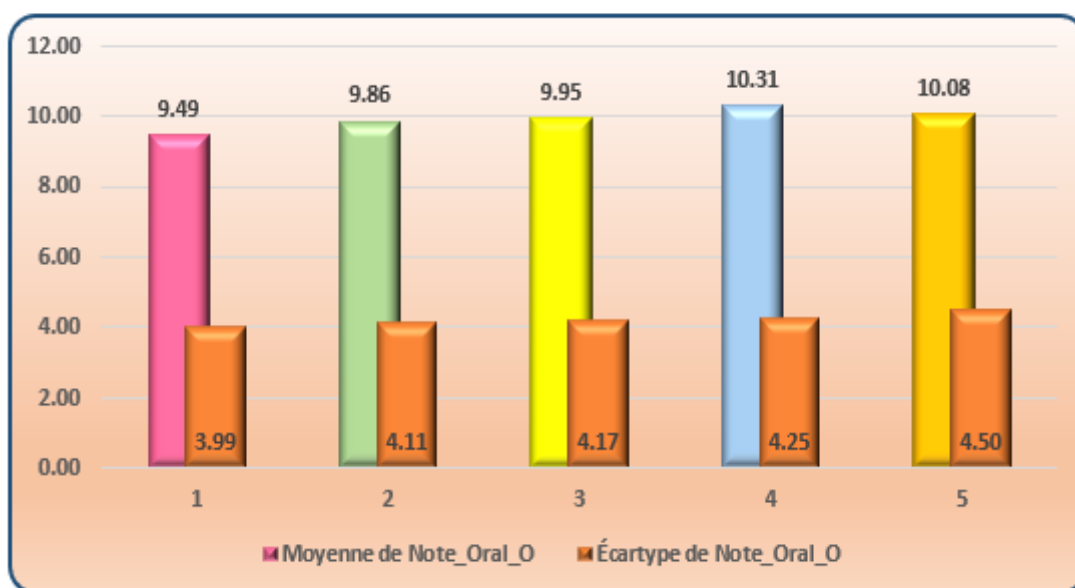
- **Quelques données statistiques :**

Répartition des notes dans l'épreuve d'entretien de spécialité :



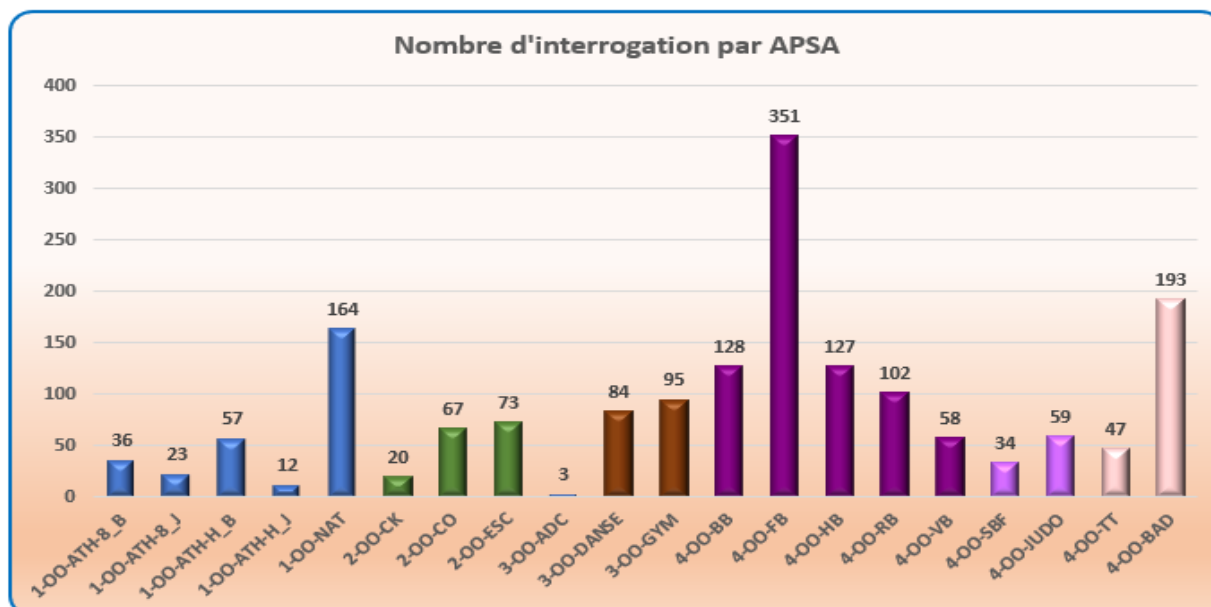
La moyenne de 9,94 est satisfaisante et la distribution des notes témoigne d'une bonne répartition des candidats au sein des quatre niveaux du bandeau d'évaluation.

Les moyennes et écarts types pour les cinq séries du concours :



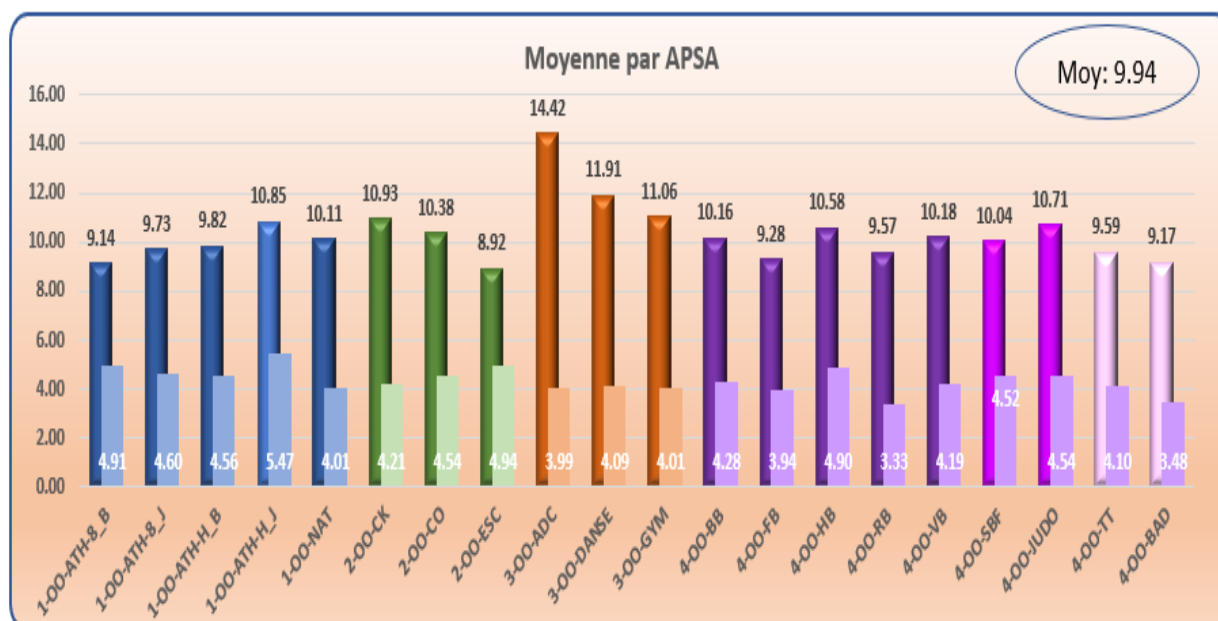
L'écart type important sur chaque série témoigne d'une discrimination des notes importante sur toute la durée du concours. Les différences de moyennes entre les 5 séries sont faibles.

Le choix des candidats par activité :



La CP4 (CA4) continue à être très largement choisie par les candidats (en particulier le football et badminton).

Les moyennes par APSA :



Les écarts de moyennes constatés entre les APSA sont à relativiser au regard des effectifs de candidats observables sur le tableau précédent.

- Niveau de prestation des candidats :

Le sujet devait permettre au candidat de révéler ses capacités à analyser la motricité du ou des élèves observés sur la vidéo, pour lui permettre, à partir de cette analyse, de proposer un projet d'intervention fondé sur la pratique physique observée sur la vidéo à court, moyen et long terme.

L'évaluation des candidats de la session 2019 s'est fondée sur le bandeau d'évaluation suivant :

Bandeau d'évaluation 2^{ème} épreuve d'admission : projet d'intervention professionnelle en contexte simulé CAPEPS 2019

Niveaux des compétences préprofessionnelles du candidat	Compétence Centrale n°1 Apprécier chez le candidat sa capacité d'analyse de la motricité de l'élève	Compétence Centrale n°2 Apprécier chez le candidat sa capacité à concevoir un projet d'intervention pour améliorer la motricité de l'élève	Curseur intra niveau Permet au jury de poser la note une fois le candidat positionné dans un niveau du bandeau, à travers les indicateurs suivants : - qualité des éléments du bandeau identifiés dans la prestation du candidat (exposé + entretien) - prise de position / nature du dialogue / permanence du niveau de la réponse (des l'exposé)
N4 : compétences préprofessionnelles maîtrisées	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de façon claire la motricité en reliant les causes aux conséquences - Tend vers une description précise et exhaustive des comportements observés - Apprécie également les acquis des élèves - formule des hypothèses explicatives logiques, pertinentes et hiérarchisées - fait état de connaissances multiples, maîtrisées et transposables dans un autre contexte - utilise des indicateurs variés, ajustés aux besoins 	<ul style="list-style-type: none"> - propose 1 situation d'apprentissage évolutive et efficace ou 2 SA distinctes cohérentes et pertinentes à la fois - propose une ouverture sur un Projet d'intervention à moyen terme et envisage un projet pouvant se concevoir sur le cycle (avec ou sans l'aide du jury) - lien opérationnel et fonctionnel avec le socle 	Éléments discriminants : <ul style="list-style-type: none"> - Élève impliqué, acteur, réflexif - Le jury échange avec le candidat qui innove, relance, enrichit par des connaissances maîtrisées - Qualité du projet ouvert sur le long terme (plusieurs années) - Opérationnalisation des liens avec les finalités et les programmes
Candidat qui réalise une interaction explicite, argumentée, cohérente et pertinente entre l'analyse vidéo et la proposition de projet d'intervention à court, moyen et long terme Candidat qui positionne l'élève comme acteur et auteur de ses apprentissages : élève réflexif			
N3 : compétences préprofessionnelles acquises	<ul style="list-style-type: none"> - Décrypte la motricité, identifie les causes et les conséquences sans forcément les relier entre elles - propose des hypothèses cohérentes, fait des choix et laisse percevoir une forme d'engagement professionnel - utilise des indicateurs variés et fonctionnels 	<ul style="list-style-type: none"> - propose une ou deux situations d'apprentissage efficaces ayant une influence positive sur la motricité de l'élève - propose un projet d'intervention qui offre une ouverture à moyen terme (projette l'élève dans une évolution de sa motricité au sein d'une séquence d'enseignement) - lien fonctionnel avec le socle 	Éléments discriminants : <ul style="list-style-type: none"> - Élève qui apprend et progresse - Le jury s'appuie sur les propos engagés du candidat qui les bonifie au cours de l'entretien - Connaissances variées et fonctionnelles - Qualité du projet ouvert sur le moyen terme (séquence) - Qualité des liens avec les finalités et les programmes
Candidat qui réalise une interaction explicite et cohérente entre l'analyse vidéo et la proposition du projet d'intervention à court terme et ouverture sur le moyen terme. Élève qui apprend et progresse			
N2 : compétences préprofessionnelles repérées	<ul style="list-style-type: none"> - Lit la motricité, décrit principalement les conséquences - énonce une hypothèse formelle, plaquée, sans fondements opérationnels avec la situation - liste d'indicateurs sous forme de catalogue 	<ul style="list-style-type: none"> - propose un projet d'intervention limité à une ou deux situations plus ou moins pertinentes et cohérentes, sans ouverture à moyen terme - lien formel avec le socle 	Éléments discriminants : <ul style="list-style-type: none"> - Élève actif qui applique les consignes - Le jury accompagne le candidat qui élabore des réponses constructives à partir de quelques connaissances - Qualité du projet d'intervention à court terme (1 ou 2 situations) - Qualité de la description de la motricité, des hypothèses et indicateurs formels associés
Candidat qui propose un projet d'intervention limité à 1 ou 2 situations (court terme), à partir d'une simple lecture de la motricité. Élève actif, applicateur.			
N1 : compétences préprofessionnelles absentes	<ul style="list-style-type: none"> - Propose une lecture erronée de la motricité de l'élève. N'identifie pas le(s) problème(s) - Tendence à plaquer des conduites typiques non présentes sur la vidéo. - Reste sur l'implicite et confirme ses propos. - Connaissances très limitées. Absence d'indicateurs explicites 	<ul style="list-style-type: none"> - propose une ou deux situations d'apprentissage simplement réalisables mais n'apportant aucune progression motrice chez l'élève. - La SA est inefficace - pas de lien avec le socle 	Éléments discriminants : <ul style="list-style-type: none"> - Élève qui bouge - Le jury porte le candidat qui saisit quelques opportunités... - Connaissances très limitées - Situations réalisables
Absence d'interaction entre l'analyse vidéo et la proposition du projet d'intervention/ logique d'animation. Élève qui bouge, mais n'apprend pas !			
Caractères d'irrecevabilité : problème d'éthique dans les propositions du candidat, de mise en danger des élèves ou de manque de respect du jury			

Afin de vous aider à mieux appréhender les différents niveaux de prestation, le jury a souhaité vous apporter des illustrations concrètes dans les différentes APSA supports de l'interrogation (suivre le lien : illustration en annexe du rapport)

- Conseil de préparation :

Le sujet doit permettre au candidat de révéler ses capacités à analyser la motricité du ou des élèves observés sur la vidéo, et il doit surtout lui permettre, à partir de cette analyse, de proposer un projet d'intervention obligatoirement fondé sur la pratique physique observée sur la vidéo qui est inédite.

Cette focale sur la qualité du projet d'intervention retenue lors de la session 2019 invite les candidats à préparer sérieusement cette partie, en portant notamment leur attention sur l'analyse positive de la motricité du ou des élèves observés. Nous invitons les futurs candidats à s'exercer à analyser les points forts et les acquis du ou des élèves observés, pour être en capacité de proposer à partir de cette analyse un projet d'intervention réellement accessible pour cet ou ces élèves à court, moyen et long terme, prenant notamment en compte les points forts à stabiliser, renforcer ou développer le cas échéant.

Les problèmes identifiés lors de l'analyse de la motricité du ou des élèves (les défauts, les manques ou les faiblesses) enrichiront cette analyse dans la mesure où des propositions crédibles et hiérarchisées permettront d'aider réellement les élèves observés à les résoudre ou les dépasser dans le cadre d'interventions adaptées à

court terme (en 1 ou 2 situations), moyen terme (1 séquence) ou long terme (3 années d'un cycle par exemple).

Annexe 1 Entretien de spécialité : illustration dans différentes APSA.

b. Prestations physiques

- L'organisation des épreuves :

L'organisation des prestations physiques est divisée en deux parties :

Une épreuve qui révèle le niveau de compétence d'une pratique de spécialité, pour laquelle un coefficient 1 est appliqué.

Deux pratiques de polyvalence chacune de coefficient 0,5 dont la moyenne des 2 notes se voit attribué d'un coefficient 1.

- Les enjeux des prestations physiques :

Les pratiques physiques permettent de révéler les capacités physiques nécessaires du candidat pour réaliser les gestes professionnels attendus dans l'exercice du métier de professeur d'EPS.

- Les conseils de préparation :

Comme les années précédentes, il apparaît qu'une majorité de candidats se soit préparée sérieusement à ces épreuves, notamment du point de vue des pratiques de polyvalence. Pour autant, le jury note des difficultés communes aux différentes APSA, notamment en matière de préparation tardive ou insuffisante préjudiciable à la qualité de la prestation physique et la gestion de l'intégrité physique des candidats.

Afin d'illustrer et de contextualiser les attendus de chaque APSA, en permettant aux candidats de mieux se préparer pour les sessions futures, les rapports des jurys, proposés par APSA, mettent en évidence les principales réponses motrices déclinées au sein de chaque champ d'apprentissage.

Ils révèlent ainsi les critères communs permettant de passer d'un niveau de bandeau d'évaluation à un niveau de compétence plus élevé.

