



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation interne

Section : Éducation Physique et Sportive

Session 2023

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

SOMMAIRE

Introduction	3
Première épreuve d'admissibilité	
1. Le sujet de l'épreuve.....	7
2. L'analyse du sujet	7
3. Les niveaux de production.....	11
4. Les conseils aux candidates et candidats	14
5. La répartition des notes 2023.....	17
Seconde épreuve d'admissibilité	18
1. Le sujet de l'épreuve.....	18
2. Les attendus de l'épreuve	18
3. L'analyse du sujet	19
4. Les niveaux de production.....	23
5. Les conseils de préparation	26
6. La répartition des notes.....	28
Première épreuve d'admission	29
1. Les enjeux et attentes de l'épreuve	29
2. Le déroulement de l'entretien.....	30
3. Les points forts et points faibles constatés au regard des quatre grandes orientations	30
4. Le bandeau d'évaluation et son illustration	32
5. Bilan et conseils de préparation	36
Seconde épreuve d'admission	38
1. L'organisation de l'épreuve	38
2. Les données statistiques	39
3. Le bilan de la session 2023	41
4. Les attendus de l'épreuve et les conseils de préparation	42

Introduction

Cette année 2023 vient clore quatre années de présidence de l'agrégation interne ; mandat perturbé par une crise sanitaire imprévisible mais sans rupture dans la qualité du recrutement de nos agrégés. L'agrégation interne d'EPS est un beau concours ; il récompense des candidats professionnels qui ont travaillé durement pour attester de compétences diversifiées dans les quatre épreuves proposées.

Nous souhaitons insister sur cinq points qui retracent la dynamique de ces quatre années :

- Les épreuves sont résolument professionnelles mais un haut niveau de connaissances est attendu pour choisir, argumenter, justifier ;
- Le concours n'a pas de volonté de piéger les candidats, ni de servir un quelconque courant scientifique ou professionnel ;
- Les épreuves se préparent, y compris la partie pratique physique qui nécessite de s'entraîner tout au long de l'année à des épreuves les plus inclusives possible aux candidates et candidats de tous âges ;
- L'expérience professionnelle acquise au quotidien est un atout ; elle est valorisée lorsqu'elle est convoquée à bon escient ;
- Les élèves doivent rester au centre de la réflexion.

Le présent rapport de jury tire un bilan de la session passée et propose pour chacune des épreuves des conseils de préparation et de formation. Il s'inscrit dans la continuité des rapports des sessions 2020, 2021 et 2022. L'ensemble du jury y a contribué, sous la coordination des pilotes de chaque épreuve que je remercie vivement pour leur engagement.

Cette année encore, l'ensemble des conditions matérielles et humaines a conduit à une organisation du concours sans encombre permettant ainsi aux candidats de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Les sujets des épreuves écrites choisis par la présidente reflètent les préoccupations et les valeurs liées à la discipline. Les enjeux de l'EPS pour les filles et leur place par rapport aux garçons (écrit 1) et dans l'éducation des adolescents à la prise de risque (écrit 2) constituent des préoccupations actuelles et intemporelles ; ils ont pu donner l'opportunité à une réflexion historique ou plus didactique et pédagogique mais toujours au service de l'éducation des élèves.

Le caractère professionnel de ce concours interne est aussi incarné par un appui sur des contextes bien spécifiques et réels d'établissements scolaires, de classes et d'élèves dans toutes les épreuves qui le prévoient. Il est ainsi attendu du candidat qu'il se projette en tant qu'enseignant agrégé de ou des élèves dans une APSA précise, de la classe et, plus largement, de l'établissement (pour l'épreuve d'Oral 1) décrits par les sujets proposés en oral 1 et en oral 2.

Enfin, les épreuves supposent des qualités de communication écrite et orale indispensables. L'interaction avec le jury pour convaincre, notamment lors des épreuves orales, est un élément essentiel. Si l'exposé constitue une partie importante de chaque épreuve, l'évaluation prend en compte l'ensemble de la prestation, dont l'entretien pour une part déterminante.

Ce rapport doit donc donner aux candidats matière à analyser et à comprendre les attendus – très ouverts – des épreuves de cette session 2023 dont vous trouverez ci-dessous les principaux chiffres. La répartition des notes est inscrite dans chaque partie spécifique aux épreuves.

- **Les inscrits et les composants**

Agrégation interne	Total 2023 (chiffres session 2022)	Public	Privé
Inscrits	1461 (1692)	1282	169
Composants E1	1013 (1149)	899	114
Composants E2	990 (1128)	879	111
Nb Postes	120	110	10
Admissibles	282	260	22

Après un rebond de plus 15% en 2021, cette session voit les chiffres baisser d'environ 12% ses composants par rapport à la session 2022. Près de 41 % des composants sont des femmes (402 femmes sur 990).

- **Les 282 admissibles**

	Public (260)	Privé (22)	Total (282)
Homme	143	14	157
Femme	117	8	125
Age moyen	37 ans	36 ans	36 ans

	Public	Privé
Nombre de postes	110	10
Moyenne sur 20 à la barre	10,15	10,05
Nombre de candidats Admissibles	260	22
Ratio	2,36	2,2
Nombre de points du 1 ^{er} admissible	83,5 (82,5 en 2022)	78,25 (76,75 en 2022)
Moyenne sur 20	16,7 sur 20 (16,5 en 2022)	15,65 (15,35 en 2022)

31% des femmes qui ont composé les deux écrits sont admissibles (versus 27% pour les hommes). 44 % des admissibles sont des femmes.

Avec une barre d'admissibilité à plus de 10, le concours 2023 affiche un haut niveau de recrutement.

- **Les admis**

Admis	Public	Privé	Total
Homme	54 (57 en 2022)	6 (7 en 2022)	60
Femme	56 (51 en 2022)	4 (3 en 2022)	60
Barre d'admission	117 (10,64 / 20) (10,52 en 2022)	114,25 (10,39 / 20) (10,4 en 2022)	

50 % des lauréats sont des femmes ; celles-ci auront donc pris de plus en plus de place parmi les candidats à chaque étape du concours (composants, admissibles, reçus). Les épreuves, y compris celles qui s'appuient sur la pratique physique, sont suffisamment inclusives pour permettre à tout candidat ou candidate entraîné de réussir.

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

	Homme	Femme	Total
Age mini	26 ans	25 ans	25 ans
Moins de 40 ans (% admis)	45 (40%)	43 (53%)	88
Plus de 40 ans (% admis)	15 (33%)	16 (39%)	32
Age maxi.	48 ans	50 ans	50 ans
Age moyen	34 ans et 8 mois	35 ans et 3 mois	34 ans et 11 mois

37% des lauréats ont plus de 40 ans, l'âge des reçus s'étend de 25 ans à 50 ans.

- **Les principaux éléments à retenir :**

- Comme l'an dernier, l'agrégation interne d'EPS affiche une moyenne du dernier admissible et du dernier admis à 10, ce qui nous semble être à la fois un gage d'excellence et de reconnaissance de la préparation des candidats.
- Pour l'admissibilité, le jury a choisi de sélectionner le nombre maximum de candidats avec tous les ex aequos à la barre soit 282, ce qui correspond à 2,35 admissibles pour un poste ;
- Les femmes représentent presque 40% des candidats qui ont composé les deux écrits, 43% des admissibles et 50% des admis. A noter que la proportion homme-femme dans la profession est encore déséquilibrée avec 42% d'enseignantes tous corps confondus ;
- 37% des reçus définitifs a 40 ans et plus, chiffres restés ;
- 43,3% des reçus n'étaient pas dans la liste des 120 meilleurs admissibles, ce qui confère aux épreuves orales toute leur importance pour le recrutement et, bien sûr, pour le classement ;
- Les épreuves pratiques n'ont desservi ni les plus âgés, ni les femmes puisque le pourcentage parmi les reçus est stable voire en hausse.

- **En guise de conclusion**

J'adresse toutes mes félicitations aux lauréats du concours 2023 et tous mes encouragements à recommencer pour celles et ceux qui n'ont pas pu réussir cette année.

L'agrégation interne d'EPS est un concours difficile qui nécessite du travail d'autant plus qu'il s'adresse à des professionnels qui assurent parallèlement leur mission de professeur. Rappelons qu'un échec ne doit pas être lu comme une remise en question de ses compétences d'enseignant auprès des élèves ou des étudiants. La préparation et l'entraînement aux épreuves du concours

auront quoiqu'il arrive des répercussions positives sur son enseignement, par la réflexion disciplinaire qu'elles engagent. J'incite donc tous les professeurs d'EPS à se projeter dans cette perspective.

Enfin, je réitère mes sincères remerciements à l'ensemble du directoire, des pilotes et de tous les jurés qui m'ont accompagnée pendant quatre années ; toutes et tous ont assuré leur mission avec une rigueur et un professionnalisme sans faille.

Je vous souhaite une bonne lecture et une excellente préparation pour la session 2024.

Véronique Eloi-Roux,
Présidente du concours

Première épreuve d'admissibilité

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

Thèmes du programme :

- La leçon d'EPS et l'activité de l'élève
- Les jeunes, les pratiques sportives et les incidences en EPS
- L'élève en EPS, son développement et sa santé
- L'évolution de la relation pédagogique en EPS et le métier d'enseignant
- Les savoirs enseignés en EPS et les textes officiels de la discipline

Durée : 6 heures, coefficient 2

1. Le sujet de l'épreuve

« La formation des filles justifie pourtant peut-être plus visiblement encore que celle des garçons l'existence de l'éducation physique obligatoire tout au long du système éducatif. Qui, sinon l'école, permettra à toutes les filles (...) cette fréquentation du donné essentiel d'une culture physique contemporaine ? »¹

Vous analyserez et discuterez cette citation au regard de l'évolution de l'EPS de 1967 à 2022

¹ *Davisse, A. et Louveau, C. (1991). Sports, école, société : la part des femmes (p. 236) Editions Actio.*

Ce sujet était à la fois ouvert, « vous discuterez », et ciblé sur une thématique intemporelle de l'EPS qui traverse l'histoire de la discipline, celle de la place et des rapports entre filles et garçons.

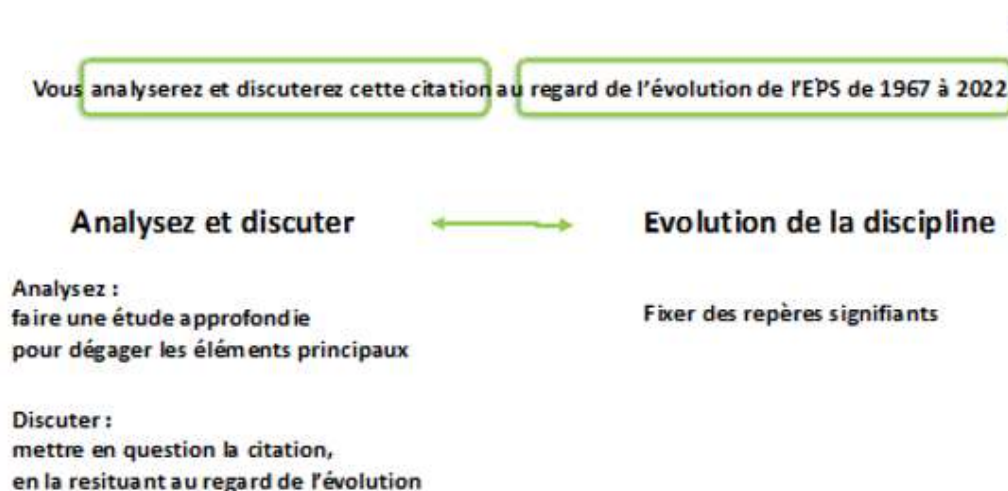
Les candidates et candidats pouvaient s'appuyer sur des connaissances diverses, issues de plusieurs thèmes du programme. La thématique de « l'élève en EPS » semblait prioritairement utilisable en faisant appel aux connaissances sur les distinctions pouvant exister entre élèves garçons et élèves filles. Par ailleurs, le thème de « la leçon d'EPS et l'activité de l'élève » devait permettre de mobiliser des indicateurs concrets susceptibles d'analyser la formation des élèves filles. Il en est de même pour le thème des « savoirs enseignés en EPS et textes officiels de la discipline » qui pouvaient servir à repérer des éléments signifiants concernant la distinction ou non des curricula des filles de ceux des garçons. Enfin, l'item les « jeunes, les pratiques sportives et les incidences en EPS » permettait d'éclairer la notion de « culture physique contemporaine ».

2. L'analyse du sujet

Il convient de préciser qu'un sujet d'écrit 1 ne se lit pas comme un roman de manière linéaire et descendante. Après une lecture globale du sujet, il s'agit pour les candidats de remonter de la question ou de la commande vers la citation. En effet, la citation n'a de sens, dans un sujet, que par le filtre de lecture de la question posée.

Ainsi, schématiquement :

- ✓ **La commande** : « analyser et discuter » la citation au regard de l'évolution de l'EPS.



« Analyser et discuter » :

Si le sujet de la session 2022 invitait à « commenter » la citation, celui de la session 2023 était formulé avec deux verbes pour guider la démarche de réponse des candidats.

Tout d'abord, il était demandé d'« analyser », c'est-à-dire d'examiner dans le détail, faire une analyse approfondie des différents éléments de la citation, de les expliquer, de les clarifier, de les décomposer. Aussi, il s'avérait nécessaire de ne pas s'en tenir à une synthèse ou à un résumé de l'idée de la citation mais bien de dégager les éléments principaux, d'identifier les deux blocs qui la structurent : un bloc de constat (« *La formation des filles justifie pourtant peut-être plus visiblement encore que celle des garçons l'existence de l'éducation physique obligatoire tout au long du système éducatif.* ») et un bloc de proposition (« *Qui, sinon l'école, permettra à toutes les filles (...) cette fréquentation du donné essentiel d'une culture physique contemporaine ?* »). Analyser nécessitait de contextualiser à chaque période historique le sens des différents éléments de la citation (nous reviendrons plus loin sur la citation).

Ensuite, il était demandé de discuter la citation. Discuter, s'entend ici comme mettre en question la citation, soumettre à un examen critique les positions défendues par les autrices, se positionner. Cela peut, par exemple, s'exprimer par le fait d'être en accord, en opposition avec tout ou partie de la citation ou de dépasser les propos exprimés.

Nous souhaitons ici relever un point de vigilance : il est essentiel de fonder la discussion sur une analyse préalable. En effet, discuter des propos sans les avoir définis ou traités ne peut amener qu'à une prise de position formelle et « molle ». C'est la qualité de l'analyse, précise et détaillée, des aspects pluriels de la citation qui peuvent donner du corps à la discussion.

Bien évidemment cette discussion prenait sens et consistance en s'attachant à resituer le contenu de cette citation en perspective avec les moments significatifs de l'évolution de la discipline.

« Au regard de l'évolution de la discipline » :

Envisager de traiter l'évolution de la discipline demande de considérer la discipline dans ses aspects pluriels et de ne pas s'en tenir à une vision générique de l'histoire de l'EPS. Celle-ci ne peut se réduire à la description de périodes figées et souvent réductrices voire caricaturales. Dans un certain nombre de copies, l'Education Physique et Sportive a souvent été présentée autour d'une « EPS sportive » dans les années 60-70, puis « didactique » dans les années 70-80 et enfin « sociée » depuis les

années 2000. Ces copies décrivent une histoire lisse et aseptisée. Une EPS générique sans actrices ni acteurs. Les dynamiques, les enjeux, les nuances sont souvent ignorés.

L'usage d'indicateurs permettant de qualifier ces évolutions plurielles, tant sur le plan institutionnel que sur celui des pratiques ou des conceptions était attendu.

« De 1967 à 2022 »

Les bornes chronologiques retenues pour ce sujet permettaient pleinement d'exploiter la période précisée dans le programme. Comme l'an dernier, le jury souhaite porter à l'attention des candidates et candidats la nécessité de dépasser une périodisation figée afin de jouer sur les permanences et les ruptures qui marquent l'histoire de la discipline depuis 1967.

Le jury attend également que les candidates et les candidats adoptent une démarche nuancée et mettent en évidence qu'à chaque époque repérée il existe non pas une EPS mais plusieurs EPS.

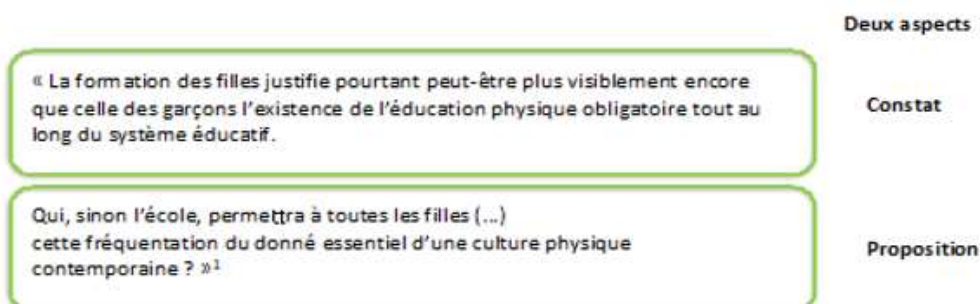
✓ La citation

« La formation des filles justifie pourtant peut-être plus visiblement encore que celle des garçons l'existence de l'éducation physique obligatoire tout au long du système éducatif. Qui, sinon l'école, permettra à toutes les filles (...) cette fréquentation du donné essentiel d'une culture physique contemporaine ? »

Si l'épreuve ne consiste pas en un exposé bibliographique des autrices de la citation, la compréhension de leur propos demande un travail de contextualisation et d'explicitation. Les autrices, respectivement Inspectrice Pédagogique Régionale d'EPS et Professeur d'université, sociologue, sont reconnues au sein de la profession comme des actrices majeures de la réflexion en faveur de l'égalité des sexes à l'école et en EPS².

Nous rappelons qu'Annick DAVISSE a animé, durant la période où la discipline a engagé une réflexion didactique, le courant cristolien dit « réaliste »³, car centré sur la prise en compte des problèmes concrets auxquels les enseignants d'EPS étaient confrontés : la mixité, la question du sens et de l'activité réelle des élèves en EPS, le savoir nager. Ces différents aspects se retrouvent d'ailleurs dans l'arrêté du 18 juin 1996 faisant office de programme pour le collège.

La citation retenue ici est composée de deux phrases. Ces deux phrases peuvent être associées à deux intentions des autrices : dresser un constat et faire une proposition.



Le constat : « La formation des filles justifie pourtant peut-être plus visiblement encore que celle des garçons l'existence de l'éducation physique obligatoire tout au long du système éducatif ».

² Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Szerdahelyi, L. (2019). Annick DAVISSE, une actrice innovante de l'EPS en faveur de l'égalité des sexes (1961-2018). *Staps*, 123(1), 67-80.

³ DAVISSE, A., Delaunay, M., Goirand, P., & Roche, J. (2005). *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998* (Vol. 327). Vigot.

Cette première phrase pose un diagnostic, celui d'une éducation physique obligatoire qui serait justifiée par la nécessité de former les filles, plus visiblement encore que les garçons. Les filles auraient davantage besoin que les garçons d'une EP obligatoire, ce qui laisserait entendre que les garçons pratiqueraient toujours plus que les filles en intensité et en qualité. Se pose la question de l'utilité d'une formation pour les filles en comparaison avec celle des garçons.

La notion de visibilité pouvait renvoyer à celle d'indicateurs mettant en exergue un déficit ou une différence de formation entre les filles et les garçons : notes aux examens, activités physiques sportives artistiques (APSA) supports programmées, modes d'entrées dans les activités, hiérarchisation de groupements, formation des enseignants, etc.

