



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation interne

Section : Éducation Physique et Sportive

Session 2024

Rapport du jury présenté par : Monsieur François MICHELETTI, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), Président du jury

SOMMAIRE

Introduction	4
Première épreuve d'admissibilité	7
1. Le sujet de l'épreuve.....	7
2. L'analyse du sujet.....	7
3. Les niveaux de production.....	10
4. Conseils aux candidats.....	13
5. La répartition des notes 2024.....	14
Seconde épreuve d'admissibilité	15
1. Le sujet de l'épreuve.....	15
2. Les attendus de l'épreuve.....	15
3. L'analyse du sujet.....	15
4. Les niveaux de production.....	18
5. Les conseils de préparation.....	21
6. La répartition des notes.....	23
Première épreuve d'admission	24
1. Les enjeux et attentes de l'épreuve.....	24
2. Le déroulement de l'entretien.....	25
3. Les points forts et éléments de fragilité constatés dans le cadre des prestations des candidats au regard notamment des grandes orientations données à l'épreuve.....	25
4. Le bandeau d'évaluation et son illustration.....	28
5. Bilan et conseils de préparation.....	33
Seconde épreuve d'admission	35
1. L'organisation de l'épreuve.....	35
2. Les données statistiques.....	36
2.1 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission (pratique + entretien).....	36
2.2 Moyennes de la seconde épreuve d'admission par APSA (pratique + entretien).....	36
2.3 Répartition des notes de la pratique (/10).....	37
2.4 Moyennes de la pratique physique par APSA.....	37
2.5 Répartition des notes de l'oral (/10).....	38
3. Le bilan de la session 2024.....	38
3.1 La pratique.....	38
3.2 L'oral.....	39
4. Les attendus de l'épreuve et les conseils de préparation.....	39
4.1 Un cadre commun d'évaluation.....	39
4.2 Les pratiques.....	39
4.3 L'oral.....	49
4.3.1 L'analyse de la question.....	49
4.3.2 Les propositions de transformations.....	50

4.3.3 La démarche enseignante.....	51
4.3.4 Les connaissances et la capacité à interagir.....	51

Introduction

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, 2022 et 2023. L'ensemble du jury y a contribué, sous la coordination des responsables et 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 le président reflètent les préoccupations et les valeurs liées à la discipline. Ces sujets avaient également pour ambition de traiter des problématiques professionnelles. En effet, l'évolution des pratiques d'évaluation des enseignants d'EPS dans le contexte des mutations du système éducatif (écrit 1) et l'engagement des élèves dans des projets individuels et collectifs, facteurs déterminants de leur accès à l'autonomie (écrit 2) constituent des préoccupations actuelles et intemporelles ; ils ont pu donner l'opportunité d'une réflexion historique ou plus didactique et pédagogique mais toujours au service de l'éducation et de la réussite de tous les 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 révèle des compétences professionnelles attendues d'un professeur agrégé en capacité de faire des choix pédagogiques, didactiques et éducatifs ciblés qui répondent à un contexte précis (classe, établissement et élève) au service des transformations (motrices, méthodologiques et sociales) de tous les élèves. Les différentes épreuves du concours permettent également d'évaluer l'expérience professionnelle, l'éthique et la hauteur de vue du candidat futur professeur agrégé.

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 2024 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 2024 (chiffres session 2023)	Public	Privé
Inscrits	1516 (1461)	1307 (1282)	209 (169)
Composants E1	1082 (1013)	936 (899)	146 (114)
Composants E2	1072 (990)	929 (879)	143 (111)
Nb Postes	120	110	10
Admissibles	285	263	22

- Les 285 admissibles

	Public (263)	Privé (22)	Total (285)
Homme	167	13	180
Femme	96	9	105
Age moyen	34 ans et 6 mois	34 ans et 6 mois	34 ans et 6 mois

	Public	Privé
Nombre de postes	110	10
Moyenne sur 20 à la barre	10,30	10
Nombre de candidats Admissibles	263	22
Ratio	2,39	2,2
Nombre de points du 1 ^{er} admissible Moyenne sur 20	84,25 (83,5 en 2023) 16,85 sur 20 (16,7 en 2023)	72 (78,25 en 2023) 14,40 (15,65 en 2023)

26 % des femmes qui ont composé les deux écrits sont admissibles (versus 27% pour les hommes).
37% des admissibles sont des femmes.
Avec une barre d'admissibilité à plus de 10, le concours 2024 affiche un haut niveau de recrutement.

- Les admis

	Public	Privé
Liste principale	110	10
Liste complémentaire	3	-

Admis	Public	Privé	Total
Homme	69 (54 en 2023)	6 (6 en 2023)	75 (60)
Femme	44 (56 en 2023)	4 (4 en 2023)	48 (47)
Barre d'admission liste principale	10.41 (/ 20) (10,64 en 2023)	10.45 (/20) (10,39 en 2023)	
Barre d'admission liste complémentaire	10.37 (/20)	-	

39% 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 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.

	Homme	Femme	Total
Age mini	25	26	
Moins de 40 ans (% admis)	61 (81%)	31 (64%)	92 (75%)
Plus de 40 ans (% admis)	14 (19%)	17 (36%)	31 (25%)
Age maxi.	48	47	
Age moyen	33 ans 5 mois	36 ans 2 mois	

26% des lauréats ont plus de 40 ans, l'âge des reçus s'étend de 25 ans à 47 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 aequo à la barre soit 285, ce qui correspond à 2,39 admissibles pour un poste ;
- Les femmes représentent presque 37% des candidats qui ont composé les deux écrits, 37% des admissibles et 39% des admis. À noter que la proportion homme-femme dans la profession est encore déséquilibrée avec 42% d'enseignantes tous corps confondus ;
- 26% des reçus définitifs a 40 ans et plus ;
- 35% 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 ; toutefois, le poids des écrits demeure important dans la réussite des candidats au concours ;
- 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 2024 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 considéré 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 accompagné lors de cette première présidence ; 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 2025.

François MICHELETTI,
Président 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 modalités d'évaluation en EPS

Durée : 6 heures, coefficient 2

1. Le sujet de l'épreuve

Rappel du sujet :

« L'évaluation est un outil au service de la formation des élèves. Le professeur conçoit des situations d'évaluation qui renseignent les élèves sur le degré d'acquisition des compétences au fil des leçons. Il veille à les informer régulièrement sur l'évolution de leurs acquisitions »

(Annexe de l'arrêté du 3-4-2019 - J.O. du 9-4-2019 publié au BO officiel n° 5 du 11 avril 2019 : Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel).

Vous analyserez et discuterez cette citation au regard de l'évolution des pratiques d'évaluation des enseignants d'EPS dans le contexte des mutations du système éducatif de 1967 à 2023.

Le sujet de cette première épreuve écrite du concours interne de l'agrégation d'EPS s'inscrit dans la continuité de celui de la session précédente. Il est structuré par un extrait des programmes d'enseignement de l'EPS préparant au CAP et au baccalauréat professionnel. Il est volontairement ouvert (Cf. « vous discuterez »), et ciblé sur une thématique professionnelle importante de l'EPS : l'évaluation. S'il était attendu des candidats des connaissances variées sur les plans disciplinaire, institutionnel et éducatif - la thématique de l'évaluation étant large - le candidat doit toutefois s'appuyer sur les éléments de la citation du BO de 2019 pour analyser plus finement le moment "évaluation" dans le cadre d'un processus d'apprentissage. Il peut être regrettable de lire des copies sans réelle définition (fine) de cette compétence professionnelle alors que la citation appelle à une compréhension de l'évaluation pour l'élève et l'enseignant et pas uniquement du seul point de vue de la certification. En définitive, si cet extrait fait explicitement référence à la 5^{ème} thématique du programme de cette 1^{ère} épreuve d'admissibilité, force est de constater que son analyse et sa discussion (Cf. double commande du sujet proprement dit) nécessitent de croiser les différentes thématiques. En effet, la réponse devait certes envisager "les modalités d'évaluation en EPS et leur opérationnalisation au quotidien", "le métier d'enseignant", "la leçon d'EPS", mais également "l'activité de l'élève" et ses apprentissages.

2. L'analyse du sujet

Ces premiers éléments de réflexion nous amènent de fait à questionner au regard des « mutations observées du système éducatif » le statut (place/rôle/fonction) de(s) situation(s) d'évaluation depuis 1967 dans la relation pédagogique et dans le processus d'apprentissage des élèves. Si l'évaluation n'est pas toujours situationnelle (mais aussi ponctuelle, en cours de formation) alors de quelle évaluation parle-t-on ? S'agit-il exclusivement d'une évaluation diagnostique, certificative, sommative ou bien de toutes formes d'évaluation formative et/ou formatrice ? Qu'en est-il aussi de la distinction ici centrale qui envisage de différencier les processus de notation (appréciation chiffrée) et d'évaluation ? Dans les productions de cette année, l'évaluation a souvent été comprise sous son aspect certificatif.

Or, les meilleurs candidats ont été ceux qui ont dès le départ envisagé la pluralité des évaluations qui ne se bornent donc pas seulement à la seule obtention d'un diplôme ou d'un passage à un niveau supérieur. Pour ce faire, il était donc attendu des candidats qu'ils proposent et/ou se réfèrent à des travaux académiques définissant ce processus. A l'instar des travaux de Gaston Mialaret, il était donc possible de donner une première définition de ce processus à travers le verbe évaluer qui signifie « porter un jugement sur une valeur en fonction de critères précis » (G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, 1979). D'autres auteurs contemporains étaient tout aussi opérants dans cette nécessité de définir l'évaluation comme en attestent les travaux de Stéphane Brau-Antony & Jean-Pierre Cleuziou (*L'évaluation en EPS*, Paris, Actio, 2005) ou Pierre Merle (*Les pratiques d'évaluation scolaire*, PUF, 2018). Cette étape était d'autant plus cruciale qu'elle permettait (déjà) de situer le niveau de réflexion du candidat. En effet, si les approches internalistes s'avéraient pertinentes (Cf. les « pratiques d'évaluation »), il était toutefois nécessaire de « sortir » du seul champ de l'EPS pour aborder la question des enjeux de l'évaluation selon une focale plus ouverte et directement en lien avec les « mutations du système éducatif ».

Quoi qu'il en soit, l'évaluation revêt un certain nombre de fonctions qu'il était nécessaire d'interroger. Si l'évaluation joue un rôle de certification indispensable pour le système éducatif et la société (recherche de la qualification des élèves et délivrance des certifications et diplômes), sa fonction pédagogique est tout aussi importante. En effet, ce processus permet d'informer l'élève pour qu'il puisse prendre des décisions, réguler ses apprentissages et s'orienter en toute clarté (notion de connaissances du résultat et du droit à l'erreur). Enfin, l'évaluation présente une fonction de régulation en direction de l'enseignant en lui permettant d'adapter continuellement ses objectifs, ses méthodes, ses contenus aux élèves. Au-delà de ces différentes utilités, le sujet pose la question de ce que l'on évalue concrètement. Est-ce la motricité, les aptitudes, les attitudes, les connaissances, les compétences ou bien d'autres caractéristiques ? Dans quelle mesure ces dernières participent-elles d'un apprentissage des élèves depuis 1967 ?

Pour envisager une problématique ambitieuse, les candidats devaient prendre le temps nécessaire à l'analyse de la citation de départ qui est composée de trois injonctions complémentaires.

En effet, la 1^{ère} injonction est mentionnée dans la 1^{ère} phrase de cet extrait du programme EPS des lycées professionnels : « L'évaluation est un outil au service de la formation des élèves ». Au-delà du processus engagé, il s'agissait donc bien ici de questionner la présence régulière de dispositifs docimologiques mobilisés dans les pratiques professionnelles des enseignants d'EPS. Il fallait toutefois dépasser le stade de la description pour expliquer, selon les époques, en quoi tel ou tel dispositif renseignait sur les manières de faire des enseignants d'EPS. Si l'on prend l'exemple de la table Letessier, souvent abordée dans la 1^{ère} partie du développement, il était absolument nécessaire de dépasser la seule description de cet outil docimologique pour démontrer en quoi elle est au service de la mise en forme des élèves et de la scolarisation de l'EPS au cours du 2nd XXe siècle. Il s'agissait alors de montrer en quoi la table Letessier est une réponse pédagogique qui permet d'une part la diffusion de l'athlétisme dans les leçons d'EPS et, d'autre part d'apporter une caution scientifique à ce système d'évaluation grâce à un usage raisonné des mathématiques et des statistiques par ses trois concepteurs, les frères Letessier et Henri Cettour. Au-delà des enjeux personnels, c'est bien celui de l'homogénéisation des brevets et des examens par l'intermédiaire des arrêtés du 10 août 1967 qu'il convenait d'analyser et d'interpréter avec toute la nuance que cela suppose.

En définitive, si l'évaluation est « un outil... au service de la formation des élèves », encore fallait-il expliquer en quoi tel ou tel outil se révèle au service de leurs apprentissages. Sur ce point, rares sont les candidates et candidats à avoir pris « de la hauteur » alors qu'il était possible de mobiliser par exemple les travaux de Gilbert de Landsheere, selon lesquels, « pour aider un élève, il importe bien moins de lui indiquer quelle place il occupe par rapport aux autres dans la course aux savoirs que de lui apprendre jusqu'où ses efforts l'ont conduit sur le chemin qui mène à la maîtrise désirée d'un apprentissage ». (G. De Landsheere, *Évaluation et examens précis de docimologie*, 1980). Enfin, une autre auteure aurait pu être sollicitée pour expliquer les enjeux sous-jacents de ces outils au service de la formation des élèves. Il s'agit des travaux de Viviane Isambert-Jamati au sujet de la question de l'échec et/ou de la réussite révélé par tout outil docimologique. En d'autres termes, dans une logique explicative, il était donc nécessaire de questionner les effets de l'évaluation à court, moyen et long terme selon la logique suivante : « Est jugé en échec, l'élève qui n'a pas acquis dans les délais prévus les connaissances nouvelles et les savoir-faire que l'institution prévoyait qu'il acquiert » (V. Isambert-Jamati, *L'émergence de l'échec scolaire comme problème social*, 1989).