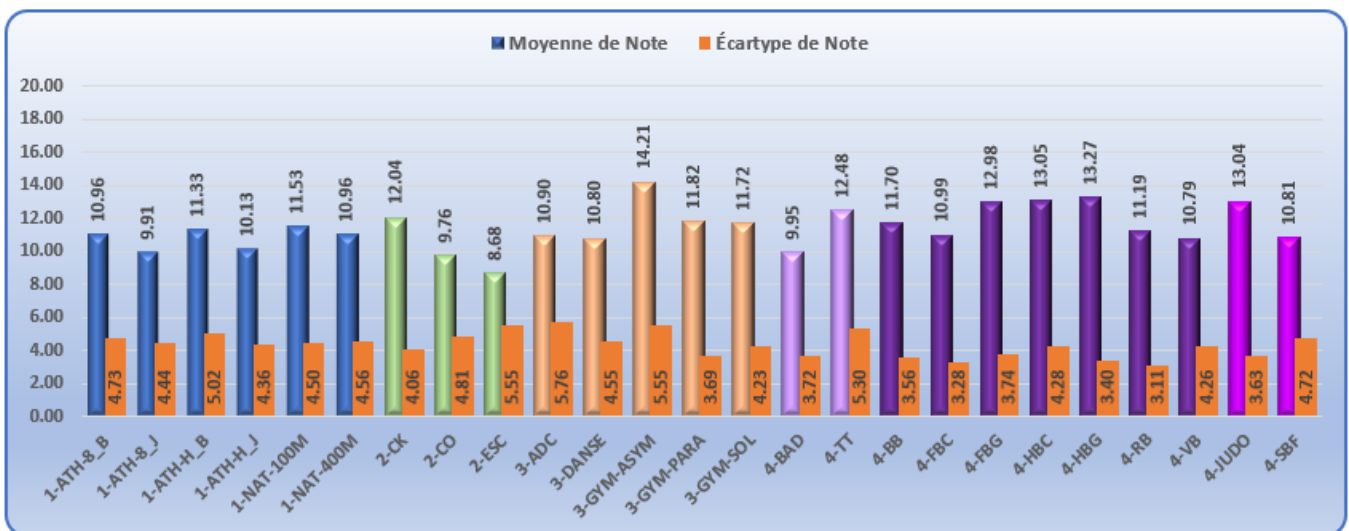
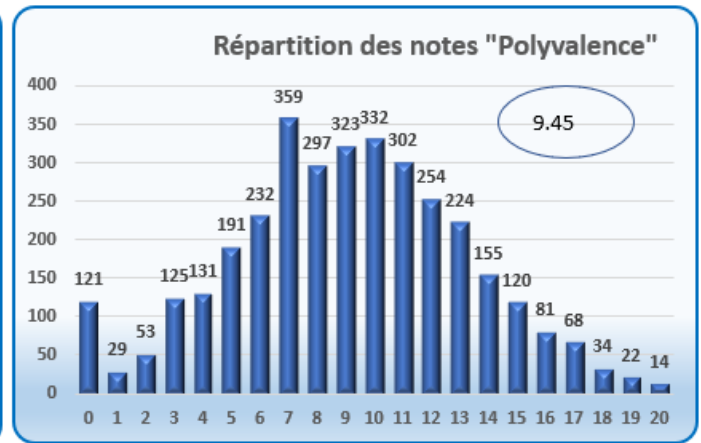
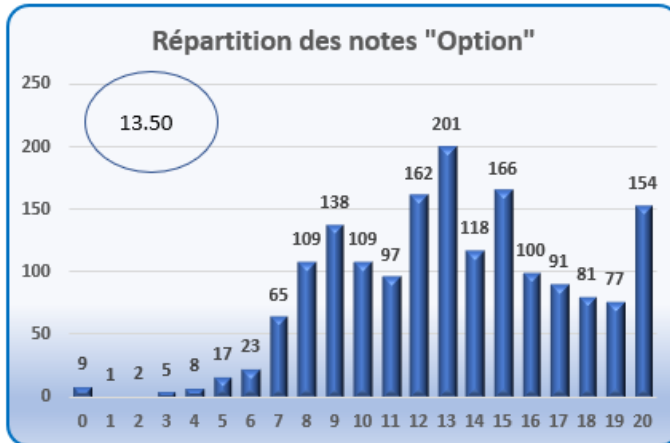
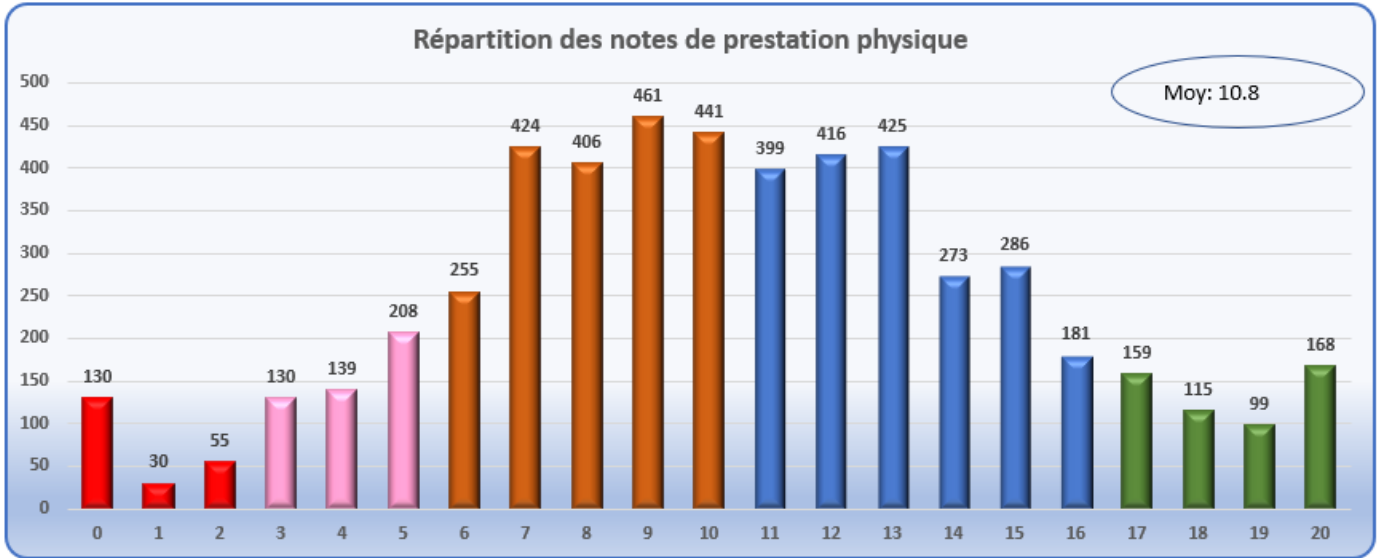
Ils s'appuient sur des types de réponses motrices traduisant le niveau de geste professionnel inscrit dans un projet de formation pour soi, en relation avec des critères communs déclinés dans chaque champ d'apprentissage, pour chaque APSA.

Des exemples sur des types de réponses communément observées durant cette session sont développés pour chaque APSA.

Afin de compléter ces informations, nous vous invitons à consulter le rapport du CAPEPS externe de la session 2018 à partir du lien suivant :

- http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/capeps/95/3/rj-2018-capeps-externe-eps_986953.pdf

- Les résultats :



Analyse :

La répartition des notes des pratiques physiques présente une courbe de gauss quasi parfaite avec une ventilation principalement comprise entre 7 et 13. Contrairement aux craintes maintes fois avancées, les évolutions apportées aux épreuves n'ont pas entamé la distinction entre l'option et la polyvalence, mais elle a permis aux polyvalences de mieux réussir tout en permettant aux optionnaires de performer. Si nous observons une forte disparité entre les APSA qui peut être liée à la taille de l'échantillon, nous ne pouvons que vous inviter à en comprendre les autres

raisons en parcourant le rapport par APSA.

Annexe 2 : prestations physiques illustration dans différentes APSA.

Annexe 1 Entretien de spécialité : illustration dans différentes APSA.

ARTS DU CIRQUE

- Analyse de la motricité :

Les meilleurs candidats utilisent un cadre d'analyse pertinent au regard de la logique de l'activité permettant une observation précise tant au regard de la motricité, de l'engagement émotionnel que de la composition. Ce cadre, opérationnel et référencé, doit pouvoir permettre de faire des choix hiérarchisés afin de présenter un projet d'intervention professionnel pertinent.

- Projet d'intervention :

Le projet d'intervention est souvent adapté mais son opérationnalisation reste partielle. Les meilleurs candidats explicitent leur projet à court terme par une ou 2 situations d'apprentissage. Ils projettent également leur intervention à moyen et long terme en rapport étroit avec ce qui a été présenté à court terme. Ils ouvrent ainsi à la fois sur l'aspect moteur et sur la dimension artistique et culturelle de l'APSA, notamment dans l'objectif de l'éducation artistique et culturelle.

- Articulation analyse/projet :

Les situations d'apprentissage qui en découlent doivent alors servir ce projet pour résoudre les problèmes identifiés tant au niveau technique qu'artistique afin de circonscrire la totalité de l'essence de l'activité. Les meilleurs candidats savent utiliser des situations pertinentes (et non plaquées) au regard des problèmes identifiés afin d'aider l'élève à progresser. Ces situations articulent avant tout faisabilité, précision et efficacité afin de percevoir les progrès chez l'élève ou le groupe d'élèves

Une connaissance approfondie de l'activité (culturelle, technique, scientifique, terminologique, etc... dans les différentes familles de la discipline) et de la logique de la compétence propre ou du champ d'apprentissage dans sa dimension artistique (création complexe et originale au service d'un propos saisissant – présence d'émotion) est souhaitée pour servir au mieux le projet d'intervention professionnel.

- Conclusion :

Les candidats qui se sont présentés à l'entretien de spécialité étaient relativement bien préparés. Néanmoins, une immersion plus importante dans la création artistique en général et dans l'univers circassien en particulier ne peut être qu'un avantage dans l'appropriation des éléments de la discipline.

Ainsi, il peut être intéressant de visiter quelques sites diffuseurs d'extraits d'œuvres circassiennes contemporaines ou de danses acrobatiques dans la liste suivante par exemple (non exhaustive)

<https://cnac.tv>

<https://www.numeridanse.tv>

ATHLETISME

- Analyse de la motricité :

Les candidats ont présenté d'une façon générale un exposé structuré, avec une bonne gestion du temps. Le lien avec les programmes ou le socle restait souvent assez formel. La description de la motricité était dans l'ensemble correcte, avec peu d'erreurs. L'utilisation d'un cadre d'analyse valorisait l'exposé, mais quelques imprécisions sur les indicateurs choisis provoquaient des analyses simplistes.

- Projet d'intervention :

Les projets d'intervention pouvaient être intéressants mais peu approfondis. Leur mise en œuvre était rendue difficile par des choix de situations inappropriées. Souvent une seule situation était proposée dans le projet d'intervention à court terme restant sur une simple description. Le moyen terme et le long terme étaient peu réfléchis et seulement énoncés en fin d'exposé. La qualité des situations proposées était souvent discutable car ne permettant que de très faibles transformations de l'élève : elles étaient souvent plaquées ou globales. Des leçons étaient parfois proposées, en décalage avec les attendus de cet oral.

- Articulation analyse/projet :

Des hypothèses sont formulées mais peu développées ou/et peu nombreuses. Le manque de hiérarchisation de celles-ci a induit des incohérences entre l'analyse et le projet d'intervention. Le lien entre les causes et les conséquences des actions est à accentuer.

- Conclusion :

Les candidats ont proposé des exposés construits avec une analyse de la motricité plutôt juste, résultant d'une bonne préparation, l'expression était correcte. La nature du dialogue était intéressante et dynamique. Certains candidats ont réussi à adapter leurs situations ou leur projet d'intervention grâce à l'accompagnement du jury. Ces candidats ont fait preuve d'une réflexion intéressante et cohérente. Le niveau de connaissances était variable. Les connaissances des textes relatifs à l'EPS (programmes EPS, évaluation, AS...) étaient superficiellement maîtrisées.

L'expression des hypothèses en termes de ressources est à préciser en les hiérarchisant. Un problème peut avoir plusieurs explications à détailler. Il serait bon d'accorder plus de temps dans l'exposé à la présentation du projet d'intervention et à ses mises en œuvre. (1/3 analyse, 2/3 projet d'intervention).

Il est important de fournir un travail particulier sur la qualité des situations proposées en précisant l'aménagement matériel et les paramètres de la charge de travail (ex : pourquoi 12 répétitions ? pourquoi tel intervalle ?)

Ces situations doivent avoir un réel sens pour l'élève lui permettant de se transformer. Il serait bon d'éviter de proposer les mêmes situations vues sur la vidéo (ex : je vois un 40mh sur la vidéo, je propose un 40mH).

Il est recommandé de présenter des schémas explicites des situations pour les rendre plus lisibles.

Les candidats doivent opérer des choix qui sont à justifier au regard des connaissances institutionnelles, scientifiques, de l'activité ou de l'élève.

BADMINTON

- Analyse de la motricité : Les candidats présentent la plupart du temps un cadre leur permettant d'analyser la motricité de l'élève ainsi que d'émettre une hiérarchie d'hypothèses qui éclairent leurs constats.

- Projet d'intervention : La plupart des candidats propose des projets d'intervention à court terme cohérents et en lien avec leur analyse. Cependant, les situations d'apprentissage sont parfois en décalage avec le projet d'intervention. De plus, la cohérence entre les situations d'apprentissage est parfois faible. Les matchs peuvent être une solution en fin de leçon mais des critères doivent être clairement énoncés pour permettre une véritable évolution de la motricité en fonction du projet d'intervention et de la situation précédente. Toutefois, les projets à moyen terme et long terme sont souvent superficiels et plaqués à partir de conduites typiques supposées sans lien avec l'élève présent à la vidéo.

- Articulation analyse/projet : Souvent les propositions concrètes traduites dans les situations d'apprentissage sont en décalage avec l'analyse proposée et/ou les possibilités de l'élève. Deux exemples sont significatifs : le candidat fait émerger des limites concernant les possibilités motrices de l'élève et propose un match à thème où il s'agit de viser des zones en fonction du placement de l'adversaire, sans apporter suffisamment de contenus et/ou temps de travail moteur pour offrir à l'élève des possibilités d'optimisation techniques afin de réaliser son projet tactique. Ensuite, le jury a constaté de nombreuses propositions trop ambitieuses, notamment pour les élèves en début d'apprentissage (ex : demander à un élève de cycle 3 de réaliser un dégagement de fond de court à fond de court ; proposer plus de cinq critères de réalisation ou d'observation dans une même tâche ; proposer de faire passer l'élève qui joue de face en poussée à une rotation centrale sans passer par étapes et ce, en moins de 30 répétitions).

- Conclusion : Le jury invite les candidats à éprouver leurs situations avec des élèves, ainsi qu'à multiplier autant que possible les temps d'observation, que ce soit en activité réelle ou filmée. Autrement dit, il s'agit d'être capable de situer le niveau des élèves de chaque séquence, et d'être lucide quant à leurs possibilités, tant sur les plans méthodologiques et sociaux que moteurs. Le jury rappelle également qu'une démarche d'apprentissage peut présenter des tâches fermées, relevant d'une entrée technique, pour évoluer faire une situation davantage contextualisée. Le badminton est une activité où tactique et technique doivent s'articuler en permanence au service du développement des compétences de l'élève.

BASKET-BALL

- Analyse de la motricité :

Les meilleurs candidats entrent tout de suite dans le sujet en présentant un projet d'intervention en lien avec une analyse précise de la vidéo guidée par un cadre d'analyse cohérent et clair (référéncé ou non) qu'ils manipulent tout au long de l'épreuve. Cette analyse est capitale et doit servir de base au projet, elle prime sur le niveau de classe annoncée.

Il est conseillé d'établir des liens explicites entre l'analyse de la motricité et les ressources mobilisées, et de pouvoir justifier son cadre d'analyse au regard de la vidéo proposée.

Les candidats qui abordent à la fois les aspects individuels (micro) et collectifs (macro), qui interprètent de manière positive les comportements en termes d'acquis (niveau réel) plutôt qu'en termes de manques en rapport à un niveau prévu et qui hiérarchisent les hypothèses réalisent des prestations satisfaisantes.

- Projet d'intervention

Les candidats proposaient tous un projet d'intervention plus ou moins complet. Ceux qui se démarquaient positivement intervenaient sur les 3 dimensions (motrice/méthodologique/sociale) et chaque paramètre didactique était pensé et justifié dans ce sens (système de points, variable de simplification/complexification, rôles socio-éducatifs, interventions pédagogiques, gestion humaine/spatiale et temporelle). De plus, ces candidats faisaient vivre les situations (conseils, conduites typiques, niveaux de progrès) en lien avec les comportements vus sur la vidéo.

Les candidats présentent souvent des situations toutes faites, ce qui se traduit par des difficultés à lier analyse et projet. Dans la continuité, l'entretien montre que ces candidats ont du mal à expliciter leurs choix et à faire varier les variables didactiques pour s'adapter davantage au problème soulevé par l'analyse de la vidéo. *Par exemple, les candidats font mention d'un « triple score » ou d'un « score parlant » sans pour autant savoir l'opérationnaliser dans leur projet d'intervention.* Ils ont également des difficultés à proposer une démarche d'enseignement générale et cohérente. Ils proposent par exemple 2 situations d'apprentissages, mais n'expliquent pas en quoi la première a du sens au regard de la seconde et vice-versa. Enfin, quelques rares candidats ont des difficultés à préciser la temporalité de leur projet d'intervention, ce qui mène à des confusions entre le court, le moyen et le long terme.

- Articulation analyse/projet :

Il est important que ces 2 parties ne soient pas juxtaposées. Pour cela, l'articulation peut se faire par les comportements moteurs ciblés, les caractéristiques prégnantes de la vidéo, les textes

- Conclusion : On attend des candidats qu'ils puissent produire une analyse fine de la motricité en proposant un projet d'intervention cohérent justifié par la vidéo, les textes, la logique de l'APSA mais aussi en défendant ses propres convictions. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, quel que soit la position du candidat, le jury attend des justifications pour le convaincre.