Ce rapport filles-garçons renvoie au processus d'acculturation sportive et d'égalité hommes-femmes de manière générale et plus largement aux concepts de domination masculine⁴ ou de masculinité hégémonique⁵. Ce dernier terme, utilisé pour s'intéresser aux stratégies et aux identités des enseignants au sein des groupes comme celui des professeurs d'éducation physique et sportive, met en avant les difficultés à mettre en œuvre une pédagogie neutre du point de vue du genre⁶.

La proposition : « *Qui, sinon l'école, permettra à toutes les filles (...) cette fréquentation du donné essentiel d'une culture physique contemporaine ?* »

Cette deuxième phrase offre une perspective de réponse au constat posé. Les autrices mettent en avant le rôle primordial de l'école pour instaurer un équilibre de formation entre filles et garçons. C'est par la fréquentation d'une « culture physique contemporaine », jugée comme essentielle, que toutes les filles peuvent être formées de manière égale aux garçons. La responsabilité de l'institution scolaire est mise en avant, ce qui laisse entendre que les autres espaces de socialisation et autres institutions ne permettent pas une formation égalitaire.

Il est nécessaire, dans chaque période historique, d'analyser la culture physique proposée dans le cadre social. Nombreux sont les candidats qui ont confondu culture physique scolaire à l'école, et celle(s) qui existe(nt) à l'extérieur de son enceinte. Si l'EPS s'appuie sur des pratiques sociales en phase avec celles répandues dans la société, il s'agit de les distinguer pour analyser, dans chaque période, les porosités et les décalages entre culture physique contemporaine et évolution de la culture transmise en EPS.

Bien que les candidats n'avaient pas à connaître et exploiter la suite des propos des autrices, il paraît intéressant de les citer afin de mieux les comprendre :

« [...] Il est certes légitime que l'école aide les enfants à se rapprocher des lieux authentiques de pratique culturelle [...], reste qu'en ces lieux ne se gère pas la responsabilité des savoirs indispensables pour tous. C'est bien cette différence d'objectifs entre les lieux de pratique volontaire et ceux de la formation obligatoire qui spécifie les pratiques scolaires. [...] Ainsi, l'EPS n'est pas finalisée par l'organisation des pratiques sportives à la manière des clubs, mais elle a, en propre, à répondre de l'accès de tous les jeunes à un socle commun d'expériences, de significations culturelles et de savoirs. Le développement actuel des pratiques sociales (massification et diversification), loin de mettre en cause l'utilité d'une EPS obligatoire, plaide au contraire pour son extension à la hauteur des nécessités de l'époque. A l'inverse, toute politique de substitution ou d'abandon en ce domaine serait lourde d'inégalités potentielles, particulièrement pour la population féminine. »

Ces propos viennent ici confirmer la réflexion des autrices défendues dans le sujet.

⁴ Bourdieu, P. (2016). *La domination masculine*. Média Diffusion.

⁵ Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2015). Faut-il repenser le concept de masculinité hégémonique ?. *Terrains travaux*, 27(2), 151-192.

⁶ Skelton, A. (1993). On becoming a male physical education teacher: The informal culture of students and the construction of hegemonic masculinity. *Gender and education*, 5(3), 289-303.

3. Les niveaux de production

Le bandeau de classement identifie un niveau de réponse « non recevable » et quatre niveaux de réponses hiérarchisés, réalisés à partir de la lecture d'un grand nombre de copies et de l'analyse du sujet établie par les correcteurs et correctrices. Ces niveaux ont été essentiellement construits sur la base d'attentes spécifiques au sujet 2023 : la capacité à analyser, à discuter la citation, et l'articulation plus ou moins riche entre la citation et l'évolution de l'EPS.

Les niveaux 1 à 4 possèdent par ailleurs des critères spécifiques intra-niveaux permettant une hiérarchisation plus précise et fine des copies. Enfin, la qualité des connaissances référencées et maîtrisées ainsi que l'engagement des candidats valorisent les copies à l'intérieur d'un même niveau.

3.1. Niveau NON RECEVABLE

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

3.2. Niveau 1 : NARRATIF

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

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

En haut de ce niveau, les copies entrent par l'histoire de l'EPS en explorant des thématiques telles que la culture, la légitimité de l'EPS, le corps.

Illustration de ce niveau :

*« Depuis la fin des années 90, l'émergence d'une **nouvelle culture** orientée vers la gestion et l'entretien de soi permet une meilleure réussite de tous et permet de légitimer la place de l'EPS en répondant au socle commun.*

Dans un contexte où les français pratiquent de plus en plus des activités d'entretien de soi et dans un système éducatif visant la réussite de tous, l'EPS évolue pour répondre aux enjeux sociétaux (...) ».

Dans cet extrait, la seule référence au sujet est celle du mot « culture » mentionnée après une succession d'éléments sans lien avec le sujet. La citation n'est ni analysée, ni discutée, ni même évoquée et le terme d'évolution de l'EPS apparaît sous la forme d'une histoire générique.

3.3. Niveau 2 : ABORDE - RÉSUMÉ

Dans ce niveau, la copie aborde le sujet à partir d'une vision globale et résumée de la citation en lien avec une évolution générique de l'EPS. Deux manières de résumer le sujet apparaissent, distinguant un haut et un bas niveau.

En bas de niveau 2 se retrouvent des copies traitant les grandes évolutions de la discipline et faisant de temps en temps le lien avec un thème repéré dans la citation (mixité, EP genrée, place des filles, égalité...)

Dans la problématique qui suit en exemple, nous constatons que le discours est polarisé sur une évolution de l'EPS raccrochée ponctuellement à la thématique de la mixité. Ici, la citation apparaît en filigrane mais contractée, résumée autour des "aspirations des filles":

*« Nous verrons ici que les leçons conceptuelles et officielles prônent une ouverture en expansion dans la société (contemporaine) afin d'élargir encore les possibilités de réussite et de répondre aux différentes **aspirations des jeunes filles** et jeunes garçons en EPS. En effet, les activités d'entretien sont dans la société très plébiscitées au regard des enjeux sanitaires notamment et du culte du corps. Le type d'enseignement par compétence fait que l'élève doit s'approprier désormais ses apprentissages (...) ».*

En haut de niveau 2 se retrouvent des copies présentant les caractéristiques suivantes :

- ✓ Une focalisation sur un aspect extrait de la citation, portant par exemple sur la formation des filles, la culture physique contemporaine... ou une convocation des deux aspects de la citation sans les exploiter.
- ✓ Une mise en relation avec les grandes périodes qui marquent l'évolution de la discipline.

Dans l'extrait ci-dessous, nous remarquons une focalisation sur un aspect de la citation, en l'occurrence « la culture physique contemporaine » :

*« De 1967 à 1985, nous analyserons le fait que les filles vivent des leçons d'EPS qui deviennent de plus en plus sportives suite à l'évolution de la discipline qui s'oriente vers une **culture sportive**. Cela entraîne la « fréquentation » (citation) par les filles d'une **culture physique sportive**. Cependant cette évolution ne permet pas aux filles de vivre la **culture contemporaine** de l'époque qui est une culture physique plus libre.*

*De 1985, date à laquelle les instructions officielles s'accordent à dire que la danse et les activités d'expression sont une catégorie d'activités à part entière, à 2001, nous analyserons que les filles fréquentent une **culture physique artistique** qui est plus en lien avec la culture physique contemporaine qu'elles vivent dans la société. Cela grâce à l'évolution de la discipline qui tend à devenir plus scolaire et individualisée. La réalité des pratiques professionnelles reste cependant très restrictive et orientée vers les sports de base.*

*De 2001, date de l'apparition officielle de la CC5 qui permet aux activités d'entretien de devenir une compétence à part entière, à 2022, nous analyserons la **culture physique d'entretien** et de gestion de sa vie physique fréquentée par les filles. La **culture physique de l'époque** est une **culture physique « auto-organisée »** et un décalage apparaît avec les pratiques professionnelles. »*

3.4. Niveau 3 : TRAITE - ANALYSE

Dans ce niveau, la copie traite le sujet en mettant en relation une analyse des deux aspects de la citation avec une évolution qualifiée de l'EPS.

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

- ✓ La copie présente des pistes d'analyse des deux aspects de la citation
- ✓ Leur traitement est peu développé et / ou déséquilibré
- ✓ Les nuances présentées ne concernent que l'EPS

Pour illustrer ce bas de niveau, l'extrait de copie choisi est constitué d'une annonce de plan. Des pistes d'analyse sont présentes dans la mesure où les termes clés des deux aspects de la citation sont qualifiés. Cependant, l'ensemble des propos n'est pas développé et la discussion est absente.

*« Dans notre première partie, de 1967 à 1981, nous allons montrer que la **formation séparée** entre filles et garçons ne justifie pas l'existence d'une EP obligatoire au regard d'une **culture physique masculine et performative**.*

*Dans notre deuxième partie, de 1981 à 2005, nous allons montrer que **la formation est commune** aux filles et aux garçons, ce qui justifie l'existence d'une EP obligatoire pour une **culture physique théorique**.*

*Enfin, dans notre troisième et dernière partie, de 2005 à nos jours, nous allons montrer que la **formation est individualisée**, indépendamment du sexe, ce qui justifie l'existence d'une EP obligatoire pour que chaque élève accède à une **culture physique du bien-être et de la santé**. »*

En haut de niveau 3 se retrouvent des copies présentant une ou les deux caractéristiques suivantes :

- ✓ La copie s'appuie sur une analyse précise des deux aspects qui sont développés et mis en perspective avec l'évolution de l'EPS
- ✓ Les nuances sont contextualisées avec les éléments de la citation.

L'exemple ci-dessous témoigne d'une analyse de la formation et de la culture physique contemporaine qui sont exploitées en relation avec des éléments d'évolution de la discipline, ici les textes officiels. Les nuances portent explicitement sur les termes du sujet : culture et formation.

«*Tout d'abord, dans une première sous-partie, nous montrerons à travers les contenus d'enseignement (curriculum formel et réel) que **la formation des filles** est distincte et éloignée de celle des garçons. **Dans les textes officiels**, nous voyons que les filles et les garçons sont deux entités distinctes. Ainsi dans les IO du 19 octobre 1967, les prérogatives ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons. Il est ainsi recommandé d'enseigner « la danse et les activités d'expression pour les filles tandis que les garçons doivent devenir des hommes de caractère (IO de 1967) à qui il est possible d'enseigner les sports collectifs ou de combat. Pourtant, nous constatons qu'en dehors de l'école, les filles pratiquent moins que les garçons. Dès lors, « **la formation des filles justifie pourtant peut-être plus visiblement encore que celle des garçons l'existence de l'éducation physique obligatoire tout au long du système éducatif** ». Le fait que les pratiques sportives enseignées aux filles diffèrent de celles des garçons trouve son explication dans les mœurs de l'époque. Les garçons doivent être forts et robustes, tandis que les filles doivent être belles et distinguées (Arte, Toutes musclées, 2022). Les sports sont perçus comme trop violents selon les médecins qui imprègnent encore beaucoup notre discipline.*

*Toutefois, suite au mouvement social de Mai 1968, les mœurs évoluent et les femmes aspirent à pratiquer les mêmes activités sportives que les hommes. Les fédérations sportives s'ouvrent difficilement au public féminin. Les femmes se tournent de plus en plus vers les activités auto-organisées, les activités de pleine nature. (Alain Loret, « Génération Glisse », 1995). L'EPS s'ouvre lentement à **la culture physique contemporaine**. Ainsi les filles pratiquent de plus en plus le volley-ball à l'école. Nous constatons ici une lente **évolution de l'EPS au niveau des contenus d'enseignement proposés aux filles**.*

*Cependant, des acteurs et enseignants de notre discipline s'opposent à une **formation distincte des filles et des garçons**. Ainsi Claude Pujade Renaud propose aux filles comme aux garçons de pratiquer l'expression corporelle (« Expression corporelle Langage du silence », 1974). Cette activité prend ses distances avec la culture « ultra-sportive » de cette époque et encourage la mixité ».*

3.5. Niveau 4 : ARGUMENTE – ANALYSE ET DISCUTE

Dans ce niveau, la copie repose son argumentation sur une analyse et une discussion des deux aspects de la citation en lien avec une évolution qualifiée de l'EPS.

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

- ✓ L'analyse des deux aspects de la citation est au centre du développement
- ✓ La discussion n'est pas envisagée à chaque période et/ou ne porte pas sur les deux aspects de la citation

Dans l'annonce de partie ci-dessous, nous constatons une volonté d'analyser la citation en explicitant et en qualifiant les termes. La discussion apparaît en conséquence de l'analyse et reste globale sur les propos de la citation au sens large.

« *Dans une seconde partie, nous montrerons que de 1983 à 2005 la formation différenciée et diversifiée des filles et des garçons justifie faiblement l'existence d'une éducation physique scolaire et obligatoire. L'école, luttant contre l'échec scolaire, permet alors partiellement aux filles d'accéder au donné essentiel d'une culture physique contemporaine sportive, artistique et de pleine nature. **Les propos de la citation sont alors partiellement confortés.*** »

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

- ✓ L'analyse et la discussion fines des deux aspects de la citation sont au centre du développement
- ✓ Les termes de la citation sont convoqués et travaillés (formation, fréquentation, donné essentiel, ...)

- ✓ Les nuances sont contextualisées avec les éléments de la citation dans toutes les parties

Dans la partie ci-dessous, la copie discute plusieurs aspects de la citation après avoir formulé une analyse du sens de celle-ci, en relation avec plusieurs aspects de l'évolution de la discipline (examens, dispenses, etc.) :

*« Au travers des évaluations en EPS, nous pouvons voir que la discipline cherche avant tout à sélectionner et classer au regard d'une norme à atteindre. Ainsi, ces évaluations « performatives », basées sur des pratiques sportives restreintes, discuteront fortement l'accès à une « culture physique contemporaine ». Par exemple, avec l'épreuve du baccalauréat de 1959, qui s'appuie fortement sur les tables Letessier (Maccario, « Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS », 1986), nous pouvons dire que la note des filles, comme des garçons, se réfère à une norme à atteindre. En 1967, l'élève est évalué sur deux épreuves parmi trois activités : la gymnastique, la natation et l'athlétisme (avec des épreuves différenciées pour les filles et les garçons). L'élève choisit une épreuve coefficient 3 et une épreuve coefficient 1. En 1972, le dispositif évolue très peu. Le coefficient est cette fois mis sur la meilleure des deux notes, attestant que ce qui importe c'est la performance. Ceci pousse Reine et Fenayon (« Pour une notation plus juste en EPS », Revue EPS n°145, 1977) à dire : « l'évaluation en EPS semble juste, les chronomètres sont de plus en plus performants, les exercices de gym de plus en plus codifiés. » Ainsi nous pouvons analyser qu'au travers des évaluations en EPS, ce qui est recherché est avant tout une performance maximale chez l'élève dans seulement trois activités possibles. Nous pouvons **discuter la première idée des autrices** en affirmant que, face à des évaluations normées, les filles et les garçons sont à égalité, chacun selon son barème. Cependant, **nous pouvons fortement discuter l'idée numéro deux des autrices** car l'accès à la prise en compte de chacun semble difficile avec ce système. Ceux qui réussissent sont ceux qui sont performants. De même, **la troisième idée des autrices** sur la difficulté d'accès à « une culture physique contemporaine » **est bien validée**. La culture physique de cette époque, marquée par l'émergence de pratique de loisirs (Dumazedier, « Vers une civilisation des loisirs », 1962) est peu prise en compte avec seulement trois activités sportives à dominante performatives plutôt masculines.*

Ceci s'explique par le fait que le système scolaire est perçu comme « un levier de développement économique et culturel, favorable à une image positive de la France » (Vasconcellos, « Évolution des politiques éducatives », 2000). Cela relève donc bien d'un enjeu politique de rechercher la performance dans une École, plutôt d'une mystique de droite, prônant une théorie des dons. On peut voir, en 1975 avec la réforme HABY, que l'École cherche à « promouvoir les goûts et les aptitudes ». De fait, la « formation » des élèves est ici de sélectionner le plus performant, au travers d'une « culture physique » essentiellement sportive, restreinte, plutôt défavorable aux filles comme l'atteste le nombre de dispenses plus importants et des résultats aux examens inférieurs (Hoibian, Combaz, « Quelle culture corporelle à l'école », 2009).

*On peut dire que l'École ne permet pas, aux filles surtout, d'accéder à une « culture physique contemporaine », **ce qui va à l'encontre du souhait formulé par les autrices.** »*

4. Les conseils aux candidates et candidats

Pour aider les candidats, nous avons souhaité, comme l'an dernier, formuler des conseils sous forme de questions courantes, qui auraient pu être celles des composants, auxquelles nous apportons des éléments de réponse.

Les questions posées ici viennent compléter celles du rapport 2022 dont les réponses sont toujours valables. Nous invitons les candidats à s'y référer.

Quelle proportion entre l'introduction et les parties ?

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

Faut-il analyser chaque mot de la citation en introduction ?

L'introduction ne doit pas constituer un listing de définitions de termes désolidarisés les uns des autres. Il est avant tout nécessaire de mettre en avant une compréhension globale du sujet tout en précisant le sens précis de la citation, sans simplifier celui-ci à une thématique (par exemple la mixité ici). Nous recommandons d'organiser le traitement des termes par groupement de sens, c'est-à-dire de définir les groupes de mots porteurs d'une idée force. Il est ensuite pertinent d'essayer de questionner les relations entre chaque idée force.

Dans l'extrait ci-dessous, nous observons que si un cadre théorique ou des références peuvent être utilisés, il s'agit surtout de sélectionner les connaissances et références pertinentes par rapport au sujet posé. Il ne s'agit pas de faire un étalage de toutes les connaissances théoriques liées au thème, au risque de s'y perdre et de ne pas pouvoir organiser sa réponse par la suite. A ce titre, une réflexion personnelle étayée et argumentée sur la compréhension d'un terme est tout à fait acceptable :

« Enfin, la troisième idée est relative au « donné essentiel d'une culture physique contemporaine ». Cela renvoie aux différentes activités présentes dans la société, que nous pouvons classer en deux catégories en accord avec Loret (« Génération Glisse », 1995), distinguant une culture digitale (performance, règle, codification) et analogique (hédonisme, temps, libre arbitre, pas de contrainte). Si cette « culture physique s'est de plus en plus diversifiée (Pociello, « Les cultures sportives », 1995), l'école et l'EPS ont été confrontées à ce choix de culture à transmettre, aux filles et aux garçons, en faisant preuve de représentativité culturelle pour ce côté « contemporain » de la culture, tout en faisant preuve de « légitimité scolaire » (Arnaud, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement », 1989). Cela nous amène à questionner les choix opérés par l'EPS, son évolution, pour transmettre une culture physique contemporaine exclusive, atténuée, diversifiée ou encore originale, au gré de l'évolution de l'EPS. »

Comment justifier les bornes chronologiques ?

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

Doit-on utiliser des indicateurs dans son développement ? Lesquels ?

La réponse au sujet doit s'effectuer à l'aide de preuves spécifiques aux termes du sujet. Pour cela, l'argumentation peut reposer sur des indicateurs référés à une définition préalable des termes du sujet, et non de manière générique. Le choix de l'analyseur doit être justifié en adéquation avec le sens du sujet et être affiné en relation avec celui-ci. Par exemple, l'analyseur de l'évaluation pouvait être ici convoqué mais en le spécifiant sur les différences relatives de réussite aux examens par exemple.