La 2^{ème} injonction : « Le professeur conçoit des situations d'évaluation qui renseignent les élèves sur le degré d'acquisition des compétences au fil des leçons » complète la 1^{ère} et il était donc nécessaire d'en expliquer non seulement le sens mais aussi les enjeux sous-tendus. S'il est explicitement affirmé que c'est le professeur qui conçoit, il était tout aussi essentiel de discuter (Cf. « vous discuterez ») ce postulat en posant la question de la place et du rôle de chacun des élèves dans l'élaboration et l'appropriation de tout système docimologique. Il était tout aussi important de discuter du paramètre spatial de toute situation d'évaluation, qu'il s'agisse de l'échelle de la classe, de l'établissement scolaire (local), de la dimension départementale ou académique, voire nationale (liste académique d'APSA supports générant des inégalités géographiques d'accès aux cultures physiques et sportives, etc.). Là encore, les candidats, à partir d'exemples concrets bien contextualisés dans leur époque, devaient dépasser les simples constats pour offrir des interprétations originales et engagées. Il était alors possible de poser la question des usages

de ces diverses situations d'évaluation et de leurs conséquences à plus ou moins long terme. Il est à regretter qu'aucun candidat n'ait eu l'idée de discuter le décret du 4 octobre 1983 concernant les rapports entre l'Éducation Physique Utilitaire et Professionnelle et les systèmes docimologiques du début des années 1980 au regard de l'institutionnalisation d'une éducation à la sécurité et à la prévention des risques.

D'une manière générale, l'analyse et la discussion de cette 2nde injonction offraient de nombreuses possibilités en matière de problématisation du présent sujet afin de révéler que ce dernier ne portait pas d'une manière exclusive sur la seule discipline scolaire qu'est l'EPS mais que les candidats étaient invités à interroger les relations qui existent au quotidien entre les enseignants d'EPS et les autres acteurs d'un Établissement Public Local d'Enseignement (EPL).

Enfin, la 3^{ème} injonction de ce texte officiel de 2019 : « Il veille à les informer régulièrement sur l'évolution de leurs acquisitions » précisait les deux premières en mettant l'accent sur le contrôle exercé par celles et ceux qui conçoivent ou s'approprient des systèmes docimologiques. Fidèle à l'idée défendue par Bernard Maccario, cette troisième injonction pose en effet l'enjeu principal suivant selon lequel, « évaluer, c'est exercer un contrôle des effets d'une formation ». (B. Maccario (*Théorie et pratique de l'évaluation*, Vigot, 1982). Là encore, au-delà des constats possibles, les candidats devaient, à partir d'exemples issus des pratiques professionnelles, questionner la pertinence des choix des pratiques d'évaluation pour mieux les situer au regard des « mutations du système éducatif ». La question du contrôle continu en EPS s'avérait ici un passage obligé dont il ne s'agissait pas d'en faire l'apologie mais, bien au contraire, d'en discuter les avantages et les inconvénients (limites). D'autres exemples concrets pouvaient être questionnés, qu'il s'agisse de l'évaluation de l'investissement et/ou participation-progrès des élèves en EPS au cours des années 1980 ou, au milieu des années 1990, l'effet de mode des nomogrammes qu'il était possible de discuter grâce à une analyse critique de l'article publié dans la revue EP.S. n° 249 de 1994.

Nous le voyons, les pistes d'investigation étaient nombreuses et obligeaient les candidats à prendre ouvertement position. C'est en cela qu'il est nécessaire de rappeler ici que problématiser un sujet revient en fin de compte à choisir et à renoncer à tout aborder. En effet, les meilleures productions d'écrit 1 de la session 2024 sont encore celles qui ont fait preuve de rigueur et d'originalité dans la problématisation du sujet. D'autant plus que ce dernier contenait, comme nous l'avons déjà expliqué, une double dimension et/ou commande, celle d'analyser et de discuter « cette citation au regard de l'évolution des pratiques d'évaluation des enseignants d'EPS dans le contexte des mutations du système éducatif de 1967 à 2023 ». Si le sujet de la session 2023 invitait à « commenter » la citation, celui de la session 2024 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 des trois injonctions qu'il contient et que nous venons de présenter. 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 dans ce texte officiel de 2019 ; bref, de se positionner soit en accord, soit en opposition avec tout ou partie de la citation ou de dépasser les propos. Sur le plan méthodologique, cette double commande permettait de restreindre le nombre de questions qui émergeaient de ces pistes d'observations. Le présent sujet invite en effet à les mettre en relation avec deux filtres d'analyse : les pratiques concrètes d'évaluation des enseignants et, également, les mutations que le système éducatif a connues depuis 1967. De ce point de vue, si le deuxième filtre vient poser un regard sur les mutations structurelles puis des réformes disciplinaires du système éducatif, le premier filtre concerne le travail plus précis, plus minutieux de l'enseignant d'EPS quant à la conception et la mise en œuvre concrètes de ces évaluations sur le terrain, depuis 1967 (sans tomber dans les travers d'une histoire générique : « du sportif au pédagogique »). Les choix de supports, la place de la liberté pédagogique quant à leur conception, tout comme les enjeux au regard de la référence culturelle sont ainsi questionnés.

Si tous les acteurs de l'EPS semblent s'accorder aujourd'hui sur une évaluation par compétence (la notation chiffrée revient actuellement dans les discours notamment au collège alors qu'en 2008 les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} sans notes voyaient le jour), comment et pourquoi ces pratiques ont-elles évolué depuis 1967 ? Il convenait d'interroger les méthodes, l'objet et les fonctions de l'évaluation en EPS depuis 1967 et de les mettre en perspective face aux pratiques évaluatives présentes à l'école. De ce point de vue, les candidats devaient prioritairement interroger la présence d'Attendus de Fin de cycle aussi bien en collège (AFC), au lycée (AFL) qu'en lycée professionnel (AFLP).

Il était également bienvenu de questionner la manière dont les pratiques évaluatives participent de la formation de l'élève. Si l'EPS obligatoire était à questionner en priorité, une attention particulière devait aussi être portée aux productions qui envisageaient la pluralité de l'EPS (certes obligatoire, mais aussi durant les moments de l'option ou du sport scolaire par exemple) tout comme la pluralité des publics (l'EPS ne s'adressant pas qu'à des élèves sportifs et valides depuis 1967).

Afin de dépasser la vision caricaturale d'une évaluation basée sur la performance sportive, comme principal indicateur à des enseignants concepteurs d'évaluation et de co-évaluation par compétence « scolaire »¹... il était absolument nécessaire de mieux articuler ses blocs argumentaires avec une histoire de l'école afin de montrer en quoi les injonctions scolaires ont (toujours) pesé sur l'évaluation en EPS. Les meilleurs candidats ont su ainsi dépasser la stricte (et classique dans les copies, sans explications) « orthodoxie scolaire » définie par Pierre Arnaud afin d'interroger la scolarisation des situations d'évaluation dans les pratiques d'EPS depuis 1967 dans le contexte des mutations scolaires (massification et démocratisation du SE, promulgation successive du S3C² puis du S4C, conséquences du rapport Thélot du 12 octobre 2004³, etc.). En effet, les injonctions scolaires en matière d'évaluation ont certes une importance dans l'évolution docimologique de la discipline, mais également sur l'organisation et la gestion de l'évaluation lors de la leçon d'EPS. En fin de compte, au-delà des enjeux disciplinaires et de l'évaluation certificative bien étudiés par Pierre Arnaud (1989) ou André Chervel (1988), les candidats devaient nécessairement aborder les enjeux professionnels afin de donner davantage d'épaisseur professionnelle à une analyse historique qui pourrait se résumer à l'adage suivant : « Dis-moi comment tu évalues et je te dirai quel enseignant tu es ». Ils devaient aussi aborder la difficile question des enjeux pédagogiques et éducatifs en osant poser la question de la place à accorder à d'autres processus et en particulier à celui de la dévolution devenue une évidence dans un système éducatif dont les responsables successifs ne cessent de rappeler depuis plus d'un demi-siècle que l'élève est au centre de celui-ci. En outre, il était possible d'aborder la question des enjeux scientifiques en questionnant les sciences d'appui mobilisées et revendiquées pour élaborer des systèmes docimologiques utiles aux apprentissages et adaptés aux nombreuses hétérogénéités des élèves (encore plus depuis la loi d'orientation de 2005 et les opportunités offertes en matière d'évaluation inclusive - Épreuves Adaptées Académiques). Enfin, les enjeux culturels ne pouvaient être passés sous silence, notamment lorsqu'il s'agissait d'interroger la cohérence et la pertinence des épreuves authentiquement scolaires d'athlétisme au baccalauréat de 2002 avec l'institutionnalisation controversée des épreuves de pentabond, de 2x150m Haies et de 3x 500m.

Les productions écrites les plus ambitieuses ont donc abordé une dimension centrale de ce concours interne de l'agrégation d'EPS en questionnant la professionnalité de chacune et de chacun en tant que professeur d'EPS d'un EPLE. Il s'agissait en effet de poser la question de l'identité professionnelle de celles et ceux qui innovent au quotidien en matière de docimologie appliquée afin de discuter des catégories professionnelles, à l'image des travaux d'Agnès Van-Zanten et de Marie Duru-Bellat (*Sociologie de l'école*, 1992, pp. 132-133). Ces travaux permettaient en effet aux candidats de se découvrir en tant que professionnel de l'EPS en se positionnant comme étant soit un enseignant moderniste (neutralité et rationalité) pour doter les élèves d'instruments intellectuels (communication, expert en méthodes), libertaire (catalyseur de créativité et d'expressivité des élèves), classique (dégager une élite et initier aux œuvres classiques) ou critique (fournir des instruments de maîtrise et de compréhension de la société).

3. Les niveaux de production

Avant toute chose, il est nécessaire de rappeler que le bandeau d'évaluation pour cette première épreuve d'admissibilité a été construit afin de valoriser le travail des candidats. Le choix a été fait de sélectionner les éléments originaux (et pertinents) des copies en raison des contraintes professionnelles et de la préparation à ces épreuves.

Articulant quatre niveaux de réponse et un niveau jugé "irrecevable", le bandeau a été conçu collectivement. La hiérarchisation a été aussi construite selon les différents niveaux de compréhension de la citation et de la question. Partie intégrante du sujet, la citation a parfois été trop vite expédiée, oubliée, alors que les meilleures copies engagent une réelle "discussion" en plus d'une analyse. Afin de respecter au mieux le principe d'équité, un curseur intra niveau

¹ Sur cette question, possibilité de se référer aux travaux menés dans l'académie de Nantes et, en particulier, au numéro 18 de la revue e-nov EPS, évaluations et certifications revisitées, 2018, ou au numéro 4 de la revue e-nov EPS, Les pratiques d'évaluation, 2013.

² En 2006, en déclarant que « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de compétences et de connaissances qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société », le deuxième socle règlemente à sa manière les pratiques d'évaluation des enseignants d'EPS.

³ A travers le principal enjeu éducatif : « éduquer, instruire, intégrer et promouvoir », il s'agissait de questionner la pertinence des objectifs suivants : motiver et faire travailler tous les élèves ; mieux appréhender leur diversité et leurs difficultés scolaires ; lutter contre la violence et les incivilités ; améliorer la concertation entre les enseignants et les parents ; définir les contenus que les élèves doivent absolument acquérir (SOCLE).

a été défini pour classer les copies au sein d'un même niveau de production. En renvoyant la production du candidat à des notes différentes, ce curseur interroge par exemple la qualité des références bibliographiques ou des connaissances comme la capacité du candidat à nuancer ses propos.

Niveau : Réponse NON RECEVABLE

La copie est classée dans ce niveau si le discours est totalement narratif (« la fabuleuse histoire de l'EP depuis 1967 ») en omettant le sujet. Très souvent, le candidat ne maîtrise pas les bases méthodologiques d'une dissertation pour tenir son argumentaire. Parfois, le candidat ne dépasse pas la fin de son introduction. Dans les situations les plus délicates, un problème éthique amenant à une position réactionnaire amène le correcteur à signaler la copie au directeur afin de proposer un 0/20.

Niveau 1 : Réponse APPROXIMATIVE

La réponse se réduit à quelques liens (ou raccourcis) sur l'évolution de la certification en EPS. La mise en perspective avec les pratiques professionnelles ou les mutations du système éducatif est implicite et simpliste. Les enjeux disciplinaires sont exclusivement abordés. Très souvent, un élément de la citation est mis en exergue pour coller au sujet. Parfois, la citation est évoquée en introduction ou en conclusion. L'évaluation est réduite à la certification. A la fin de la lecture, le correcteur peut avoir une impression de listing ou de catalogue de références. Le discours reste finalement caricatural.

Exemple d'un niveau 1 : « *Dans le même temps, les finalités de l'EPS orientent les enseignants à "former des citoyens cultivés, lucides et autonomes dans leurs apprentissages". Ainsi les évaluations formatrices s'ancrent dans les pratiques. Il s'agit de permettre à l'élève de se situer sur le degré d'acquisition de ses compétences. L'enseignant va utiliser davantage l'évaluation formatrice, cela afin de situer l'apprentissage et la cohérence ou l'efficacité de ses situations d'apprentissage ou d'évaluation. Encore une fois, l'EPS légitime sa place et permet aux élèves de s'auto-évaluer afin de devenir des citoyens cultivés lucides et également autonomes dans leur pratique et dans leurs apprentissages.* »

Niveau 2 : Réponse COHÉRENTE

La réponse est une réflexion illustrée par la citation permettant de justifier au moins 2 des 3 injonctions de la citation (effet d'annonce en introduction) ou abordées de manière artificielle dans le développement. La mise en perspective avec les pratiques professionnelles (souvent) ou les mutations du système éducatif (très rarement) est explicite. Dans ce niveau, la copie est mieux cadrée d'un point de vue méthodologique mais l'argumentation fait défaut. Le candidat définit le plus souvent l'évaluation (de manière concise et classique) en introduction. En revanche, si la problématisation est visible et que chaque partie tente d'apporter une réponse à la problématique, l'argumentation fait défaut et conforte souvent le correcteur dans le choix de la note posée grâce au curseur intra niveau.