CANOE-KAYAK

- Analyse de la motricité :

Manquements observés limitant le candidat aux premiers niveaux du bandeau d'évaluation :

La lecture de la vidéo était souvent incomplète : Le candidat identifie par exemple un problème de direction (moteur) et occulte la lecture du champ de force ou des obstacles prioritaires rencontrés par l'élève lors d'une descente de rapide. Le constat reste donc superficiel, les hypothèses sont partielles et non hiérarchisées. Le candidat ne possède pas de cadre d'analyse fonctionnel de l'activité et /ou de la motricité de l'élève.

- Projet d'intervention :

Manquements observés limitant le candidat aux premiers niveaux du bandeau d'évaluation :

Le candidat propose souvent un projet d'intervention à court terme, plaqué, maladroitement exploité. Les transformations sont magiques, les acquisitions restent implicites. Le candidat éprouve des difficultés pour articuler les acquisitions des élèves avec les exigences du socle. La temporalité du projet d'intervention n'est pas pensée et évolue peu lors de l'échange

- Articulation analyse/projet :

Dans l'ensemble le lien est plutôt cohérent, il s'agit au demeurant d'un paramètre déterminant de discrimination. Les candidats en difficulté présentent deux profils : une analyse cohérente mais des situations plaquées et non spécifiques au problème identifié, ou une analyse très superficielle et des situations assez généralistes pour le niveau, mais qui répondent en partie aux besoins de l'élève. Dans les deux cas, la capacité du candidat à réajuster son analyse ou ses propositions lors de l'entretien sont déterminantes. Un autre biais est observé lorsque l'analyse est plutôt exhaustive et cohérente mais le projet d'intervention ne répond qu'à une partie du problème rencontré par l'élève, et malheureusement souvent dans ce cas, en occultant la difficulté majeure.

- Conclusion :

Les meilleurs candidats apprécient les acquis de l'élève. Ils sont capables à l'aide d'un cadre d'analyse de type « propulsion, équilibrage, direction » de formuler des hypothèses et de hiérarchiser les besoins. La dimension émotionnelle liée à la navigation en eau-vive dans laquelle l'appréhension du dessalage est très présente, est intégrée à l'analyse. La technologie de l'activité est bien maîtrisée ainsi que la dimension scientifique. Les aspects sécuritaires sont présents dans l'exposé et constituent un fil rouge dans les échanges. Les fonctions de l'école sont connues et le candidat montre des convictions axiologiques toujours liées à l'activité. Il propose un début de réflexion sur la plus-value et la spécificité de l'activité Canoë-Kayak en milieu scolaire. Le lien entre ces deux entités est fluide, il se fait naturellement, témoignant d'une cohérence d'ensemble. De ce fait un élève acteur et auteur de ses apprentissages est perceptible dès l'exposé et tout au long de l'entretien.

- Erreurs principales évoquées précédemment : Analyse trop partielle des obstacles rencontrés, situations plaquées, méconnaissance de l'activité au plan technique, sécuritaire et institutionnel.

- Pistes d'évolution pour les candidats : se déplacer dans les clubs et auprès des enseignants pour voir des élèves en action et des collègues intervenir, s'engager dans une pratique régulière, s'entraîner à faire vivre le lien entre l'identification du problème rencontré et les situations d'apprentissage proposées

COURSE D'ORIENTATION

- Analyse de la motricité :

Beaucoup de cadres d'analyse utilisés permettaient une compréhension et une analyse fine de la motricité de l'élève. Néanmoins on trouve souvent une juxtaposition des données sans lien entre elles et sans hiérarchisation. Quelques candidats ont encore tendance à proposer des catalogues d'hypothèses sans faire de réel choix sur la plus importante à travailler.

- Projet d'intervention :

Il est souvent cohérent par rapport à l'analyse et s'inscrit dans un enjeu de transformation. On remarque une difficulté à tracer la situation proposée sur la carte alors que c'est une compétence essentielle :

Nommer une situation ne suffit pas, il faut faire un traçage qui permette à l'élève de se transformer.

Bien que la proposition ne soit pas toujours logique, tous les candidats proposent une ouverture à moyen et long terme. Concernant le socle commun, bien souvent c'est un catalogue de domaines qui est donné et non une relation entre situation et domaine à travailler.

- Articulation analyse/projet :

Actuellement le rapport analyse/ projet n'est pas complètement équilibré. Si l'analyse permet de comprendre les difficultés motrices de l'élève observé en revanche la ou les situations d'apprentissage sont souvent plaquées, sans lien avec la motricité observée en amont, et ne répondant que partiellement au besoin de l'élève.

- Conclusion :

Points forts des candidats : bonne structuration de l'analyse, bonne compréhension et gestion de l'épreuve. La réflexion est plus aboutie et poussée, les propositions sont cohérentes. Plus d'épaisseur sur le moyen et long terme

Pistes de travail :

- Chercher à faire converger tous les éléments et indicateurs au service de l'émergence des hypothèses, en combinant toutes les informations mises à la disposition du candidat (profil élève, trace GPS, environnement, contexte institutionnel et pédagogique...).

- Proposer une ou deux situations qui ciblent un problème moteur précis et qui permettent à l'élève de progresser

en situation de course d'orientation classique (parcours).

- Privilégier ce que sait faire l'élève (ex : en terme de niveau global : suivre des lignes, faire des sauts, conduire un itinéraire...) pour proposer un pas en avant plutôt que de se focaliser sur un détail (ex : erreur de ligne d'arrêt sur un parcours de 12 postes).
- Croiser davantage les données pour faire une analyse plus fine de la motricité et de ce fait proposer un projet d'intervention plus cohérent et pertinent
- Le candidat doit savoir manipuler les outils d'orientation (boussole, analyse de la trace, connaissance et utilisation des logiciels...).

DANSE

- Analyse de la motricité :

Certains candidats se concentrent prioritairement sur les problèmes rencontrés par les élèves mais insuffisamment sur les acquis de ces derniers. Certaines analyses sont trop chronologiques alors qu'elles gagneraient à être hiérarchisées au regard d'un cadre fonctionnel. Les observables corporels ne sont pas suffisamment mobilisés pour analyser la motricité. Par exemple, pour des élèves qui manqueraient d'amplitude gestuelle, il serait appréciable que le candidat soit en mesure d'expliquer que ce manque d'amplitude s'observe par des segments restant proche du tronc, ou bien restant dans l'axe vertical. Faire ressortir les hypothèses les plus saillantes qui permettent de nourrir un projet d'intervention répondant au problème déterminé plutôt qu'un catalogue d'hypothèses. Certains candidats mettent en valeur les acquisitions motrices existantes et les exploitent de façon pertinente pour appuyer leurs propositions.

- Projet d'intervention :

Il peut être imprécis et insuffisamment ciblé pour faire progresser les élèves sur une séance. La formulation est parfois trop large. Parfois déconnecté de l'analyse motrice, le projet d'intervention devient alors formel et/ou plaqué. Le projet d'intervention doit permettre de révéler la capacité d'un futur enseignant à faire des choix. Les hypothèses secondaires peuvent servir éventuellement le projet d'intervention à moyen terme et long terme.

- Articulation analyse/projet :

Parfois, les candidats ont des difficultés à proposer une situation réellement réfléchie par rapport au problème prioritaire à résoudre. Par exemple, certaines situations (les marionnettes, les traces dans le sable, le cube...) sont souvent évoquées par les candidats mais sans proposer des contenus adaptés permettant de faire progresser l'élève. Les candidats doivent dépasser la mise en œuvre globale de la situation pour la rendre opérationnelle à l'aide de contenus qui permettront à l'élève de se transformer au regard du problème prioritaire retenu dans l'analyse. Certains candidats effectuent une articulation analyse/projet précise et pragmatique permettant une réelle progression de l'élève.

- Conclusion :

Les futurs candidats doivent réfléchir sur les contenus (moteurs, métaphoriques...) pour faire progresser leurs élèves. Solliciter l'imaginaire avec des verbes d'action peut être un point départ pour faire entrer les élèves dans une démarche de création mais le candidat ne peut faire l'économie de contenus réfléchis et précis permettant d'enrichir la motricité. Les candidats doivent renforcer les étapes d'une démarche d'enseignement en danse orientée vers le processus de création en lien avec le niveau de l'élève. Des œuvres supports de l'enseignement à mobiliser selon les niveaux de classe seraient une plus-value.

ESCALADE

- Analyse de la motricité :

La description du comportement est souvent correcte, à partir d'indicateurs précis. Toutefois, de nombreux candidats ne s'appuient pas suffisamment sur l'utilisation de la vidéo pour faire la « preuve par l'image ». Aussi, l'étude des réorganisations du grimpeur au regard des configurations de prises gagnerait à être approfondie. Les conséquences qui en résultent sur les ressources et/ou le niveau de compétence de l'élève observé sont la plupart du temps évoqués. Cependant, l'identification des causes (hypothèses explicatives hiérarchisées) et des

conséquences sur l'élève est trop souvent occultée.

- Projet d'intervention :

Le projet d'intervention à court terme n'intègre pas suffisamment une réflexion sur l'adaptation de l'élève aux configurations de prises comme modalité d'apprentissage. Le candidat doit enrichir ou dépasser des propositions reposant exclusivement sur des aménagements matériels (menottes, rubalises...) décontextualisés de la pratique. Par ailleurs, une attention particulière doit être apportée dans la précision des contenus d'enseignement associés au projet d'intervention.

Les projets à moyen et long terme sont souvent évoqués au travers de compétences à acquérir mais le candidat rencontre des difficultés à les incarner pour l'élève observé.

- Articulation analyse/projet :

Le lien entre le projet d'intervention et la ou les situations d'apprentissage est la plupart du temps affiché mais non démontré. Ce lien pourrait davantage être mis en évidence en soulignant la cohérence et la pertinence des critères de réalisation, et des variables de simplification et de complexification des situations proposées au regard de l'élève observé. (Si l'élève n'y arrive pas..., alors... Si l'élève réussit sans apprendre..., alors...)

- Conclusion :

Des progrès ont été constatés concernant la connaissance des textes officiels sur la sécurité mais leur opérationnalisation reste encore trop formelle ou décontextualisée. Nous conseillons aux candidats d'adopter une réflexion sur leur pratique en relation avec les formes de pratiques scolaires de l'escalade pour choisir des objets d'enseignement ciblés sur la réorganisation motrice des élèves. Dans cette idée, le développement de compétences d'ouverture de voies et de blocs serait souhaitable. En outre, les candidats doivent se préparer à dessiner des configurations de prises à partir d'une prise de main, et de disposer les prises de pieds en conséquence.

FOOTBALL

Analyse de la motricité :

L'analyse de la vidéo est assez bien réussie en ce qui concerne la description motrice. Cependant après cette analyse, les choix restent confus. Cette dernière est trop rarement envisagée comme une évaluation diagnostique. Au moyen d'indicateurs précis (espace de jeu effectif, rapport de force, orientation posturale...) les bons candidats identifient les acquisitions et les problèmes des élèves d'un point de vue individuel et collectif. La cohérence des propos n'est possible qu'en identifiant le type de problème (offensif ou défensif) dans une zone de terrain précise et en repérant l'intention tactique (phases de jeu). Autant de thèmes offensifs que défensifs ont été proposés aux candidats. Ces derniers sont globalement moins bien réussis. Parmi les problèmes identifiés, le candidat doit se positionner afin de cibler les ressources à développer et ainsi construire un projet d'intervention.

Projet d'intervention :

Les situations étant souvent plaquées, le candidat peine à justifier ses choix. Peu de candidats ciblent des objectifs précis. Le projet d'intervention doit être construit avec des paramètres précis, adaptés et évolutifs (déséquilibre numérique, espace...). L'aménagement des situations fait trop rarement progresser les élèves. La cohérence du projet d'intervention est à prioriser au lieu d'empiler des situations sans lien entre elles.

Articulation analyse/projet :

Le projet d'intervention manque souvent de cohérence avec le problème observé. Il doit être en lien avec le problème identifié et les ressources à développer. Les indicateurs relevés lors de l'analyse doivent être réinvestis dans les situations. Ainsi, les contenus d'enseignement et les critères de réussite proposés trouveront leur intérêt. Le projet d'intervention doit opérationnaliser le projet de transformation, lui-même fruit de l'analyse de la motricité.

Conclusion :

Le candidat doit privilégier la cohérence lors de son exposé et l'ouverture lors de l'entretien.

GYMNASTIQUE

- Analyse de la motricité : Le candidat soumet un cadre d'analyse limité et ne s'appuie pas suffisamment sur les

filtres possibles (institutionnel, culturel en lien avec la logique interne, le code UNSS, ou les conceptions de l'activité et les représentations de l'élève). Par ailleurs, Il sera pertinent d'analyser l'adéquation des contraintes du dispositif au regard des ressources de l'élève. Une analyse globale de la situation est attendue. Dans cette perspective, il est intéressant de définir les acquis et les pré-requis qui serviront de points d'appui à la démonstration. L'analyse de la conduite de l'élève autour d'indicateurs justifiés doit révéler des hypothèses explicatives hiérarchisées permettant de cibler la nature des acquisitions visées.

- Projet d'intervention :

Le projet représente donc un choix justifié pour cibler une intervention spécifique sur un élément, un enchaînement ou une conduite récurrente.

Le projet d'intervention se décline avec une étape de formation explicite prenant en compte le problème identifié mais de manière trop globale sans lien avec les indicateurs retenus et observables. La démarche d'enseignement mériterait d'être plus systémique, articulant les déterminants du projet d'intervention en faveur d'une progressivité des situations.

- Articulation analyse/projet :

Les dispositifs présentés manquent de précision (matériel, accessibilité, sécurité) et la logique de progressivité des situations n'apparaît pas souvent. Les propositions de situations doivent répondre à la nature des hypothèses émises en lien avec le type de ressources à solliciter.

Les projets à moyen et long terme vont dans une perspective de complexification de l'élément sans envisager l'éventail des possibles (complexité, difficulté, logique d'enchaînement, logique dans le parcours de formation de l'élève).

Les éléments institutionnels (socle et CMS) ainsi que les connaissances scientifiques sont souvent évoqués de manière brève alors qu'une véritable opérationnalisation est attendue.

- Conclusion :

La méthodologie de l'exposé semble acquise autour de l'observation et la description mais une zone d'ombre apparaît dans l'interprétation des conduites motrices observées. Une certaine fragilité apparaît dans la hiérarchisation des hypothèses explicatives et leur cohérence avec l'objectif de formation et des situations.

HANDBALL

- Analyse de la motricité : les indicateurs sont souvent présentés pour analyser le registre individuel des joueurs, l'analyse du rapport de force au niveau de l'équipe est peu exploitée. Cela ne permet pas toujours de relier les constats aux hypothèses explicatives dans ce temps d'analyse. Par ailleurs l'accent est porté sur les manques des élèves et peu sur leurs acquis.

- Projet d'intervention : La ou les situations proposées mettent les élèves en activité perceptivo-décisionnelle et motrice, mais elle(s) n'impacte(nt) pas toujours les transformations recherchées pour l'équipe. Les projets d'intervention à moyen et long terme sont souvent peu anticipés et manquent de continuité avec le projet à court terme.

- Articulation analyse/projet : l'articulation est fragile. Les situations proposées ne répondent pas toujours aux axes de transformations énoncés. Elles témoignent d'un manque de cohérence entre les choix réalisés à l'issue de l'analyse par le candidat et leur opérationnalisation.

- Conclusion :

L'exposé : la méthodologie de l'exposé est globalement maîtrisée et sert la prestation. La tablette est utilisée à bon escient pour illustrer le propos. La première partie (analyse de la motricité) est bien réalisée, elle doit faire émerger les acquisitions des joueurs et de l'équipe en lien avec les attendus de fin de cycle ou les niveaux attendus. Les situations d'apprentissage doivent témoigner d'une cohérence entre les choix réalisés à l'issue de l'analyse par le candidat et leur opérationnalisation.

Les situations d'apprentissage intègrent les rôles sociaux au profit des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales. Le projet d'intervention est à affiner à court, moyen et long terme.

L'entretien : bonne adaptabilité des candidats dans l'interaction avec le jury permettant de bonifier la prestation. Des connaissances maîtrisées dans l'APSA pour la plupart concernant l'attaque, l'AS, le collègue.

L'expertise des candidats dans leur APSA leur permet régulièrement de se positionner positivement dans les enjeux éducatifs contemporains (inclusion, hétérogénéité, mixité, équité...).

JUDO

- Analyse de la motricité :

- le choix du cadre d'analyse de la motricité en judo doit permettre une analyse de la motricité fine, sur chacun des éléments constitutifs du système d'attaque et de défense (analyse microscopique), conjugué à la temporalité de la séquence.

- les autres cadres utilisés (analyse macroscopique par AFC, rapport de force, les étapes de Bui-Xian...) sont valables dans la mesure où ils traduisent et s'appuient sur les caractéristiques de motricité du pratiquant observé. La plupart du temps, l'usage de ces autres cadres d'analyse par les candidats ne permet pas de faire de liens de causes à effets, et rend difficile la proposition d'hypothèses pertinentes et des contenus de formation visant la transformation efficace de la motricité de l'élève.

- il est attendu par ailleurs que le candidat parte des acquis des élèves et du « déjà là » pour proposer leur projet d'intervention.