Dans l'extrait ci-dessous, le candidat annonce son idée de partie 1 les analyseurs (« savoirs et APSA sportifs et différenciés ») ont précisément été retenus au filtre de ce sujet :

« Nous allons montrer dans cette partie de 1967 à 1985, que les propos sont fortement confortés au regard d'une EPS officielle et réelle sportive sexuée. En effet, nous analyserons les savoirs et les APSA sportifs et différenciés pour illustrer que la « formation sexuée », la « fréquentation partielle » de la « culture physique » sportive restreinte, justifie « plus visiblement » l'existence d'un EP pour les filles. Cela se comprend au regard d'une « logique industrielle » (Baluteau, « Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation », 2005) orientée vers « la formation d'un citoyen homme exclusivement performant. »

Comment et dans quelle mesure convoquer des connaissances référencées ?

Tout au long du devoir, le candidat doit être en mesure de convoquer des connaissances référencées précises tant dans le champ de l'EPS que dans les sphères scolaires et sociales (culturelle, politique, économique, scientifique). Si la quantité et la variété de références présentées dans un devoir ne constitue pas une porte d'entrée dans un registre de notation, il n'en demeure pas moins qu'elles permettent de construire une réflexion riche et pertinente tout en montrant le degré de culture

maitrisée du candidat.

Dans l'extrait ci-dessous, nous observons un maillage de références issues des sphères scolaire (sociologie de l'éducation) et sociologique (sociologie du sport et des pratiques physiques) :

« Pour expliquer ces éléments, nous pouvons évoquer « la logique personnaliste » (Baluteau, 2002) et « l'état régulateur » (Charlot, « L'école et le territoire : nous espaces, nouveaux enjeux », 1994) ayant pour objectif de faire réussir tous les élèves, filles comme garçons, ce qui « justifie » des contenus identiques pour chacun d'eux pour une formation en mixité. Par ailleurs, l'explosion des pratiques des pratiques de loisirs (Suchet, « La sportivisation des pratiques, dites, nouvelles », 2011) amène à une diversification des APSA, prise en considération dans les textes pour répondre à l'enjeu de représentativité culturelle et offrir diverses modalités d'engagement (notamment filles/garçons). Pourtant, l'habitus sportif des enseignants (Combaz, Hoibian « Quelle culture corporelle à l'école ? », 2008) amène à une centration sur les contenus sportifs et les activités sportives, ce qui explique la nécessité accrue d'une « formation pour les filles » et ne conforte donc que partiellement la citation. »

Quel type de références mobiliser ?

Nous invitons les candidats à se saisir des textes de première main plutôt que des ouvrages de synthèse. Les références mobilisées doivent faire état du nom de l'auteur, du titre de l'ouvrage ou de l'article et de l'année de publication. Les références convoquées doivent correspondre à la spécificité du sujet. Il faut éviter de plaquer les mêmes connaissances stéréotypées par parties quel que soit le sujet.

Comment structurer le cœur de l'argumentation ?

Afin d'éviter les propos descriptifs, nous invitons les candidats à ne pas commencer systématiquement les paragraphes argumentés par les éléments du contexte externe à la discipline. Ceci peut rapidement s'apparenter à un exposé narratif malgré les efforts de raccrochage au sujet en fin partie. Il semble ainsi plus fonctionnel d'entamer un paragraphe par une réponse au sujet qualifiant les idées forces. Par ailleurs, il ne faut perdre de vue qu'une preuve soutenue par une référence n'est pas un argument. Il convient de l'expliquer au regard du sujet et de la mettre au service de la réponse annoncée dans un travail permanent d'interprétation.

Doit-on recontextualiser chaque période ?

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

Doit-on toujours nuancer ses propos ?

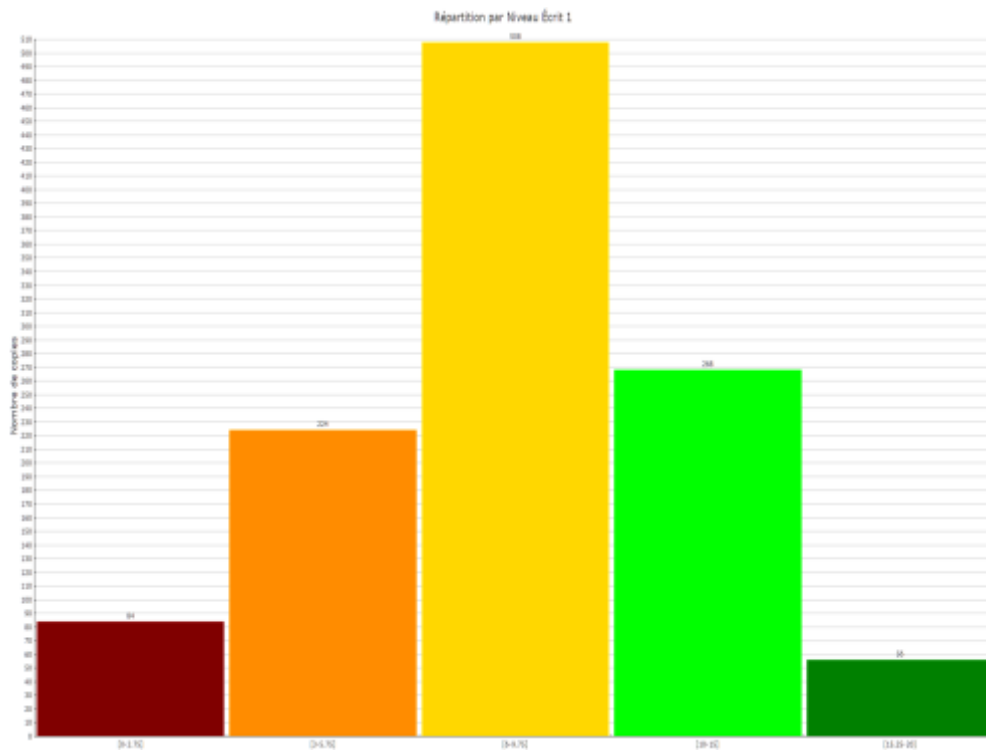
Cela dépend de la stratégie argumentaire adoptée. Dans tous les cas la nuance doit être liée au sujet posé. Par exemple, nuancer en mentionnant des contres courants en EPS n'a pas d'utilité si cela n'est pas relié précisément aux thèmes du sujet.

Les fautes d'orthographe sont-elles rédhibitoires ?

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

5. La répartition des notes 2023

Moyenne des notes : 8,03



Seconde épreuve d'admissibilité

Rappel de la nature de l'épreuve

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

Durée : 6 heures, Coefficient : 3

Thèmes du programme :

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

1. Le sujet de l'épreuve

« L'adolescence est un âge marqué par des prises de risque diverses (...) Le but des institutions n'est plus d'essayer d'empêcher les adolescents de prendre des risques par la prévention dans tous les domaines de la vie qui présentent des dangers, mais d'encadrer les menaces auxquelles ils s'exposent et de proposer un territoire d'expression aux prises de risque. »¹

Dans quelle mesure cette réflexion peut-elle orienter l'enseignement de l'EPS dans l'établissement décrit en annexe ?

Vous illustrerez vos propositions en vous appuyant sur au moins deux activités physiques, sportives, artistiques (APSA), relevant de deux champs d'apprentissage, inscrites dans la programmation de l'établissement.

¹ Griffet, J. et Luiggi, M. (2018). La nature du risque. In M. Travert et O. Rey (dir.), L'engagement de l'élève en EPS (pp.111-119), Dossier E.P.S. n° 85.

2. Les attendus de l'épreuve

Le sujet portait sur les prises de risque et l'encadrement des menaces chez les adolescents. Il faisait appel à diverses connaissances relatives aux thématiques du programme de l'écrit 2, sans pour autant se référer explicitement à l'une d'entre elles. Il donnait la possibilité aux candidats de prendre appui sur des connaissances relatives à la **santé** (pour montrer, par exemple, l'intérêt pour des élèves d'apprendre à s'échauffer avant de se lancer dans un défi risqué), au **parcours de formation** (pour montrer, par exemple, comment l'expérience de l'épreuve qui repose sur une prise de risque traverse les différents champs d'apprentissage), aux **dimensions psychologiques de l'apprentissage moteur** (pour s'interroger sur la nécessité de prendre le risque d'échouer en sortant de sa zone de confort pour construire une nouvelle coordination), à **l'engagement** (pour montrer, par exemple, comment des élèves se désengagent pour ne pas perdre la face dans une situation risquée ou comment des dispositifs trop aseptisés peuvent détourner l'engagement des élèves de l'expérience à vivre), ou aux **usages pédagogiques du matériel** (pour proposer, par exemple, des aménagements qui sécurisent, mais n'empêchent pas la perception et la prise de risque).

Il n'était pas attendu que les candidats aient nécessairement des connaissances très précises pour définir, distinguer, délimiter les notions de prise de risque et de menace. Par contre, tous avaient

l'épaisseur professionnelle pour s'emparer de cette question vive du métier. Ce sujet a valorisé des candidats acceptant de « prendre le risque » de répondre au sujet.

Dans l'esprit de la seconde épreuve d'admissibilité, ce sujet invitait à mener une réflexion à l'intersection de trois sphères :

- l'EPS, de manière à traiter de la prise de risque et de l'encadrement des menaces en relation avec les acquisitions disciplinaires, et non de façon hors-sol ;
- le couple enseigner/apprendre, de manière à articuler sans les confondre le risque réglé par le prof avec les prises de risque des élèves qui supposent de réelles décisions de leur part ;
- l'établissement, de manière à inscrire la prise en compte des besoins des adolescents et un travail sur les prises de risque dans le cadre de collaborations qui dépassent l'EPS.

3. L'analyse du sujet

La compréhension du sujet supposait d'analyser sa structure et les notions principales qui le composent.

3.1. La structure du sujet

Le sujet comprenait une question qui invitait à relier une citation à un contexte d'établissement.

La citation était dans le sujet. Qu'ils cherchent à en mesurer la portée ou à la discuter, les candidats devaient donc constamment s'y référer. Il n'était évidemment pas attendu que les candidats connaissent et situent ces propos (cf. 3.2). Toutefois, le fait qu'il s'agisse de propos de chercheurs, et non d'injonctions institutionnelles, rendait explicitement la possibilité de la discuter au regard du contexte. En effet, comme toute connaissance scientifique, cet extrait a une validité dans un cadre délimité, ici dans le domaine des neurosciences. Le mode d'articulation proposé entre prises de risque et menaces pouvait de ce fait être réfuté (par exemple, en argumentant en faveur d'actions préventives) ou du moins nuancé et discuté (en la confrontant à l'activité d'élèves et d'enseignant en contexte écologique). C'est en ce sens que le sujet demandait aux candidats de répondre à la question « dans quelle mesure ? », c'est-à-dire à prendre toute la mesure de l'extrait, parce qu'il ouvre de nombreuses réflexions et pistes de mises en œuvre intéressantes au regard du contexte, et en même temps à être mesuré pour ne pas le prendre comme une simple vérité à appliquer.

Le contexte, comme dans les sujets des années précédentes, était contenu dans le sujet. Il convenait donc de l'analyser non pas pour lui-même, mais en identifiant : des menaces potentielles chez des adolescents caractérisés (par exemple chez ceux qui refusent d'aller à la piscine) ; des prises de risque légitimes et parfois illégitimes (comme dans certaines conduites déviantes décrites dans le dossier) ; des absences de prise de risque (chez des élèves qui refusent de sortir de leur motricité spontanée). Toutes ces caractéristiques étaient à interpréter compte tenu des orientations éducatives de l'établissement (notamment la citoyenneté, la recherche d'équité et l'ambition d'une ouverture). Enfin, le contexte donnait la possibilité aux candidats de justifier certaines pratiques (comme des projets qui valorisent le soutien aux autres), saisir des offres pour des prises de risque éducatives (comme la diversité des formes de prise de risque compte tenu de la programmation), s'immiscer dans des dilemmes professionnels (pour choisir des pratiques et modalités de pratique comme le bloc ou la moulinette, la conservation ou non de l'acrosport) et, sans sortir du sujet, enrichir les mises en œuvre de l'établissement.

Des consignes accompagnaient le sujet pour expliciter la façon dont la programmation de l'établissement devait être prise en compte. Elles étaient là pour préciser les attentes et non pour piéger les candidats. Le fait d'imposer au minimum deux illustrations dans au moins deux APSA, relevant de deux champs d'apprentissage, inscrites dans la programmation de l'établissement, ouvrait la possibilité, en plus, de faire des propositions complémentaires dès lors qu'elles étaient justifiées au regard du sujet et d'autres éléments du contexte.

Enfin, un document d'aide rappelait les attendus de fin de cycle 3 et 4. Il s'agissait de s'y référer autant que de besoin pour concrétiser les propositions et traiter de la prise de risque en relation avec la spécificité des acquisitions disciplinaires. Ainsi, dans une activité du CA4, "réaliser une action décisive en situation favorable pour faire basculer le rapport de force en sa faveur" (AFC n°1) renvoie fréquemment à un risque stratégique à assumer individuellement voire collectivement dans le cas d'un sport collectif : dois-je prendre la décision de sortir du dispositif défensif en basket-ball pour réaliser une interception, au risque de créer un espace libre dans lequel l'attaque pourra s'engouffrer? Au contraire, une attitude plus "sécuritaire" me permettra-t-elle de faire basculer le rapport de force en ma faveur ?

3.2. Les notions du sujet

La compréhension du sujet reposait également sur une analyse des notions de prises de risque et d'encadrement des menaces potentielles chez les adolescents décrits dans le contexte de façon à les articuler.

3.2.1. Les prises de risque à l'adolescence

(a) D'un point de vue général

La citation est extraite d'un chapitre écrit par Jean Griffet et Maxime Luiggi, deux chercheurs en sociologie du sport, dans un livre consacré à l'engagement. Ces auteurs proposent de ne pas séparer la notion d'engagement de celle de prise de risque, qu'il soit symbolique ou physique. Pour eux, une expérience est engagée quand elle s'accompagne d'une certaine prise de risque. Plus précisément, cette citation s'inscrit dans le cadre d'une revue de littérature qui consiste à comprendre ce qui amène des individus à prendre des risques et à s'interroger sur ce que produit la prise de risque chez les individus. Dans ce cadre, apparaît ce passage sur les adolescents dans lequel les auteurs s'appuient (ce qu'on ne voit pas dans l'extrait) sur Laurence Steinberg (2007), un spécialiste du développement du cerveau des adolescents, qui a cherché comme beaucoup d'autres à comprendre pourquoi les adolescents prennent beaucoup plus de risques que ceux qui sont plus jeunes ou plus âgés qu'eux. Steinberg trouve une explication dans l'écart temporel, dans cette phase du développement, entre des impulsions fréquentes à éprouver des sensations fortes et une lente maturation du système qui régule ces impulsions. C'est le sens du constat de départ : « l'adolescence est un âge marqué par des prises de risque diverses ». C'est ce constat qui conduit les auteurs à être critiques vis-à-vis des interventions éducatives qui cherchent à agir sur la façon dont les adolescents pensent le risque et qui s'avèrent très souvent inefficaces. Ils proposent plutôt de modifier les contextes dans lesquels des comportements à risque, qui sont nécessaires pour eux, peuvent se produire.

Cette citation conduisait donc, dans ce sujet, à réfléchir sur la prise de risque. La prise de risque ne se réfère pas uniquement à la présence d'un risque ou une exposition à un risque. À ce titre, dans les copies, la seule énumération des types de risques (objectif, subjectif, préférentiel...) pouvait parfois enfermer le candidat dans des propositions où l'élève était uniquement exposé au risque, subissait un risque encadré, sans toutefois prendre la moindre décision, par exemple en passant de manière mécanique d'un niveau de risque peu élevé à un autre plus élevé dans une situation d'apprentissage. En effet, la prise de risque renvoie à une décision liée à l'incertitude de la survenue d'évènements contrastés (gain et perte, réussite et échec, plaisir et intégrité physique...). Elle repose sur l'appréciation de la probabilité et de la gravité d'un dommage potentiel. De multiples prises de risque pouvaient ainsi être déclinées en EPS, et s'il n'était pas attendu d'exhaustivité de la part des candidats, appréhender ce concept sous plusieurs facettes permet de dépasser la seule prise de risque « physique ». En effet, la prise de risque dans la gestion de son temps, dans le choix collectif d'un contrat engageant une répercussion sur le score d'une rencontre, dans la décision d'un arbitre à assumer devant les joueurs... sont autant de possibles à envisager, en relation notamment avec la culture des APSA et des champs d'apprentissage. Par ailleurs, la prise de risque des élèves pouvait être abordée par le filtre des processus d'apprentissage. En effet, apprendre s'apparente toujours à une prise de risque, celui de réaliser une erreur (M. Develay, 1992). Si cette prise de risque est présente dans toutes les disciplines scolaires, l'EPS accentue certaines spécificités dans la mesure où l'erreur est publique (visible par tout le groupe, l'erreur peut rendre plus éprouvante la prise de

risque) et corporelle (l'erreur peut se traduire par des dommages physiques comme le risque de blessure).

Les adolescents constituaient de manière explicite la "cible" du sujet. Le jury a retenu une définition "ouverte" de l'adolescence, considérant qu'elle correspond aux caractéristiques singulières d'une tranche d'âge au cours du passage au collège et qui s'inscrivent dans un processus de construction marqué par des dilemmes : des troubles, mais aussi de nouvelles opportunités ; une volonté d'épater les autres tout en doutant de soi ; une envie de faire comme les autres tout en se différenciant. La formule "marqués par" met en évidence, de manière explicite, que de nombreuses prises de risque peuvent être constatées à cet âge. Elles peuvent s'expliquer par des traits de personnalité, le genre, le niveau de connaissance du milieu, la signification culturelle accordée au risque, etc.

(b) Dans le contexte

Rattaché au contexte, et en particulier aux besoins repérés chez les adolescents, le sujet invitait à penser que tous les collégiens ne s'engagent pas dans des prises de risque ou, en tout cas, ne prennent pas les mêmes risques. Le collège présenté dans les annexes et servant de support à la réflexion du candidat permettait en effet de mieux spécifier les besoins des adolescents. Tout d'abord, certains peuvent avoir des comportements déviants ou même dangereux dans les phases de cours moins encadrées, par exemple à la sortie des vestiaires, comme le mentionne l'extrait du rapport d'un inspecteur dans le cadre d'une visite conseil. Le conseil pédagogique signale également des conduites addictives. Ces constats extraits du contexte renforcent les éléments avancés par les auteurs de la citation en ce qui concerne les adolescents. Toutefois, les conduites des adolescents ne sont pas univoques et le contexte aide à nuancer et spécifier les propos. En effet, il était possible de relever que certains élèves du collège ne prennent pas de risques. Par exemple, les élèves de 4^{ème} et 3^{ème}, aux "coordinations perturbées par la puberté", peinent à sortir de leur motricité usuelle. Autrement dit, les élèves éprouvent des difficultés à sortir de leur zone de confort. Les élèves méconnaissant ou doutant de leurs capacités, prennent ainsi peu d'initiatives, et ont des difficultés à réaliser des choix assumés. Pour répondre aux difficultés relevées dans l'arbitrage, mentionnées dans les caractéristiques des élèves, il pouvait être pertinent de se saisir du travail engagé autour du parcours citoyen dans le collège. Cette « peur de rater et de ne pas être à la hauteur », relevée dans le compte-rendu de réunion de l'équipe EPS avec la vie scolaire, s'explique par des menaces potentielles liées à la discipline et plus spécifiquement aux APSA comme la natation dans laquelle des conduites d'évitement et une recrudescence de l'absentéisme sont repérées. Ainsi, l'analyse du contexte par le filtre des prises de risque permettait d'envisager que celle-ci, non pas comme une fin en soi, mais comme une condition pour concrétiser des visées éducatives dans le contexte de l'établissement en relation avec les AFC en EPS (cf. 3.1).