En bas de niveau 2, se retrouvent des copies traitant les grandes évolutions de l'évaluation en EPS et faisant un lien avec deux des thèmes repérés dans la citation (par exemple : « une évaluation certificative obligatoire » et « une évaluation formatrice nécessaire aux apprentissages »). L'évaluation reste trop implicite et, dans ce niveau, l'évaluation est au service des apprentissages sans réellement le démontrer. Le correcteur doit faire les liens entre certains éléments de la démonstration afin de comprendre la démarche du candidat.

Exemple d'un bas de Niveau 2 : « *L'évaluation proposée par le texte de 1983 concernant le bac témoigne de l'évolution de l'EPS pour répondre aux contraintes de son temps. Dès lors, il n'est plus question d'évaluer la performance mais la performance avec les conduites motrices et aussi le progrès. S'impose donc la nécessité de fonctionner avec des degrés d'acquisition des savoirs à acquérir par les élèves et de les partager avec eux pour que l'évaluation soit « un outil ». Donc le BAC 1983 permet d'être plus en phase avec la citation qui nous est proposée (BO du 11 avril 2019).* »

En haut de niveau 2, se retrouvent des copies qui engagent le débat sur l'évaluation (dès l'accroche) en introduction. Le propos est cohérent et l'expression écrite est souvent bonne, mais l'argumentation se centre plus sur des savoirs disciplinaires et professionnels. On aurait aimé que les candidats dépassent exclusivement ces derniers pour inclure d'autres types de savoirs pour élever leur prestation dans le niveau. En général, le découpage reste classique (mais fonctionnel) avec une borne au début des années 1980 et une autre au début des années 2000. Le candidat parvient parfois à faire référence aux attentes scolaires mais sans expliquer et interroger leurs implications/conséquences sur l'évaluation en EPS. À la lecture de ces copies, le correcteur peut avoir l'impression que le candidat propose des explications « passe-partout », même s'il tente de discuter le sujet dans chaque partie. Certes les propos sont justes, mais le lien avec le sujet doit être plus explicite et l'illustration plus fine pour passer au niveau supérieur.

Exemple d'un haut de Niveau 2 : « Nous pouvons citer l'évaluation par indicateur de compétence (EPIC) où le score renseigne directement sur l'acquisition de compétence dans les situations tout au long de la séquence. Avec cela, l'enseignant « informe régulièrement les élèves » (cf. citation). Dans cette logique de compétence, nous pensons que cela permet à chaque élève de se situer, d'avancer à son rythme pour se diriger vers la compétence, cela valorise l'estime de soi et le bien être car ça permet à l'élève de tâtonner, se tromper et recommencer (programme collège 2015). Cela est mentionné également dans le référentiel de compétence professionnelle de 2013. L'évaluation par capitalisation suit également ce principe de « renseigner le degré d'acquisition » dans une logique de socle commun avec différent degré de maîtrise pour situer les élèves. »

Dans les deux exemples sélectionnés (attention à la déformation de ces verbatims), l'argumentation pose un souci : l'administration de la preuve est (souvent) défailante. Le correcteur ne voit pas l'exemple concret qui permet d'illustrer l'argument du candidat ou de le rendre plus intelligible. Il s'agit certes d'une épreuve faisant appel à des déterminants historiques, mais il est attendu que le candidat apporte aussi les preuves concrètes en illustrant un fait au correcteur : nous devons "voir" les élèves en action ou les éléments constitutifs d'une situation décrite.

Niveau 3 : Réponse INTÉRESSANTE

Un élément converge pour toute copie se situant dans ce niveau de production : le point de départ de la réponse formulée est la citation. Autrement dit, la citation constitue le centre de gravité de la réponse. La copie de Niveau 3 met ainsi en lumière un traitement rigoureux de deux ou trois injonctions de la citation qu'elle discute de façon filée, bien que parfois variable, dans les différentes parties du développement. Dans ce registre de production, la copie identifie les enjeux des différentes formes d'évaluation selon les périodes concernées. La réponse se concentre essentiellement sur les enjeux disciplinaires de l'EPS, faisant notamment référence aux enjeux de légitimité de la discipline, d'orthodoxie scolaire, "de doxa scolaire", d'intégration au système éducatif, d'homomorphisme scolaire.

En ce qui concerne le niveau de structuration de la réponse prenant en compte les pratiques professionnelles et les mutations du système éducatif, la copie située dans le Niveau 3 dépasse des généralités pour expliciter des moyens concrets de pratiques d'évaluation des enseignants d'EPS. Ces mises en œuvre concrètes peuvent prendre la forme de précisions données sur l'usage du mètre et du chronomètre lors de la manipulation de la table Letessier, qui peuvent fournir une information régulière aux élèves dans une visée de mesure de l'évolution des performances. Dans une période plus récente, ces mises en œuvre concrètes peuvent également prendre la forme de pratiques évaluatives par compétences qui balisent le parcours de formation de l'élève tout en laissant la liberté de choisir les niveaux de contrat, en illustrant précisément la répartition des points entre l'AFL2 et l'AFL3 dans une APSA telle que l'escalade. Pour autant, le contexte des mutations du système éducatif demeure souvent le parent pauvre de la copie située dans le Niveau 3. Ces dernières apparaissent comme générales voire caricaturales tout en faisant l'effort de la mise en lien avec le champ de l'EPS. Les grandes réformes structurelles (loi Haby...), les réformes institutionnelles de rénovation du système éducatif (loi de refondation du système autour des fondamentaux du socle commun) et les réformes ancrées dans une approche territoriale des politiques éducatives et pédagogiques sont régulièrement présentées.

Exemple d'un bas de Niveau 3 :

"Au filtre des textes officiels, nous montrerons que l'évaluation se recentre sur l'élève, devenant un moyen pédagogique de formation. En effet, comme le soulignent les IO 1985, "il n'y a pas d'enseignement sans évaluation, mais il n'y a pas d'apprentissage qui n'implique la connaissance du résultat de son action". Nous voyons que l'évaluation vise à "informer régulièrement les acteurs sur l'évolution de leurs acquisitions" (citation). L'évaluation au baccalauréat 1983 et la notion de critères d'évaluation dans les IO de 1986 témoignent de l'évolution des pratiques d'évaluation qui deviennent un moyen pédagogique de formation des élèves. "L'évaluation se centre sur l'acte d'apprendre" de l'élève (Marsenach, "Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours", 2005). L'élève devient acteur de son apprentissage et l'évaluation "un outil au service de sa formation" (citation)."

Exemple d'un haut de Niveau 3 :

« Sur le terrain, les pratiques se diversifient pour s'adapter à la différenciation de tous les élèves. Les enseignants deviennent des guides dans des apprentissages adaptés. Pithon & Ribot, le lancer de javelot en 1^{ère} en 1995 propose une différenciation sur quatre niveaux de profils d'élèves. Les élèves doivent s'observer et alimenter leurs observations au regard des critères d'évaluation de l'enseignant. Ainsi, les élèves se confrontent à une situation d'évaluation conçue par l'enseignant et adaptée au groupe de niveau de chacun. Bien que les élèves ne connaissent pas leur niveau de compétences au fil des leçons et donc ne reflètent que partiellement la volonté d'information et de renseignements de la citation, on observe une tendance à concevoir l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. En ce sens, nous pensons que les pratiques d'évaluation se rapprochent de notre citation en étant un outil concret au service de la réussite des élèves".

Ces deux extraits mettent en avant une réponse centrée sur la citation qui est, plus ou moins clairement, décomposée en plusieurs injonctions, avec un souci variable d'explicitation en profondeur des mises en œuvre concrètes des pratiques professionnelles d'évaluation.

Niveau 4 : Réponse EXCELLENTE

À ce niveau 4, la réponse proposée s'appuie sur la citation de manière critique afin de questionner la triple injonction de l'évaluation en EPS, tout en mettant en perspective de manière argumentée et cohérente le contexte des mutations du système éducatif. À cet effet, elle met en évidence les limites de la citation et un dépassement de celle-ci sur une injonction ciblée. Le devoir est ici construit autour d'un engagement éclairé et d'un positionnement personnel vis-à-vis des enjeux institutionnels, éducatifs et professionnels. Dans un haut de niveau 4, la copie relativise les propositions et choix concrets en matière d'évaluation et de certification dans les dispositifs obligatoires et optionnels d'enseignement de l'EPS.

Un premier exemple de Niveau 4 :

« De nombreux travaux et recherches vont investir cette pratique d'évaluation comme l'exemple de PERRAUD ("Une évaluation C.L.E.S. pour redonner confiance: un exemple en tennis de table". 2021) qui met en place une évaluation C.L.E.S : Continue, Lisible, Explicite, Sécurisante. Dans cette forme de pratiques évaluatives 4 compétences sont ciblées pour chaque APSA enseignées. Ces 4 compétences sont déclinées en 4 couleurs distinctes : Rouge, Jaune, Vert et Bleue. Au cours de chaque séance, une compétence est travaillée et les élèves peuvent progresser dans leur atteinte de ladite compétence. Le niveau et compétences validées par un élève ne peuvent être perdus (évaluation par capitalisation). Un système d'affichage est mis en place pour rendre visible et lisible l'avancée de chaque élève. Nous sommes donc bien face à une conception d'un enseignant qui utilise l'évaluation comme un outil pour lui et pour les élèves, et qui permet aux élèves de voir sur chaque leçon où ils en sont. De plus, en maintenant de manière continue ce dispositif, il diminue l'anxiété de ce dispositif relevé par MERLE (L'évaluation par les notes, 2012). Là encore nous sommes donc face à une évaluation au service de la formation des élèves. Dans ce dispositif les élèves manipulent les critères d'évaluation et s'auto-co-évaluent. L'évaluation les renseigne bien et leur permet d'être informés continuellement sur l'évolution de leurs acquisitions puisqu'ils capitalisent. Les pratiques d'évaluations, dans cette partie, répondent donc bien totalement à la citation et ses 3 idées. »

Un deuxième exemple de Niveau 4 :

"Les pratiques d'évaluation sont essentiellement certificatives au regard d'une norme nationale. Les élèves sont jugés à partir d'une performance réalisée au regard d'un barème fixé par l'arrêté du 10 octobre 1967 en athlétisme, gymnastique et natation. Ainsi, pour « former » leurs élèves, les enseignants construisent leur cycle sur une base de 12 séances en alternant deux séances d'entraînement technique et une séance de compétition (MARSENACH « L'EP de 1945 à nos jours, une histoire des pratiques, 1992). Ainsi, les progrès des élèves sont évalués toutes les trois séances au regard d'un barème de performance. Ils sont donc renseignés par l'évaluation de leur résultat par rapport à une norme et cette évaluation n'est pas "un outil au service de la formation" physique des élèves. L'enseignant n'utilisant pas ce résultat pour diversifier et orienter les leçons suivantes. Nous expliquons ce paradigme évaluatif des enseignants de par l'obsession du résultat en société (BERUSTEIN, « La République Gaullienne ou la France de l'expansion », 1982) soutenu par une volonté de croissance économique et de rayonnement national. Pourtant, nous pouvons nous questionner quant à la pratique d'évaluation « en direct » de ces enseignants qui corrigent le geste technique, par des feedback issus du monde fédéral « la tête rentrée dans l'eau basculant vers l'avant suivi d'une poussée des pieds sur le mur (MERAND, Analyse technique du virage en natation, Revue EPS n°64, 1967). Ces feedback oraux évaluant le virage sont alors des outils au service de la formation technique des élèves « renseignant alors le degré d'acquisition des compétences » dans ce domaine en « les informant sur l'évolution de leur acquisition », influençant alors les courants innovants sur les processus d'apprentissage.

Ces deux extraits, bien que sortis du contexte de la copie dans laquelle ils sont sélectionnés, mettent en avant une analyse critique de la triple injonction de la citation articulée de façon cohérente aux mutations et enjeux du système éducatif. Ils témoignent d'une prise de recul vis-à-vis de ces enjeux qui traversent le système éducatif.

4. Conseils aux candidats

Afin d'aider les candidats, des conseils sont ici formulés tenant compte des remarques réalisées par les correcteurs. Par ailleurs, il est conseillé de s'appuyer également sur les préconisations des rapports de jury des années précédentes.

1/ Solidifier une vraie argumentation

Les mots qui font sens commun trop rapidement sont éludés. C'est pourtant typiquement un travail de préparation que de questionner les évidences. Faute de quoi, la réflexion en est d'autant plus affaiblie, précisément au moment où le concours nécessite de valoriser une approche systémique complexe et interactive de l'histoire de l'EP. En conséquence, il convient de se méfier des accroches toutes faites, les parties pré câblées... qui éludent un réel travail de réflexion sur les termes du sujet et la portée des mots et des idées qu'ils véhiculent.

Par ailleurs, il ne faut perdre de vue qu'un propos soutenu 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. En effet, il ne suffit pas de verrouiller un paragraphe avec les blocs du sujet pour être dans le sujet. L'administration de la preuve doit être soignée et argumentée. Une démarche scientifique doit être pensée, un simple exemple ne constitue par un argument d'autorité.

2/ Place de la contextualisation

Dans l'architecture des parties, si le contexte peut s'avérer être une donnée pertinente pour tenter d'expliquer une évolution/inflexion/tendance, celui-ci ne peut être déconnecté du sujet et de sa réponse. Aussi, le choix fait par certains candidats d'agencer un bloc de contexte en parallèle de bloc d'argumentation s'avère être un choix peu judicieux. Le contexte et son exploitation doit être intégré à un bloc d'idée et doit permettre de justifier *a posteriori* l'idée défendue par le candidat.

3/ La mobilisation des références

Les candidats doivent se saisir des textes de première main plutôt que des ouvrages de synthèse, en veillant à ne mobiliser que les références qui correspondent à la spécificité du sujet. En effet, l'écueil à éviter demeure celui du plaquage de connaissances stéréotypées quel que soit le sujet. Concrètement, les références mobilisées, pour être recevables, sont tenues de faire état à minima du nom de l'auteur, du titre de l'ouvrage ou de l'article et de l'année de publication.