- Projet d'intervention :

- les notions de temporalité du projet à moyen et long terme apparaissent très régulièrement dans les exposés et sont précisés dans l'entretien.

- le projet d'intervention doit s'appuyer sur l'aménagement didactique du rapport de force (Kakari Geiko) et ne peut se contenter d'une simple répétition technique (Uchi Komi - Nage Komi)

- les indicateurs de réussite sont à présenter et à relier à l'analyse de la motricité fine, afin de mettre en évidence les transformations que le projet a permis d'atteindre.

- la précision des contenus apparaîtra à travers la formalisation de critères de réalisation, qui devient une aide incontournable aux progrès de l'élève, afin d'éviter la « magie de la tâche ».

- Articulation analyse/projet :

- le projet d'intervention, pour être opérationnalisé et permettre de réelles transformations de la motricité de l'élève, nécessite une identification précise de contenus et le choix pertinent des moyens de l'apprentissage (démarche, conception...).

- Conclusion :

Points forts : présence d'un ou plusieurs cadres d'analyse, bonnes connaissances du judo et du contexte éducatif.

NATATION

- Analyse de la motricité :

- La pertinence de la hiérarchisation des problèmes moteurs permet de discriminer les candidats

- Des références anciennes et/ou des cadres théoriques non maîtrisés dans leur complexité amènent souvent les candidats dans des impasses.

- Les candidats ne doivent pas occulter le dispositif dans lequel est placé l'élève afin de mieux détailler les hypothèses explicatives des comportements observés.

- Projet d'intervention :

- Le choix des transformations attendues et l'articulation court-moyen-long terme discrimine les candidats

- Les projets d'intervention retenus sont dans l'ensemble relativement pertinents et en lien avec les constats réalisés. Néanmoins, ils peuvent être davantage ciblés.

- Le projet à long terme doit être envisagé à partir d'une motricité spécifique et non uniquement au regard des CMS

- Articulation analyse/projet :

- Le projet proposé à court terme est en décalage avec l'analyse de la motricité majoritairement pertinente.

- Les situations d'apprentissage manquent souvent de critères (de réalisation ou de réussite) précis, identifiables par les élèves et structurant leurs apprentissages.

- Conclusion :

- De nombreux candidats témoignent d'une faible maîtrise de la langue française. Par exemple lorsqu'ils se lancent dans des liaisons hasardeuses, utilisation du subjonctif etc...
- Les candidats ne sont pas assez préparés, pour une grande majorité, à tenir la distance sur l'ensemble de l'entretien. Le manque de constance dans les réponses se fait particulièrement sentir en fin d'entretien.
- La cohérence entre l'analyse de la motricité de l'élève observé et les situations proposées disparaît lorsque le candidat propose des situations génériques peu maîtrisées

RUGBY

- Analyse de la motricité : Les candidats essaient de décrire précisément la motricité des élèves et les actions collectives présentes sur la vidéo. Cette analyse gagne en pertinence lorsqu'elle est référée au rapport de force et aux actions adverses. Les candidats les plus pertinents sont capables d'émettre plusieurs hypothèses explicatives des problèmes rencontrés en reliant différentes facettes des actions sportives. Ils expliquent leur choix de projet d'intervention parmi plusieurs possibilités et montrent les spécificités de certains élèves au regard de ce choix. Il est nécessaire de décrire la motricité en montrant les points forts, les acquis des élèves mais aussi les axes prioritaires de progression.
- Projet d'intervention : La présentation du projet d'intervention doit permettre de comprendre les logiques d'apprentissage au regard des choix didactiques et de la compétence attendue. C'est l'analyse de la motricité sur la vidéo qui doit permettre de fonder des choix judicieux et adaptés. La justification de l'articulation des situations d'apprentissages est un axe réel de progrès et montre la cohérence et la logique des choix dans le projet d'intervention.
- Articulation analyse/projet : Le projet d'intervention doit montrer à court terme de façon précise les progrès attendus au regard des spécificités et des singularités des élèves dans la vidéo. La pertinence des choix d'intervention doit s'exprimer dans la capacité des candidats à jouer sur les variables, les simplifications et les complexifications des situations d'apprentissage au regard des comportements des élèves. Il est nécessaire de maîtriser les lancements de jeu dans les situations pour montrer une gestion adéquate des rapports de force et la sécurité des élèves en jeu.
- Conclusion : Les exposés sont souvent maîtrisés, mais pourraient gagner en qualité avec une meilleure articulation des situations proposées au regard de l'analyse de la motricité sur la vidéo. Le projet d'intervention doit aussi être plus lisible à moyen et long terme pour montrer les continuités d'apprentissage sur le thème choisi non seulement dans les situations mais aussi lors de la séquence et du cycle.

SAVATE BOXE-FRANÇAISE

-Analyse de la motricité :

- L'analyse de la motricité ne peut se limiter à une simple description des éléments techniques de la SBF: garde, déplacements, armes, trajectoires et système défensif utilisés par le tireur.
- Elle doit également prendre en compte les éléments tactiques privilégiés, les choix opérés par le tireur en fonction du contexte et du profil de son adversaire, une analyse du rapport de force.
- La description doit ensuite être complétée par une réelle analyse du comportement du tireur et non par des hypothèses explicatives plaquées et sans aucune cohérence avec la vidéo. Il est attendu du candidat qu'il identifie les hypothèses explicatives majeures au vu de la vidéo et non pas qu'il liste un ensemble d'hypothèses dont certaines seulement pourraient concerner ce tireur. (ex: un possible problème affectif envisagé pour un tireur de N4 dominant sur la vidéo).
- L'analyse est menée en prenant appui sur une contextualisation tenant compte du rapport de force.

-Projet d'intervention :

- Il ne peut se limiter à une situation d'apprentissage suivie d'un assaut aménagé n'ayant que très peu de liens avec les acquisitions réelles de la SA.

-Articulation analyse/projet :

-Il doit s'appuyer sur le problème prioritaire décelé lors de l'analyse de la vidéo, la cohérence doit être mise en évidence de façon explicite.

-Le projet d'intervention doit anticiper le comportement probable de ce tireur dans la situation d'apprentissage. Les évolutions de la situation doivent partir de ces comportements anticipés.

-Les interventions de l'enseignant sont mises en évidence et justifiées tout au long de la SA et de ses évolutions, elles sont en lien avec le comportement du tireur.

-En fonction du niveau réel du tireur vu sur la vidéo, l'acquisition des AFC doit être envisagée à plus ou moins long terme, le candidat ne bascule pas sur une SA par rapport à un niveau théorique.

-Conclusion :

-Il est attendu du candidat qu'il mette en évidence des connaissances liées à l'APSA mais aussi qu'il fasse preuve d'une posture réflexive en justifiant ses choix ou en étant capable de les remettre en question au regard des pistes abordées par les jurés. Les choix opérés lors de l'entretien doivent mettre en évidence une prise de recul du candidat sur son APSA de spécialité.

-Concernant les illustrations du bandeau et les exemples de question, le candidat est invité à se reporter au rapport externe 2018

TENNIS DE TABLE

- Analyse de la motricité :

Les candidats essayent de traduire de façon pointue la motricité des élèves, sans toutefois être capable de mettre en avant la production de rotations, et en accordant trop souvent un rôle trop important au train inférieur. L'action sur la balle doit rester prioritaire dans l'analyse de la motricité, et la hiérarchisation des hypothèses est une aide précieuse à un bon projet d'intervention.

- Projet d'intervention :

Celui-ci est décliné pour la plupart des candidats sur une temporalité (court, moyen, long termes) recevable. Par contre, le rôle prépondérant du service apparaît souvent tardivement et parfois sur le long terme, et doit être envisagé dès que l'élève possède une notion d'intentionnalité.

- Articulation analyse/projet :

L'articulation des apprentissages est parfois décalée, non chronologique entre la construction d'un service efficace, la production de coups avec des rotations et l'utilisation d'un smash coup droit et/ou revers.

- Conclusion :

Nous conseillons aux candidats de voir le plus grand nombre possible d'élèves en action dans cette APSA pour en extraire des conduites typiques.

De proposer des SA le plus lisibles possible qui permettent un accompagnement adapté, et d'essayer autant que faire ce peu d'utiliser les auteurs référents non pas pour produire des « effets d'annonces » dans l'exposé, mais plutôt dans le souci d'une transposition didactique adaptée au terrain.

Ne pas oublier, bien entendu l'aspect qualitatif des actions sur la balle qui est absent dans la majorité des critères de réussite proposés par les candidats.

VOLLEY-BALL

- Analyse de la motricité :

L'analyse de la motricité permet de relever régulièrement les points essentiels même si elle reste trop souvent limitée à l'aspect individuel en oubliant le collectif et la prise en compte du rapport du force. Le cadre d'analyse, quand il existe, n'est pas toujours exploité au service de la justification du projet d'intervention. Les candidats ont du mal à prioriser les problèmes.

- Projet d'intervention :

Le projet d'intervention professionnel se limite trop souvent à un projet à court terme, assimilé à une situation plaquée, magique et non évolutive. Trop régulièrement, les contenus d'enseignement, repères, critères de réussite ne transparaissent pas dans les propositions de situations, ce qui témoigne d'une absence de projet de transformation de l'élève dans tous les rôles (joueur, observateur, arbitre...) qu'il tient. Malgré l'entretien, les

propositions de projets à moyen et long terme ne gagnent pas forcément en cohérence et en pertinence, ils sont rarement en lien avec l'activité de l'élève. Cette difficulté amène les candidats les plus en difficulté à faire des propositions technicistes qui leur portent préjudice.

- Articulation analyse/projet :

Les bons candidats sont capables d'articuler l'objectif des situations et les problèmes identifiés, priorisés lors de l'analyse vidéo. Ils sont en mesure d'utiliser les éléments relevés dans la vidéo pour anticiper l'activité des élèves dans les situations proposées, ce qui permet de les faire vivre et évoluer au travers d'un curriculum de formation, prenant appui sur l'activité des élèves, la logique de l'activité et les connaissances institutionnelles.

- Conclusion :

Les candidats connaissent les attendus de l'épreuve, sont capables de gérer le temps imparti et proposent un exposé structuré. Malgré tout, certains décrivent sans hiérarchiser, proposent des situations plaquées, se limitent au moteur et oublient d'envisager l'élève et l'activité dans sa globalité.

N1 à N2 : S'appuyer sur un cadre d'analyse précis et parlant permettant d'aiguiller le regard afin de ne pas passer à côté des éléments essentiels. Proposer un projet d'intervention qui vise à transformer les conduites des élèves observés.

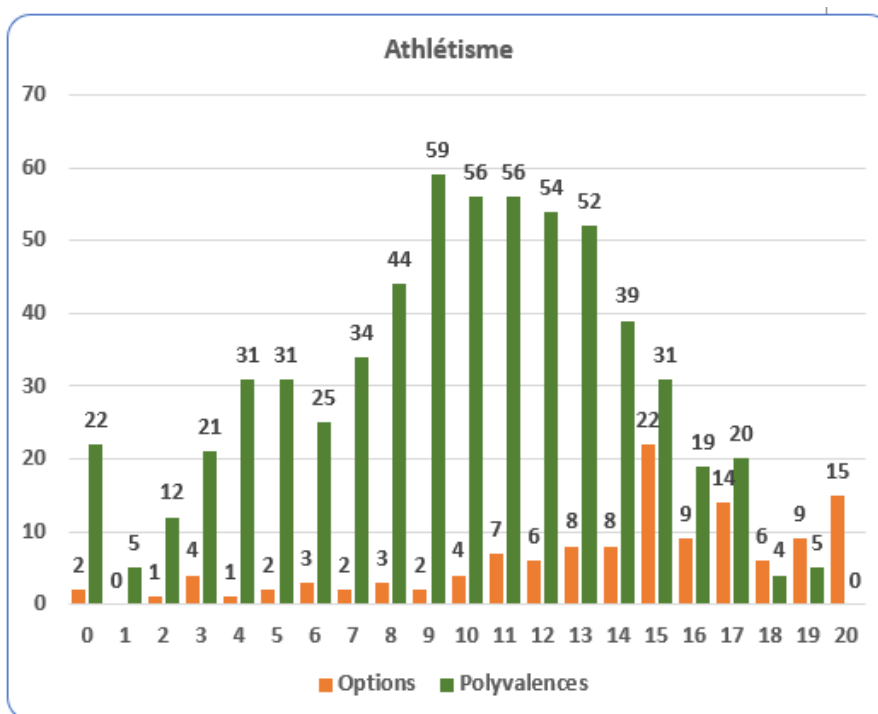
N2 à N3 : Dépasser la simple description de la vidéo en proposant une analyse énonçant les causes et les conséquences. Proposer un projet d'intervention qui découle de l'analyse effectuée et qui dépasse le court terme (envisager les transformations tout au long de la séquence d'enseignement). Proposer des situations qui transforment les élèves et présentent les acquisitions recherchées de façon explicite.

N3 à N4 : Sélectionner et hiérarchiser les éléments d'analyse en liant régulièrement causes et conséquences. Proposer un véritable projet d'intervention à court, moyen et long terme qui s'appuie de façon argumentée et détaillée sur l'analyse effectuée. Proposer des situations évolutives cohérentes et pertinentes au regard des différentes transformations choisies

Annexe 2 : prestations physiques illustration dans différentes APSA.

ATHLETISME

1. Répartition des notes :



2. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

APSA : ATHLÉTISME

Niveau de performance	Niv 1 : non recevable ou non préparé		Niv 2: préparation non efficiente		Niv 3 : préparé et recevable		Niv 4 : performant et efficient	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
pentabond	10,20m	13,30m	11,85m	14,95m	13,50m	16,60m	15,08m	18,18m
120m haies	23"1	19"5	21"4	18"	19"9	17"	18"2	16"1
javelot	11,90m	17,20m	17,50m	25,60m	23,00m	33,60m	29,60m	42m
800m	3'07	2'33"7	2'57"8	2'26"5	2'47	2'19"4	2'32"3	2'09"8
Conduites typiques	Pentabond :- mauvais choix de planche, - planche méconnue, d'élan inadaptée, assimilés à des foulées de course Javelot - essais non valides, mauvaise tenue de l'engin, élan non calibré.				Niv 2: préparation non efficiente :- choix de la planche adaptée, bons bords, pas de ramené progressivement accélérée		Niv 3 : préparé et recevable :- choix de la planche adaptée aux ressources, étalonnée et régulière au fil du concours, bon ramené Niv 4 : performant et efficient :- choix de l'engin en fonction de ses caractéristiques, meilleur placement du javelot maintenu pendant la course d'élan, prise d'avance des appuis	

APSA : ATHLÉTISME

	Niv1 : non recevable ou non préparé	Niv 2: préparation non efficiente	Niv 3 : préparé et recevable	Niv 4 : performant et efficient
120m haies	- méconnaissance du réglage des starting block, saut d'obstacles, course inter-obstacles en piétinements, déséquilibres sur le franchissement		- nombre d'appuis départ 1ère haie stabilisé permettant une bonne prise de vitesse, nombre d'appuis inter obstacles réguliers et adaptés, franchissement plus équilibré	- franchissement rasant, conservation d'une vitesse optimale.
800m	- gestion de course aléatoire avec une vitesse peu élevée;	- ressources développées	peu - allure plus soutenue avec des repères par rapport à la gestion de la course (temps de passage)	- préparation efficace, gestion de course adaptée (repères internes)

3. Conseils aux candidats

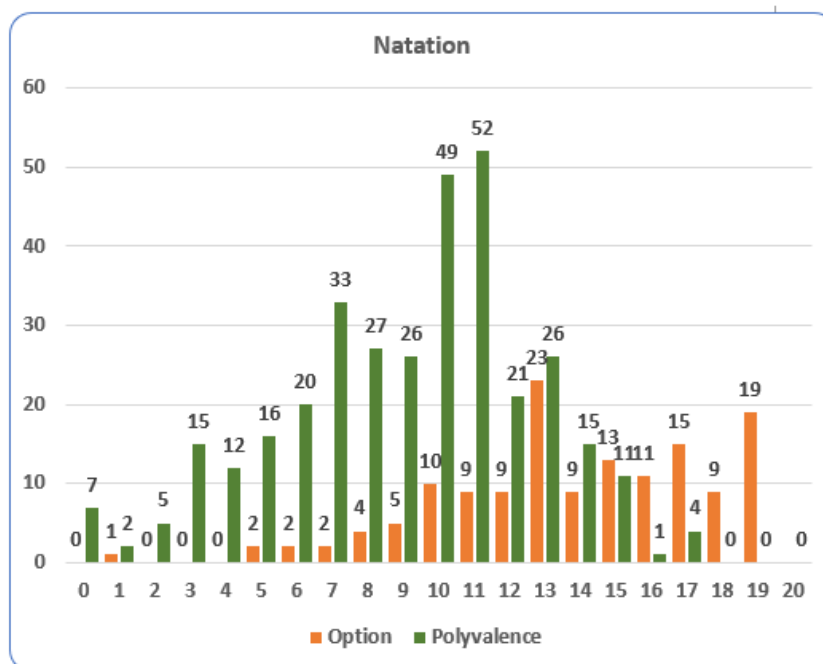
- Connaître le règlement
- Progressivité de l'échauffement, spécificité (évalué en cas de blessure)
- Vivre des compétitions en athlétisme pour ressentir les ressources mobilisées dans ce type d'effort.
- S'entraîner sur toute l'année de préparation au concours
- Avoir une pratique régulière
- Préciser l'échauffement spécifique (évalué en cas de blessure)

Remarques :

Le règlement des épreuves combinées s'applique en cas de faux départ.
Plusieurs types de javelot sont à la disposition des candidats.