3.2.2. *Encadrer les menaces et proposer un territoire d'expression aux prises de risque*

(a) D'un point de vue général

Cette partie de la citation est une proposition que Jean Griffet et Maxime Luiggi ont traduite par deux pistes pédagogiques. La première consiste à « domestiquer » les pratiques les plus risquées en contrôlant le danger. Autrement dit, l'encadrement des menaces passe par la neutralisation de tous les risques physiques sans en supprimer la perception. La seconde consiste à « ensauvager » des pratiques non dangereuses, c'est-à-dire introduire du risque symbolique, pour qu'elles comportent une part de défi. Pour les auteurs, proposer un territoire d'expression des prises de risque, c'est donc permettre à l'élève d'agir sur ce risque, de relever des défis, de s'engager dans une prise de risque stratégique, de faire l'expérience de l'épreuve. Il n'était pas attendu que les candidats connaissent les propositions précises de l'article support de la citation. En revanche, les notions « d'encadrement des menaces » et de « territoire d'expression aux prises de risque » devaient être délimitées afin de pouvoir répondre à la commande du sujet et s'engager dans des propositions contextualisées.

Tout d'abord, « encadrer » les menaces, c'est envisager leur délimitation. Ainsi, il peut s'agir de les encadrer en les supprimant en amont, de prévenir des menaces potentielles, de les contrôler en régulant des conduites à risque, ou encore d'accompagner les élèves après une situation à risque. Compte tenu de la proximité entre les termes « menace » et « danger », le jury n'avait pas d'attente sur la distinction entre ces deux notions. Si le danger existe par sa présence dans l'environnement,

la menace est le signe que le danger peut produire effectivement un dommage chez les élèves. En somme, la menace naît de l'interaction entre l'élève et le danger, donc dépend à la fois du contexte et de ce que fait l'élève, son niveau de compétence, ce à quoi il est sensible, ce qu'il fait dans ce contexte, etc.

Intervenir sur les menaces s'accompagne, dans la citation, de la proposition « d'un territoire d'expression des prises de risque ». La notion de territoire comporte a priori celle de frontière. Il peut s'agir de délimiter un espace comportant des dimensions humaines, matérielles et symboliques, autorisant des possibles en matière de prises de risque. Les frontières ou contours de ce territoire peuvent être à géométrie variable et dosés par l'enseignant, par exemple en ajustant le curseur entre aseptisation des pratiques et laisser-faire. Ces frontières peuvent également être évolutives, en fonction des besoins des élèves, par exemple selon les niveaux du cursus, mais aussi ajustables par les élèves eux-mêmes. En effet, « l'expression » des prises de risque, correspond d'abord à la possibilité pour un élève de faire réellement des choix comportant un risque, de les exprimer, de les assumer, de les expérimenter. Par exemple, la connaissance de soi peut permettre à un ou des élèves de choisir un niveau de difficulté dans une situation complexe, ce qui renvoie à une prise de risque stratégique plus ou moins importante. Mais « l'expression », au sens littéral, c'est aussi permettre à un élève de s'exprimer, à l'oral ou à l'écrit sur un risque perçu, des préférences, des craintes, etc. Permettre à l'élève de s'exprimer suppose dans le même temps de questionner le rôle de l'enseignant pour permettre cette expression.

(b) Dans le contexte

Traduire l'encadrement des menaces et la proposition d'un territoire d'expression aux prises de risque dans le contexte, c'est relier cette proposition aux enjeux de formation dans l'établissement. La programmation de l'établissement, en EPS et en AS, offrait une grande richesse pour colorer culturellement la prise de risque. Par exemple, le champ d'apprentissage 2, très présent dans cet établissement entre mer et montagne, offre des opportunités variées en lien avec l'environnement naturel (voyage ski, stage voile, etc.), ou encore dans la liaison entre l'école et le collège autour de l'attestation du savoir-nager en sécurité. Le champ d'apprentissage 3 offre des prises de risque liées à la mise en jeu du corps, mais aussi au regard de l'autre. Dans le champ d'apprentissage 1 (relais-vitesse, biathlon), la prise de risque renvoie notamment aux choix à faire pour être aux limites de ses possibilités. Le champ d'apprentissage 4 pouvait également être convoqué pour montrer, non seulement comment la prise de risque correspond à une décision plus ou moins chargée d'incertitude, mais aussi comment il est intéressant d'apprendre à augmenter le niveau d'incertitude chez les autres. Par exemple en basket-ball, APSA présente dans la programmation EPS et AS, faire peser la « triple menace » sur l'adversaire, renvoie au fait de masquer son jeu pour maintenir le défenseur dans une incertitude, et l'inciter à prendre des décisions risquées (par exemple se préparer à une interception et laisser le champ libre au porteur de balle pour dribbler vers la cible). L'analyse de la programmation confortait ainsi l'idée que la prise de risque est présente dans chacun des champs d'apprentissage, ce qui offrait autant d'opportunités au candidat pour faire des propositions et relier la prise de risque à des apprentissages liés à culture de l'APSA.

Toutefois, certaines APSA de la programmation peuvent être perçues comme tellement « risquées » par les élèves, notamment d'un point de vue physique, qu'elles peuvent dans un premier temps freiner leur engagement et limiter toute tentative d'apprentissage. L'incertitude importante liée aux décisions prises dans le jeu ou le combat, la peur de se tromper face aux autres, et l'anticipation des conséquences potentielles d'une erreur (blessure, retombées négatives pour l'estime de soi...) peut même parfois créer des comportements inhibés qui peuvent paradoxalement s'avérer dangereux. S'il était important de doser les prises de risque, il ne s'agissait pas pour autant d'aseptiser durablement les contextes d'apprentissage et de renoncer à créer les conditions pour que les élèves apprennent à prendre des risques.

3.3. L'articulation entre les notions du sujet : « dans quelle mesure ? »

La commande du sujet « dans quelle mesure » invitait autant à prendre toute la mesure de l'extrait (parce qu'il ouvre de nombreuses réflexions et pistes de mises en œuvre intéressantes au regard du

contexte) et en même temps à être mesuré pour ne pas le prendre comme une simple vérité à appliquer. Ainsi, prendre la mesure consiste à ne pas considérer la citation uniquement comme un allant de soi à opérationnaliser, ce qui reviendrait à substituer la question « dans quelle mesure » par la question « comment ». Plus spécifiquement, la commande amène à répondre à des besoins spécifiés chez les adolescents (pour qui ?) en cohérence avec les visées de l'établissement (pourquoi ?). Enfin, la mesure amène également à montrer à quel point les relations établies peuvent se vérifier, en les éclairant (en quoi ?) ou même en montrant leur complexité et leurs limites (jusqu'où?). Une manière d'être mesuré par rapport à la citation, c'était par exemple ne pas nécessairement renoncer à la prévention des conduites à risque, dans et en dehors de l'école.

4. Les niveaux de production

Un outil d'évaluation a été élaboré pour caractériser le niveau de démonstration des relations entre la proposition de territoires d'expression de prises de risque pour les élèves et l'encadrement de menaces potentielles, dans le contexte de l'établissement. Les productions ont d'abord été appréciées au regard de la compréhension et de la réponse à la question posée. Elles ont été positionnées sur une échelle à 5 niveaux centrée sur la façon dont les candidats prenaient la mesure de la citation au regard des besoins des adolescents et des enjeux de formation dans l'établissement.

Les copies ont ensuite été positionnées en fonction d'indicateurs relatifs

- à la déclinaison des dimensions du risque et des processus relatifs aux prises de risque(s) ;
- au niveau de responsabilité confié aux élèves dans la prise de risque (choix offerts, perceptions, préférences...);
- à la prise en compte et l'enrichissement des offres de l'établissement pour proposer des territoires d'expression des prises de risque et encadrer les menaces.

Une copie était déclassée d'un niveau si elle remplissait une ou plusieurs des conditions suivantes : le traitement d'un seul d'un champ d'apprentissage, le traitement d'une seule APSA de la programmation. Une copie était classée en bas de niveau 1 si elle ne traitait d'aucune APSA de la programmation. Ces déclassements ont concerné très peu de productions. Dans l'ensemble, les consignes ont été respectées. Un devoir inachevé (absence de conclusion et/ou absence d'une partie) était pénalisé, tout comme les copies contenant de nombreuses fautes d'orthographe ou de syntaxe.

4.1. Non recevable

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

4.2. Niveau 1

Le candidat prétexte un lien avec la citation pour énoncer des généralités. Les besoins des élèves et les enjeux de l'établissement sont ignorés. Trois indicateurs sont typiques de ce niveau :

- La proposition de situations ne comportant aucun risque. Confondu avec une menace, le risque est évacué au profit d'une mise en sécurité des élèves. Dans l'exemple suivant, des conditions sont créées pour sécuriser le parcours, mais sans jamais envisager de risque : « *Dans cette première partie, nous verrons qu'il nous semble important d'orienter l'enseignement de l'EPS autour d'un engagement sécuritaire immédiat, responsable et ce dans le but de limiter les prises de risque dans toutes les APSA. Dans un deuxième temps, nous verrons comment en équipe école / collège, nous pourrions permettre un engagement responsable et lucide pour assurer une sécurité immédiate.* »
- L'exposition des élèves à des risques non encadrés comme l'exemple suivant en acrosport qui se centre sur la reproduction de figures de niveaux ABCD (dont certaines sont potentiellement dangereuses comme des démontages qui envisagent le flip ou le salto sans conditions préalables ni précisions sur la sécurisation du dispositif). Aucune prise de risque (décision) n'est envisagée pour les élèves dont l'objectif est de franchir des niveaux de difficultés. « *Une fiche est proposée aux élèves avec des figures classées par difficulté (ABCD). Le troisième niveau propose des figures plus hautes*

et le quatrième envisage des démontages dynamiques comme une sortie en flip-arrière ou un salto ce qui va responsabiliser les élèves face à des figures de plus en plus risquées ».

- La proposition de dispositifs génériques en décalage avec le contexte.

4.3. Niveau 2

Le candidat fait de la gestion des risques et de l'encadrement des menaces une fin en soi, et de la citation une vérité à opérationnaliser. Il expose les élèves à des situations plus ou moins risquées associées à des règles de sécurité, au lieu de créer les conditions pour que les élèves prennent des risques. À titre d'exemple, un candidat propose de sécuriser l'enseignement de l'escalade en supposant que cela encouragera les élèves à prendre des risques : « *un foulard permet à l'enseignant de contrôler la sécurité, « d'encadrer les menaces » (Cf. citation) et de mettre en confiance l'élève qui se dit « l'enseignant a validé mon nœud de 8, je ne peux pas tomber », cela l'encourage à prendre le risque de grimper la voie. Afin de permettre à l'élève une prise de risque camouflée, chaque binôme a 12 vies au début de la séquence, lorsqu'il réussit sa voie, il gagne une vie pour son binôme, lorsqu'il échoue, il en perd une. Cela va encourager la coopération et l'entraide. »* Si la prise de risque est évoquée dans cet extrait, rien ne permet de caractériser l'activité d'un élève qui prend des risques. Au mieux, il est confronté à un risque dosé par l'enseignant.

À ce niveau, des caractéristiques du contexte sont utilisées pour justifier artificiellement les propositions. L'analyse superficielle des caractéristiques du contexte aboutit à des raccourcis entre les besoins (non identifiés) et les solutions possibles. Le travail sur les prises de risque et l'encadrement des menaces est une fin en soi, et non en correspondance avec les visées de l'établissement. Le plus souvent, les candidats dressent des constats en isolant quelques éléments prélevés du dossier pour ensuite prescrire, proposer des situations qui semblent pouvoir y répondre, sans passer par une étape de décryptage de ces mêmes éléments. Des solutions s'imposent sans que l'on ne sache en quoi elles apportent une réponse à un problème identifié. « *Nos élèves apprennent ici en lutte à gérer progressivement les conditions de sécurité passive et active leur permettant de s'engager et d'anticiper la prise de risque tout en maîtrisant le plus possible les conditions sécurisées de l'expression des risques. Ils devront choisir d'expérimenter un risque de perdre avec la manière ou de réussir avec le talent tout en restant en sécurité pour leur santé. »*

Trois indicateurs sont typiques de ce niveau :

- une description du risque selon plusieurs dimensions : « *face à des adolescents ayant un comportement d'évitement, l'enseignant d'EPS peut orienter son enseignement dans la mesure où il met en place un cadre qui aura pour fonction de sécuriser la pratique des élèves d'un point de vue physique et mental permettant ainsi aux élèves d'agir dans un climat serein propice à un engagement (dossier) » ;*

- une description de l'activité d'élèves confrontés à différents niveaux de risque prescrits par l'enseignant : « *L'enseignant va bien encadrer les menaces, car il guide "petit à petit" les élèves dans la prise de risque grâce aux fiches de travail progressives. Ainsi, certains groupes s'en tiendront au niveau vert quand d'autres iront jusqu'au noir. À chaque étape, c'est l'enseignant qui valide et autorise le passage à un niveau supérieur » ;*

- le cumul de dispositifs en jouant sur plusieurs paramètres et en évoquant des possibilités dans le contexte : « *En savoir nager, en 6^{ème}, avec des élèves dynamiques et énergiques (dossier), différents parcours sont proposés par l'enseignant. Les élèves enchaîneront, au sein d'un milieu standardisé, différentes étapes successives du savoir nager [...] L'enseignant peut les manipuler pour les rendre plus ou moins complexes en fonction des différentes prises de risque ou absence de prise de risque des élèves. »* Ce type de proposition, où tout est réglé par l'enseignant pour que les élèves passent mécaniquement d'un palier à un autre sans risquer d'échouer, avait tendance à être dupliqué dans plusieurs APSA. Ici, des paramètres sont gérés par l'enseignant, mais les conditions pour permettre aux élèves de prendre des risques ne sont pas créées.

4.4. Niveau 3

Le candidat perçoit à quel point la citation se vérifie ou non. Il se pose les questions « comment ? », « en quoi ? », « pour qui ? » et « pourquoi ? » proposer des territoires d'expression des prises de

risque et encadrer les menaces. Il envisage des espaces de prise de risque dans lesquels les menaces sont encadrées. Les besoins chez les adolescents du contexte sont filtrés par la présence ou l'absence de prises de risque et les menaces potentielles. Les enjeux spécifiques de l'EPS dans l'établissement donnent une portée éducative à un travail sur les prises de risque et l'encadrement des menaces, de manière cohérente avec ce qui peut être appris (culture des APSA, attendus de fin de cycle, compétences générales). C'est par exemple ce qui apparaît dans cet extrait : « *C'est par une éducation au choix, en faisant en sorte que l'élève apprenne à se connaître et en le confrontant à différentes alternatives que nous lui permettrons d'aborder les risques avec plus de sérénité. Mais c'est également en le mettant face au risque, seul ou à plusieurs, que nous lui assurerons une capacité à mieux choisir le dosage de la prise de risque ou du renoncement* ».

Trois indicateurs sont typiques de ce niveau :

- la déclinaison de différentes prises de risque (physique, symbolique, tactique, etc.). Par exemple, l'extrait suivant articule une prise de risque stratégique (répartition des prises de main en escalade) et une prise de risque physique (le jeu avec des déséquilibres) : « *Un format pédagogique en escalade consiste à créer des cordées de trois élèves pour réaliser la meilleure performance possible (en termes de hauteurs additionnées) avec 20 prises de mains à se partager dans le groupe... La cordée pourrait choisir de donner un petit nombre de prises mains aux meilleurs élèves pour les inciter à grimper avec une lecture de voie optimale et de prendre des risques en jouant avec des déséquilibres avec une main et deux pieds et en utilisant les prises de main avec de grandes amplitudes afin d'aller chercher avec sa main libre une prise plus haute. Pour autant, les élèves devront doser le risque, car une chute pénaliserait fortement son équipe... En conséquence, pour ce type d'élèves, le savoir renoncer serait pour nous l'aboutissement dans l'incorporation de l'habitus prise de risque* » ;
- la possibilité donnée aux élèves de prendre des responsabilités relatives aux risques et à l'encadrement des menaces : « *Nous voulons que nos élèves utilisent les côtés de la table pour gagner le point ou obtenir une balle favorable. Nous leur permettons de tracer 2 couloirs : un large qui bonifie les points à + 2 et un plus étroit qui permet de bonifier les points à + 4. Il peut prendre plus ou moins de risque pour gagner son match, mais devra accepter de marquer peu de bonus s'il ne parvient pas à viser les couloirs étroits. C'est l'élève qui choisit la taille des couloirs. Il peut prendre plus ou moins de risque pour gagner son match* ». L'enseignant ne pouvant tout contrôler, des propositions visaient aussi à déléguer des responsabilités aux élèves pour que ceux-ci aient conscience des menaces et apprennent à les neutraliser (parade, assurance, échauffement, etc.) afin de s'autoriser à prendre des risques ;
- l'inscription dans les offres de l'établissement pour envisager des mises en œuvre complémentaires. « *Dans cette première partie nous allons nous attacher à démontrer que dans ce collège, pour des élèves de 4ème ayant des difficultés à se projeter et à faire des choix, ce qui nous paraît incompatible avec une gestion pertinente et sécuritaire de leur prise de risque, nous allons proposer une procédure de score parlant avec un retour immédiat dans l'APSA basket. En effet nous pensons que pour ces élèves, l'enjeu est de les amener progressivement à prendre des décisions et à en mesurer les conséquences* ».

4.5. Niveau 4

Le candidat perçoit la complexité du sujet (la nécessité d'un « sur-mesure » et d'intervenir « au fur et à mesure ») et envisage des dilemmes, limites et dépassements (jusqu'où ?). Il propose des territoires d'expression des prises de risque à géométrie variable (selon les élèves, les contextes, les moments) sans renoncer à la prévention. Des besoins d'élèves différents sont situés dans les processus de l'adolescence. Les enjeux sont rattachés à différents domaines de la vie (scolaire et extra-scolaire, sportifs et non sportif, individuel et collectif, etc.). L'extrait suivant en est une illustration : « *L'enjeu se trouve ici au carrefour d'une tension entre les déterminants de la sociabilité juvénile et ceux de la sociabilité scolaire (Darmon, 2006). Les codes de la sociabilité juvénile conduisent les adolescents de ce collège à l'évitement ou à la représentation (cf. dossier p7) alors que les codes scolaires les invitent plutôt à l'engagement dans les apprentissages dont l'erreur, l'échec sont consubstantiels* ».

Trois indicateurs sont typiques de ce niveau :

- l'éclairage de divers facteurs pouvant conduire ou non à des prises de risque : « *pour accompagner les adolescents de ce collège inhibés par le risque psychosocial de paraître incompetents, ou ceux mobilisés physiquement au risque de tarir le territoire d'expression technique de leurs camarades, nous proposerons des modalités pédagogiques susceptibles de favoriser la progression de chacun en autonomie, d'aménager la coopération technique collective afin que tous et toutes puissent être en situation de faire des choix en mesurant la prise de risque* ». À ce niveau, les prises de risque à l'adolescence sont perçues comme utiles, adaptatives, constitutives d'un soi en construction et de l'estime de soi ;

- la possibilité offerte aux élèves de s'exprimer sur des choix, des perceptions, des préférences : « *En acrosport, sans renoncer à enseigner pour tous les élèves des techniques de compensation et de renversement, l'enseignant offre plusieurs options pour que les élèves s'inscrivent dans un jeu aux limites (Travert, 2008) compatible avec leurs préférences. Il propose ainsi de faire évoluer la difficulté des figures selon trois échelles (hauteur, degré de renversement et réduction du nombre d'appuis) permettant à chacun d'élever le niveau de difficulté des figures en fonction du type de risque auquel ils souhaitent se confronter* ». Ce type de proposition permettait de montrer que les risques perçus par les élèves ne sont pas forcément les mêmes que ceux perçus par l'enseignant, ce qui justifie d'enquêter sur l'expression du risque réellement vécu par les élèves ;

- l'enrichissement des discussions et des mises en œuvre dans l'établissement. « *Dans ce collège, l'encadrement des menaces, autrement dit une prévention appropriative (vs directive), semble opportune pour ces adolescents marqués par le manque d'autonomie. Ces caractéristiques conduisant à l'évitement, nous pouvons envisager, dans la continuité du parcours avenir, un enseignement orienté vers l'auto-détermination (Deci & Ryan 1985). Conduisant à une meilleure connaissance de soi, notre approche peut s'envisager à plus long terme par un ré-investissement sur les projets nombreux offerts dans cet établissement. Les stages de voile et séjour au ski donneraient ainsi un supplément de sens à la construction progressive d'un engagement lucide* ».