5. La répartition des notes 2024

Moyenne des notes : 7.99/20



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, méthodologiques et sociaux en EPS
- 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'EPS s'attache à différencier les conditions d'enseignement pour que chaque élève puisse progresser et réaliser des projets individuels et collectifs. L'accès progressif à l'autonomie conduit les élèves à opérer des choix dans des contextes de pratique différents. »⁴

Vous montrerez comment l'enseignant d'EPS, dans le contexte d'établissement décrit en annexe, peut créer les conditions d'enseignement permettant à tous les élèves de s'engager avec réussite dans des projets individuels et collectifs, facteurs déterminants de leur accès à l'autonomie.

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

2. Les attendus de l'épreuve

Le sujet invitait le candidat, dans un contexte d'établissement décrit en annexe du sujet, à se questionner sur les conditions permettant à « *tous les élèves de s'engager avec réussite dans des projets individuels et collectifs* », comme facteurs déterminants de leur accès à l'autonomie.

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 aux **apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux** (pour proposer des projets individuels ou collectifs au service d'une optimisation de la motricité des élèves, et montrer l'intérêt pour l'élève de s'impliquer dans un projet qui définit un cadre de travail, avec des objectifs) à **l'évaluation** (car les étapes de la mise en projet sont fortement reliées aux différentes formes et fonctions de l'évaluation), à **l'activité de l'enseignant d'EPS et l'engagement des élèves** (pour montrer, par exemple, que les choix opérés par l'enseignant pour « *créer les conditions d'enseignements* » peuvent être variés, reliés à des démarches pédagogiques, mais aussi relever des contenus mis en place, ou encore à son rôle), à **l'acquisition de techniques corporelles en EPS** (pour interroger, par exemple, ce qu'il y a à apprendre dans chaque champ d'apprentissage et proposer des apprentissages permettant de construire la réussite des élèves et l'accès progressif à l'autonomie).

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

La question présentait deux aspects à mettre en relation « *s'engager avec réussite dans des projets individuels et collectifs* » et « *l'accès à l'autonomie* ». Les « *projets* » mentionnés dans le premier bloc seraient les « *facteurs*

⁴ Le programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique (annexe 1 de l'arrêté du 17-1-2019-JO du 20-3-2019 publié au BO spécial n°1 du 22 janvier 2019)

déterminants » du deuxième « accès à l'autonomie ». Cette mise en relation s'opérait à travers le rôle de l'enseignant d'EPS dans cet établissement. Il s'agissait de montrer comment il pouvait mettre en œuvre les conditions d'enseignement permettant d'articuler les deux aspects mentionnés.

La citation, extraite des programmes actuels du LGT, reprenait de nombreux termes de la question elle-même. Le sujet lui-même ne faisait pas mention de la citation, toutefois, elle pouvait constituer une ressource pour répondre et/ou analyser le sujet dans la mesure où elle mentionnait certaines précisions importantes (« différencier » « progressif » « opérer des choix dans des contextes de pratique différents »).

Enfin, le sujet s'accompagnait de consignes explicites, cohérentes avec les formulations de sujet des dernières années. Tout d'abord, la relation du sujet devait être démontrée « dans le contexte d'établissement décrit en annexe », puis il s'agissait pour les candidats d'illustrer les propositions, en s'appuyant notamment sur la classe présentée (1^{ère} générale), Il n'était donc pas obligatoire de limiter le devoir à cette classe et l'on pouvait envisager d'autres niveaux, dans ce contexte, et en respectant la programmation des niveaux de classes. Toutefois, les données relatives à la classe de 1^{ère} générale, permettaient aux candidats de disposer d'aspérités intéressantes pour répondre explicitement au sujet. Les mises en œuvre devaient être précisées dans au moins deux APSA relevant de deux champs d'apprentissage différents, au sein de la programmation de l'établissement.

Enfin, le sujet s'accompagnait de la présentation du contexte d'établissement et d'un document d'aide rappelant les attendus de fin de lycée.

3.2. Les notions du sujet

La compréhension du sujet reposait également sur une analyse des notions qui le composaient : « l'accès à l'autonomie » et « l'engagement avec réussite dans des projets individuels et collectifs », qui étaient à éclairer dans le contexte singulier de cet établissement.

3.2.1. L'accès à l'autonomie

(a) D'un point de vue général

Accéder à l'autonomie, c'est accéder à une forme d'indépendance, c'est se passer de l'aide d'autrui, s'émanciper. Être autonome représente aussi le niveau ultime de l'appropriation des règles collectives, qui consiste à attribuer du sens aux règles et être capable d'en identifier les limites pour l'adapter ou la négocier. En ce sens, l'autonomie c'est aussi accéder aux enjeux de ses propres actes et non pas agir en fonction de ses seuls intérêts du moment. L'autonomie est en relation aux « choix » de l'élève (citation), elle suppose aussi de se connaître, de connaître les autres, de connaître les principes d'efficacité dans l'APSA support d'enseignement, de savoir s'évaluer, seul ou en groupe.

L'autonomie en EPS se caractérise notamment par une autonomie motrice en appui sur les dimensions méthodologiques et sociales de la compétence, en lien aux AFL 2 et 3. Cet enrichissement des pouvoirs moteurs ouvre la possibilité aux élèves de faire des choix maintenant, et leur en donne les moyens pour plus tard. L'autonomie s'ancre donc sur des apprentissages en APSA. Il était même possible de la caractériser dans des « contextes de pratique différents » (citation) : par exemple, une autonomie relative aux pouvoirs moteurs en CA4 pour pouvoir s'autoriser certains choix dans le rapport de force, une autonomie relative à la conception, l'analyse et la régulation de sa séance d'entraînement en CA5, etc.

Cette notion est particulièrement identifiable dans les programmes du lycée, en lien à l'éducation au choix, ou en relation à l'évaluation du baccalauréat. Enfin, le terme « d'accès » à l'autonomie souligne la nécessaire progressivité (mentionnée dans la citation) : l'autonomie ne se décrète pas, ne s'impose pas, elle se construit par étapes, en fonction des besoins des élèves.

(b) dans le contexte

Nous relèverons ici plusieurs enjeux, en lien avec le contexte d'établissement, sans volonté d'être exhaustif. Tout d'abord, il était possible d'ajuster le curseur entre « contrainte » et « émancipation » pour construire l'autonomie dans ce lycée. Par exemple, une réflexion pouvait être menée sur la population scolaire de l'établissement, caractérisée par des élèves « globalement passifs et peu acteurs au sein de leur parcours de formation », ce qui tranchait avec la volonté du projet EPLE de permettre des parcours ambitieux et adaptés.

Ensuite, plusieurs besoins dans le contexte relevaient de tensions entre une autonomie individuelle ou collective, c'est-à-dire entre la nécessité de construire l'autonomie pour soi, tout en restant au service des autres : par exemple, les rapports filles / garçons problématiques dans la classe de 1^{ère}, la difficulté pour les élèves d'écouter les conseils, ce qui pouvait questionner le candidat sur les conditions pour permettre l'autonomie collective.

Enfin, les candidats pouvaient également s'interroger, dans le contexte, sur la possibilité de faire de l'autonomie un enjeu éducatif, une finalité (en relation aux objectifs généraux du LGT), ou alors une nécessité pour conduire sa classe : rendre les élèves de la classe de 1^{ère} plus autonomes pour mieux les faire apprendre.

3.2.2. « S'engager avec réussite dans des projets individuels et collectifs »

(a) D'un point de vue général

Le projet pouvait tout d'abord être défini comme un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destiné à les réaliser, en relation à des définitions classiques de cette notion. Le projet suppose donc certaines étapes bien identifiées, des

critères précis pour pouvoir le réguler et vérifier régulièrement l'atteinte des objectifs. Les étapes du projet peuvent être plus ou moins déléguées aux élèves en fonction de leurs besoins, ce qui suppose de leur attribuer des rôles et de bien identifier les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet.

Le projet résonne fortement avec la notion d'évaluation (co-évaluation, auto-évaluation, évaluation formatrice) : un projet vise à être régulé, révisé, l'atteinte des objectifs doit être vérifiée à échéances régulières afin de planifier éventuellement de nouveaux moyens. La notion de projet est également consubstantielle d'une approche par compétences, visant à rendre l'élève acteur de son parcours. Cette question était fortement liée aux enjeux de différenciation (*citation*) et d'inclusion : chacun doit pouvoir réussir son projet, selon une trajectoire qui lui est propre, afin d'atteindre des compétences et une culture commune, en relation au projet EPLE et EPS. La mise en projet prend aussi une coloration particulière en fin de cursus, au lycée, en relation avec les attentes des programmes (notamment le savoir se préparer et s'entraîner par exemple) et aux enjeux liés à l'orientation. Enfin, les projets étaient caractérisés de deux manières dans le sujet, à la fois « *individuels* » et « *collectifs* ». Pour traiter le sujet, ces deux dimensions étaient nécessairement à considérer. Les candidats pouvaient aller plus loin en les mettant en relation : par exemple, il était possible d'envisager des projets collectifs au sein d'une APSA a priori individuelle, ou inversement, de donner des outils aux élèves pour se situer et se mettre en perspective personnellement au sein d'une équipe ou d'un groupe. Décrire les projets individuels ou collectifs ne suffisait pas pour prendre en considération la totalité du sujet. Il était question de bien questionner l'activité de l'élève à travers le terme « *engagement* », qui souligne l'investissement volontaire de ressources, de divers ordres. L'engagement pouvait être mis en relation avec diverses temporalités du projet (du déclenchement, à l'adhésion), avec les divers mobiles présidant à la persévérance, ou encore les différents rôles ou échelles dans lesquels les élèves pouvaient s'inscrire dans le cadre de leurs projets au lycée.

Par ailleurs, un projet qui « réussit » (sujet), c'est un projet qui aboutit, qui se concrétise, qui obtient des résultats tangibles, perceptibles par les élèves, et significatifs pour eux. À nouveau, les critères permettant de se co-évaluer, s'auto-évaluer, apparaissent comme indispensables pour caractériser la réussite du projet, en lien plus généralement avec le développement de la connaissance de soi. Cette réussite n'est pas garantie, car s'engager dans un projet ou dans un apprentissage en EPS, c'est prendre le risque de l'erreur. L'erreur est donc un outil dans le processus, un moyen pour réguler son projet. La réussite pouvait elle-même être déclinée et précisée dans les copies (scolaire, sociale, personnelle...) à condition de bien la caractériser en relation à la mise en projet, et pas uniquement pour elle-même.

Des relations pouvaient être identifiées à l'intérieur de ce bloc de termes composé de plusieurs notions. En effet, le sujet articulait les notions dans un certain ordre, qu'il s'agissait de traiter dans le devoir : « s'engager avec réussite dans des projets individuels ou collectifs ». Une fois cette relation traitée, on pouvait à l'inverse se questionner sur le fait d'utiliser la réussite comme un levier d'engagement.

Enfin, dans ce bloc de termes, la multiplicité des notions ne devait pas faire oublier leur articulation : l'engagement et la réussite étaient bien reliées aux projets, et non à traiter pour elles-mêmes, ou en dehors du contexte.

(b) Dans le contexte

En relation à l'approche par compétences, la notion de projet pouvait être fortement liée dans le contexte à la nécessaire « différenciation » (*citation*) : par exemple, les besoins particuliers de certains élèves de la classe de 1ère nécessitaient de faire apparaître des étapes et critères personnalisés, pour que chacun puisse construire son projet, au sein du groupe ou à l'aide du groupe. De manière plus générale, la mise en œuvre des projets au sein du contexte devait faire apparaître des rôles précis tenus par les élèves. Il pouvait s'agir, par exemple, de se répartir des rôles au sein d'un enchaînement créé collectivement en acrosport. L'aide d'un observateur ou d'un conseiller pouvait s'avérer décisive pour mener à bien son projet personnel, en relation à l'objectif « d'ouverture aux autres » pointée dans le projet EPS : des conditions bien précises devaient y être associées dans une classe où les élèves avaient pour beaucoup des difficultés à écouter les conseils. Le rôle de tuteur, déjà présent dans des actions de l'établissement, pouvait être prolongé en EPS.

La pérennité de l'engagement dans le projet était également à questionner en relation aux caractéristiques des élèves de ce lycée « *globalement passifs* », « *peu acteurs* », en s'ancrant dans les mobiles qui étaient identifiés (dimension compétitive ou santé / loisir/bien-être). De nombreuses opportunités d'engagement dans des projets déjà présents figuraient dans le dossier (« *ambassadeurs harcèlement* », « *tutorat* »). Les candidats pouvaient donc inscrire les élèves dans des rôles variés, à différentes échelles de l'EPLE, voire au-delà de l'EPLE. Enfin, le rôle de l'enseignant était déterminant pour accompagner la réalisation et la régulation du projet, lors de ses différentes étapes et pour les différents rôles tenus par les élèves : il pouvait mettre à disposition des outils de suivi en lien à des critères d'évaluation transparents, développer une dynamique d'entraide, offrir des espaces d'interaction propices aux apprentissages tout au long du projet.

3.3. L'articulation entre les notions du sujet :

La commande du sujet fait apparaître la nécessité de « *créer les conditions d'enseignement* ». Ces conditions, au pluriel, peuvent être variées, s'attacher à des démarches pédagogiques, mais aussi relever des contenus mis en place, ou encore du rôle de l'enseignant. Ces conditions, dans les copies, pouvaient concerner différentes échelles ou temporalités, différents espaces ou structures dans l'établissement du contexte. Il est à souligner que pour créer les conditions d'enseignement, l'enseignant d'EPS n'est jamais seul, et il s'agit toujours de les réfléchir collectivement, à

l'échelle de l'EPL. Enfin, le verbe « créer » pouvait souligner l'importance d'une forme de créativité professionnelle, et plus généralement la nécessité de s'adapter au contexte d'EPL : le projet d'établissement soulignait par exemple l'intention de mener des « expérimentations pédagogiques ». Créer des conditions d'enseignement, ce n'est pas simplement subir le contexte, mais agir dessus, dans les limites ou opportunités qui sont offertes. Créer, c'est donc faire apparaître les conditions d'enseignements favorables, mais aussi les prolonger, les entretenir dans le temps. Enfin, il est à souligner que le simple listing de conditions d'enseignement génériques ne pouvait suffire pour démontrer la relation du sujet : ces conditions d'enseignements devaient être systématiquement liées à la mise en projet individuelle et collective, au service de l'autonomie, tout en s'ancrant dans le contexte d'établissement.