NATATION

1. Répartition des notes :



507 participants : 266 candidats au 100m D/B et 241 candidats au 400m NL

Prestation garçons : L'ensemble des prestations physiques est en hausse par rapport à 2018 au 100 2N. Cela prouve une meilleure préparation en amont pour performer. Toutefois, nous observons un léger infléchissement sur le 400m NL. (11.07 en 2018 - 10,90 en 2019). Moyenne 100m (10.66 en 2018 - 11,5 en 2019)

Prestation filles : L'ensemble des prestations physiques des filles montre un maintien voire un gain de performance sur les deux épreuves. Un progrès sur le 400m (11.17 en 2018-11,20 en 2019). Moyenne 100m (11.63 en 2018-11,64 en 2019).

2. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

4 profils de candidats :

- Gestion inadaptée de l'épreuve (subit l'épreuve)
- Gestion calculée (tenir l'épreuve)
- Gestion mesurée (en référence à son potentiel technique, énergétique et réglementaire)
- Gestion optimum (performance)

Niveau 0 : 0 : 55 candidats

Disqualification pour départ, virage ou arrivée incorrecte au regard du règlement FINA, épreuve non terminée (abandon)

Niveau 1 : 0.25-5.75 : 178 candidats

Candidats dont le niveau de prestation et d'engagement est faible. Le temps projeté du 100m D/B est très éloigné de la réalité. La réponse motrice reste trop faible au regard des attendus et des exigences de l'épreuve pour performer.

Niveau : 6-10.75 : 200 candidats

Candidats dont la réponse motrice mobilise de manière pertinente une partie des ressources nécessaires et s'inscrit dans une gestion calculée de l'épreuve (tenir l'épreuve). Le temps projeté du 100m D/B se rapproche de la prestation physique. Le temps du dernier 100m du 400 se rapproche des autres 100m.

Niveau : 11-16.75 : 68 candidats

Candidat dont la réponse motrice mobilise l'ensemble des ressources nécessaires dues aux exigences de l'épreuve et s'inscrit dans la gestion optimale au regard de son potentiel. La plupart des candidats ont intégré ce registre de performance. Le temps projeté au 100mD/B est proche de la prestation physique. Le temps du dernier 100m du 400 est plus rapide que l'un des 2 précédents 100m.

Niveau : 17-20 : 68 candidats

Candidat dont la réponse motrice mobilise de manière efficace ses ressources nécessaires au regard des conditions et des exigences de l'épreuve en vue de performer. Le temps projeté est proche de la prestation. Le temps du dernier 100m du 400 est plus rapide que les 2 précédents 100m.

3. Conseils aux candidats

- **Choisir une épreuve adaptée, et la préparer :**

Satisfaire à une épreuve de natation impose une organisation personnelle et professionnelle autour d'une **planification annuelle**.

- **Réaliser :**

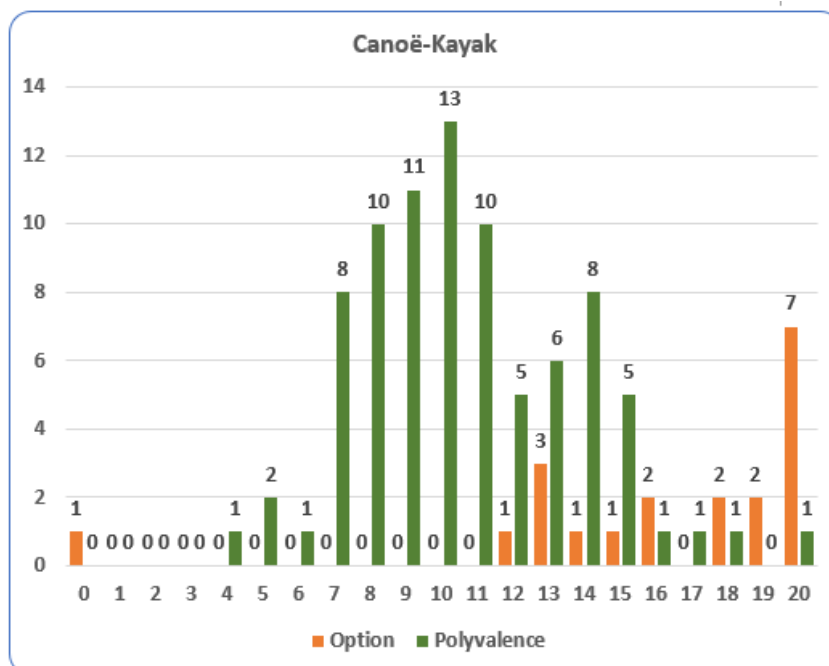
Etablir un projet de temps (100m D/B) ou réaliser différentes allures de nages (400m NL) finalise l'engagement annuel et confirme-le « se préparer ». Cette notion est prise en compte dans la note finale.

- **Performer :**

La préparation planifiée permet d'éviter une forme de stress dû à l'incertitude du contexte.

Généralités ou observations complémentaires pour le jour de l'épreuve : La préparation de son matériel est primordiale (maillot de bain, lunettes, pince nez...)

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

Le parcours d'eau calme dure entre 1mn20 et 2mn30 en fonction du niveau de performance des candidats.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 4 : La réponse motrice efficace témoignant d'un haut niveau de performance

Fort engagement physique sur les deux milieux (eau calme et eau vive) dans une embarcation performante type slalom avec des trajectoires optimales et un bagage moteur élaboré (maîtrise l'appel) permettant de valider toutes les difficultés du parcours (bonus).

Niveau 3 : La réponse motrice pertinente témoignant d'un niveau de connaissance, de préparation et d'adaptation à l'épreuve

Bon engagement physique dans les deux milieux et une prise de risque qui permet de valider une grande partie des difficultés du parcours (bonus) dans une embarcation peu volumineuse adaptée à son niveau.

Niveau 2 : La réponse motrice aléatoire révélant des traces mais qui ne s'adapte pas au contexte de l'épreuve (donc émergence de manques dans la préparation)

Peu d'engagement physique ou choix de matériel qui ne permet pas toujours d'exprimer son plus haut niveau de performance ; les trajectoires sont approximatives par manque de tenue de l'embarcation et une propulsion type réactive ; la prise de risque est minimale. Il n'est pas rare de retrouver des candidats qui éprouvent des difficultés de mémorisation.

Niveau 1 : La réponse motrice insuffisante voire irrecevable qui ne permet pas de répondre aux exigences de l'épreuve

Ne parvient pas à diriger son embarcation sur le parcours proposé ; le candidat ne témoigne pas d'un équilibre suffisant pour valider le parcours en eau calme et accéder au parcours d'eau vive. Le candidat rencontre des problèmes de mémorisation des ateliers.

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer :

S'entraîner régulièrement à cette épreuve spécifique (3 manches en 2 heures ; deux milieux ; bouées et piquets) dans une structure adaptée (club) pour développer ses pouvoirs moteurs (apprentissage de l'appel qui limite les dérapages de l'embarcation), prendre des repères sur soi (gestion de l'effort physique type anaérobie lactique ; changement de rythme), l'environnement (apprendre à lire la rivière et mémoriser), sécuritaires (équipement, maîtriser la position de sécurité et apprendre à esquimauter).

Adapter le matériel à ses capacités pour être performant en eau calme comme en eau vive à travers 3 paramètres : la vitesse, la stabilité et la maniabilité ; Ce choix du matériel est déterminant pour la qualité des prestations réalisées et le niveau de performance atteint ; une embarcation trop volumineuse ou trop directrice ne permet pas d'être performant.

Nous constatons que les candidats les plus performants utilisent majoritairement leur matériel personnel

- Pour réaliser :

Apprendre à identifier et analyser les indicateurs pertinents du milieu lors des phases de démonstration et à les mémoriser. Identifier les obstacles à éviter.

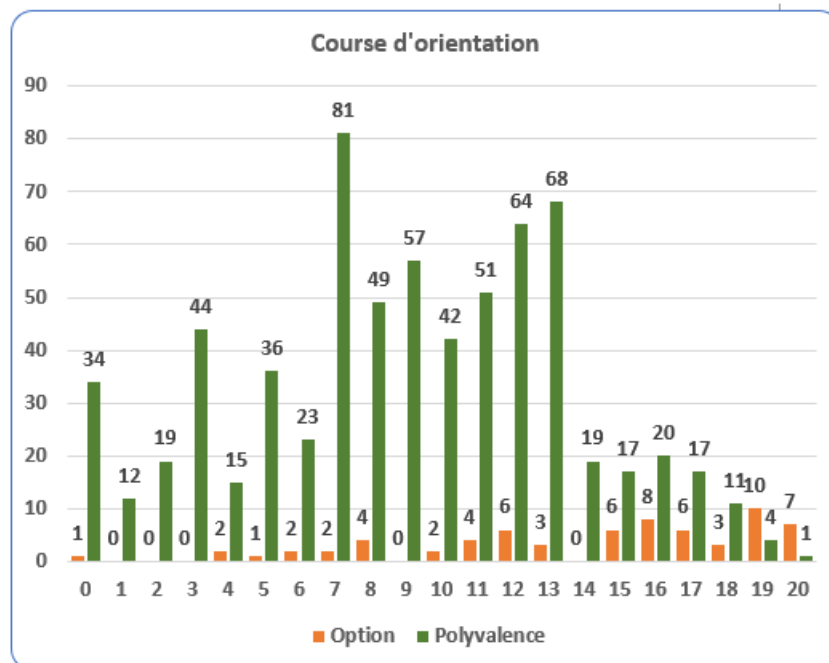
Apprendre à gérer son effort sur l'ensemble de l'épreuve spécifique.

- Pour performer :

Dans une embarcation adaptée à son niveau, s'engager physiquement et identifier les moments de relance et de conservation de la vitesse en utilisant ou se soustrayant aux mouvements d'eau. Enrichir son bagage moteur pour limiter les dérapages du bateau (apprentissage de l'appel) et optimiser la précision des trajectoires.

COURSE D'ORIENTATION

1. Répartition des notes :



2. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 4 : Les candidats de ce niveau réalisent efficacement des parcours noirs. Les choix d'itinéraires sont anticipés et construits en dehors des lignes. La conduite de l'itinéraire est efficace avec des temps de recalage réduits.

Niveau 3 : Les candidats de ce niveau terminent des parcours rouges. Cela témoigne d'une capacité à suivre des lignes de niveau 2 (même encombrées de végétation), à faire des sauts de ligne et à se recalier relativement

rapidement. Les candidats réalisant des parcours bleus dans un temps rapide peuvent atteindre le bas de ce bandeau.

Niveau 2 : Les candidats de ce niveau réalisent un parcours bleu avec une conduite d'itinéraire imprécise sur les lignes de niveau 2 ce qui entraîne des pertes de temps importantes. Certains candidats de ce niveau réalisent un parcours vert dans un temps très rapide sans toutefois pouvoir atteindre la moyenne.

Niveau 1 : Les candidats de ce niveau réalisent un parcours vert dans un temps important ou des parcours bleus incomplets symptomatiques d'un manque de pratique de la course d'orientation en forêt. Les candidats arrivant hors délais relèvent aussi de ce niveau.

3. Conseils aux candidats

- **Se préparer : Pratiquer régulièrement durant l'année en forêt.**

Maîtriser les techniques d'orientation (POP, relation carte-terrain, construction d'itinéraires, suivi des différents niveaux de lignes directrices, visées sommaires et précises, course en terrains variés).

Travailler la capacité à se re-localiser suite à une erreur d'orientation, utilisation de lignes d'arrêt et de l'échelle de la carte.

Connaitre la symbolique IOF : légende de la carte, traçage des circuits, définitions de poste et le fonctionnement du système « sportident » (puce électronique, boîtiers départ / arrivée, postes),

Connaitre l'épreuve et avoir anticipé la gestion du temps en fonction de son choix de parcours et du déroulement de la course par rapport au temps restant.

Avoir une tenue adaptée (jambes couvertes, chaussures crantées) et le matériel adéquat (montre, boussole, eau si nécessaire).

- **Réaliser : réussir un parcours en courant sans se perdre**

Pendant la minute de lecture de carte avant le départ, orienter sa carte, visualiser son parcours, repérer le départ, l'arrivée, les grandes lignes d'arrêt.

Repérer les principaux points de décisions et les balises « portes » où le choix du niveau de parcours va devoir se faire. L'utilisation d'un stylo est autorisée en revanche il est interdit de découper les définitions de postes.

En cas d'échec, de crise de temps ou d'incapacité à réaliser un parcours complet, changer de projet n'est pas pertinent au-delà des balises : 6 sur le parcours bleu, 9 sur le parcours rouge et 11 sur le parcours noir. Il est préférable de persévérer sur le niveau commencé dans le temps imparti et d'accepter d'avoir des pénalités pour balises manquantes.

Vérifier systématiquement les codes des balises à valider.

Gérer son temps pour revenir dans les délais.

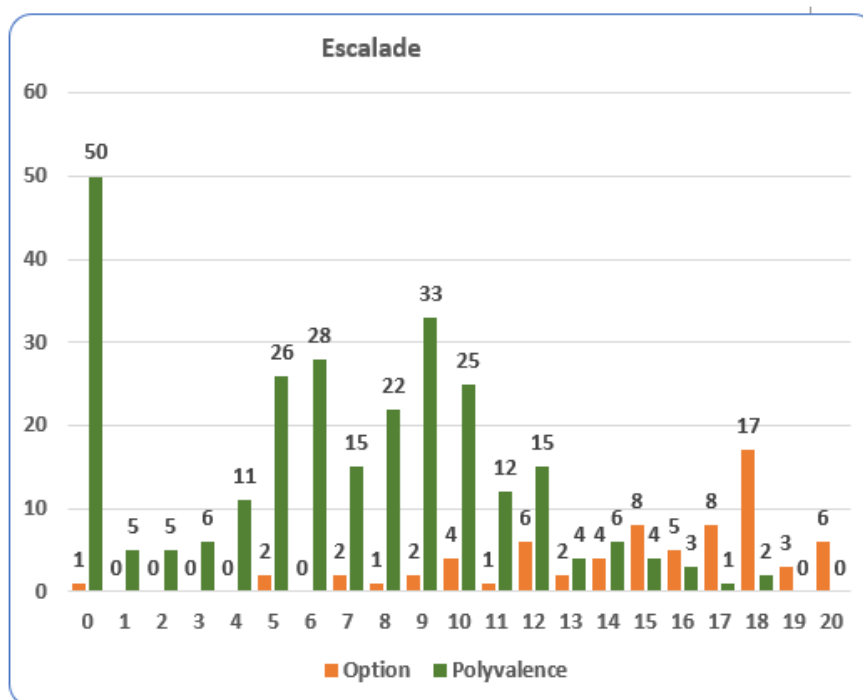
Gérer son stress du départ à l'arrivée pour ne pas paniquer.

- **Performer : s'engager et optimiser ses ressources au meilleur niveau**

Conduire son itinéraire en gérant ses allures de course de façon optimale : savoir lire finement la carte, et se déplacer en courant dans une végétation encombrée et hors des lignes directrices.

Gérer son temps, rester lucide et concentré, du départ à l'arrivée.

1. Répartition des notes :



La performance est notée sur 13 points. Elle correspond à l'atteinte d'un sommet ou d'une prise de zone (« Z1 » environ au 2/3 du mur et « Z2 » environ au 3/4 du mur). La zone 2 équivaut environ au sommet de la voie de cotation inférieure. La maîtrise d'exécution est notée sur 5 points. Elle correspond à la manière de s'équilibrer dans les mouvements, appréhendée grâce à deux critères : d'abord le type de réorganisation en fonction des configurations de prises proposées dans les voies, puis la précision des placements dans ces réorganisations. Le candidat qui optimise sa prestation voit sa note de maîtrise bonifiée. La sécurité est notée sur 2 points et intègre la compétence à assurer une escalade en moulinette et à mousquetonner la corde dans les dégaines en tête.

2. Nouveauté(s) 2019 :

Le pré-requis d'encordement est complété par un pré-requis d'assurage en moulinette. Lorsque celui-ci présente des erreurs dangereuses le candidat ne peut accéder à l'épreuve pratique. 12,75 % des candidats n'ont pu de ce fait accéder à l'épreuve pratique.

De même, il a été constaté qu'un nombre très significatif de candidats avait une compétence à l'assurage à consolider (placement et manipulation perfectibles, <https://contrib.eduscol.education.fr/eps/concours/capext/escscapeps2019> Ces derniers ont tout de même pu accéder à l'épreuve pratique.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 : L'escalade est basique avec traction des bras en force, il n'y a pas de réorganisation autour d'une prise saisie pour construire un nouvel équilibre.