5. Les conseils de préparation

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur différents points et formule quelques conseils de préparation en vue de la prochaine session. Ces recommandations reprennent pour l'essentiel les conseils de préparation du rapport de jury 2022. Elles concernent l'analyse du sujet, la composition de l'écrit, et les manières de se préparer à cette épreuve.

5.1. Recommandations concernant l'analyse du sujet

Concernant l'analyse du sujet, les conseils développés dans le rapport de jury 2022 restent d'actualité :

- Saisir le sens global du sujet tout en analysant ses principaux constituants pour affiner la compréhension du sujet, sans le détourner ou le fragmenter. Par exemple, dans ce sujet, il s'agissait de comprendre les relations entre l'adolescence, les prises de risque et l'encadrement des menaces ;
- Analyser les annexes par le filtre de la question. S'il est attendu que des éléments précis du contexte soient mobilisés, ces derniers ne doivent pas être étudiés par eux-mêmes, mais en cohérence avec le projet de démonstration, et donc avec le sujet ;
- Saisir les offres et caractéristiques de l'établissement pour contextualiser sa réponse, en réalisant une analyse des éléments prélevés pour ne pas passer directement du constat à la solution.

Le jury attire aussi l'attention sur l'usage des définitions et déclinaisons en introduction. Si celles-ci sont nécessaires à la bonne compréhension du sujet, il ne suffit pas pour autant de les évoquer simplement, mais de montrer leur utilité dans le cadre d'une analyse personnelle. Il s'agit d'expliquer ce qui est retenu de ces définitions au regard de ce sujet et du contexte.

5.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit

Dans la continuité du rapport de jury 2022, nous rappelons la nécessité de trouver un équilibre entre l'introduction et le reste de la composition. L'introduction n'est pas à délaissier, car elle apporte de la

cohérence au devoir : elle doit parfois se recentrer sur l'analyse du sujet et les enjeux à soulever, sans amorcer prématurément des réponses ou précipiter les propositions de mises en œuvre. Elle est toutefois un élément important pour amener de la clarté dans le reste du propos. La constance de l'argumentation, d'un bout à l'autre du devoir, est essentielle pour assurer une réponse au sujet.

Dans l'argumentation, l'évocation d'une idée ou d'une illustration ne suffit pas pour apporter une réponse consistante au sujet (par exemple "le spectacle de fin d'année", "la sortie plein-air"). L'illustration mérite d'être suffisamment décrite et accompagnée d'une explication, si possible appuyée de connaissances, permettant de la relier au sujet et d'en comprendre la pertinence. Toutefois, un équilibre est à trouver pour ne pas tomber non plus dans le travers d'exemples essentiellement descriptifs, rendant compte de détails et précisions parfois peu utiles pour le traitement du sujet.

En lien avec certains conseils du rapport de jury 2022, le jury relève des efforts pour développer davantage les propositions à l'échelle de l'établissement ou dans différentes temporalités du parcours de formation des élèves. En effet, sans renoncer à des mises en œuvre précises et contextualisées à l'échelle de certaines classes, il est important d'envisager des connexions sur des temporalités plus longues que la leçon (la séquence, l'année, le parcours) et avec d'autres acteurs dans et hors de l'établissement. Ces efforts sont à poursuivre lors des prochaines sessions : beaucoup de copies restreignent encore ces propositions plus "larges" à une simple évocation en fin de partie. Enfin, celles-ci ne constituent pas nécessairement le point final de l'argumentation : sans en faire une obligation, il est possible de les considérer comme le point de départ avant de se focaliser de manière plus précise sur des propositions à l'échelle d'une ou plusieurs classes du contexte.

Si le jury note des progrès quant aux contenus évoqués dans les illustrations répondant au sujet, il rappelle l'importance à accorder à la spécificité motrice de l'EPS dans les propositions, en lien à la culture des APSA et des champs d'apprentissage. La "dilution" du risque dans une quantité de déclinaisons (risque affectif, social, objectif, subjectif...) amenait parfois à oublier des prises de risque centrales dans l'apprentissage en EPS. Ces prises de risque ne sont d'ailleurs pas exclusivement physiques, mais aussi tactiques, stratégiques et collectives, particulièrement ancrées dans les APSA ou le champ d'apprentissage : par exemple en sport collectif, prendre le risque de tenter une grande relance en contre-attaque pour faire basculer le rapport de force rapidement, ou "assurer" une montée de balle avec des petits relais. De nombreuses propositions professionnelles actuelles pouvaient alors être exploitées pour pointer les spécificités de la discipline en matière de prise de risque, en mettant au cœur l'activité de l'élève, sa prise de décision, les dilemmes qui se posent à lui pour résoudre un problème ou saisir les opportunités dans l'environnement, etc.

Enfin, pour l'ensemble du devoir, le jury souligne l'importance pour des agrégatifs de s'engager avec conviction dans la réponse au sujet. Cette année, beaucoup de candidats se sont contentés d'encadrer les menaces et de soumettre l'élève à des risques de manière très sécurisée, progressive. Si la sécurité est évidemment un problème professionnel et une finalité éducative, l'enseignement de l'EPS ne peut se contenter de mettre en sécurité les élèves sans leur laisser d'espace de prise de décision, sans leur apprendre à se connaître et évaluer les conséquences de son action, sans envisager les étapes pouvant amener jusqu'au savoir renoncer, etc.

5.3. Recommandations concernant la préparation à cette épreuve

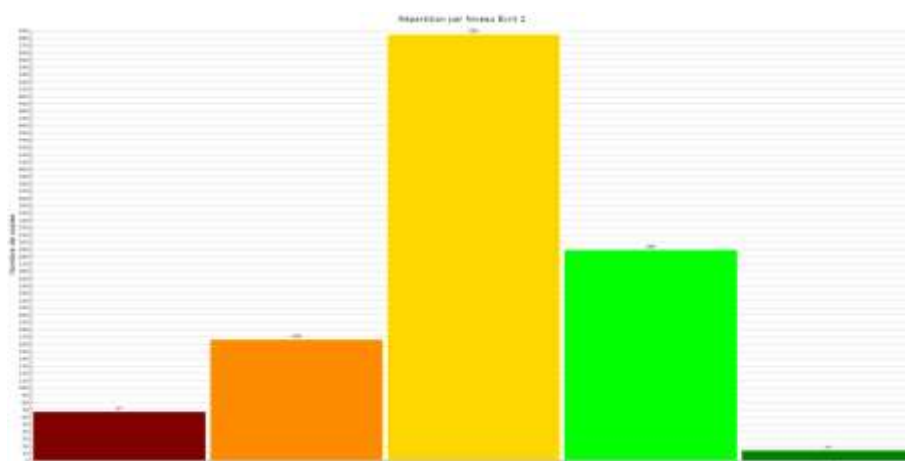
Comme indiqué dans les rapports de jury précédents, nous rappelons l'importance de saisir les questions vives qui se posent au collège et au lycée, de s'entraîner à réfléchir sur des enjeux larges en relation avec les items du programme. Au cours de la formation, il s'agit d'ouvrir le champ des possibles et de s'entraîner à développer une réflexion personnelle sur un sujet, tout en l'accompagnant de connaissances issues de différents champs. Enfin, s'imprégner des questions vives de la discipline ou de l'école peut évidemment s'envisager au sein même de l'établissement, qui doit être considéré comme le premier lieu de formation.

Comme en 2022, le jury rappelle l'importance de tendre vers une plus grande maîtrise des connaissances institutionnelles et scientifiques en relation avec les thèmes du programme. En effet, si cette épreuve est fortement colorée par des enjeux professionnels, la seule connaissance de procédures, de dispositifs, de situations ne suffit pas à analyser, répondre et discuter du sujet. La seconde épreuve d'admissibilité n'est pas une mise à l'écrit de ce qui pourrait être proposé dans la première épreuve d'admission. Elle appelle une démonstration soutenue par des connaissances.

Comme mentionné dans le rapport de jury 2022, le jury constate que la récitation de définitions ou de blocs préconstruits dessert encore certains candidats. Plaquer des propos ou illustrations formatées n'offre que peu de perspectives au regard de la prise en compte d'un contexte et d'un sujet singulier. Ceci n'exclut pas d'avoir des partis pris professionnels, et d'avoir mémorisé et travaillé sur certaines formes de pratique scolaires, situations complexes, propositions de projets interdisciplinaires, etc. S'il est nécessaire de se préparer sur les différentes thématiques du programme, il est tout aussi important de se préparer à ne jamais être préparé au sujet. S'engager dans un sujet d'agrégation, c'est prendre le risque de laisser ses schémas préconstruits de côté pour l'analyser et y répondre spécifiquement.

6. La répartition des notes

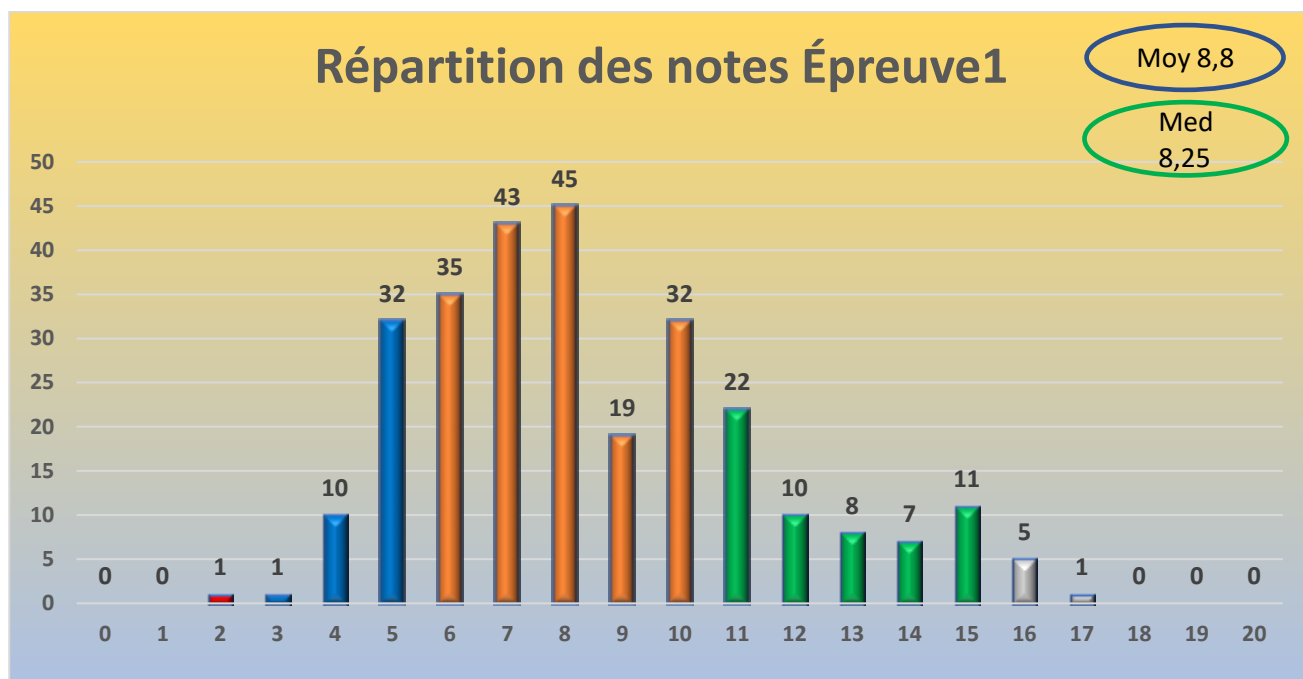
Moyenne = 8,15



Première épreuve d'admission

Les résultats statistiques

Moyenne



Compte tenu de la continuité de l'épreuve sur ces trois dernières années, ce rapport s'inscrit dans la continuité des rapports 2021 et 2022. Nous invitons donc les candidats à s'y référer. Pour les compléter, ce rapport 2023 a principalement pour objectif d'illustrer les attendus de l'épreuve et de pointer les évolutions des prestations des candidats au regard des conseils formulés dans les précédents rapports.

1. Les enjeux et attentes de l'épreuve

1.1. Le cadre général de l'épreuve

Le cadre de l'épreuve reste identique : Cinq heures de préparation ; présentation d'une leçon d'EPS (30 minutes d'exposé maximum) puis un entretien avec le jury de 60 minutes. La durée importante de l'épreuve et la nécessité de rester intellectuellement disponible jusqu'à la fin pour répondre avec lucidité aux questions du jury imposent donc aux candidats une préparation spécifique à celle-ci. Pendant le temps de préparation, les candidats prennent connaissance d'une vidéo et d'un dossier afin de concevoir une leçon d'EPS. Les dossiers comportent un nombre limité de pages (une quinzaine de pages selon le nombre d'annexes).

Quatre orientations ont organisé l'épreuve cette année :

Les candidats devaient :

- Proposer une leçon ancrée sur des choix explicites, justifiés et évalués ;
- S'appuyer sur son expérience professionnelle pour justifier ses choix dans la leçon, les mesurer, les inscrire dans des dilemmes (sans oublier les autres connaissances) ;
- Prendre des responsabilités à l'échelle de l'établissement : s'inscrire, se positionner et être force de proposition ;
- Expliciter sa relation pédagogique avec les élèves au cours de la leçon présentée.

1.2. La question et l'exposé

En 2023, la question posée est restée identique à 2022 :

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

La question s'accompagne d'une précision sur le nombre d'élèves constituant le groupe classe et d'éventuelles précisions sur les conditions matérielles.

2. Le déroulement de l'entretien

Les modalités de l'entretien sont identiques à celles de 2022 et composées de trois champs destinés à expliciter respectivement : la genèse de la leçon ; les mises en œuvre proposées dans la leçon ; les perspectives envisagées pour la prolonger.

Dans chaque champ de questionnement, le candidat est invité à se situer comme enseignant dans la classe, mais aussi comme acteur de l'établissement et, tout au long de l'épreuve, à mobiliser son expérience professionnelle pour justifier ses choix.

Dans la leçon, le jury attache une importance toute particulière à la capacité du candidat à évaluer ses propositions et, lorsque cela se justifie, à les faire évoluer : par exemple, en exploitant les indicateurs et variables proposés lors de l'exposé ou en enrichissant ses propositions au gré des échanges avec le jury.

Par ailleurs, la relation pédagogique est interrogée pour permettre au candidat d'explicitier la façon dont il fait vivre la leçon présentée et sa manière d'interagir avec les élèves : qu'observe-t-il ? Qu'est-ce qui le décide à intervenir ou non ? Quand et comment communique-t-il ? Avec quels médias, quelles questions, quels mots ? Auprès de qui ? Avec quels gestes (démonstration, parade, etc.) ? Au cours de l'entretien, un extrait vidéo sélectionné par le jury vise à interroger cette relation pédagogique : le candidat est invité à transposer les comportements des élèves observés à la vidéo dans sa propre leçon afin de décrire et de justifier ses modalités d'intervention auprès d'eux.

3. Les points forts et points faibles constatés au regard des quatre grandes orientations

3.1. Proposer une leçon ancrée sur des choix explicites, justifiés et évalués

Les meilleurs candidats sont en mesure de faire part de leur cheminement réflexif. Ils hiérarchisent les différents déterminants (axes des différents projets, éléments des programmes, caractéristiques du champ d'apprentissage et de l'APSA, etc.) pour assumer leurs partis-pris au regard des besoins des élèves. Ils verbalisent leur démarche, partagent des hésitations, évoquent des alternatives, pour finalement justifier les choix opérés. Leur présentation est ainsi vécue par le jury comme une véritable articulation entre une analyse multi-déterminée et les choix réalisés, et non comme l'énumération d'un listing de déterminants. Tout au long de la leçon, ces candidats sont en mesure de relier leurs propositions aux choix initiaux.

Les candidats plus en difficulté semblent plaquer des démarches, qu'ils tentent de justifier a posteriori. Ils ne s'appuient que de manière très formelle sur les textes officiels. D'autre part, leurs intentions éducatives et motrices restent très larges. Au niveau moteur, l'objectif de leçon est parfois trop général et ambitieux, telle une compétence attendue pour toute la séquence (exemple : envoyer / renvoyer la balle pour mettre l'adversaire en difficulté et gagner le point). Au niveau méthodologique ou social, certains candidats utilisent des concepts très génériques, peu définis ou peu déclinés pour les élèves concernés (exemple : coopération, autonomie).

3.2. S'appuyer sur son expérience professionnelle pour justifier ses choix dans la leçon, les mesurer, les inscrire dans des dilemmes

Les meilleurs candidats valorisent leur expérience professionnelle en ayant construit une certaine distance vis-à-vis d'elle : ils assument leur choix avec lucidité en ayant conscience de leur portée et

de leurs limites. Ce vécu professionnel est mis au service des besoins des élèves du contexte grâce à un effort de transposition qui implique souvent des adaptations. Par exemple : *« j'exploite le système de score parlant avec les élèves de mon lycée professionnel, car j'ai remarqué que cela fonctionnait bien avec eux notamment en termes d'engagement. Ils savaient ce que j'attendais d'eux et essayaient d'atteindre ainsi le critère de réussite fixé. Eux et moi pouvions alors travailler dans la même direction. C'est pourquoi, avec les élèves de la vidéo peu persévérants en basket, je mettrai ce système en place »*.

Des candidats plus en difficulté restent souvent dans le registre narratif en se contentant de décrire leur pratique. Leurs propositions apparaissent alors comme plaquées ou anecdotiques. Certains candidats pensent devoir préciser quel est leur parcours (*« j'encadre une section sportive dans cette APSA »* ou, à l'inverse *« je n'enseigne pas avec ce type de public »*). Il ne s'agit ni de s'excuser de ne pas enseigner l'APSA ou de l'enseigner dans un contexte similaire, ni à l'inverse, de présenter son expérience comme un argument d'autorité qui dispense de justifier ses choix. À ce sujet, la définition de l'expérience professionnelle donnée dans le rapport de jury 2022⁷ doit permettre au candidat de ne pas confondre le seul récit d'expériences et la mobilisation de connaissances tirées de celle-ci, connaissances utiles ici et maintenant dans ce contexte, et pertinentes pour justifier ses choix. Il est important de préciser que ces connaissances, de nature empirique, viennent en complément d'autres connaissances (institutionnelles, scientifiques...) et ne peuvent se suffire à elles-mêmes.

Il peut être conseillé aux candidats de s'appuyer sur leur pratique en l'analysant afin de révéler leur identité professionnelle et de dégager des invariants, des principes généraux, qu'il sera ensuite utile d'éprouver dans d'autres contextes pour en percevoir les (im)possibles réinvestissements. Il s'agit ainsi de révéler ce qui fonde leur identité professionnelle. Enfin, l'expérience professionnelle convoquée au cours de l'entretien s'étend aussi au-delà de la leçon (échanges entre collègues, formations, etc.).