La commande était formulée autour du questionnaire « comment ». Ceci soulignait la nécessité de présenter dans la copie des mises en œuvre, des opérationnalisations. Mais le sujet ne s'arrêtait pas là, car la notion de « conditions » impliquait de bien identifier des limites, des nuances, des dilemmes liés à l'articulation entre les termes du sujet. D'autre part, pour démontrer la relation du sujet, il était nécessaire de s'appuyer sur des connaissances (scientifiques, institutionnelles, professionnelles), indispensables pour étayer les conditions présentées dans une copie d'agrégation interne.

Le sujet mettait en évidence une relation principale : il s'agissait de considérer les projets individuels et collectifs comme des facteurs déterminants de l'autonomie. Par exemple, on pouvait souligner que les projets permettent l'autonomie en raison des procédures permettant de se situer, s'évaluer, se réguler dans les APSA, seul ou à l'aide des autres. La relation entre les projets et l'autonomie était donc mise en avant dans un sens particulier : il s'agissait d'aller des projets vers l'autonomie.

Mais les candidats pouvaient aussi, à condition d'avoir démontré la relation « principale » du sujet, envisager la réciproque, ou d'autres liens entre les termes. Par exemple, il était possible de montrer que l'accès à l'autonomie, appuyée par certains apprentissages en APSA, permettait en retour une meilleure mise en projet. Dans tous les cas, pour répondre à la commande du sujet, il était impossible de le découper ou le séquencer : les termes devaient être systématiquement articulés.

D'autres « facteurs déterminants » (sujet) pouvaient être identifiés pour mener à l'autonomie, et mis en relation avec le projet (par exemple : le sens, la cohérence, la création d'une « histoire » pour les élèves, la nécessaire différenciation...). Là encore, il ne s'agissait pas de sortir du sujet mais de répondre à la question avant d'envisager d'autres perspectives ou nuances. Les conditions d'enseignement à mettre en œuvre pouvaient elles aussi être discutées : par exemple, si elles ne sont pas assez progressives, ou si l'engagement de l'élève ne mène pas à une réussite perceptible au fil du projet, l'élève peut s'impliquer un temps puis rapidement décrocher et ne pas accéder à l'autonomie visée.

Les candidats pouvaient aussi identifier ce qui permettait aux projets de devenir réellement « déterminants » pour l'accès à l'autonomie. Par exemple, il était possible de ne pas restreindre les projets à l'EPS obligatoire mais de leur donner une perspective à l'AS, dans le cadre de l'EPPCS proposé par l'établissement, ou pour la suite du parcours. La place de l'erreur au cours de la réalisation du projet pouvait également apparaître comme une condition cruciale pour permettre l'accès à l'autonomie, à condition que les élèves soient guidés pour la repérer, la réguler, la dépasser, afin d'accéder à une réussite personnalisée. Enfin, la « différenciation » (citation) apparaissait nécessaire pour que chacun puisse mener son projet, maintenant et au-delà de l'école, en relation à des objectifs personnalisés, tout particulièrement au lycée en relation au « savoir se préparer et s'entraîner ».

4. Les niveaux de production

Un outil d'évaluation a été élaboré pour caractériser le niveau de mise en relation entre l'engagement de tous les élèves dans des projets individuels et collectifs et leur accès à l'autonomie dans le contexte de l'établissement, à travers la création de conditions d'enseignement favorables par l'enseignant.

Les productions ont d'abord été appréciées au regard du niveau de réponse à la question posée. Elles ont été positionnées sur une échelle à 5 niveaux centrée sur la façon dont les candidats ont su démontrer la création de conditions d'enseignement favorables à l'engagement dans les projets et à l'accès à l'autonomie.

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

- à la déclinaison de l'autonomie sous ses différentes dimensions
- à l'identification de leviers permettant un accès progressif à l'autonomie
- à la caractérisation des projets et à leur opérationnalisation à différentes temporalités, selon différentes étapes
- à la place confiée aux élèves dans le cadre des projets, au service de leur réussite

Une copie était déclassée d'un niveau si elle remplissait une ou plusieurs des conditions suivantes : le traitement d'un seul 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 de l'établissement ou si elle ne s'appuyait pas du tout sur la classe de 1^{ère} mentionnée dans le sujet. 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

À ce niveau de production, le candidat effectue un traitement générique du sujet, parfois sans lien avec le contexte de l'établissement. La création de conditions d'enseignement n'est pas abordée. Les termes « projets » et « autonomie » sont confondus ou traités indépendamment. Certaines productions se focalisent sur des termes plus secondaires comme « engagement » ou « réussite », au détriment de la relation principale du sujet.

Quelques extraits de copies illustrant ce niveau de production :

- Dans l'annonce de partie suivante, le candidat cloisonne les différentes notions-clés du sujet (« autonomie » en partie 2, « projets » en partie 3). Les termes secondaires comme « engagement » (partie 1) et « réussite » (partie 2) apparaissent au même titre et avec la même importance que les termes-clés : *« Nous verrons donc dans un premier temps, que la prise en compte des buts motivationnels des élèves et l'agissement dessus influence l'engagement des élèves. Dans un deuxième temps que les différentes formes d'évaluation par les pairs ou individuelle, comme outils, permettent l'acquisition de compétences menant vers l'autonomie et la réussite. Et enfin en dernière partie, que la création d'un projet de classe citoyen, en rapport avec les projets d'établissement et d'EPS peut permettre la réussite de tous collectivement. »*

- Dans l'extrait d'illustration suivant, le candidat réduit l'expression « s'engager avec réussite dans des projets individuels et collectifs » à la notion de réussite. La notion d'autonomie est citée tout en restant déconnectée du reste des termes : *« Dans le cas où les élèves ne trouvent pas la solution, ils peuvent observer des groupes en réussite et si besoin les questionner sur comment font-ils pour être en situation de réussite. Cette logique d'entraide entre les pairs doit être favorisée et accompagnée par l'enseignant si besoin car le manque de communication directe est en partie lié aux écrans et réseaux sociaux, ne favorisant pas l'autonomisation des élèves. »*

4.3. Niveau 2

À ce niveau de production, le candidat traite partiellement le sujet et met en relation les termes de manière formelle. Les conditions d'enseignement, lorsqu'elles sont mentionnées, sont réduites à des allants-de-soi. Le contexte est présent mais les propositions y sont souvent rattachées de manière artificielle. Les copies décrivent des projets invoquant l'autonomie.

La notion de projet, lorsqu'elle est définie, se réduit souvent à un simple objectif à atteindre ou des contrats à réaliser, sans que des moyens ou des étapes ne soient explicitement envisagées pour y parvenir. Lorsque ces dernières sont évoquées, elles restent exclusivement pilotées par l'enseignant.

L'autonomie est invoquée mais elle reste globale et la progressivité suggérée par le terme « accès » n'est pas envisagée. Le processus permettant d'accéder à l'autonomie par le biais d'apprentissages reste implicite et est souvent réduit au fait de donner des choix aux élèves, sans expliciter les apprentissages permettant d'opter pour l'une ou l'autre des options possibles.

Quelques extraits de copies illustrant ce niveau de production :

- Dans l'extrait de partie suivante, l'engagement dans des projets est réduit à une succession d'étapes par lesquelles les élèves doivent passer dans l'APSA volley-ball, dans un ordre prédéfini par l'enseignant. En outre, les élèves n'ont pas de choix quant à l'objectif à atteindre et certains ne pourront pas accéder à toutes les étapes proposées : *« Nous avons vu que le rôle de l'enseignant est de conceptualiser et planifier ses séquences d'enseignement. C'est pourquoi nous proposons aux élèves de découvrir le règlement 1 lors de la séance 1, le règlement 1 et 2 lors de la séance 2 et 3, les règlements 1, 2 et 3 lors de la séance 4. Si des élèves ont un très bon niveau, ils peuvent choisir le règlement 4 mais nous ne pourrions pas le faire essayer à tous les élèves ».*

- Dans les extraits suivants, l'autonomie est décrétée. Le processus permettant à l'élève d'apprendre à choisir de manière lucide et éclairée n'est pas explicité. Le lien entre les choix donnés dans le cadre des projets et la construction de l'autonomie n'est pas démontré : *« L'élève choisit son allure cible en demi-fond. Ainsi l'enseignant implique l'élève dans un projet individuel développant l'autonomie ».* *« Dans cette séquence d'apprentissage, l'élève est autonome car il choisit son contrat. Ceci permet de « produire et identifier sur soi des effets immédiats de l'entraînement au regard d'un projet personnel » (contexte). Dans les deux contrats avec des pauses, jaune (une seule pause) et orange (deux pauses), l'élève choisit le moment de la pause. Il y a une réelle réflexion de sa part. Il peut évidemment être guidé par*

l'enseignant. L'élève choisit également son binôme à chaque séance mais nous intervenons en leur conseillant de conserver des binômes stables. »

4.4. Niveau 3

À ce niveau de production, le candidat parvient à articuler les termes en mettant en œuvre des conditions variées, identifiées explicitement. Les copies démontrent qu'une mise en projet individuelle et collective permet l'accès à l'autonomie.

La notion de projet est envisagée de manière plus précise, autour d'étapes identifiées au sein desquelles les élèves ont un rôle à jouer. Des critères sont définis, qui leur permettent en outre de se situer et de réguler leur projet en fonction des résultats obtenus.

L'autonomie est identifiée bien qu'elle reste souvent globale. Les étapes et les choix proposés, en relation aux apprentissages, permettent d'y accéder de manière explicite.

Quelques extraits illustrant ce niveau de production :

Dans cet extrait de l'introduction, la relation entre l'engagement dans des projets, les choix (terme issu de la citation) et l'autonomie est explicite : *« L'engagement dans des projets isolés ou élaborés collectivement, imposés ou choisis, permet aux élèves de faire des choix seuls ou à plusieurs, au fil de la construction de l'élaboration du projet. Ces choix caractérisent l'accès à l'autonomie, le fait de faire seul, d'être en capacité de faire seul, qui paradoxalement s'apprend. L'élève autonome a intégré des méthodes, des comportements, des attitudes, une bonne connaissance de soi, qui l'autorisent à faire des choix éclairés, ciblés, adaptés. »*

Dans l'extrait suivant, le projet personnel est décliné dans l'APSA musculation en lien avec le thème d'entraînement choisi par l'élève. Les ressentis identifiés par l'élève, mis en lien avec les effets recherchés permettent de faire des choix lucides de manière de plus en plus autonome :

« Ces allers-retours réflexifs sur l'action permettront au pratiquant de construire des repères sur soi afin de faire le lien entre le ressenti et l'effectif, entre le « corps vécu » et le « corps vivant » (Paintendre, 2016), repères eux-mêmes mis en lien avec les effets recherchés dans un projet volume en musculation. Ces repères pris sur soi en lien avec un thème d'entraînement pouvant devenir un projet personnel ancré dans un mobile, permettront à l'élève, par l'autre, dans un cadre structurant formé par des critères objectifs observables mis en relation avec un ressenti, de s'engager in fine avec réussite dans des projets individuels, de manière davantage autonome (capacité à faire des choix). »

4.5. Niveau 4

À ce niveau de production, le candidat discute l'articulation entre tous les termes et propose des alternatives et des prolongements. La discussion permet d'entrevoir des nuances en relation avec différents enjeux. Les copies démontrent que l'engagement avec réussite dans des projets individuels et collectifs permettent de construire progressivement l'autonomie, en relation à certains enjeux identifiés.

Les projets individuels comme collectifs sont conçus autour d'étapes et de critères personnalisés et l'élève y est acteur à différentes temporalités comme à différentes échelles de l'EPL (transversalité, interdisciplinarité).

L'autonomie est déclinée selon différentes dimensions, notamment motrice, et est mise en jeu dans des « contextes de pratique différents » (APSA, champs d'apprentissage) en lien avec différents enjeux énoncés et en réponse aux besoins identifiés des élèves de l'établissement.

Quelques extraits illustrant ce niveau de production :

- Dans cet extrait, l'autonomie est envisagée comme un processus s'appuyant sur différentes étapes, soulignant ainsi une progressivité. Les projets sont déclinés (projet « technique », « projets personnalisés d'entraînement ») et articulés à la construction de l'autonomie : *« Face à ces tensions, l'enseignant s'engage lui aussi et use de « gestes professionnels ». Il peut renforcer la différenciation des expériences dans des modes d'enseignement empruntés de progressivité pour une première étape d'un engagement par la réussite artificielle. Il favorise alors la confiance en soi et le sentiment de compétence pour, par la suite, donner du sens à l'engagement dans un projet technique guidé, pour accéder avant tout à l'hétéronomie puis à une autonomie avec l'autre, plus durable. De plus, il peut guider et accompagner dans les projets en outillant les élèves pour la connaissance de soi dans un engagement réflexif partagé dans des projets personnalisés d'entraînement, et viser par étapes l'autorégulation puis l'autonomie critique, dans un objectif de personnalisation des parcours ».*

- Dans ce début de partie, le propos est ancré dans le contexte de l'établissement. La notion de projet est caractérisée (« projet d'action individuel »), l'autonomie est déclinée et fait apparaître une dimension motrice. Les conditions d'enseignement annoncées sont explicites et seront développées dans la suite de la partie. « *Notre première partie, en début de cursus, initiant notre conception de progressivité, montrera que c'est en créant les conditions d'enseignement d'un objet d'enseignement pertinent, ciblé, que l'enseignant permettra à ses élèves arrivant de différents horizons, de 8 établissements, de réussir un projet d'action individuel, soutenu et étayé par le groupe. Des réussites individualisées engageront directement une autonomie à dominante motrice. Cela construira un patrimoine commun d'expériences vécues, base d'un futur travail collaboratif positif.*

Pour cela, nous illustrerons notre parti pris par l'activité escalade en 2^{nde} dans ce contexte, en ciblant l'AFL « s'engager à l'aide d'une motricité spécifique pour réaliser en toute sécurité et à son meilleur niveau, un itinéraire dans un contexte incertain ». Nous ferons le choix de cibler prioritairement un objet d'enseignement « déterminer et mettre en œuvre les caractéristiques d'un déplacement vertical efficace ». Notre démarche d'enseignement s'appuiera sur le concept « d'apprentissage expérientiel » (Kolb, 1984), visant une expérience concrète, une observation réfléchie, une conceptualisation. Ces trois temps sont la base de la mise en projet d'action individuel pour une autonomie à dominante motrice ».