Niveau 2 : L'escalade montre un début de réorganisation, non systématique et/ou stéréotypée, ce qui permet de légers transferts du poids du corps et un début de recherche d'équilibre autour des préhensions.

Niveau 3 : L'escalade montre une réorganisation quasi systématique des appuis de pieds à la saisie d'une prise afin de construire des appuis dynamiques de progression.

Niveau 4 : L'escalade montre une réorganisation anticipée et systématique des appuis de pieds à la saisie d'une prise de main pour construire une succession d'appuis dynamiques de progression et de positions de moindre effort.

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer :

Concernant le pré-requis d'assurage, il faut maîtriser l'assurage en moulinette (à la montée, lors de la chute et à la descente). Il est essentiel d'avoir automatisé ces gestes pour pouvoir les réaliser en situation de concours.

Concernant le pré-requis d'encordement, il faut réaliser un double nœud de huit suivi d'un nœud d'arrêt, plaqués au pontet du harnais, la corde devant passer dans les 2 points d'encordement du harnais.

Concernant la prestation physique, il est conseillé de vivre des situations d'escalade variées (bloc, voies en moulinette et en tête) sur différentes Structures Artificielles d'Escalade. Ces expériences doivent permettre au candidat de mieux connaître son niveau de performance (cotations) afin d'optimiser ses choix de voies lors des 2 moments de l'épreuve : « Réaliser » puis « Performer ».

- Pour Réaliser :

La première prestation doit être choisie dans une voie de cotation inférieure à son niveau de performance maximum. Elle doit permettre de maîtriser son escalade afin de se mettre en confiance et de prendre contact avec la structure.

- Pour Performer :

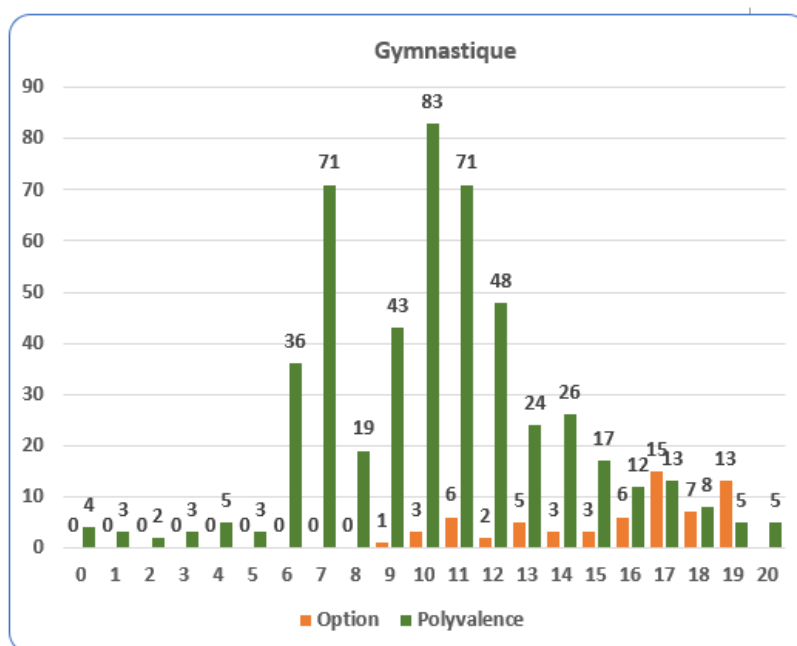
La deuxième prestation doit être choisie dans une voie de niveau optimal de cotation. Elle doit permettre de révéler un engagement dans une performance significative en escalade.

Seule la meilleure des 2 prestations est retenue par le jury pour l'évaluation.

La prestation s'apprécie sur le niveau de cotation de la voie et sur la hauteur atteinte au-delà des prises de Zone matérialisées.

GYMNASTIQUE

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

- Schématisation du trajet de l'enchaînement à l'agrès sol sur le synopsis

- Exigence aux barres parallèles : difficulté intégrant la position renversée (passage ou maintien)

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 :

Soit niveau faible dans chacune des exigences, soit au moins 2 exigences manquantes, enchaînement saccadé

Niveau 2 :

Difficultés peu élevées en cotation, les éléments prennent un peu d'amplitude (cotations B UNSS), enchaînement d'éléments juxtaposés

Niveau 3 :

Séries d'éléments plus difficiles intégrant le plus souvent des phases d'envol (cotations UNSS C et +), enchaînement fluide

Niveau 4 :

Éléments qui gagnent en complexité (rotations combinées), enchaînement rythmé

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer

S'appuyer exclusivement sur les codes UNSS (masculin/féminin, établissement/excellence)

Choisir judicieusement le niveau de difficulté des éléments en fonction de ses capacités et éviter l'ajout d'éléments qui ne servent aucune des exigences.

Proscrire les éléments doublons. Un même élément réalisé deux fois ne sera comptabilisé qu'une seule fois.

Soigner les postures (attitude corporelle générale) ex : position de préparation en début de diagonale (bras placés, pieds serrés)

- Pour réaliser

Ne pas confondre vitesse et fluidité dans la réalisation de l'enchaînement, et inversement ne pas s'engager sur un rythme trop lent et monotone sous prétexte de tenir le temps imparti

Porter une attention particulière à la notion de série ou liaison (supprimer les appuis intermédiaires, déplacements, et arrêts)

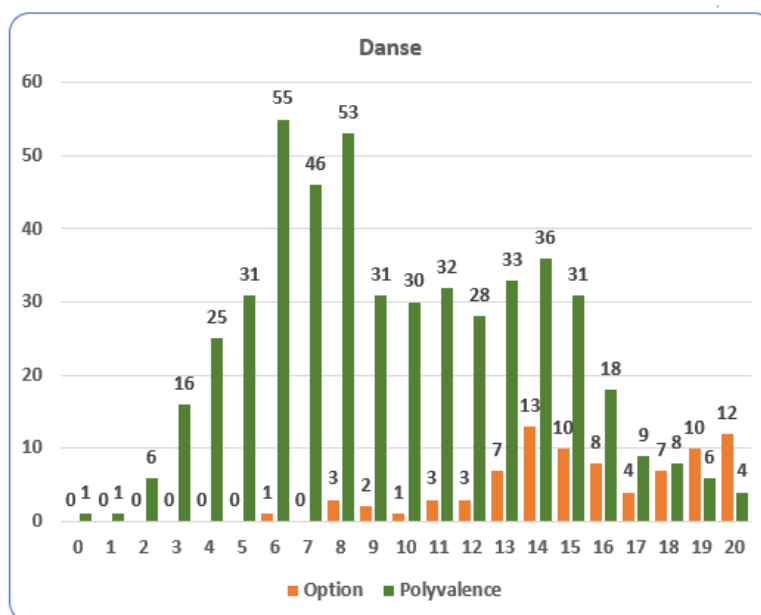
Choisir une tenue vestimentaire proche du corps : shorty et cycliste autorisés pour les candidates et candidats (short et tee-shirt amples prohibés)

- Pour performer

S'assurer de la reconnaissance de toutes les exigences à leur plus haut niveau de difficulté tout en assurant la maîtrise de leur exécution.

Cf rapport 2018

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

La note d'intention permet au candidat de mettre en avant sa démarche artistique dans un exercice oral répondant aux compétences professionnelles du futur enseignant. Le jury tient à mettre en garde certains candidats dont les notes d'intention sont trop longues ou trop ambitieuses ou en décalage avec le propos chorégraphique développé. Le solo transformé s'appuie sur l'ensemble ou une partie du solo initial. Le titre et la note d'intention étant obligatoires, certains candidats ont été pénalisés lorsqu'ils ne les ont pas présentés. Dans l'appréciation des candidats, l'engagement moteur et émotionnel au regard du propos prend une place centrale.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 : formes simples stéréotypées mais non maîtrisées ; projet naïf, simpliste

Niveau 2 : formes simples maîtrisées, juxtaposées ; projet simple ou peu clair

Niveau 3 : formes variées liées et complexes ; projet lisible et pertinent

Niveau 4 : formes stylisées, riches, précises, habitées, sensibles ; projet singulier avec des images fortes

4. Conseils aux candidats (voir rapport du jury 2018)

- Pour se préparer :

Soigner le montage du support sonore (un seul fichier calé avec des fondus si montage). Le solo transformé se faisant dans le silence, une musicalité corporelle singulière est attendue. Le jury conseille aux candidats d'éviter des musiques trop médiatisées, ne servant pas le propos. De plus, certains propos naïfs ou traités de manière trop simpliste mettent en difficulté le candidat dans la mise en avant de ses compétences. Cette année encore trop de candidats ont une tenue sans lien avec le propos chorégraphique.

- Pour réaliser :

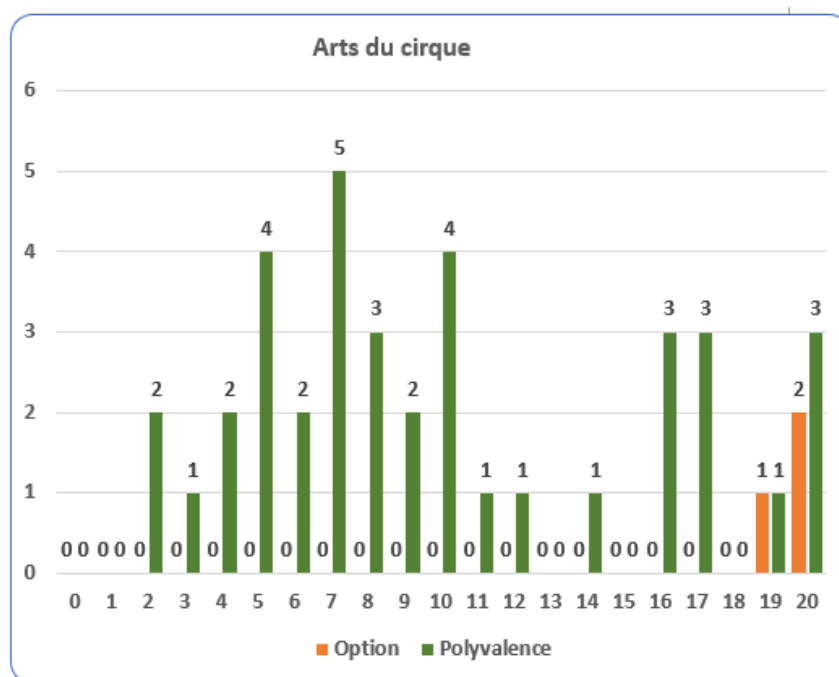
Travailler sur son champ personnel de possibles. L'épreuve pratique se veut l'écho d'une proposition artistique singulière en relation avec les capacités du candidat. Dans tous les cas, toutes les danses et signatures gestuelles personnelles doivent s'inscrire dans une démarche artistique, au service d'un propos chorégraphique. La dimension artistique de l'APSA danse ne doit en aucun cas économiser un travail sur la technique corporelle.

- Pour performer :

Ne pas confondre interpréter et surjouer. Pour le solo transformé, nous conseillons aux candidats de s'appuyer sur leur solo initial tout en s'en émancipant pour s'orienter vers une réécriture tenant compte du paramètre choisi. Le paramètre doit être judicieusement choisi afin de permettre une réelle transformation du solo initial (ex : le choix du paramètre « envolé » pour transformer un solo initial qui explore l'espace aérien n'est pas forcément un choix judicieux).

ARTS DU CIRQUE

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

Nouvelle épreuve à part entière, le jury a apprécié l'effort de préparation et de recherche dont ont fait preuve les candidats afin de présenter un numéro introduit par une note d'intention et en référence à une culture corporelle et artistique. Le lieu de l'épreuve crée un véritable espace de représentation : qualité du sol (tapis de danse comme sur une scène de théâtre), du son (test à faire pendant les 30 minutes de préparation), fond de scène noir, jury au centre et public en face. Attention toutefois : le jury, les autres candidats et le public ne peuvent en aucun cas entrer en interaction avec l'interprète pendant la présentation du numéro.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 4 : les candidats qui ont présenté un projet abouti, singulier et spectaculaire à travers une virtuosité expressive, à la fois technique et émotionnelle. Les réchappes, lorsqu'elles sont nécessaires, sont totalement intégrées à l'interprétation. La note d'intention est soignée et présentée de façon audible.

Niveau 3 : les candidats qui ont présenté un projet soigné et en adéquation avec leur propos associé à une interprétation engagée comportant une prise de risque à la fois technique et affective. L'utilisation de réchappes permet de conserver une présence engagée et continue au sein du numéro.

Niveau 2 : les candidats qui ont présenté un projet construit et appliqué dans l'interprétation mais esquissé, peu lisible et/ou sans réelle prise de risque.

Niveau 1 : les candidats qui ont présenté un projet simpliste, voire non abouti, ou caricatural. L'interprétation présente un corps « absent » et de trop nombreuses chutes (de corps ou d'objet) témoignant d'un manque de préparation et/ou de maîtrise au niveau de la motricité expressive.

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer

- Se référer à des œuvres pour composer son numéro et sa mise en scène (choix de matériel, costume, musique, décors éventuels...). Concernant plus précisément le cirque, le site cnac.tv est à ce titre une source riche d'inspiration.
- Soins à apporter à la scénographie et au choix du matériel éventuel : une scène épurée peut tout autant être efficace qu'une disposition de décors pour créer un univers. 5 minutes sont accordées à l'installation et le jury permet aux candidats de décharger du matériel aux portes de la salle depuis le parking si besoin.
- À propos du matériel, lorsqu'il y en a : qu'il soit conventionnel, créé ou détourné, il est attendu que son exploitation – sécuritaire – se fasse au service du propos. Lorsqu'il est conventionnel, un soin particulier est à donner à la couleur, à la forme, au poids, à la texture, ... pour créer un univers poétique et singulier (rien n'est neutre).
- L'accompagnement sonore, lorsqu'il existe, doit être enregistré sur une clef usb et être l'unique fichier contenu sur cette clef. Si c'est un montage, soigner les transitions, le début et la fin afin qu'ils soient nets et que l'enregistrement soit bien compris entre 2'30 et 3'. Si le numéro débute par un silence, il est judicieux d'enregistrer un bip sonore au tout début de l'enregistrement afin d'avoir un repère pour se caler.

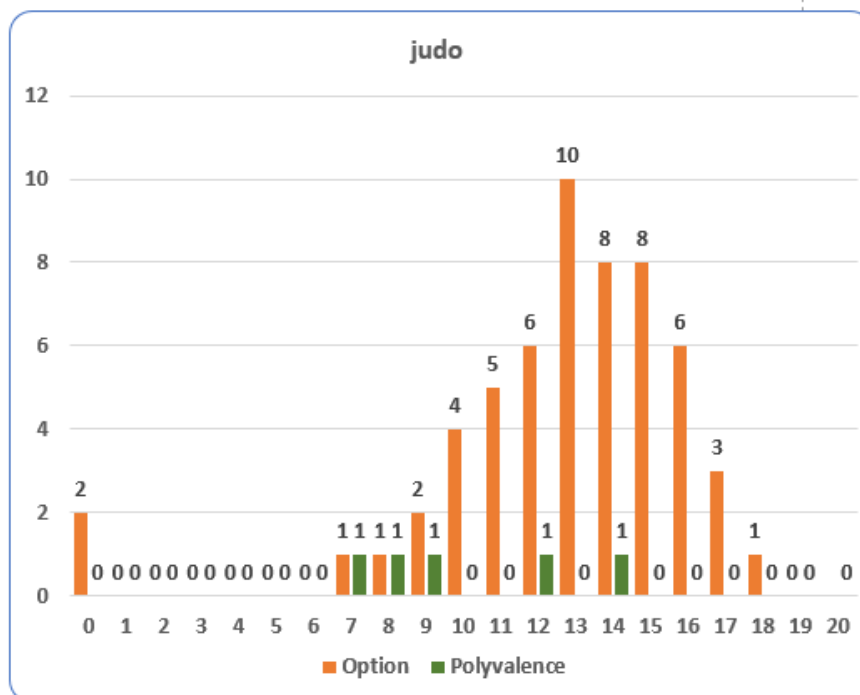
- Pour réaliser

- La note d'intention a pour vocation de s'inscrire dans une écriture artistique du numéro. Dans sa version écrite, elle peut comporter entre 600 et 1000 caractères afin de compléter sa présentation orale qui elle, ne peut excéder 30 secondes (évolution 2020). Cette note introduit et/ou explicite le projet de création. Il est peu judicieux d'en raconter le synopsis de manière redondante. Un soin doit être apporté à la forme (éviter la feuille mal déchirée) et à l'expression (orale et écrite).
- Soins à apporter au costume : au service du numéro et de la création d'un univers plus poétique et singulier que figuratif, le costume doit aussi permettre au candidat d'être à l'aise dans ses mouvements et sûr dans ses appuis. À ce titre, il serait fort judicieux d'éviter les chaussettes, disgracieuses lorsqu'elles sont portées sans véritable intention. Éviter également les montres, à moins que cela soit au service du personnage. Adopter enfin une coiffure adaptée.
- Des tapis sont mis à disposition afin d'encourager une motricité plus acrobatique en toute sécurité et/ou pour faciliter l'utilisation d'agrès. Il semble peu judicieux de les utiliser uniquement pour présenter des éléments simples (roulades), qui devraient être maîtrisés à ce niveau de pratique.