3.3. Prendre des responsabilités à l'échelle de l'établissement : s'inscrire, se positionner et être force de proposition

Les meilleurs candidats envisagent des pistes pour situer leur rôle dans l'établissement dès l'exposé, qu'ils seront amenés à développer au cours de l'entretien. Ils sont capables, par exemple, d'étendre leurs priorités éducatives sur le parcours de formation des élèves de cet établissement, en EPS et en-dehors. Ils perçoivent des éléments saillants du contexte sur lesquels ils vont pouvoir agir, avec leurs pairs. Ils s'appuient également sur des connaissances théoriques et institutionnelles permettant de donner de l'épaisseur à leurs propositions. Par exemple, l'éducation au choix est abordée au filtre des données du CNETCO sur l'orientation et des préconisations portées par ces études, mais aussi à travers la mobilisation de différents dispositifs permettant d'y répondre.

Certains candidats ne parviennent pas à s'extraire de la classe même lorsque le jury les invite à penser à des échelles plus larges. D'autres se contentent de citer des éléments de contexte (projets/actions) sans justifier leurs choix éventuels. Enfin, certains « plaquent » un vécu extérieur au contexte, qu'ils ont du mal à transposer et adapter dans l'établissement support et à relier aux besoins des élèves. Par exemple, pour répondre à une question concernant l'ouverture culturelle évoquée par le candidat lors de son exposé, il propose un voyage ponctuel, qui ne concerne que certains élèves de l'établissement, sans interroger les enjeux liés aux déterminismes socio-culturels, ou proposer de

⁷ « À travers le questionnement du jury, le candidat doit montrer sa lucidité sur les principes d'efficacité professionnelle qu'il s'est construits et qui lui permettent de faire des choix les plus pertinents au regard du contexte proposé. Cette expérience qui peut renvoyer à des faits professionnels marquants, ses connaissances pratiques, ses ressentis doit l'amener à penser et agir de façon lucide dans un contexte spécifique. Ce questionnement offre aussi la possibilité à un candidat interrogé sur un contexte professionnel éloigné du sien de s'appuyer sur ce qu'il fait avec ses propres élèves au quotidien. L'enjeu reste toujours de faire le lien avec le contexte particulier du dossier et de la vidéo. Le candidat peut faire référence à des projets réellement menés, des profils d'élèves qu'il connaît plus particulièrement, des options didactiques et pédagogiques déjà éprouvées dans l'enseignement de l'APSA ou une autre issue du même champ d'apprentissage, des outils qu'il a conçus, etc. Il ne s'agit pas de « plaquer » des stratégies éprouvées, mais d'analyser les transpositions possibles, d'en identifier les limites, de montrer les dissonances entre son contexte d'enseignement et celui pointé par le dossier, etc. L'expérience professionnelle peut être convoquée à différentes occasions de l'exposé et de l'entretien. » Rapport du jury Agrégation interne EPS – 2022.

revisiter l'offre de formation. De façon générale, pour ces candidats, les actions proposées restent peu opérationnelles (peu de précision ou de réflexion sur les personnes ressources, le cheminement, les dispositifs sur lesquels s'appuyer...).

Ainsi, le jury conseille aux candidats de s'interroger sur leur propre investissement (actuel ou possible) au sein de leur EPLE dans les différents collectifs / structures / projets, et de s'inscrire dans des réflexions collectives. À l'image des préconisations réalisées au sujet de la mobilisation de l'expérience professionnelle, il paraît intéressant de porter un regard réflexif sur ses actions au sein de l'établissement pour en imaginer les (im)possibles réinvestissements dans d'autres contextes. Il peut également être intéressant d'échanger avec des collègues d'autres types d'établissements sur les problématiques présentes dans leurs contextes.

3.4. Expliciter sa relation pédagogique avec les élèves pendant la leçon, notamment à travers l'extrait vidéo sélectionné par le jury

Les meilleurs candidats, dès l'exposé, font vivre leur leçon et donnent à voir leur activité d'enseignant. Au-delà du contenu de la leçon, ils en explicitent aussi la forme en précisant avec qui, quand, comment ou encore avec quels outils ils interviennent. Les mots utilisés pour communiquer avec les élèves sont exprimés. La relation pédagogique est guidée par les acquisitions et ne se restreint pas à des préoccupations organisationnelles. Concernant l'extrait vidéo, ce dernier permet, au-delà d'une analyse de la motricité, d'identifier des différences d'engagement dans les divers rôles, des types d'interactions et plus largement un climat de classe. Dans cette perspective, les candidats n'hésitent pas à exploiter ce qui se voit en arrière-plan. Suite à cette analyse, des alternatives, voire des dilemmes, peuvent être évoqués pour éclairer la pertinence des interventions choisies.

Des candidats plus faibles évoquent des interventions assez anecdotiques auprès d'élèves sans les relier à des besoins ni à des acquisitions. Par exemple : « *Pour cet élève à besoins particuliers, je lui réexpliquerai les consignes* ». Ne sont alors précisés ni les besoins de l'élève ni ce qu'il va pouvoir tirer de cette intervention pour être en situation d'apprentissage. L'analyse de l'extrait vidéo est souvent focalisée sur un élève ou sur le seul pôle moteur. Les commentaires sont plutôt descriptifs ou bien, lorsqu'il y a analyse, celle-ci est majoritairement pensée « en creux » sans percevoir les points d'appui. Les interventions se limitent essentiellement à des régulations verbales. La relation pédagogique est souvent exprimée de manière narrative et générique.

Il peut être conseillé aux candidats de bien interroger leur pratique en s'habituant à envisager différentes possibilités d'intervention auprès des élèves en mesurant les effets. Une méthodologie est à construire pour communiquer efficacement sur sa relation pédagogique et analyser « à chaud » un extrait vidéo.

4. Le bandeau d'évaluation et son illustration

Le bandeau d'évaluation reste globalement identique à celui de la session 2022 ; seules des modifications mineures ont été apportées cette année.

	Éléments évalués	N1	N2	N3	N4
Attendu 1 : L'enseignant dans la classe	Concevoir	Récite, plaque sans tenir compte du contexte <i>Met en action des élèves</i>	Affirme, décrit, et prend en compte partiellement le contexte <i>Met au travail des élèves génériques</i>	Analyse, choisit et justifie par rapport au contexte <i>Enseigne pour que des élèves du contexte apprennent</i>	Articule, argumente et mesure ses choix par rapport au contexte <i>S'engage pour que tous les élèves apprennent</i>
	Mettre en œuvre	<input type="checkbox"/> Besoins des élèves non perçus ou erronés <input type="checkbox"/> Absence d'acquisition	<input type="checkbox"/> Besoins génériques <input type="checkbox"/> Acquisitions génériques, à minima sur le plan de la motricité <input type="checkbox"/> Justifications formelles	<input type="checkbox"/> Analyse contextualisée des besoins des élèves <input type="checkbox"/> Acquisitions ciblées sur des profils présents dans la classe dans différentes dimensions <input type="checkbox"/> Choix justifiés	<input type="checkbox"/> Analyse fine et hiérarchisation des besoins de tous les élèves <input type="checkbox"/> Acquisitions ciblées pour tous les élèves de la classe <input type="checkbox"/> Choix fondés de manière dialectique (dilemmes)
	(S')évaluer	<input type="checkbox"/> Démarche d'enseignement inopérante <input type="checkbox"/> Contenus et conditions d'apprentissage absents	<input type="checkbox"/> Démarche fonctionnelle <input type="checkbox"/> Contenus et conditions d'apprentissage décrits <input type="checkbox"/> Relation pédagogique pilotée par l'organisation	<input type="checkbox"/> Démarche justifiée <input type="checkbox"/> Contenus et conditions d'apprentissage justifiés au regard des acquisitions visées <input type="checkbox"/> Relation pédagogique en prise avec des comportements d'élèves et en lien avec les acquisitions visées <input type="checkbox"/> Explicite des régulations sur la base d'indicateurs opérationnels <input type="checkbox"/> Perçoit les limites de ses propositions et <u>tente</u> de les faire évoluer	<input type="checkbox"/> Démarche déterminée par le contexte <input type="checkbox"/> Fait vivre les contenus et conditions d'apprentissage <input type="checkbox"/> Relation pédagogique pilotée par la compréhension de l'activité des élèves <input type="checkbox"/> Propose, manipule et dévoue des régulations <input type="checkbox"/> Porte un regard réflexif et critique sur ses propositions pour les faire évoluer (<u>dans la leçon et au-delà</u>)
Attendu 2 : L'enseignant dans l'établissement	Analyser	S'éloigne de l'établissement	S'inscrit partiellement dans l'établissement	Acteur dans l'établissement	Conseiller dans l'établissement
	Contextualiser	<input type="checkbox"/> Détourne ou ne perçoit pas le contexte de l'établissement	<input type="checkbox"/> Extrait des éléments peu significatifs du contexte	<input type="checkbox"/> Construit son analyse sur des éléments pertinents du contexte	<input type="checkbox"/> Problématise le contexte en identifiant des tensions ou questions vives
	Se positionner et proposer	<input type="checkbox"/> Réduit ses propositions à l'échelle de la leçon ou de la séquence	<input type="checkbox"/> Inscrit ses propositions à l'échelle de l'année et de la classe	<input type="checkbox"/> Inscrit ses propositions dans le parcours de formation de façon synchronique ou diachronique	<input type="checkbox"/> Inscrit ses propositions dans le parcours de formation de façon synchronique <u>et</u> diachronique
		<input type="checkbox"/> Fait des propositions en contradiction avec le contexte	<input type="checkbox"/> Plaque des propositions a priori, rattachées artificiellement au contexte	<input type="checkbox"/> Fait des propositions pertinentes et opérationnelles	<input type="checkbox"/> Fait des propositions pertinentes, opérationnelles, mesurées et inscrites dans la durée

4.1. L'attendu 1 : l'enseignant dans la classe

Niveau 1 : le candidat de ce niveau récite, plaque sans tenir compte du contexte. Il met en action des élèves.

Le manque de connaissances de l'APSA et les lacunes dans l'analyse du dossier et/ou de la vidéo l'amènent à réaliser des propositions inopérantes dans le contexte proposé. Le candidat peut notamment plaquer ce qu'il fait dans son établissement sans adaptation au contexte de l'établissement support. Par ailleurs, le jury est amené à revenir sur l'organisation de la leçon, car l'exposé ne permet pas de présenter l'ensemble de la leçon et/ou parce que les propositions ne sont pas assez opérationnelles. Enfin, les contenus, critères de réalisation, critères de réussite sont absents : les élèves sont simplement mis en action.

Au cours de l'entretien, le candidat reste sur ses propositions, répète son exposé et réalise parfois des liens formels avec le contexte.

Par exemple, dans un contexte de classe de Segpa, en basket, les leçons précédentes portaient sur la contre-attaque et l'accès à la zone favorable de marque. Le candidat axe son travail sur des demi-terrains avec des défenseurs placés ne permettant pas de travailler en surnombre offensif alors qu'il annonce être en continuité avec les leçons précédentes. Il propose un travail d'identification d'indicateurs de réussite avec 3 systèmes de scores cumulés extrêmement complexes à manipuler pour les élèves du contexte.

Niveau 2 : le candidat de ce niveau affirme, décrit et prend en compte partiellement le contexte. Il met au travail des élèves aux caractéristiques génériques.

Il présente son objectif de leçon et/ou son projet éducatif en le reliant à plusieurs déterminants en début d'exposé (un axe du projet d'établissement, quelques caractéristiques d'élèves par exemple), mais son propos reste déclaratif. Les termes de continuité et rupture mériteraient d'être davantage argumentés pour développer les éléments d'accord ou de désaccord et affiner ses choix.

Il se centre sur deux profils qui pourraient être transférés à n'importe quel autre contexte. L'analyse des besoins des élèves reste générique. Les situations sont alors fonctionnelles, mais peu adaptées aux caractéristiques spécifiques de ces élèves. Ceux-ci sont mis au travail et occupés à leur tâche. En revanche, peu d'éléments sont précisés pour expliquer comment ils apprennent. Il existe un manque de cohérence entre, d'une part, les intentions déclarées et, d'autre part, la démarche d'enseignement et les propositions didactiques et pédagogiques.

Au cours de l'entretien, le candidat propose des adaptations et/ou évolutions aléatoires qui restent génériques.

Par exemple, pour un dossier tennis de table en 5ème, un candidat déclare : « Ma priorité éducative pour cette classe sera d'amener les élèves à faire des choix, en lien avec l'axe 3 du projet d'EPS ». Au niveau moteur, il identifie dans les leçons précédentes un centrage sur le coup droit. Il s'inscrit en continuité et propose un travail sur la précision du coup droit, mais sans justifier sa démarche. Il décrit correctement les contenus relatifs à la précision du coup droit, mais ne les met pas en relation avec le besoin d'apprentissage des élèves et la logique de l'activité : rompre l'échange. Il s'inscrit dans une démarche de choix laissé aux élèves entre coup droit précis ou smash, mais n'arrive pas à identifier comment l'élève doit choisir l'un ou l'autre des coups.

Niveau 3 : le candidat de ce niveau analyse, choisit et justifie ses propositions par rapport au contexte. Il enseigne pour que des élèves du contexte apprennent.

Il analyse l'ensemble des éléments du dossier et de la vidéo et les exploite pour justifier et prioriser ses choix. Il saisit les éléments les plus pertinents et se place en rupture ou continuité avec les choix de l'enseignant qui a réalisé les leçons précédentes. Les objectifs des situations proposées sont en cohérence avec les éléments retenus. Les situations sont pilotées par des contenus qui permettent aux élèves d'apprendre. La relation pédagogique est en prise avec des comportements d'élèves et en lien avec les acquisitions visées (« je constate... j'interviens »). Toutefois, à ce niveau, le candidat a parfois des difficultés à répondre aux besoins différenciés de l'ensemble de la classe dans la leçon (un profil est souvent valorisé par rapport à un autre).

Au cours de l'entretien, les candidats de ce niveau poursuivent et approfondissent la justification de leurs choix. Ils sont également capables d'envisager des régulations et de saisir les pistes de réflexion offertes par le jury : « je réfléchis en même temps que je vous réponds ». Grâce à cette réflexion en temps réel, le candidat parvient à hiérarchiser et cibler davantage les contenus permettant de faire progresser des élèves. Des éléments supplémentaires, absents de l'exposé, apparaissent au fil de l'entretien.

Par exemple, en musculation, le candidat s'appuie sur les comportements moteurs, méthodologiques et sociaux qu'il a prélevés dans le dossier et dans la vidéo. Il montre des captures d'écran et des extraits vidéo pour illustrer ces profils d'élèves. Il en dégage un objectif autour du lien entre la charge de travail et le

ressenti. « Si cet élève ne modifie pas sa charge après le constat de la deuxième série, alors j'interviendrai auprès de son partenaire d'entraînement, que l'on perçoit « impliqué » dans la vidéo, pour le questionner sur les conditions et consignes de régulation définies au début de la leçon. S'il modifie la charge, je l'interrogerai sur les ressentis qui l'ont conduit à effectuer cette régulation. Il devra exprimer oralement auprès de son partenaire la localisation de ses ressentis ce qui est en cohérence avec l'objectif d'une meilleure connaissance de soi du projet EPS et l'oralité visée par le projet d'établissement ».

Niveau 4 : le candidat de ce niveau articule, argumente et mesure ses choix par rapport au contexte. Il s'engage pour que tous les élèves apprennent.

À ce niveau, les choix sont fondés de manière dialectique. Le candidat argumente en faisant part des dilemmes auxquels il a été confronté pendant son temps de préparation. L'analyse des besoins des élèves est fine et hiérarchisée et guide la démarche de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre de sa leçon. Les situations d'apprentissage proposées sont en adéquation avec les profils d'élèves identifiés. Un réel pas en avant est identifié, ni trop grand, ni trop faible pour ces différents profils, tant au niveau moteur que méthodologique et social.

Au cours de l'entretien, après discussion et argumentation, le candidat est capable d'entendre les arguments du jury et, selon les cas, de justifier ses propositions en contre-argumentant, de les réguler en expliquant pourquoi, voire d'aller jusqu'à renoncer pour construire d'autres propositions. Ce niveau de prestation reste accessible à un candidat qui ne convainc pas totalement lors de l'exposé, mais qui est capable pour chaque question de justifier et d'argumenter ses choix et de les faire évoluer s'il se rend compte qu'une proposition plus pertinente est possible.

Par exemple, sur un dossier en arts du cirque pour une classe de seconde, la candidate situe son intervention au regard de son expérience professionnelle (enseignement du CA3 pour des collégiens en REP). Le choix de placer les spectateurs en cercle autour de la scène est justifié pour les élèves du contexte et la candidate identifie la plus-value au regard d'un autre parti pris dans son enseignement quotidien (où elle positionne les spectateurs classiquement de manière frontale afin de pouvoir être proches d'eux et les surveiller). Elle identifie des contenus particulièrement ancrés dans la logique du champ d'apprentissage. La démarche de création, le détournement d'objets, l'apport d'univers permettant de créer en arts du cirque sont identifiés. Cette démarche culturellement ancrée s'accompagne d'apprentissages précis sur la motricité (par exemple, la gestion de son équilibre pour créer un effet de surprise sur le spectateur). La singularité des besoins des adolescents du contexte est perçue, en relation à des enjeux précis de l'APSA arts du cirque et du champ 3, en affirmant, par exemple, l'importance pour ces élèves de seconde, exposés à la pression de la note ou de la confrontation sportive, de « savoir qui on est à travers ses émotions, et non uniquement à travers un score ou une performance ». La candidate « incarne » sa leçon et la fait vivre tout au long de l'exposé et de l'entretien. Elle montre comment elle agirait auprès du groupe classe et d'élèves précis. Des régulations différenciées sont proposées et justifiées (par exemple, plutôt en « flash » pour un groupe et en « suivi » pour un autre, selon le niveau d'autonomie et les besoins).

4.2. L'attendu 2 : l'enseignant dans l'établissement

Niveau 1 : le candidat de ce niveau s'éloigne de l'établissement.

N'ayant pas perçu la singularité du contexte et de ses projets, le candidat fait des propositions en décalage par rapport aux caractéristiques des élèves. Mais, le plus souvent dans ce niveau, la difficulté majeure tient à une incapacité du candidat à faire des propositions au-delà de la leçon. Il revient toujours sur les éléments évoqués dans l'exposé, sans les faire évoluer ailleurs ou plus tard. Malgré les pistes présentées par le jury, le candidat peine à se positionner au sein de l'établissement et de ses différents collectifs. Il reste dans l'implicite sans préciser ni pourquoi, ni comment il impulserait une envie de travailler en équipe. Il reste dans une vision disciplinaire.

Par exemple, il approuve le fait de s'orienter vers la construction d'outils communs en équipe EPS dans cet établissement, sans pour autant justifier ce choix ou se diriger vers une proposition consistante : « on en discute ensemble, j'arrive à les convaincre et on l'applique ».

Niveau 2 : le candidat de ce niveau s'inscrit partiellement dans l'établissement.

Il extrait, a posteriori, des éléments peu significatifs du contexte. Il fait des propositions en réponse à une question du jury (pas de manière spontanée), mais sans être capable de les rattacher au contexte, ou de façon artificielle. Les propositions s'inscrivent au niveau de l'équipe disciplinaire et restent peu

opérationnelles. Un décalage est souvent perçu entre le discours du candidat, parfois ambitieux, et les propositions ou mises en œuvre concrètes qui pourraient en découler au sein de l'établissement.

Par exemple, un candidat propose : « Dans le projet d'établissement, il y a un projet santé. Durant l'échauffement, je pourrai proposer une liaison avec ce projet ». Il ne s'appuie pas sur les élèves de cet établissement et ne propose pas de mises en œuvre précises avec les différents acteurs, les partenariats, le travail d'équipe. La proposition reste théorique et peu opérationnelle.