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 2023. 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 2023 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 bien articuler « l'engagement avec réussite dans des projets individuels et collectifs » et « l'accès à l'autonomie ». La focalisation sur certains termes « attracteurs » du sujet ou de la citation (« engagement », « réussite », ou « différenciation ») ne permet pas de comprendre le sens global de la relation mise en exergue dans le sujet.
- Analyser les annexes par le filtre de la question. S'il est attendu que les 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. Une tendance à « raconter le contexte » persiste dans certaines copies.
- 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.
- Prendre en compte avec attention les consignes accompagnant le sujet. Cette année il s'agissait d'illustrer les propositions en s'appuyant « notamment sur la classe 1ère générale », et sur au moins deux APSA, relevant de deux champs d'apprentissage différents, inscrites dans la programmation de l'établissement. Quelques candidats n'ont pas respecté la programmation qui était proposée pour la classe de 1ère ou n'ont illustré que dans un seul champ d'apprentissage, ce qui a nécessairement amené une pénalité lors de la notation.
- Comme en 2023, le jury attire aussi l'attention sur l'usage des définitions et déclinaisons, particulièrement 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. Décliner un terme en lui accolant une succession d'adjectifs (exemple : autonomie « sociale », « méthodologique » « solidaire » ...) ne suffit pas à expliciter une notion : il est nécessaire de bien circonscrire le terme, avant de vouloir s'engager dans de multiples déclinaisons. Enfin, le candidat doit préciser ce qu'il retient des définitions au regard du contexte précis dans lequel il doit faire ses propositions.

5.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit

Dans la continuité du rapport de jury 2023, 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 la définition des notions, l'analyse du sujet et les mises en tension, sans esquiver une partie des termes, et sans amorcer prématurément des réponses ou précipiter les propositions de mises en œuvre.

Elle demeure 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.

Un soin particulier doit être apporté aux illustrations, pour dépasser la seule description d'un dispositif générique, et aller vers l'activité d'apprentissage des élèves : à la lecture, le jury doit « voir » l'activité de l'enseignant et de ses élèves, en relation avec le sujet. Le jury recommande vivement aux candidats de s'approprier les illustrations plutôt que de recopier des paragraphes déconnectés des enjeux du sujet. Une plus-value peut également être apportée en faisant confiance à son expérience professionnelle, plutôt que de recopier des illustrations types. Il est bien entendu possible et encouragé de s'approprier des exemples issus de la littérature professionnelle, à condition d'être capable d'en saisir les éléments essentiels, de les mettre au service du sujet, de les adapter éventuellement au contexte. Enfin, le jury rappelle l'importance d'identifier ce qui s'apprend à travers les illustrations proposées, en relation aux besoins des élèves du contexte : il est à ce titre étonnant de retrouver au niveau d'une classe de lycée certains exemples issus de la littérature professionnelle, pensés au départ pour des collégiens ou débutants.

Le jury rappelle encore une fois cette année 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. L'autonomie a par exemple souvent été réduite dans les copies à une facette uniquement réflexive, à une autonomie « de rôles sociaux », ce qui amenait parfois à écarter complètement la dimension motrice, centrale dans l'apprentissage en EPS. Cette autonomie a d'ailleurs été peu caractérisée en relation aux « contextes de pratiques différents » pointés dans la citation : par exemple en musculation, apprendre l'autonomie par le pareur pour pouvoir éventuellement s'en passer plus tard ou le solliciter uniquement en cas de besoin ; en escalade, l'autonomie motrice est essentielle pour préserver sa sécurité et celle des autres, etc.

En lien avec certains conseils du rapport de jury 2022 et 2023, le jury rappelle l'importance de développer davantage les propositions à l'échelle de l'établissement ou dans différentes temporalités du parcours de formation des élèves. 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 de dans et hors de l'établissement. Ces efforts sont encore à accentuer 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.

Enfin, pour l'ensemble du devoir, le jury souligne l'importance de s'engager dans des propositions réalistes mais ambitieuses, permettant à l'élève d'exercer vraiment ses responsabilités au sein du projet. Cette année, beaucoup de candidats ont soumis les élèves à des projets prescrits, orchestrés par l'enseignant. La seule confrontation à des étapes ou niveaux de difficulté progressifs ne suffit pas pour que les élèves puissent réellement être acteurs de leur réussite et se fixent par eux-mêmes leurs objectifs, dans une perspective d'autonomie. D'autre part, la mise en projet, notion pourtant largement présente dans les textes officiels et les discours professionnels, a souvent été restreinte à un simple « objectif » ou « but du jeu » : « *la mise en projet, c'est atteindre le score parlant* ». Les illustrations devaient pouvoir laisser à l'élève une marge de décision, dans la fixation de l'objectif, ou dans les étapes du projet. Cette délégation des responsabilités aux élèves doit certes rester réaliste et progressive au fil du cursus, mais elle semble nécessaire pour autoriser l'autonomie.

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.

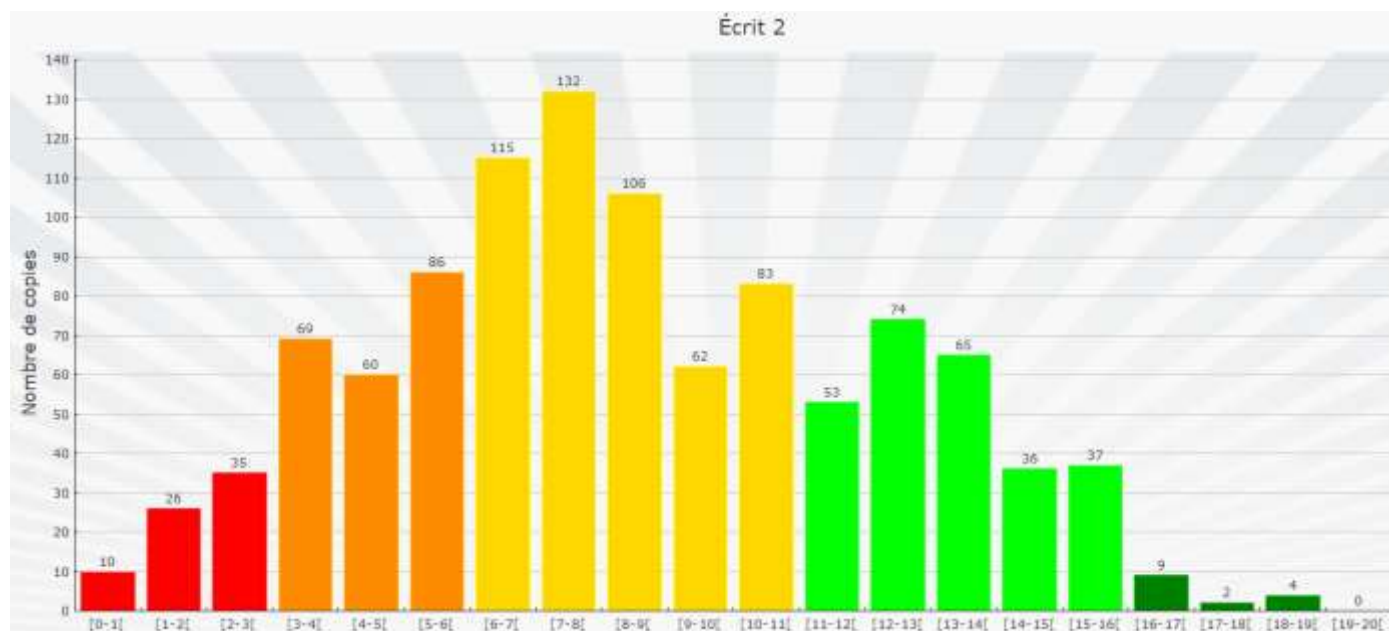
Comme les années précédentes, le jury rappelle l'importance de tendre vers une plus grande maîtrise des connaissances institutionnelles et scientifiques en relation avec les thèmes du programme. Cette année, en relation au sujet et dans le contexte lycée, les textes officiels sur l'évaluation certificative ont par exemple été très peu mobilisés au profit de la démonstration. Sur un autre registre, les connaissances scientifiques tiennent encore parfois lieu « d'étiquette » en bout de phrase. Le jury rappelle que c'est en permettant un éclairage fonctionnel que les connaissances sont jugées utiles et maîtrisées, et non lorsqu'elles sont réduites au référencement d'un mot ou d'une expression.

En relation aux recommandations concernant la composition de l'écrit, le jury rappelle la nécessité de prendre du recul par rapport à sa pratique professionnelle pour pouvoir la mettre au profit de la réponse au sujet, particulièrement

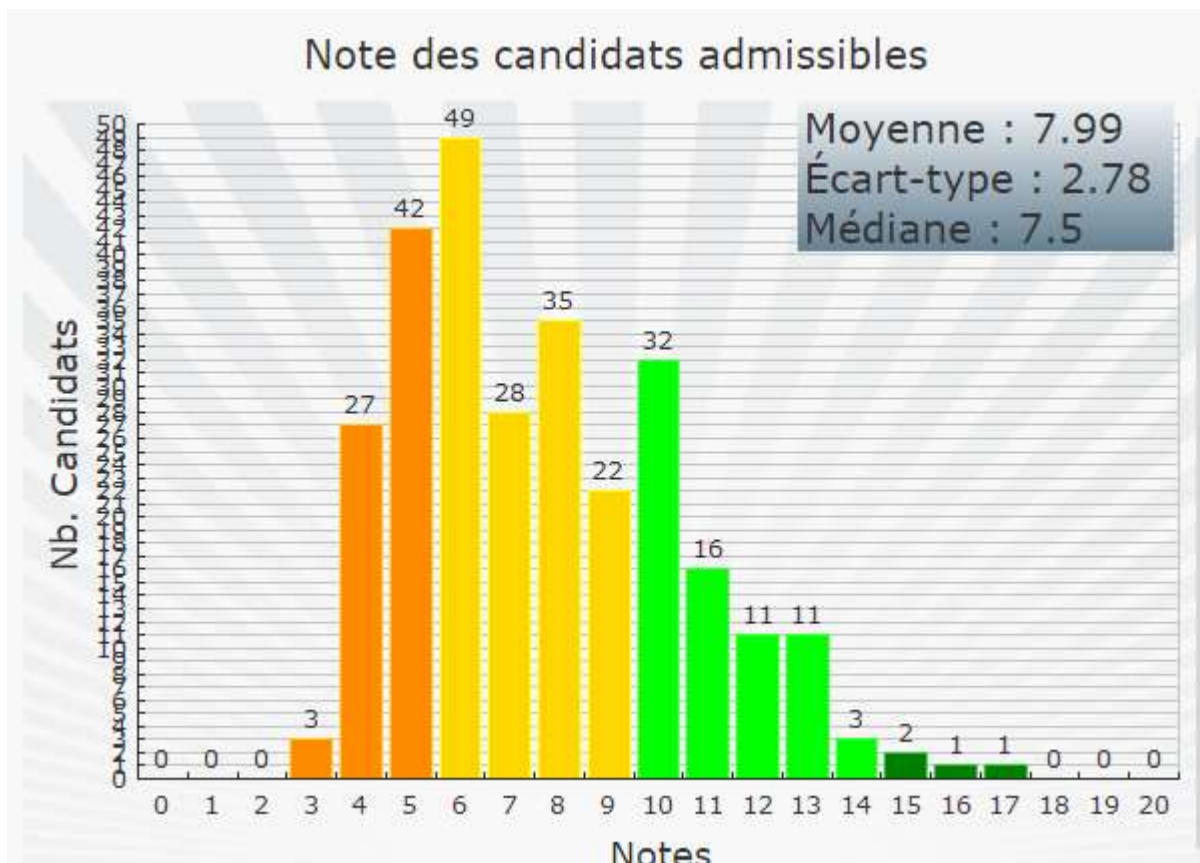
pour illustrer le propos. Inversement, l'appui sur des exemples issus de la littérature professionnelle demeure un aspect important de la préparation à cette épreuve, à condition de s'appropriier vraiment ces propositions afin de les utiliser à bon escient dans les copies. Il s'agit donc de considérer ces références professionnelles avec nuance et en saisissant leurs enjeux, notamment au regard du public support de la réflexion.

6. La répartition des notes

Moyenne = 9.35/20



Les résultats statistiques (la répartition des notes des candidats admissibles)



Ce rapport s'inscrit dans la continuité des rapports des sessions précédentes, tout en mettant l'accent sur les évolutions apportées pour la session 2024.

1. Les enjeux et attentes de l'épreuve

1.1. Le cadre général de l'épreuve

Le cadre de l'épreuve s'inscrit conformément au programme du concours :

Cinq heures de préparation ; présentation d'une leçon d'EPS (30 minutes d'exposé maximum) suivi d'un entretien avec le jury de 60 minutes.

La durée conséquente de l'épreuve et la nécessité de rester intellectuellement disponible sur l'ensemble de l'épreuve pour répondre avec lucidité aux questions du jury imposent aux candidats une préparation spécifique à celle-ci. Pendant le temps de préparation, les candidats prennent connaissance d'un dossier présentant un contexte d'intervention et d'une vidéo révélant des extraits d'une leçon d'EPS pour une classe de l'établissement présentée dans le dossier. Le dossier comporte un nombre limité de pages (une dizaine de pages accompagnées éventuellement d'annexes).