- Pour performer

- Le numéro doit être maîtrisé, il nécessite donc un temps conséquent de répétitions, d'autant plus que l'exploit a une place privilégiée dans l'activité, et ce, au service d'un propos artistique. À ce titre, sortir d'une logique cumulative de présentations de techniques et faire des choix : faire du cirque, ce n'est pas faire tout le cirque.
- Il apparaît plus pertinent de présenter un numéro dans une seule famille maîtrisée plutôt que de chercher à en démontrer plusieurs juxtaposées et non maîtrisées. Si plusieurs familles s'enchaînent ou se combinent, elles sont amenées dans une dynamique renforçant le propos et son traitement virtuose.
- L'écriture du numéro doit être pensée en fonction de ses qualités, voire de singularités, avec un début, un développement et une fin construite et identifiable (tenir la position de fin).
- Le numéro doit être précisément construit selon un temps (2'30 à 3') et un espace délimité (12m x 10m) qui intègre un mur côté cour (et dont on peut se servir) mais pas côté jardin (miroir occulté qui ne fait pas partie de la scène et contre lequel on ne peut ni prendre appui ni perdre le contrôle du matériel).

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

L'épreuve est découpée en trois parties : une phase de démonstration du système d'attaque parmi trois contrats choisis par le candidat, une phase de Kagari Geiko dans trois secteurs (Tachi Waza, liaison debout sol, Ne Waza) et une phase d'opposition.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 : Le judoka subit le rapport de force en adoptant une attitude majoritairement défensive sans trouver de solution d'adaptation à l'adversaire. Les principes fondamentaux sont absents et le bagage technique est pauvre.

Niveau 2 : Le judoka fait parfois basculer le rapport de force en sa faveur en adoptant une attitude de réaction. La prise d'information partielle permet parfois de s'adapter à l'adversaire et le bagage technique est limité.

Niveau 3 : Le judoka fait souvent basculer le rapport de force en s'appuyant sur un système d'attaque et de défense varié et complet. La prise d'information lui permet de s'adapter dans un judo d'action réaction.

Niveau 4 : Le judoka fait le plus souvent basculer le rapport de force en sa faveur s'appuyant sur un système d'attaque et de défense élaboré et stratégique. Il élabore une adaptation permanente grâce à un bagage technique précis.

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer :

Structurer davantage l'articulation des deux mouvements sur l'épreuve de démonstration du système d'attaque (contrats rouge et noir) avec réalisme. La qualité d'exécution et la variété des propositions sont attendues.

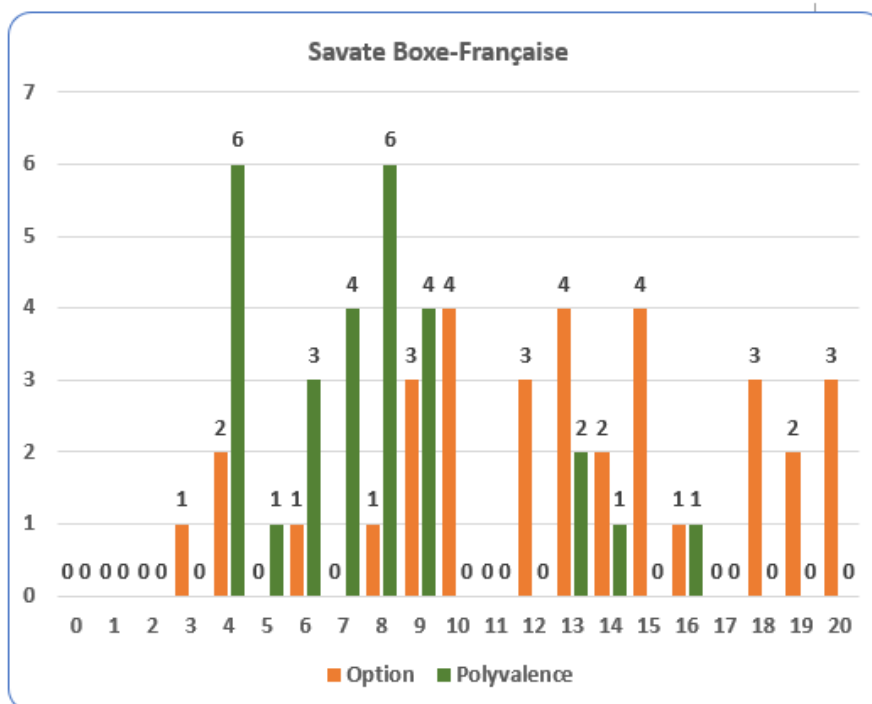
- Pour réaliser :

Les qualités d'adaptation et la variété des réponses du candidat au regard du thème du Kagari Geiko seront appréciées et reposent sur l'engagement sincère d'Uke dont le jury tiendra compte.

- Pour performer :

Le degré d'opposition entre le Yaku Soku Geiko, le randori et le Shiai doit être différenciable.

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

L'épreuve est composée de 2 séquences :

La première est un assaut aménagé de 2 x 1'30 avec 2 rôles définis (1 tireur en situation d'attaquant et 1 tireur en situation de contre-attaque avec ou sans utilisation du contre et du coup d'arrêt). **Dans les 2 situations, il est attendu des tireurs qu'ils réalisent des enchaînements.**

Dans cette première séquence, les polyvalents et les spécialistes sont dans des groupes distincts.

Lors de la **2ème séquence** les candidats doivent **effectuer 2 assauts libres** de 2 x 1'30 contre 2 adversaires différents.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1

Le candidat ne mobilise pas du tout les ressources perceptivo-décisionnelles et cognitives. La réponse motrice est inadaptée ou aléatoire.

Niveau 2

La réponse motrice est stéréotypée et très limitée sans prise en compte de l'adversaire. Le candidat est incapable d'agir en situation de crise de temps (dans le registre défensif et/ou offensif). La réponse motrice permet parfois de déceler des qualités physiques et certains aspects de la gestuelle de la SBF.

Niveau 3

La réponse motrice s'adapte à l'adversaire mais souvent dans un registre moteur et décisionnel préférentiel. Les actions restent organisées et réglementaires même en crise de temps. Le projet d'actions du candidat témoigne d'une capacité d'adaptation à l'ensemble des situations offensives et défensives mais pas d'un véritable projet de neutralisation.

Niveau 4

Le candidat démontre des réponses motrices adaptées dans tout le registre offensif et défensif de la SBF. Un haut niveau de mobilisation des capacités perceptivo- décisionnelles et cognitives permet au candidat de mettre en place un véritable projet tactique de neutralisation et perturbation de ses adversaires.

4. Conseils aux candidats

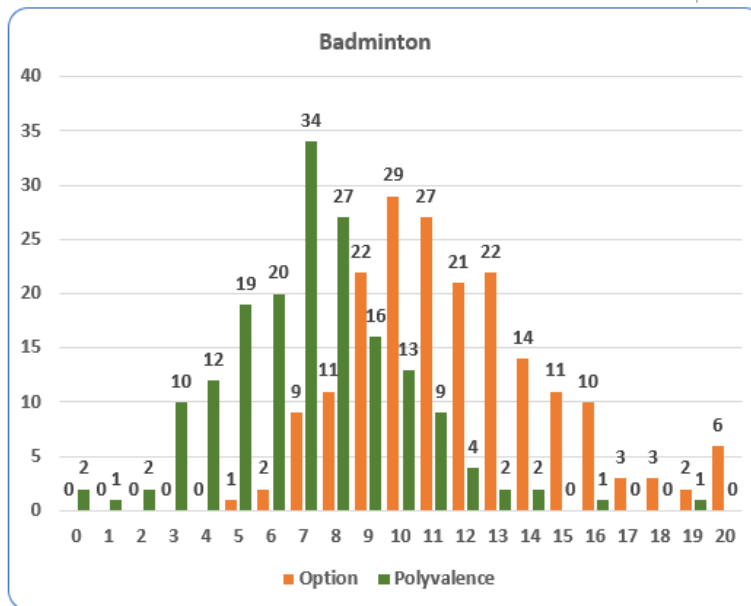
Une pratique régulière en milieu fédéral ou universitaire est indispensable pour pouvoir témoigner d'un haut niveau d'engagement et de lucidité tout au long de l'épreuve.

Il est attendu des candidats une préparation spécifique sur la séquence d'assaut aménagé, notamment une réflexion sur les possibilités qu'offre chacun des 2 statuts.

Le candidat doit se préparer pour être efficace dans la situation d'opposition réelle (l'assaut libre) quel que soit le niveau et les caractéristiques de l'adversaire, il doit pouvoir démontrer une adaptation tactique et technique variée afin de performer dans le rapport de force.

BADMINTON

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

La modification du scoring lors des phases de pré classement a diminué le temps de pratique effectif et valorisé les qualités technico-tactiques davantage que les qualités énergétiques. En cas de blessure d'un candidat, dans l'optique d'assurer un temps de jeu effectif suffisant à ses adversaires, un plastron membre du jury remplacera le candidat blessé. Le blessé est quant à lui évalué au prorata du nombre de matchs disputés en intégralité.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 : Les candidats présentent un profil de jeu « en réaction », sans réelle intention tactique avec des possibilités techniques faibles et produisent régulièrement des fautes de service et manquements au règlement.

En Niveau 2 : les candidats présentent un profil dit « opportuniste », ils sont capables de rompre l'échange en situation favorable, de manière parfois imprécise.

Niveau 3 : le joueur est qualifié de « constructeur intentionnel », capable de créer une situation favorable et de l'exploiter à partir d'un panel technique varié.

Niveau 4 : regroupe les « performeurs », capables de créer beaucoup d'incertitudes pour l'adversaire à partir d'une préparation gestuelle masquée.

4. Conseils aux candidats :

- Pour se préparer :

Le jury insiste sur la maîtrise préalable du règlement, notamment celui lié au service. Un entraînement régulier avec du matériel adapté est fondamental. Les runnings sont très fortement déconseillées, nuisant à la sécurité et à la qualité des déplacements. Les étudiants classés doivent se préparer en volants plastiques fournis par le concours en cas de refus du candidat adverse de jouer avec des volants en plumes.

- **Pour réaliser :**

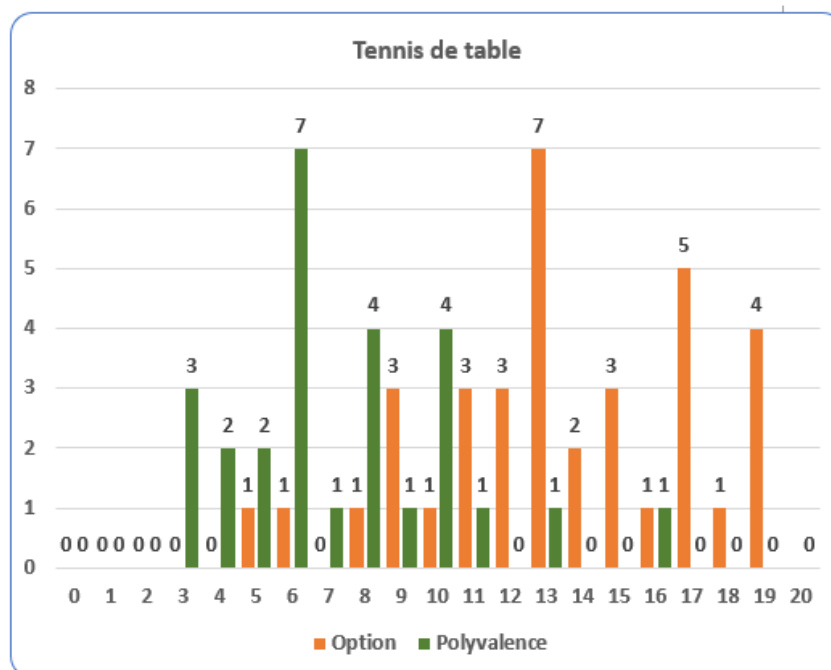
Il est conseillé de montrer dès les phases de pré-classement son panel technique tout en obtenant l'écart de score le plus important possible. Le jury conseille également de s'échauffer le plus longtemps possible sur le terrain, et débiter l'échauffement général dès l'arrivée dans le gymnase.

- **Pour performer :**

Il est fondamental d'être régulier sur l'ensemble des 6 sets disputés et donc se préparer physiquement pour ne pas être limité en termes de ressources énergétiques.

TENNIS DE TABLE

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

Les deux derniers tours de la montée descente ont été effectués en deux sets gagnants de 11 points, avec toujours le même serveur.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 :

La prestation ne témoigne pas d'une préparation, ni de connaissance du règlement (raquette parfois non réglementaire, short de couleur blanche), ni des principes d'efficacité de l'activité.

Candidat qualifié de « **renvoyeur** ». Aucun mode de rupture. Pas ou peu de prise en compte de l'adversaire.

Niveau 2 :

Candidat qualifié « **d'opportuniste** », ou comportement spontané. Vitesse et/ou placement sont les stratégies de jeu privilégiées pour rompre l'échange en situation favorable principalement (prend en compte quelques caractéristiques de l'adversaire).

Niveau 3 :

Candidat qualifié de « **constructeur** ». Choisit intentionnellement des schémas tactiques préférentiels liés à l'évolution du jeu. La prise en compte de l'adversaire est réelle. L'exploitation de la rotation au service et/ou dans l'échange apparaît fréquemment. La performance est recevable et s'appuie sur une préparation régulière.

Niveau 4 :

Candidat qualifié de « **performeur** ». Capable de faire basculer le rapport de force en sa faveur, en adaptant son système de jeu à celui de l'adversaire et de le rééquilibrer en situation défavorable.

Le bagage technique est complet et adéquat permettant au candidat de s'exprimer à très haute pression spatio-temporelle quelles que soient les situations d'attaque et de défense.

4. Conseils aux candidats

- Se préparer

Prendre connaissance du règlement FFTT. Il ne sera pas admis à l'épreuve pratique de tennis de table des candidats ne disposant pas d'une tenue vestimentaire adaptée (pour rappel, la tenue exigée est composée d'un tee-shirt ou chemisette à manches courtes (couleur blanche proscrite), short ou jupette adapté(e) (couleur blanche proscrite), chaussures de sport spécifiques à la pratique en salle), et d'une raquette homologuée à la date d'ouverture du concours. En 2019, certains candidats n'ont pu pratiquer avec leur raquette, reconnue non conforme par le jury.

Le jury ne prêtant aucun matériel, une raquette homologuée de rechange est donc fortement conseillée.

Maîtriser les principales règles du jeu : les règles de l'arbitrage, surtout en ce qui concerne le choix initial, les services, et le déroulement d'une éventuelle 3ème manche.

Le jury conseille aux candidats de participer à des compétitions officielles de tennis de table, que ce soit dans le cadre de la FFTT ou de la FFSU, afin de mieux appréhender l'aspect compétitif institutionnel de cette activité.

- Réaliser

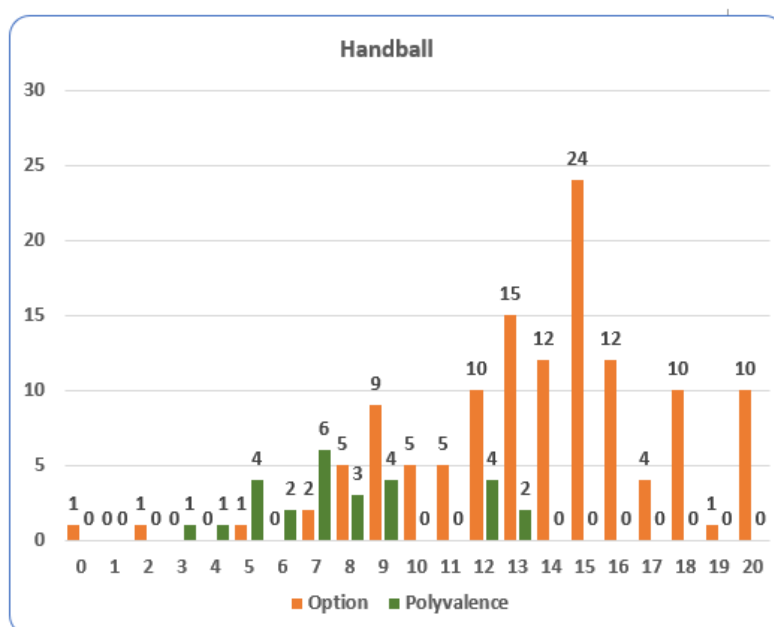
Une phase en opposition duelle avec schémas tactiques. Les périodes d'échauffement et de montées-descentes sont importantes pour l'estimation des niveaux : il est donc conseillé de montrer l'étendue de son bagage technique durant ces 2 phases. La maîtrise des 3 paramètres (placement, vitesse et rotation) sont les conditions nécessaires pour réussir cette épreuve.

- Performer

L'épreuve de tennis de table est éprouvante par sa durée et son intensité croissante puisque les parties opposant les joueurs au profil le plus proche se déroulent à la fin. Nous incitons les candidats à se préparer à ces différentes dimensions avec attention. Nous rappelons aux candidats qu'il est important dans cette activité de duel de savoir gérer ses ressources énergétiques et émotionnelles durant toute la durée de l'épreuve et ce, de manière efficiente.