Niveau 3 : le candidat de ce niveau s'engage comme acteur dans l'établissement.

Il s'appuie sur des éléments pertinents du contexte (un axe du projet EPS, une caractéristique forte de l'établissement ...) pour justifier des propositions qui vont au-delà de la classe et de la séquence. Il formule des propositions, des opérationnalisations concrètes et adaptées au contexte proposé. Il parvient à se projeter dans le court, moyen ou long terme. Il peut faire des liens entre son vécu et les propositions qu'il avance afin d'agir efficacement dans une mise en projet collective. Il se situe de manière mesurée au sein de l'équipe EPS et de l'établissement, il ne cherche pas « imposer » ses manières de faire, mais plutôt à discuter et collaborer avec les collègues.

Par exemple, un candidat remarque dans le dossier que la thématique de la mixité est problématique à plusieurs égards selon lui. Il propose un travail spécifique sur cette thématique à travers des propositions concrètes en appui sur le dossier : redéfinir des « menus certificatifs », qu'il juge pour le moment très genrés, pour proposer des programmations fixes plus « neutres » du point de vue de la représentation de genre et favoriser un travail collectif entre filles et garçons sur des activités communes. Il remarque des différences de résultats entre filles et garçons et propose d'entamer dans l'équipe EPS une réflexion sur des modes d'entrée égalitaires dans les APSA, quels que soient le niveau de classe et le champ d'apprentissage.

Niveau 4 : le candidat de ce niveau s'engage comme conseiller au sein de l'établissement.

Le candidat perçoit de manière fine des éléments du contexte et les met en relation. Par exemple, la scission entre LP et LGT est mise en lien avec les élèves subissant la pression de la note en relation à certaines options ou choix d'orientation. Les inégalités d'accès à la culture sont mises en relation avec le parcours et les choix d'orientation des élèves. Il parvient ainsi à identifier des tensions ou questions vives dans l'établissement et est capable de faire des propositions cohérentes et pertinentes par rapport à cela au niveau d'une équipe pluridisciplinaire, mais aussi dans le cadre du projet EPS et de l'AS. C'est un enseignant ressource qui pourrait être un réel appui pour la direction dans plusieurs domaines. Il se positionne à plusieurs niveaux (conseil pédagogique, professeur principal, équipe EPS, CESCE) et émet des propositions à la fois issues d'une expérience professionnelle et ancrées sur les problématiques de l'établissement, ou sur des actions existantes, en leur apportant une plus-value.

Par exemple, à la question « comment procédez-vous si vous devez engager une dynamique sur l'inclusion dans votre équipe EPS ? », le candidat s'appuie sur la loi de 2005, puis revient sur ses propositions de tutorat et d'outillage vidéo dans sa leçon de step pour ensuite élargir sa réponse en deux temps : l'outillage des élèves, puis la nécessité de la formation en équipes.

5. Bilan et conseils de préparation

5.1. Évolutions des prestations vis-à-vis de la session 2022

Le rapport de jury 2022 présentait un certain nombre de conseils qui restent d'actualité compte tenu de la continuité de l'épreuve, nous permettant de dresser le bilan des évolutions que le jury a pu mesurer à l'issue de cette session 2023.

De **nets progrès** ont été observés en ce qui concerne la capacité des candidats à faire vivre leur leçon, parfois même dès l'exposé, en resituant leur rôle dans la classe, en annonçant par exemple les consignes données aux élèves ou encore en mettant en scène des interactions entre enseignant et élèves. Plus largement, c'est la capacité à interagir efficacement avec le jury qui s'est améliorée. Si la disponibilité intellectuelle varie logiquement au cours de l'entretien, la plupart des candidats semblent préparés. La totalité de l'épreuve est bien gérée en restant à l'écoute des questions et en gardant la lucidité nécessaire pour mener des échanges professionnels avec le jury. Il importe donc bien de s'entraîner spécifiquement à cet oral en veillant à la gestion du stress et de la fatigue (notamment dans les phases de transitions : attente du sujet, montée en salle, intervalle entre exposé et entretien...) ainsi qu'à la qualité de sa communication (débit de parole, écoute des questions...).

Un **bilan plus mitigé** est à tirer pour certains autres points, comme la capacité à exploiter son expérience professionnelle. En effet, tous les candidats ne sont pas encore parvenus à en faire un réel point d'appui (voir le paragraphe 3.2 de ce rapport). De la même façon, seule une partie des candidats ont été en mesure de contextualiser leurs propositions à partir d'éléments précis. Beaucoup se contentent encore du seul appui sur de grands axes des projets. Or, des efforts de priorisation puis de mise en relation de ces orientations avec l'analyse concrète des besoins des élèves et les propositions faites dans la leçon sont nécessaires. Enfin, des difficultés sont encore constatées pour présenter une leçon sur un support synthétique. Certains diaporamas restent inutilement chargés. Le jury rappelle à cet égard que seul ce qui est dit par le candidat est pris en compte : le diaporama doit donc être utilisé comme un point d'appui pour faciliter la communication. Par exemple, un candidat ne peut pas considérer avoir présenté ses contenus d'enseignement en se contentant d'en afficher un listing qu'il survole sans les commenter.

Enfin, **des difficultés persistantes** sont constatées pour certains attendus. Nous attirons donc l'attention des candidats et des formateurs sur les conseils suivants qui restent prioritaires :

- Connaître les acquisitions jugées incontournables dans chaque champ d'apprentissage et les enjeux qui les accompagnent.
- Savoir analyser le contexte d'un établissement pour en extraire les problématiques centrales ; être ensuite en mesure de se positionner en tant qu'acteur de l'établissement (voir paragraphe 3.3 de ce rapport). À cet égard, la connaissance des différents publics et dispositifs (ULIS, UP2A, SEGPA...) apparaît donc incontournable.
- La capacité des candidats à faire des choix est un élément structurant de cette épreuve. Pourtant elle constitue une difficulté persistante. Un empilement d'objectifs est souvent proposé : « priorité éducative », « axes de transformation », « compétence attendue », « objectifs de leçon », etc. se succèdent et se superposent sans que le jury ne puisse en percevoir la cohérence. Il importe de communiquer efficacement sur les objectifs et acquisitions visées à l'échelle de la leçon. Il est donc attendu des candidats qu'ils identifient des contenus prioritaires et qu'ils les justifient au regard des besoins des élèves et des objectifs retenus.

5.2. Points de vigilance et recommandations particulières

Une faiblesse est constatée dans la capacité des candidats à **mobiliser les textes officiels**. Ainsi, les programmes sont souvent convoqués de façon très formelle, ou, lorsque les leçons concernent des classes à examen, les exigences certificatives sont parfois méconnues, voire ignorées.

Concernant l'évaluation des élèves à travers le dossier et la vidéo, le jury constate une **utilisation assez stéréotypée des profils** par les candidats : deux profils, de niveaux 1 et 2. Si cette catégorisation peut s'avérer tout à fait pertinente, elle a parfois pu apparaître un peu plaquée. Le souci de différenciation ne suppose donc pas nécessairement l'identification de deux profils. L'important reste la prise en compte des caractéristiques réelles des élèves. Il convient plutôt de retourner au sens premier du « profil », compris comme un groupe d'élèves aux caractéristiques communes, sans qu'il y ait nécessairement hiérarchie entre les différents groupes.

Rappelons enfin l'**importance de l'analyse de la vidéo** pour conduire cette évaluation des besoins des élèves. Celle-ci reste un élément central au regard des éléments du dossier qui viennent ensuite la compléter, la confirmer et, parfois, la questionner. Cette analyse vidéo suppose qu'en amont les candidats se dotent d'indicateurs : d'une part, des observables propres aux APSA et d'autre part des repères permettant de révéler les capacités des élèves sur les plans méthodologique et social. Nous recommandons ensuite aux candidats, pendant l'épreuve cette fois, de bien prendre le temps d'observer les comportements des élèves afin d'identifier le plus finement possible leurs besoins et d'être ensuite en mesure de leur proposer des contenus d'enseignement adaptés.

Le programme du concours est clair et circonscrit ; il suppose de s'y préparer. Pour cela, il est nécessaire, dès le début de l'année de préparation, d'aller voir des élèves en activité, dans les différentes APSA, dans différents niveaux d'enseignement.

Seconde épreuve d'admission

1. L'organisation de l'épreuve

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

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

1.1 La pratique physique

Elle se compose de deux sous-parties :

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

Avant la séquence libre, chaque candidat dispose d'un temps d'échauffement.

Entre les deux séquences il dispose de 5 minutes de récupération à la fin desquelles le jury lui communique la question de la séquence imposée. Le candidat prépare la réponse à la question posée pendant 10 minutes. Les deux premières minutes de la séquence imposée permettent d'expliquer au jury les choix de traitement du sujet.

1.2 L'oral

Il se compose de deux parties :

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

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

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

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

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

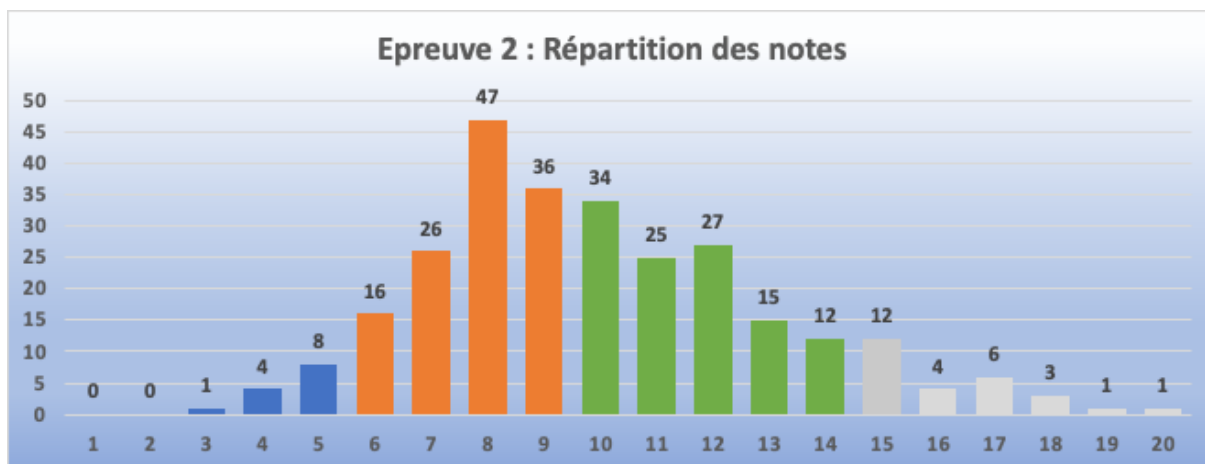
Cette question s'appuyait sur un thème et un contexte de l'APSA support :

APSA supports	Exemples de thèmes	Exemples de contextes
Athlétisme	Le rythme La synchronisation des actions motrices	Les courses de haies hautes
Badminton	La variété des frappes gagnantes	Depuis le secteur mi-court
Danse	Tension Les appuis	L'engagement émotionnel Séquence d'improvisation
Escalade	Les liaisons entre les phases du mouvement L'optimisation des adhérences	Après travail En bloc
Natation	Efficacité des jambes en nage simultanée	Natation de vitesse
Step	La relation à la musique	Effort en capacité aérobie

2. Les données statistiques

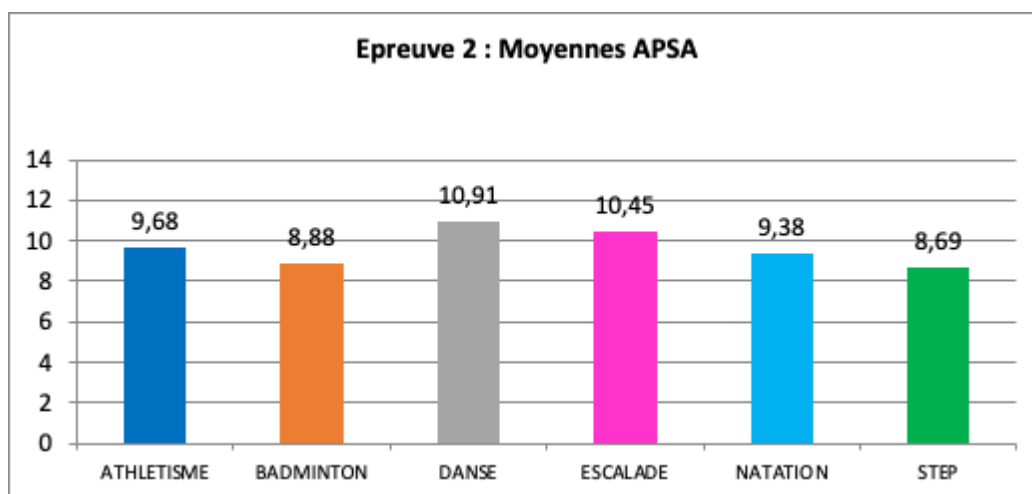
La répartition des notes par APSA et par épreuve.

2.1 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission

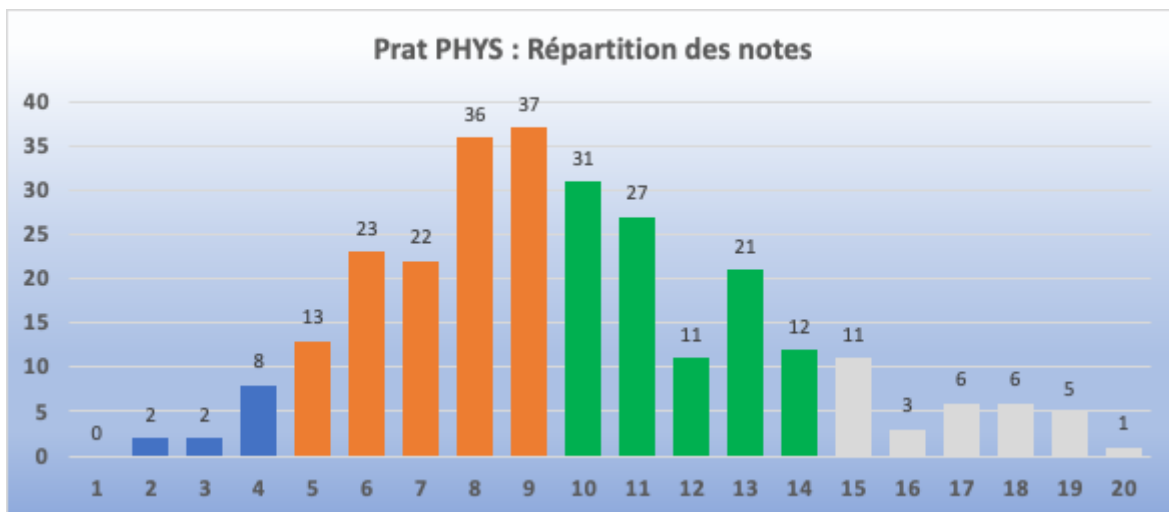


La moyenne de la seconde épreuve d'admission est de 9,35 avec une médiane à 9.

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

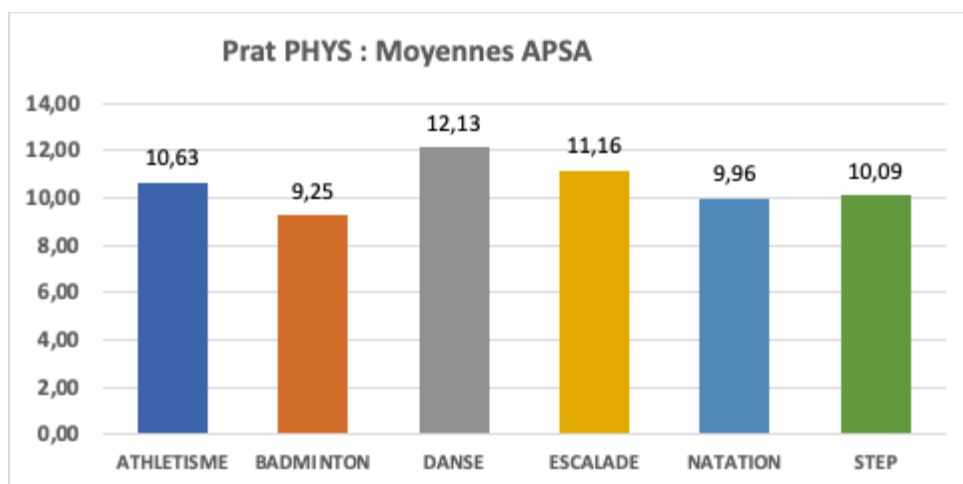


2.3 Répartition des notes de la pratique

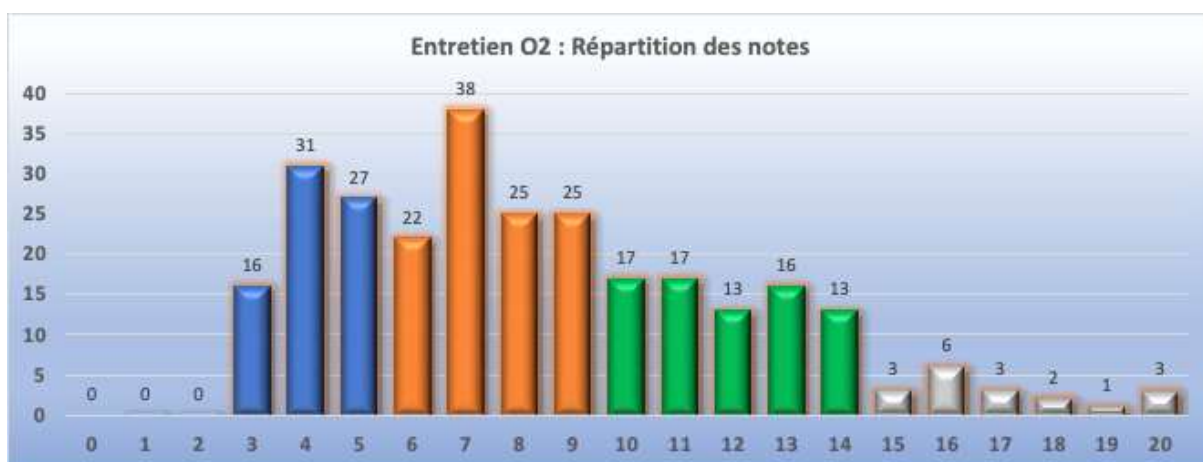


La moyenne de l'épreuve pratique est de 10,12 avec une médiane à 9,5.

2.4 Répartition des notes de la pratique par APSA

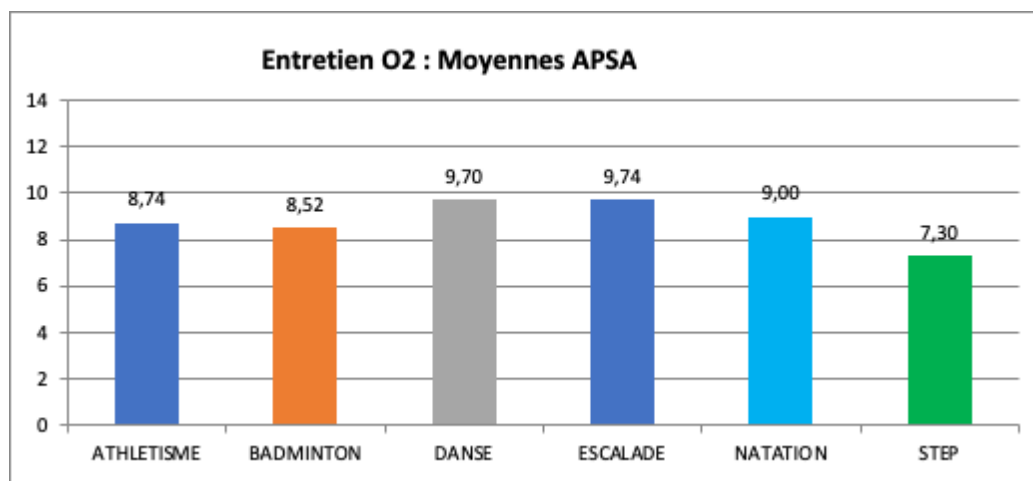


2.5 Répartition des notes de l'oral



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

2.6 Répartition des notes de l'oral par APSA



3. Le bilan de la session 2023

3.1 La pratique

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

Si la séquence libre demande de la préparation, il en est de même pour la séquence imposée. Sur ce point, le jury fait un bilan plutôt contrasté. Comme dans la séquence libre, l'engagement est souvent sincère. Cependant, les candidats rencontrent des difficultés à faire des propositions de transformations en lien direct avec la question posée. Ils ne mettent pas toujours à profit les deux minutes de présentation pour exposer leur analyse de la question ainsi que les propositions qui en découlent. Durant la suite de la séquence imposée, les candidats n'utilisent pas la possibilité de donner des indications au jury pour lui permettre de bien comprendre les propositions affichées et les régulations opérées.