1.2. La question

En 2024, la question posée est restée identique à celle de 2023 :

« 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 appuierez sur des données prélevées dans l'enregistrement vidéo et le dossier fournis. ».

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

L'exposé

Durant l'exposé, il est attendu du candidat qu'il puisse proposer une leçon dans un contexte précis, en s'appuyant sur des données significatives prélevées dans le dossier et la vidéo.

Cette année, une attente forte portait sur la mobilisation d'un cadre d'analyse permettant de fonder les choix opérés. Le candidat était invité à choisir et présenter obligatoirement au cours de l'exposé un ou plusieurs extraits vidéos, d'une durée indicative de 30", révélateurs des caractéristiques motrices des élèves de la classe.

2. Le déroulement de l'entretien

Dans la continuité des années précédentes, l'entretien était composé, cette année, de trois champs de questionnement destinés à expliciter respectivement :

- la genèse de la leçon en présentant en particulier, au travers du ou des extrait(s) vidéo choisi(s), le cadre d'analyse mobilisé pour lire, analyser et comprendre l'activité, notamment motrice, des élèves de la classe, support des choix pédagogiques et didactiques présentés qui devaient également s'enrichir d'autres éléments saillants prélevés dans le dossier et sur la vidéo pour justifier des priorités éducatives de la leçon ;
- les mises en œuvre proposées dans le cadre de la leçon en démontrant clairement l'opérationnalisation des propositions au regard des transformations visées ;
- les perspectives envisagées en prolongement de la leçon, à l'échelle de la séquence d'enseignement et du parcours de formation de l'élève, en se positionnant en tant qu'acteur au sein de l'établissement.

Tout au long de l'épreuve, le candidat était invité à mobiliser son expérience professionnelle pour justifier ses choix, venant compléter les connaissances scientifiques, techniques, professionnelles et institutionnelles mobilisées.

Dans la continuité des années précédentes, plusieurs orientations ont été définies dans le cadre de l'épreuve, tout en accentuant la dimension motrice des transformations attendues. Il était, dès lors, attendu de la part du candidat qu'il puisse :

- Expliciter, justifier et évaluer ses choix éducatifs, didactiques et pédagogiques en s'appuyant sur des éléments saillants et significatifs du contexte, extraits du dossier et de la vidéo ;
- « Faire vivre » sa leçon dans le contexte défini en insistant sur l'opérationnalisation des mises en œuvre (cohérence et articulation des situations, relation pédagogique installée, modalités d'intervention et de communication, outils de régulation et modalités de différenciation, médias mobilisés, etc...) permettant de transformer de manière effective l'activité des élèves de la classe dans ses différentes dimensions (notamment motrice) ;
- Inscrire son action à différentes échelles temporelles et spatiales en portant un regard critique sur ses propositions et en pensant son action, à plus ou moins long terme, dans un contexte éducatif plus large.
- Mobiliser et convoquer son expérience professionnelle d'enseignant d'EPS pour enrichir, justifier et discuter ses propositions éducatives, didactiques et pédagogiques.

3. Les points forts et éléments de fragilité constatés dans le cadre des prestations des candidats au regard notamment des grandes orientations données à l'épreuve

Les candidats adoptent dans l'ensemble une attitude et une posture conformes à celles attendues d'un concours de catégorie A de la fonction publique et sont appréciées par le jury. À de rares exceptions, ils sont tous en mesure d'entrer dans un dialogue et sont à l'écoute des questions posées.

3.1 Expliciter, justifier et évaluer ses choix didactiques et pédagogiques en s'appuyant sur des éléments saillants et significatifs du contexte, extraits du dossier et de la vidéo

À l'échelle de l'exposé, les meilleurs candidats sont en mesure de faire vivre leur cadre d'analyse, au travers notamment du ou des extrait(s) vidéos choisis, et de faire part de leur démarche de conception. Ils fondent leurs choix en prenant appui sur des éléments significatifs de l'activité des élèves et de leurs caractéristiques notamment motrices. Ils inscrivent leur réflexion et leurs propositions dans la singularité du contexte proposé en problématisant leurs propositions autour d'éléments saillants, articulés, prélevés dans le dossier et la vidéo.

Si les candidats ont majoritairement répondu à la commande d'intégrer un ou des extraits vidéo dans leur exposé, les meilleurs ont dépassé l'analyse descriptive et formelle pour poser le « déjà là » et justifier les pas en avant envisagés à travers des visées de transformations explicites.

Concernant la dimension motrice, les meilleurs candidats donnent à voir, en appui des extraits vidéo choisis, différentes conduites d'élèves, représentatives du groupe classe et sont en capacité d'identifier les obstacles rencontrés par les élèves, de formuler des hypothèses explicatives en s'appuyant sur le champ des ressources, de faire émerger les besoins, et de cibler les contenus d'enseignement prioritaires.

Le cadre d'analyse présenté est explicite, voire référencé, autour d'indicateurs précis, adaptés au contexte, prenant en compte l'activité des élèves de la classe dans toutes ses dimensions (sur le plan moteur essentiellement mais également dans son rapport à soi, aux apprentissages, aux autres, etc.). Les candidats donnent à voir, notamment à travers les extraits vidéos choisis, les conduites des élèves dans leurs dimensions motrices, méthodologiques et sociales et leurs articulations au service des acquisitions de tous les élèves. La leçon proposée par le candidat doit permettre d'identifier très clairement des transformations chez les élèves de la classe, notamment sur la dimension motrice impliquant la mobilisation d'acquisitions d'ordre méthodologique et social. Ils parviennent à opérationnaliser leurs choix de contenus et de démarche en les interrogeant au regard des effets recherchés sur les conduites des élèves de la classe. Ils n'hésitent pas à convoquer le ou les extrait(s) vidéo(s) pour asseoir le sens de leurs propositions, de leurs dispositifs, des variables introduites et de leurs modalités d'intervention.

La leçon est présentée dans sa temporalité et son architecture, sa fonction dans la séquence est argumentée et les points de continuité et de rupture sont justifiés au regard des partis pris de la leçon.

Les candidats plus en difficulté sont sur un affichage descriptif et juxtaposé d'éléments du dossier, prélevés parmi les axes des projets d'établissement, du projet d'EPS, du projet de classe, et établissent des liens formels avec leurs propositions, dont les justifications se font le plus souvent a posteriori. Très vite ces éléments ne sont plus organisateurs des choix opérés et la leçon se définit au regard d'élèves « standards » et est pilotée par une représentation de l'APSA, peu maîtrisée, peu interrogée au regard du contexte et souvent déconnectée des attendus institutionnels associés aux champs d'apprentissage.

Les candidats les plus en difficulté laissent défiler l'extrait vidéo sélectionné en décrivant des profils moteurs d'élèves, sans partager leur analyse avec le jury. L'extrait vidéo se suffit à lui-même pour en tirer des conclusions sur un profil moteur et à le généraliser à un groupe d'élèves. Les commentaires sont plutôt descriptifs ou, lorsqu'il y a analyse, celle-ci est majoritairement pensée « en creux » sans percevoir les éventuels points d'appui et pré-requis des élèves. L'analyse reste formelle et produite pour justifier d'un cadre de réponse pré-existant, débouchant sur des dispositifs eux aussi « prêts à l'emploi », « plaqués », « magiques », insuffisamment contextualisés et peu ou pas interrogés. La leçon proposée s'inscrit en continuité de la leçon présentée dans le dossier et la vidéo sans que cela ne soit questionné, analysé, justifié ou au contraire en rupture des propositions, plaquant des dispositifs souvent inadaptés. Les choix opérés sont peu précis et insuffisamment justifiés.

3.2 « Faire vivre » sa leçon dans le contexte défini, en insistant sur l'opérationnalisation des mises en œuvre permettant de transformer de manière effective l'activité des élèves de la classe dans ses différentes dimensions (notamment motrice)

Les meilleurs candidats présentent une leçon qui s'articule explicitement autour des transformations motrices visées et des intentions éducatives ciblées. Ils présentent leur leçon au regard de l'activité qu'ils souhaitent engager chez les élèves. Dès l'exposé, ils 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. Les éléments saillants extraits du contexte (vidéo et dossier) permettent d'identifier des degrés d'engagement dans les différents rôles, les types d'interaction et plus largement le climat de classe dont se saisissent les meilleurs candidats pour fonder et faire vivre leurs propositions.

Les apprentissages méthodologiques et sociaux s'opérationnalisent au cœur de la leçon et sont concrètement articulés avec les transformations motrices visées.

Les dispositifs mis en œuvre sont précis et explicites par la présentation des consignes données aux élèves, des règles ou contraintes engagées, des aménagements proposés, des critères de réussite et de réalisation définis, des variables envisagées soit dans le cadre de situations évolutives, soit au regard de procédures de différenciation pédagogique (simplification, complexification, etc.)

Les outils mobilisés par l'enseignant et ceux mis à disposition des élèves sont explicités pour montrer leur adaptation aux objectifs de la leçon ou aux acquisitions attendues. Le candidat se projette dans leur manipulation au cœur du dispositif et montre leur impact sur les transformations motrices visées.

L'activité de l'enseignant est explicitée au cœur des mises en œuvre en montrant la nature de l'activité déployée (cadre, guidage, régulation, étayage, etc.) en fonction du sens donné à la leçon proposée et de sa place dans la séquence d'enseignement (phase d'exploration, d'étayage, de stabilisation, etc.). Les meilleurs candidats utilisent avec pertinence les tableaux à disposition pour « faire vivre » leurs situations (*par exemples : déplacements des joueurs en basket-ball, trajectoires de balle en tennis de table, disposition des ateliers en gymnastique, fiches d'observation exploitées par les élèves, etc.*).

Au cours de l'entretien, les meilleurs candidats sont capables de faire évoluer leurs propositions, de les nuancer ou d'en percevoir les limites au fil des échanges avec le jury ou d'en justifier la pertinence. Sur le plan de la communication, ils sont à l'écoute, réactifs et ouverts au débat.

Les meilleurs candidats valorisent leur expérience professionnelle (qui peut renvoyer à des faits professionnels marquants, des connaissances pratiques construites, des ressentis, etc.) en ayant construit une certaine distance vis-à-vis d'elle : ils assument leurs 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. Ils parviennent à démontrer leur lucidité sur les principes d'efficacité professionnelle qu'ils se sont construits et qui leur permettent de faire des choix pertinents, de penser et d'agir de façon lucide au regard du contexte proposé.

Les candidats les plus en difficulté posent de façon formelle et juxtaposée le lien entre les transformations visées et les mises en œuvre proposées. La leçon semble standardisée indépendamment du contexte et des élèves de la classe concernée. Les dispositifs proposés sont peu opérationnels et s'adressent à des élèves génériques sans qu'il ne soit fait explicitement référence aux caractéristiques des élèves de la classe, ni à des profils identifiés permettant d'entrevoir toute forme de différenciation pédagogique. Ils peinent à justifier et argumenter leurs choix de mises en œuvre au regard des transformations visées. Les propositions restent à l'étape d'intentions et se limitent à de simples mises en activité des élèves, sans que leur opérationnalité ne soit démontrée.

Les dispositifs sont peu précis, insuffisamment explicités, ce qui ne permet pas de voir ce que font concrètement les élèves, ce qu'ils apprennent et comment ils progressent. Les propositions se limitent à une présentation de l'aménagement spatial. Les consignes, les critères et les repères donnés aux élèves sont insuffisants pour leur permettre de dépasser leurs conduites motrices initiales et/ou spontanées. Les candidats les plus en difficulté sont également souvent tentés de proposer des dispositifs « prêts à l'emploi », sans que le sens n'en ait été construit, les conduisant à les présenter de façon « plaquée », voire inadaptée au contexte de la classe.

Les mises en œuvre liées aux dimensions méthodologiques et sociales se résument à l'usage de fiches ou à la mise en jeu de rôles sociaux (observation, coaching, arbitrage, etc.) sans que ces derniers ne soient interrogés ni mis en lien avec l'impact attendu sur les conduites motrices.

Les candidats les plus en difficulté peinent à faire vivre l'activité de l'enseignant durant la leçon présentée. Ils sont parfois en délicatesse pour faire la démonstration de la fonctionnalité des aménagements et outils proposés aux élèves et pour expliciter en quoi ces derniers servent concrètement les apprentissages moteurs des élèves. Le jury relève des contradictions entre l'intention et les choix engagés dans les mises en œuvre que ce soit à travers l'aménagement proposé, les modes de groupement, les rôles sociaux, les outils manipulés par les élèves ou encore les formes de travail proposées. Malgré ces contradictions mises en avant par le jury, le candidat peine à réguler et faire évoluer ses propositions. Il ne parvient pas à envisager de remédiations ou d'alternatives pour réorganiser, amender ses propositions et permettre l'engagement des élèves de la classe dans une activité motrice autorisant de réels apprentissages. Les interventions se limitent essentiellement à des régulations verbales. La relation pédagogique est souvent exprimée de manière narrative et générique.

Quand le jury interroge l'activité de l'enseignant ou la relation pédagogique mise en œuvre dans la leçon, celle-ci se limite le plus souvent à des verbes d'actions (« *je circule* », « *je les corrige* », « *j'observe* », etc.) ou à des prescriptions permanentes en direction de la classe qui, de facto, favoriserait l'apprentissage des élèves (« *je leur dis que* », etc.). La communication est souvent ponctuée de blocages, ou de renoncements. Les candidats les plus en difficulté semblent chercher ce que le jury attend au lieu de repositionner leur réflexion à partir d'un ancrage au contexte visant à faire évoluer leurs propositions.

L'expérience professionnelle est convoquée de façon descriptive et/ou anecdotique et ne vient pas éclairer les démarches et mises en œuvre. Les candidats en difficulté restent souvent dans le registre narratif en se contentant de décrire leur pratique et de « plaquer » des stratégies éprouvées. Certains 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 ne pas 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.