HANDBALL

1. Répartition des notes : de 0 à 20



2. Nouveauté(s) 2019 :

Phase de 2 contre 1 en fin d'échauffement.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 : Les candidats présentent une gestuelle inadaptée. Ils subissent le jeu et sont plus accompagnateurs qu'acteurs. On retrouve également des candidats qui ont du mal à gérer leur effort et atteignent rapidement leurs limites « énergétiques ».

Niveau 2 : Les candidats cherchent à s'adapter à la construction du jeu, mais qui ne bonifient pas suffisamment les actions. Ils ne sont pas initiateurs et/ou créateurs de jeu, mais finisseurs.

Niveau 3 : Les candidats s'adaptent et cherchent à équilibrer le rapport de force. Ils enchaînent les actions en s'adaptant à l'adversaire. En revanche, ils ont parfois des difficultés à coordonner leurs actions à celles de leurs partenaires.

Niveau 4 : Les candidats induisent le jeu, bonifient la balle, gèrent le jeu collectivement. Ils sont en mesure de se créer, et de créer pour l'équipe les opportunités permettant de faire basculer le rapport de force en faveur de leur équipe.

Les actions sont efficaces et décisives tant en attaque (débordement) qu'en défense (aide). Ils présentent des traits de leader au sein du jeu.

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer :

Pratiquer régulièrement l'activité handball en formation initiale et en club. Développer ses connaissances en acte de la dialectique attaque/défense, et du règlement fédéral. Savoir s'échauffer, pour répondre de manière optimale aux exigences de l'épreuve pratique : dépense énergétique, adaptabilité aux partenaires et adversaires, concentration...

- Pour réaliser

Il faut démontrer et maintenir un fort engagement technico-tactique tout au long de l'épreuve.

Les moments de changement de ligne de jeu relatent de l'adaptabilité et du niveau de compétences motrices du joueur.

- Pour performer

Les candidats doivent :

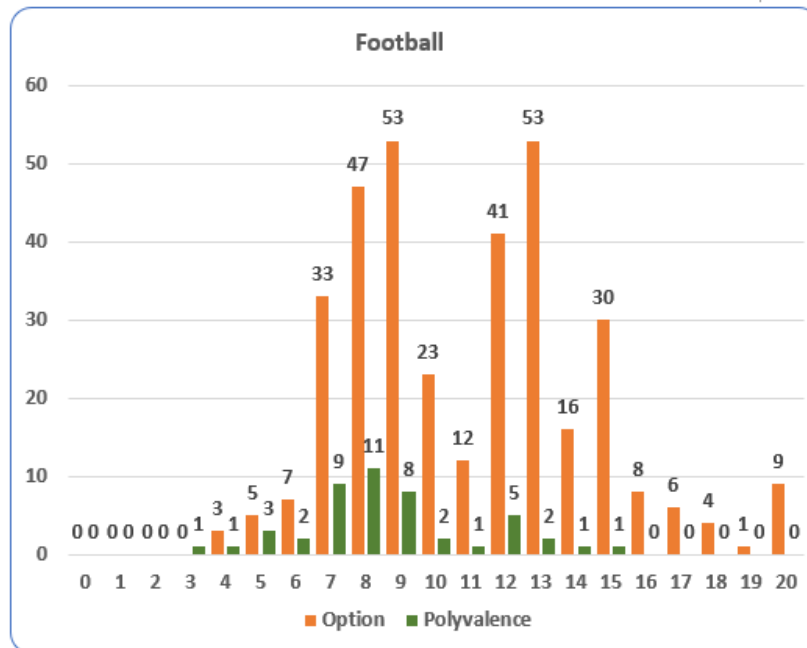
Bonifier le jeu par des actions adaptées et efficaces.

Se mettre au service du groupe par un registre de jeu varié et une capacité d'adaptation aux partenaires

Saisir les opportunités de performer individuellement (duel, tir...).

FOOTBALL

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s)2019 :

Temps de jeu effectif durant la seconde phase d'évaluation.

Chaque candidat est évalué par l'ensemble des jurés.

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

La motricité du candidat est évaluée au regard des quatre critères suivants : le rapport de force, le bagage technique, la prise d'information et les choix réalisés ainsi que le volume de jeu.

Niveau 1 : N'influence jamais le rapport de force ou le fait parfois basculer en défaveur de son équipe : réponse motrice faible voire inadaptée qui mobilise une partie insuffisante des ressources au regard des conditions de l'épreuve.

Niveau 2 : Fait rarement basculer le rapport de force : réponse motrice partielle qui mobilise une partie des ressources nécessaires au regard des conditions de l'épreuve.

Niveau 3 : Fait souvent basculer le rapport de force dans un registre préférentiel (offensif ou défensif) : réponse motrice adaptée qui mobilise un ensemble de ressources nécessaires au regard des conditions de l'épreuve.

Niveau 4 : Fait le plus souvent basculer le rapport de force dans plusieurs registres : réponse motrice élaborée qui mobilise de manière performante l'ensemble des ressources nécessaires au regard des conditions de l'épreuve.

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer :

Avoir une **pratique régulière et soutenue** tout au long de l'année de préparation afin de répondre au mieux aux dépenses énergétiques de l'épreuve.

Se munir du matériel adapté en fonction des conditions météorologiques (chaussures, bouteille d'eau...)

- Pour réaliser :

Témoigner d'une **maîtrise technique** permettant une continuité dans le jeu en optimisant ses ressources énergétiques tout au long de l'épreuve.

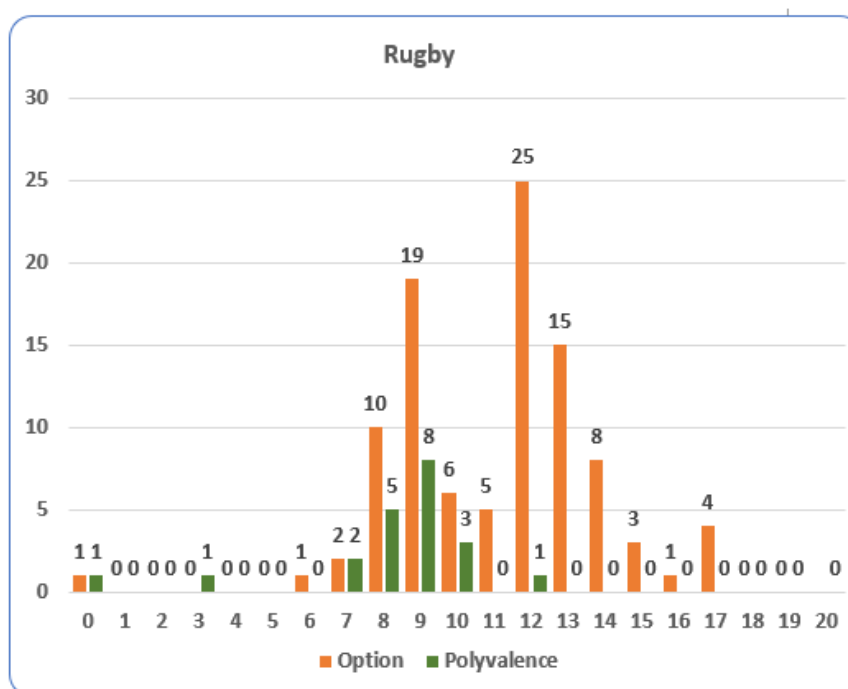
S'impliquer pleinement dans les **nombreux changements de statuts** liés au format de l'épreuve (animations offensive, défensive et transitions).

- **Pour performer :**

Prendre des **initiatives et des risques opportuns** permettant de faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe. **Mobiliser l'ensemble de ses ressources** à un niveau optimal (physiques, affectives...)

RUGBY

1. Répartition des notes :



2. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 : Nombreuses actions inadaptées et prédominance d'actions de transmission à distance de l'adversaire, ou pénalisant systématiquement la continuité du jeu. Fautes réglementaires répétées, jeu dangereux, anti- jeu

Niveau 2 : La réponse motrice ne révèle des capacités que dans un rôle, souvent dans un rapport d'opposition avec peu de pression. Activité épisodique ou décroissante durant toute la durée de l'épreuve

Niveau 3 : La réponse motrice témoigne d'une activité régulière durant les deux séquences en attaque et en défense. Choix adaptés et prise d'initiatives qui permettent de maintenir la continuité ou de faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe

Niveau 4 : Grande quantité d'actions permettant de faire (très souvent) basculer le rapport de force en faveur de son équipe. Registre technique et tactique complet en attaque et en défense. Prestation constante et niveau d'intensité élevé durant les deux séquences de jeu

3. Conseils aux candidats

- **Pour se préparer :**

Nous recommandons aux candidats, notamment polyvalents, d'effectuer une préparation physique, technique et tactique régulière et spécifique à la pratique du rugby pour se présenter dans les meilleures conditions sécuritaires. Intégrer le règlement spécifique de l'épreuve (rugby à 10 UNSS)

- **Pour réaliser :**

Assurer tous les rôles et les différents postes imposés dans les différentes phases de jeu, ce qui nécessite une maîtrise de son engagement physique et une maîtrise technique des gestes fondamentaux. Respecter l'esprit, connaître et appliquer les règles du jeu

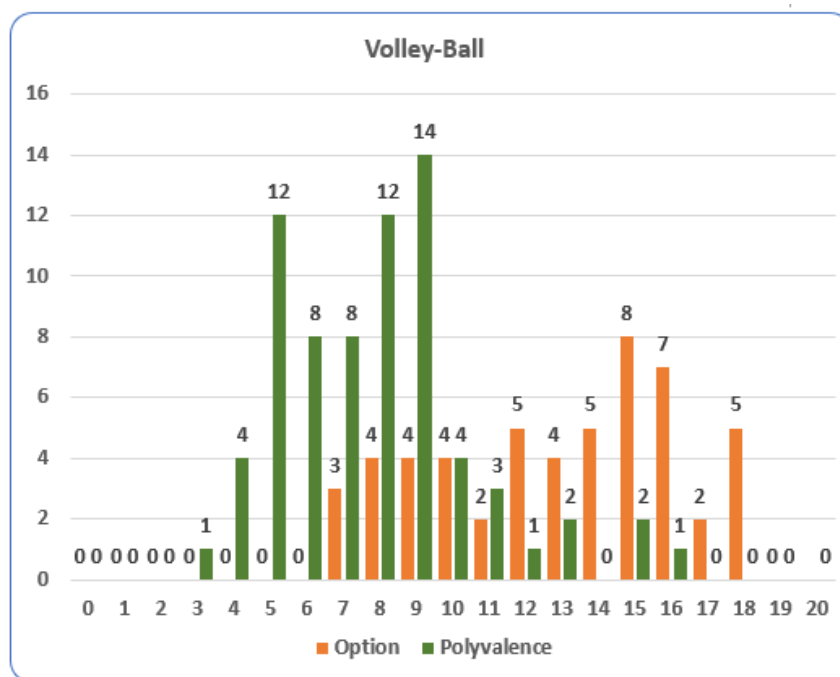
- **Pour performer :**

Le niveau 5 de compétence attendue sert de référence à l'évaluation.

Maintenir un haut niveau d'efficacité dans tous les registres de performance, et ce durant toute la durée de l'épreuve.

VOLLEY-BALL

1. Répartition des notes :



2. Nouveauté(s) 2019 :

Fiche de renseignements : niveau de pratique actuel + nouveau poste « CENTRAL »

3. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 1 : Le candidat **irrecevable** ou **non préparé**, n'assure pas la continuité du jeu, ne fait jamais (ou de manière fortuite) basculer le rapport de force en faveur de son équipe : motricité faible, inadaptée. A l'extrême, le candidat nuit réellement au jeu, il se met en danger ainsi que ses partenaires ou adversaires.

Niveau 2 : Le candidat est **préparé, potentiellement recevable**. Il propose une réponse motrice partielle. Il fait parfois basculer le rapport de force en faveur de son équipe. Il assure la continuité du jeu en situation maximale. La réussite de l'intervention sur le ballon est occasionnelle. Le candidat participe à la construction du jeu en trois touches, mais le jeu sans ballon est insuffisant.

Niveau 3 : Le candidat est **préparé, recevable**. Il propose une réponse motrice adaptée, il favorise le jeu et contribue à faire pencher le rapport de force en faveur de son équipe quel que soit son rôle. Le candidat est capable d'assurer la continuité du jeu même en situation minimale. La réussite de l'intervention sur le ballon est très fréquente en situation maximale et plus aléatoire en situation minimale.

Niveau 4 : Le candidat est **préparé, recevable et performant**. Il s'adapte en permanence au rapport de force en tenant compte à la fois de ses partenaires et adversaires et il fait le plus souvent basculer le rapport de force en sa

faveur, grâce à une réponse motrice élaborée. Le candidat est capable de bonifier une situation minimale. C'est un joueur ressource pour son équipe (dans et hors du jeu).

4. Conseils aux candidats

- Pour se préparer :

La préparation passe nécessairement par une pratique régulière tout au long de l'année (club, SUAPS...). L'acquisition d'une motricité sécuritaire adaptée au niveau de l'engagement, notamment dans le jeu au filet, est une nécessité absolue, tout comme savoir s'échauffer de façon autonome, progressive et spécifique.

- Pour réaliser :

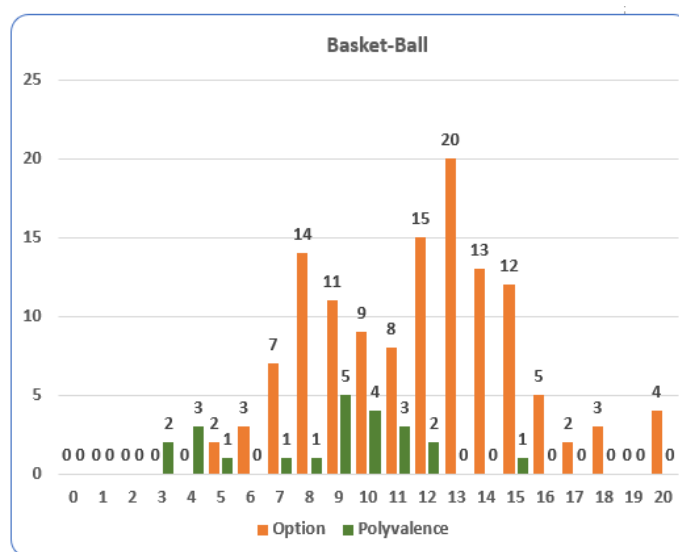
Le jury conseille aux candidats d'explorer les différents rôles et statuts qu'ils seront amenés à adopter au cours de l'épreuve (passeur, attaquant, serveur, défenseur...). Dans le respect d'un principe d'efficacité, le choix d'action et la maîtrise technique doivent permettre de maintenir la continuité dans le jeu et de chercher la rupture en situation favorable d'attaque. Le jeu en réaction est ici dépassé pour voir apparaître des candidats qui enchaînent des actions au sein d'un système préétabli mais difficilement adaptable.

- Pour performer :

Les meilleurs candidats se montrent capables non seulement d'être décisifs à titre individuel (bonifier les ballons, rompre en situation maximale) mais également en s'organisant collectivement pour exploiter toutes les solutions offensives en diversifiant et alternant les temps et les zones d'engagement (permutations, spécialisation des postes), et d'adapter les systèmes défensifs en fonction du rapport de force (1-3 ou 2-2). Le candidat sera d'autant plus performant s'il réussit à s'adapter aux contraintes spatiales sur la 2^e phase de pratique.

BASKET-BALL

1. Répartition des notes :



2. Illustration des niveaux de bandeaux permettant de caractériser le candidat :

Niveau 4 :

Le candidat fait systématiquement basculer le rapport de force dans un registre large (offensif et défensif), sur jeu rapide, jeu de transition et jeu placé. Sa motricité est performante et traduit une anticipation. Le candidat s'organise et organise à travers des collaborations offensives et défensives complexes.

Niveau 3 :

Le candidat fait souvent basculer le rapport de force dans un registre préférentiel, sur jeu rapide et jeu placé. Sa motricité est adaptée et traduit une anticipation quelque peu dissociée des actions de jeu. Le candidat s'organise dans des collaborations simples.

Niveau 2 :

Le candidat fait rarement ou aléatoirement basculer le rapport de force en faveur de son équipe, sur jeu rapide ou jeu placé. Sa motricité est partielle, stéréotypée et réactive. Le candidat fait preuve de maladresses.

Niveau 1 :

Le candidat n'influence jamais le rapport de force ou en défaveur de son équipe, par des actions inconsidérées sur jeu rapide et jeu placé. Sa motricité est insuffisante et/ou non spécifique. Le candidat est statique ou ne se déplace que lorsque le ballon est dans sa zone.

3. Conseils aux candidats**- Pour se préparer :**

Une tenue adaptée est exigée (chaussures d'intérieur, short, T-shirt blanc). L'épreuve impose une condition physique et un vécu significatif permettant de maintenir un haut niveau de performance en 3 c 3 demi-terrain et 4 c 4 tout terrain (soit 28 à 36 minutes cumulées).

- Pour réaliser et performer :

Le candidat devra démontrer sa capacité à gagner ses duels avec un engagement maîtrisé en s'appuyant sur des avantages obtenus grâce à des collaborations complexes (trois joueurs ou plus participent à l'action de jeu).