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

3.2 L'oral

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

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

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

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

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

La moyenne des notes par APSA en témoigne.

4. Les attendus de l'épreuve et les conseils de préparation

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

Pour la pratique, les deux parties révèlent des compétences différentes :

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

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

Pour l'oral ; il est attendu une maîtrise de l'APSA contextualisée dans son champ apprentissage afin de transformer la motricité du ou des élèves identifié(s) suivant un thème et un contexte.

4.1 Un cadre commun d'évaluation

➤ Les pratiques physiques

Elles sont appréciées à partir de deux indicateurs : les choix effectués par le candidat et l'engagement tout au long de sa pratique. Ces deux aspects sont indexés à des critères spécifiques à l'APSA support de l'épreuve.

➤ L'oral

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

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

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

4.2 Les pratiques

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

ATHLÉTISME

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

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

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

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

◆ **Est-il obligatoire de respecter les références athlétiques (intervalles, hauteur de haies, départ en starting-block...) ?**

Non. Cependant il est attendu du candidat une capacité à adapter et structurer le contexte choisi à ses propres ressources, tout en conservant l'esprit culturel de l'activité. L'ensemble doit lui permettre de réaliser une performance optimale.

➤ L'intensité de l'engagement

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

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

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

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

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

Non, mais vous devez vous équiper avec du matériel qui permet d'exprimer votre plus haut potentiel dans chaque contexte tout en préservant votre intégrité physique et quelles que soient les conditions météorologiques.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ◆ **Est-il possible d'utiliser une calculatrice pour mesurer les allures ou les vitesses ?**

Oui, à condition que celle-ci soit non programmable et non connectée. Les téléphones sont en revanche interdits.

- ◆ **Quels conseils pouvez-vous donner pour préparer la séquence imposée ?**

Il peut être très pertinent lors de la préparation au concours de vous filmer lors de vos entraînements en lien avec la séquence libre. La lecture et l'analyse de ces vidéos peuvent vous permettre d'identifier les points à améliorer. Un candidat qui sait s'entraîner apprend à se connaître, à faire des choix, à se préparer, à conduire et réguler ses efforts.

➤ L'intensité de l'engagement

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

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

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

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

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

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

BADMINTON

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

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

◆ **Selon quels critères suis-je évalué durant la séquence libre ?**

L'évaluation porte sur les registres tactiques (intentions, manière et choix pour construire et gagner), techniques (déplacements, volume de jeu et organisation motrice), la performance et l'engagement dans les deux matches d'une durée de 5 minutes chacun.

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

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

◆ **Comment me préparer pour la séquence libre ?**

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

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **L'échauffement est-il évalué ?**

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

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

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

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

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

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

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

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

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

Votre démarche doit être personnelle et cohérente au regard de l'APSA en lien avec votre niveau de ressources (et le thème posé). Elle doit être explicitée au jury durant l'ensemble de la séquence.

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

Vos choix (transformation(s) visée(s), apprentissages, situations d'apprentissage...) sont évalués au regard de la réponse à la question posée. Ils doivent être ciblés (en évitant le « zapping »), problématisés et mis en œuvre au regard de votre niveau de jeu (ressources), de votre profil et du thème. Ils doivent s'inscrire dans la logique de l'activité et s'appuyer sur des connaissances la concernant.

Les situations d'apprentissages doivent être fonctionnelles (en toute sécurité), évolutives et articulées.

Leur régulation est évaluée, notamment au niveau des apprentissages (critères de réalisation transformant la motricité) qui doivent être explicités et opérationnalisés.

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

Nous vous conseillons d'analyser votre niveau de jeu pour en avoir une connaissance fine et ainsi vous permettre d'en extraire des axes de transformation personnalisés.

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

Oui. Le jury pose sa question en fonction de son analyse technique et tactique de votre prestation lors de la séquence libre. Il est donc conseillé de vous préparer à analyser avec lucidité vos séquences de jeu afin de proposer une séquence imposée adaptée à vos ressources (acquis et besoins, dans les registres tactiques et techniques).

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

Oui, les commentaires doivent mettre en valeur vos propositions mais ils ne doivent cependant pas nuire à votre temps de pratique. Ces commentaires doivent donner sens à votre prestation.

Par ailleurs, entraînez-vous à parler de manière audible durant un effort afin que vos commentaires soient entendus par le jury.

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

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

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

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

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

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

➤ L'intensité de l'engagement

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

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

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

Oui. Une utilisation stratégique des plastrons permet de réguler l'intensité de votre engagement.

ESCALADE

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

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

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

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

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

L'ouverture proposée par le jury vise à offrir une variété de problèmes à résoudre dans les limites des potentialités offertes par la SAE, enrichies dans ses différentes inclinaisons par des macro-reliefs et des prises, de marques donc de modèles très variés. La logique d'ouverture des blocs consiste d'abord à tramer chaque secteur avec les macro-reliefs pour proposer les blocs les plus exigeants. Sur cette trame, le rajout de prises de différentes couleurs, pour un balisage facilement reconnaissable, permet de décliner le bloc en différentes cotations mettant en exergue des solutions motrices variées.

◆ **Quels sont les scénarii de la séquence libre ?**

Le candidat peut réaliser les blocs à vue avec aisance, sans aisance, après plusieurs essais. Ces prestations révèlent des niveaux d'engagement et de maîtrise appréciés. Elles permettent au jury de choisir un sujet adapté. Autrement dit, quand les essais s'enchaînent avec ou sans succès, le sujet portera les candidats à analyser leurs déterminants. Quand les essais sont réalisés sans aisance, le sujet invitera le candidat à explorer ses défaillances. En revanche, quand les essais à vue sont exemplaires d'efficacité et d'intelligence motrices, alors le sujet poussera le candidat à investir un type d'escalade particulier et/ou son propre style.

➤ L'intensité de l'engagement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

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

Il s'appuie sur l'observation des essais dans les blocs, dans les scénarii évoqués plus haut. Le matériau du jury pour choisir un sujet s'appuie sur : le choix de l'intensité du bloc, de sa spécificité, des types de mouvements mobilisés, des combinaisons de mouvements, des régulations inter-essais, des adaptations personnalisées, des méthodes requises pour sortir le bloc, de la gestion des problèmes posés par les ajustements postures-mouvements.

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

L'intention sous-tendue par cette deuxième séquence s'envisage dans une complémentarité, une articulation, et un prolongement de la séquence libre. Autrement dit, la poursuite des essais entamés en séquence libre, sans prise en compte de la thématique, est hors-sujet. Les compétences à savoir s'entraîner exige de traiter cette thématique pour proposer un système de contraintes susceptible de transformer à court terme la motricité. Les effets recherchés et obtenus devraient permettre au candidat de conclure la séquence imposée sur un retour dans les blocs testés (dans le cas où ils n'auraient pas – ou très difficilement - été réussis) dans la séquence libre pour valider des transformations effectives porteuses de réussite. Il est donc attendu du candidat qu'il traite le sujet dans la perspective de sa propre transformation et qu'il soit en capacité de décoder les supports, (l'inclinaison, les reliefs et les configurations des prises), tout en mettant en œuvre des solutions de mouvements adaptées au.x problème.s. Enfin, il est attendu que le candidat mette en œuvre concrètement ses propositions plutôt que de les déclamer.

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

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

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

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

➤ L'intensité de l'engagement

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

Oui. Dans la mesure où la séquence imposée exige de démontrer des compétences à savoir s'entraîner, la pratique physique de cette séquence devrait conduire à des transformations porteuses d'un progrès de nature à sortir les blocs initialement échoués ou réalisés avec difficulté.

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

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

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

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

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

Oui. Dans ce cas, le jury attend des informations utiles pour savoir à quel moment de la réalisation porter l'aide. Elle se manifestera uniquement par une poussée latérale ou antéro-postérieure au niveau de la colonne lombaire.

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

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

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

Oui. Cela reste possible à la marge, les commentaires ne doivent pas nuire au temps et à la qualité des réalisations.

DANSE

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

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

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

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

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

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

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

Le sol sur lequel vous danserez étant fragile, il faudra veiller à utiliser une scénographie qui ne le détériore pas.

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

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

➤ L'intensité de l'engagement

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

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

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

Les deux passages doivent être réalisés à l'intérieur des 10 minutes. Vos temps de latence (avant un passage, entre les passages et/ou après les passages) sont laissés à votre appréciation. Soyez-y attentif, vous serez coupés dans votre prestation à 10 minutes si vous n'avez pas terminé.

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

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

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

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

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

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

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

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

◆ **Quand et comment peut-on préparer cette séquence imposée ?**

Vous aurez 10 minutes de réflexion pour préparer votre séquence imposée. Pour ce faire, vous disposerez de brouillons et stylos, ainsi qu'une table et une chaise pour vous installer. Vous pourrez également vous mettre en mouvement pendant cette phase. En revanche, ces 10 minutes de préparation ne seront pas soumises à évaluation (mise en mouvement, brouillons, etc...)

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

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

Nous vous conseillons d'organiser ce moment pour être le plus explicite et permettre au jury de percevoir votre démarche (votre mise en situation à venir). Vous serez coupé au bout de 2 minutes, si vous n'avez pas terminé cette présentation.

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

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

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

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

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

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

◆ **Comment organiser sa séquence imposée pour aboutir à une séquence transformée ?**

La question donnée par le jury vous invite à vous mettre en situation (d'exploration, d'enrichissement, de composition, etc...) afin d'aboutir à la transformation de la partie choisie.

➤ L'intensité de l'engagement

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

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

◆ **Comment exploiter à bon escient les 20 minutes de la séquence imposée ?**

Les 20 minutes sont à exploiter dans leur intégralité. Vous pourrez ainsi présenter au jury votre capacité à vous entraîner à votre plus haut niveau d'expression, dans un temps contraint, mais organisé par vos

propres soins. Sa bonne gestion sera révélatrice d'une réelle connaissance de soi et des attentes de l'épreuve.

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

Non, ce qui intéresse le jury ce sont les choix de traitement réalisés par le candidat pour répondre au thème dans le contexte. Le jury ne vous donnera pas de notion de durée. C'est à vous, selon vos choix de traitement, de décider de la temporalité de votre séquence transformée. Il s'agira alors de tenir compte de la durée de votre séquence transformée pour pouvoir la présenter dans son intégralité avant la fin de l'épreuve.

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

Vous pouvez la présenter à tout moment à l'intérieur des 20 minutes. Nous vous conseillons de la présenter avant les 5 dernières minutes afin d'éviter la précipitation et de vous donner la possibilité de repasser si vous pensez que votre prestation peut encore être améliorée. Il est attendu que vous annonciez oralement au jury le moment où vous allez réaliser le passage de votre séquence transformée. Un regard attentif sera alors posé sur votre prestation pour finaliser votre évaluation.

Le jury vous avertira oralement lorsqu'il restera 3 minutes si vous n'avez pas encore annoncé la présentation de cette séquence transformée.

NATATION

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

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

◆ **Existe-t-il des styles de nage à privilégier lors de la séquence libre ?**

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

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

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

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

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

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

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

➤ L'intensité de l'engagement

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

Il est attendu un engagement optimal et adapté au regard de la filière choisie et des ressources du candidat. Il est attendu une prestation authentique, qui ne soit ni simulée ni contrefaite permettant au jury de choisir une thématique adaptée pour la séquence imposée.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

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

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

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

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

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

Oui, les candidats ont la possibilité de déplacer leur préparation au bord du bassin. Il est conseillé de prévoir une pochette plastique à cet effet.

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

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

◆ **Le chronomètre est-il stoppé après les 2 minutes de présentation le temps de rejoindre sa ligne d'eau ?**

Non, le temps de déplacement est inclus dans les 20 minutes de la séquence imposée.

➤ L'intensité de l'engagement

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

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

STEP

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

Oui, l'essentiel étant de démontrer son plus haut niveau de ressources bioénergétiques et biomécaniques dans la ou les filière(s) présentée(s). Le traitement de la ou les filières présentées devra être lisible.

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

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

◆ **Dois-je présenter tous les paramètres (biomécaniques, énergétiques) ?**

Il est conseillé de cibler les paramètres que l'on peut assumer dans le contexte d'effort choisi.

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

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

◆ **Comment le jury peut-il évaluer la pertinence de mes choix ?**

Au regard du degré de maîtrise du candidat dans la complexité et/ou l'intensité choisie(s).

◆ **L'atteinte de ma fréquence cardiaque cible est -elle plus valorisée que la complexité présentée pour évaluer mon engagement ?**

C'est l'articulation entre ces deux éléments qui est à rechercher pour révéler son meilleur niveau de ressources dans le contexte d'effort choisi.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Dois-je me limiter à 6 blocs ?**

La séquence libre est au minimum constituée de 6 blocs différents, répartis au choix du candidat dans une ou plusieurs séries.

◆ **Quelle est la place du cardio-fréquencemètre dans l'évaluation ?**

Il permet en tant qu'indicateur de valider ou d'invalider, à partir de critères objectifs, l'atteinte du contexte annoncé.

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

Le jury prend en compte la pertinence du plan d'entraînement, qui englobe les temps d'effort et de récupération (dans leur intensité et leur nature).

◆ **Comment rendre mon engagement lisible ?**

Par le degré d'énergie et d'enthousiasme dégagé lors de la prestation.

◆ **Puis-je apporter un timer pour gérer mon temps de pratique ?**

Oui, Le timer ou la tablette peuvent faciliter la gestion du temps et rendre les conditions de pratique plus confortables. Le candidat veillera à n'avoir aucun dossier, fichier ou document sur la tablette. L'utilisation du Timer ne doit pas nécessiter de connexion internet. Tout appareil connecté est en revanche exclu.

SÉQUENCE IMPOSÉE

◆ **Le contexte (lié à une filière énergétique) proposé par le jury est-il nécessairement différent de celui ou ceux investis en séquence libre ?**

Non, le contexte proposé de la séquence imposée est indépendant de celui de la séquence libre.

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

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

➤ Les choix

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

Non, chaque candidat est autonome. Le jury n'intervient pas dans la gestion de la musique. Il annonce au candidat le début et la fin de l'épreuve.

◆ **Quand le chronomètre est-il déclenché ?**

Le chronomètre général de chaque épreuve (libre et imposée) est enclenché au début de celle-ci par le jury. Ensuite, les séries proposées par chaque candidat durant ces épreuves sont chronométrées à partir du premier mouvement (bras ou jambe) en arrière du Step.

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

Le candidat a le choix de simplifier, complexifier voire de recréer un ou plusieurs blocs pour répondre au mieux à la question posée.

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

L'utilisation des deux minutes de présentation de la démarche en début d'épreuve imposée est conseillée mais ne suffit pas à rendre la démarche lisible.

Le candidat peut modifier cette annonce durant sa prestation s'il le juge pertinent au regard de la question et/ou de ses ressources du moment. Il est toutefois conseillé de privilégier la pratique pour apporter une réponse explicite à la question posée.

◆ **Le choix musical est-il important pour m'exercer ?**

Le rapport à la musique doit être au service de la proposition.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Qu'entend-on par la notion d'engagement ?**

L'engagement doit être envisagé dans les deux dimensions qualitatives et quantitatives au service du savoir s'entraîner. Les étapes de la démarche de construction de la réponse doivent être lisibles.

◆ **La phase de préparation de ma séquence imposée est-elle prise en compte dans l'évaluation**

Le temps de préparation de 10 minutes n'est pas pris en compte dans l'évaluation. Les brouillons sont détruits en fin d'épreuve. L'espace d'évolution, le matériel et la musique sont à disposition du candidat au cours de cette phase de préparation.

◆ **Dois-je être dans la filière demandée sur la totalité des 20 minutes ?**

La réponse du candidat doit s'ancrer majoritairement dans le contexte (filière)questionné par le jury. Cependant, les phases de construction de la réponse peuvent mobiliser d'autres filières.

4.3 L'oral

4.3.1 L'analyse de la question

◆ **Comment sont présentées les caractéristiques des élèves à observer dans la vidéo ?**

Afin que vous ayez une représentation claire de la manière avec laquelle les caractéristiques des élèves sont présentées dans la vidéo, vous trouverez ci-dessous pour chaque APSA un exemple :

<p>Classe : 5ème</p> <p>Athlétisme course de haies hautes</p> <p>Vous observerez l'élève en bleu 40m haies (50cm), intervalles : 10,5 m puis 6,5 m</p> <p>Séquence répétée 2 fois</p>	<p>Elève de 4e 50m crawl dos Vous observerez la fille bonnet noir lunettes roses Natation Vitesse</p>
<p>Classe de 4ème Danse</p> <p>Vous observerez l'élève au sweat rose et au pantalon gris</p> <p>Improvisation " 3 cercles "</p>	<p>ESCALADE Classe de 4ème. Association sportive.</p> <p>Vous observerez l'élève au centre.</p> <p>Voie en moulinette, déversante, prises bleues. 5C, cotation maximale.</p>
<p>Term GT Enseignement obligatoire</p> <p>Elève en jogging gris à gauche</p> <p>PUISSANCE AEROBIE 2ème série de 3' BPM 145</p>	<p>Classe de Terminale générale BADMINTON Vous observez l'élève de dos Situation de match</p>

◆ **Quelle est la durée et quel est le format de la vidéo ?**

Toutes les vidéos durent en moyenne 30 secondes. Certaines peuvent être filmées en continu, d'autres en séquençant une situation plus longue et d'autres enfin sont répétées deux fois.

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

La description de l'activité de l'élève observé (mentionné sur la vignette) doit s'appuyer sur des indicateurs ciblés en lien avec l'analyse du contexte. Des éléments qualitatifs ou quantitatifs peuvent être mobilisés. Le candidat devra repérer et présenter des éléments saillants de la vidéo puis prolonger la description par l'explication/interprétation des ressources mobilisées.

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

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

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

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

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

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

◆ **Quels sont les outils qui sont à ma disposition pour présenter mes propositions ?**

Vous disposez de feuilles de brouillon ainsi que d'un tableau blanc avec des feutres effaçables.

4.3.2 Les propositions de transformations

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

Il n'y a pas d'attendu en termes de nombre de situations. En revanche, chaque situation doit permettre une transformation de la motricité de l'élève en prenant en compte le thème et le contexte précisés dans la question. Dans le cas de la présentation de plusieurs situations, un lien de complémentarité et/ou d'emboîtement doit apparaître.

Il est apprécié des jurys que le candidat explicite les contenus d'enseignements visés.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.3 La démarche enseignante

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

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

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

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

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

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

4.3.4 Les connaissances et la capacité à interagir

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

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

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

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

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

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

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

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