Les meilleurs candidats engagent, quant à eux, une plus-value dans l'entretien. Ils (re)donnent à voir la cohérence des choix engagés au regard notamment des extraits vidéos et des différents déterminants en appui du dossier, en explicitant leurs hypothèses et en précisant l'impact de leurs choix sur les conduites des élèves de la classe. Ils donnent à voir certains dilemmes qui les ont animés dans leur travail de préparation et justifient leurs choix. Ils maîtrisent les contenus d'enseignement moteurs et savent expliquer en quoi ils vont permettre de réelles transformations motrices des élèves de la classe. Ils savent aussi émettre les repères qui vont permettre aux élèves et à l'enseignant de voir qu'ils ont appris, progressé et d'envisager des régulations à partir de l'analyse de l'activité des élèves. Ils lient la démarche d'enseignement proposée aux caractéristiques des élèves de la classe et au moment de la leçon dans la séquence, savent expliquer leur choix de continuité ou de rupture au regard de l'activité développée par les élèves à partir notamment du ou des extraits vidéos (« *je conserve l'organisation proposée parce que (...)* », « *je fais évoluer le dispositif ainsi parce que (...)* », « *je m'inscris en rupture sur (...)* parce que (...) », etc.). Ils sont aussi capables d'entendre la proposition d'alternative par le jury, de s'en emparer et d'en mesurer les bénéfices ou limites au regard du contexte.

Leur expérience professionnelle est convoquée spontanément pour ancrer leurs propositions dans une réalité de terrain, parfois aussi pour identifier des limites et proposer des alternatives à leurs choix initiaux.

La mobilisation de l'expérience professionnelle vient également nourrir les réponses aux questions liées à l'ancrage dans les problématiques de l'établissement au travers de la formulation de propositions riches, fonctionnelles et adaptées au contexte, tout en donnant à voir une certaine hauteur de vue sur des questions vives, actuelles de l'École.

3.3 Inscrire son action à différentes échelles temporelles et spatiales en portant un regard critique sur ses propositions et en pensant son action, à plus ou moins long terme, dans un contexte éducatif plus large

Les meilleurs candidats engagent dès leur exposé un bilan des apprentissages, présentent les objectifs des leçons suivantes et les pistes d'évaluation pour donner à voir comment les choix de la leçon proposée s'inscrivent dans une dimension diachronique et doivent s'aborder dans la temporalité de la séquence voire du parcours de formation des élèves.

Ils témoignent d'une connaissance fine du dossier à travers ses points saillants et signifiants 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. Certains développent également les actions qu'ils pourraient engager dans une dimension synchronique en s'appuyant notamment de façon pertinente sur les parcours éducatifs, sur des projets d'action ou dispositifs spécifiques de l'établissement du contexte ou encore en se projetant à l'association sportive.

Ils développent des propositions très concrètes qui peuvent toucher à des actions ou des réorganisations par exemple à l'échelle des programmations, des menus certificatifs, des actions d'accrochage à une pratique physique régulière, des procédures d'évaluation par compétence ou par capitalisation, des propositions dans le cadre du dispositif PHARe, d'actions menées autour du savoir nager en sécurité, de projets dans le cadre de la lutte contre les stéréotypes, de l'éducation au choix, etc.

Les meilleurs candidats parviennent à révéler leur « épaisseur professionnelle ». En ce sens, ils sont capables de se référer à leur expérience professionnelle, à l'analyser et de réfléchir aux conditions dans lesquelles elle pourrait être transposée au contexte donné ou à la manière dont elle pourrait nourrir la réflexion pour construire des réponses aux problèmes posés par cet autre contexte. Ces candidats sont capables de faire preuve de recul professionnel pour identifier les limites et/ou les atouts des dispositifs présentés, dépassant la simple évocation ou connaissance empirique.

Les candidats les plus en difficulté ne parviennent pas à s'extraire de la classe même lorsque le jury les invite à penser leur action à des échelles plus larges. Ils peinent à sortir un bilan des acquisitions portées par leur leçon et à inscrire leurs propositions dans le temps de la séquence ou à l'échelle du parcours de formation des élèves.

Certains candidats ignorent des points clefs du contexte, ou certains n'ont pas anticipé la projection dans l'établissement lors de la phase de préparation : leurs propositions dépassent alors rarement la simple évocation et leurs pistes d'opérationnalisation demeurent difficiles à envisager (peu de précision ou de réflexion sur les personnes ressources, les dispositifs sur lesquels s'appuyer, etc.).

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, de s'inscrire dans des réflexions collectives et de porter un regard réflexif sur leurs actions au sein de l'établissement pour en imaginer les éventuels réinvestissements, et leurs conditions, dans d'autres contextes.

4. Le bandeau d'évaluation et son illustration

Les niveaux de prestation des candidats sont évalués à partir de leurs capacités à s'appuyer sur une démarche de conception et d'opérationnalisation pour élaborer et mettre en œuvre une leçon cohérente, structurée et contextualisée,

fondée sur des choix éducatifs, pédagogiques et didactiques affirmés. Les candidats sont par ailleurs évalués sur leurs compétences à se positionner à l'échelle de l'établissement, se montrant force de proposition, tout en inscrivant leurs actions, à plus ou moins long terme, dans un contexte éducatif plus large.

À l'issue de l'épreuve (exposé et entretien), le candidat est positionné dans un des quatre niveaux constitutifs du bandeau d'évaluation. Puis le jury affine ce positionnement en utilisant des curseurs intra-niveaux qui prennent en compte les capacités du candidat à mobiliser son expérience professionnelle, selon une approche distanciée, pour fonder ses choix et justifier ses propositions, à entrer dans un échange professionnel, à mobiliser et exploiter des connaissances issues de différents champs (scientifiques, institutionnelles, professionnelles) pour confirmer, nuancer, ou encore amender ses propositions.

4.1. L'attendu 1 : l'enseignant dans la classe, conception et mises en œuvre

Niveau non recevable :

À ce niveau de prestation le candidat fait des propositions, soit totalement inadaptées au contexte d'établissement (dossier et vidéo), soit dangereuses sur le plan de l'intégrité physique ou psychologique des élèves, soit contraire à l'éthique et aux valeurs de l'école de la République que doit incarner tout agent de la fonction publique.

Niveau 1 :

Concernant la conception, le candidat relevant de ce niveau décrit le contexte de manière globale. Les caractéristiques des élèves dans les différentes dimensions motrices, méthodologiques et sociales sont présentées mais non exploitées. Les profils sont stéréotypés, sans que ne soit mobilisé de cadre d'analyse. L'étude des conduites observées sur la vidéo est superficielle ou aucun extrait vidéo n'est présenté comme support d'analyse. Le contenu de la vidéo est parfois détourné. *Par exemple, dans un contexte de classe de terminale en basket, le candidat déduit d'un bref moment de la vidéo que les élèves jouent « en grappe », fonde son analyse sur cet élément, alors que d'autres extraits de la vidéo montrent que les élèves sont capables d'aller vers l'avant, parfois de s'écarter, mais en aucun cas ne restent focalisés sur le ballon, en grappe ».*

Les transformations visées et les intentions éducatives annoncées dans différents registres sont formulées, mais restent superficielles et les propositions sont plaquées, ou inadaptées au contexte de l'établissement.

Les propositions peinent à s'inscrire dans la logique du champ d'apprentissage ou de l'APSA prise comme support. *Par exemple en escalade, en classe de 2^{nde}, l'objectif annoncé par le candidat pour les élèves est le suivant : « apprendre à se mettre de profil » mais cette « mise de profil » n'est pas explicitement référée à l'efficacité des actions sur le mur et est présentée comme une fin en soi.*

Concernant les mises en œuvre, le candidat met seulement en action les élèves, les situations ne sont pas opérationnelles (incomplètes ou incohérentes). Elles sont souvent plaquées et s'avèrent inadaptées au contexte. L'activité de l'enseignant est limitée à l'aspect organisationnel. Si des modalités ou conditions d'apprentissage peuvent être évoquées, elles sont anecdotiques et ne sont pas de nature à permettre des transformations motrices.

À ce niveau, les élèves ne se transforment pas, en particulier sur le plan moteur, et le candidat ne parvient pas, durant l'entretien, à faire évoluer favorablement ses propositions.

Niveau 2 :

Le candidat relevant de ce niveau prend en compte partiellement le contexte pour concevoir sa leçon. La sélection de certains éléments du contexte est réalisée mais ces derniers sont présentés pour justifier des choix n'apparaissant pas prioritaires au regard des problématiques locales. Parfois, le jury peut avoir le sentiment de choix éducatifs faits à priori que le candidat cherche artificiellement à conforter par une analyse orientée du contexte. L'étude des conduites observées sur le ou les extraits choisis de la vidéo, est filtrée par un cadre d'analyse qui est mobilisé pour faire émerger des axes de transformations motrices mais reste macroscopique et partiel.

Les hypothèses explicatives, qui devraient être à l'articulation entre les comportements observés et les acquisitions visées, sont souvent absentes à ce niveau. Si des profils différenciés peuvent apparaître, ils restent standards et génériques et ne sont pas réellement (parfois pas du tout) exploités dans le cadre des propositions de mise en œuvre. Les situations proposées répondent partiellement aux besoins des élèves, sont adaptées à des profils standards (niveau de classe, niveau global dans l'APSA, ...), « prêtes à l'emploi ».

Concernant les mises en œuvre, elles relèvent surtout de l'organisationnel, même si des critères de réalisation peuvent être présentés. Les propositions manquent globalement de réalisme et apparaissent, par certains aspects, peu opérationnelles.

Si des contenus d'enseignement sont présents, ils sont plutôt listés. La stratégie pédagogique semble surtout reposer sur leur énonciation auprès des élèves (« je leur demande de... », « je leur dis que... ») sans qu'aucune autre démarche ne soit mobilisée (ni média, ni outil, ni interaction entre pairs, etc.) qui pourrait être de nature à favoriser les apprentissages. *Par exemple, dans une classe de troisième en épreuves combinées, le candidat propose un objectif de leçon tourné vers la capacité des élèves à faire des choix. Durant la leçon, le candidat éprouve des difficultés à*

préciser comment concrètement les élèves effectuent leurs choix, ou comment il intervient pour leur permettre de les réguler.

À ce niveau, les choix concernant la démarche d'enseignement sont affichés mais difficilement justifiés. *Par exemple, un candidat propose un système de fonctionnement par « clubs », sans pour autant justifier ce choix, au regard des caractéristiques des élèves, et/ou de l'objectif de leçon fixé, sans expliciter non plus la nature du travail collaboratif au sein de chacun des clubs, au service des acquisitions visées.*

En conséquence, la leçon ne permet que des transformations partielles (pour un nombre limité d'élèves de la classe et/ou uniquement sur le plan moteur), par difficulté à opérationnaliser les intentions annoncées, et/ou par manque d'étayage et de régulation de l'activité des élèves, et/ou encore par absence d'une différenciation effective.

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

À ce niveau, certains élèves se transforment sur le plan moteur, mais pas tous les élèves de la classe.

Niveau 3 :

Le candidat relevant de ce niveau propose un projet éducatif et des transformations motrices adaptés à la classe qu'il justifie au regard d'une sélection d'éléments saillants du contexte (dossier et vidéo) pour fonder les choix opérés. L'analyse est outillée par la mobilisation d'un cadre d'analyse des conduites observées sur la vidéo. Il est en mesure de se positionner, en continuité ou en rupture vis-à-vis des choix faits dans le dossier, en justifiant ses prises de position.

Les transformations visées sont différenciées sur le plan moteur (où elles sont souvent réduites à deux profils), et parfois aussi sur le plan méthodologique ou social : elles découlent d'une analyse fine et représentative de la vidéo.

Concernant les mises en œuvre, elles permettent des transformations dans plusieurs dimensions liées aux compétences visées en EPS, sans se limiter à la motricité. Ces transformations sont explicitées à travers des indicateurs précis. L'activité des élèves est régulée par l'enseignant de façon prioritaire et possiblement par les élèves eux-mêmes. Néanmoins, à ce niveau, les candidats confient surtout aux élèves des rôles organisationnels ou d'observation, sans véritablement les engager du point de vue réflexif dans leurs apprentissages. Fréquemment, le rôle de l'enseignant est envisagé dès l'exposé. D'emblée (mais le plus souvent en cours d'entretien), ce rôle est mis en relation avec les objectifs visés, ce qui permet de dessiner une stratégie d'enseignement cohérente. Généralement, les candidats de ce niveau démontrent une capacité à réguler leurs situations lors des échanges avec le jury, démontrant ainsi une réactivité pour s'adapter à la diversité des comportements des élèves engagés dans les situations proposées.

Par exemple, dans un contexte de classe de 2nde en tennis de table, le candidat propose un objectif de leçon autour de « l'identification de situations favorables à la rupture, en direction et en vitesse ». Cette proposition est explicitement justifiée au regard de l'intention éducative en liant la capacité à faire des choix en tennis de table avec le développement de l'autonomie des élèves. Dans la leçon, l'élève a les moyens d'identifier des coups préférentiels possibles, puis de les expérimenter au regard de repères qui lui sont donnés. Ces derniers lui permettent de mieux savoir quand et comment rompre l'échange selon la nature du rapport de force. L'aménagement matériel, les critères de réussite et les contenus d'enseignement forment un ensemble cohérent qui semble en mesure de transformer les élèves des différents profils moteurs présents dans la classe. Des ateliers au choix, proposés à un moment de la leçon, offrent aux élèves l'occasion de renforcer leurs apprentissages moteurs tout en visant également des acquisitions d'ordre méthodologique et social.

À ce niveau, l'ensemble des élèves de la classe se transforment sur le plan moteur, mais les acquisitions d'ordre méthodologique et social demeurent partielles.

Niveau 4 :

Le candidat relevant de ce niveau problématise le contexte avant de faire des choix fondés. Il priorise et articule des éléments saillants du contexte (dossier et vidéo) pour fonder les choix opérés. Il partage avec le jury son cheminement réflexif, les dilemmes rencontrés, les possibilités envisagées et les priorités retenues tout en mesurant, dès l'exposé et en cours d'entretien, la portée et les limites de ses propositions. Les analyses du dossier et de la vidéo sont particulièrement fines et permettent de repérer les besoins de chaque élève de la classe sur différents plans.

À ce niveau, le candidat envisage sa leçon et son rôle d'enseignant au service d'un projet global de développement des élèves en concevant ses propositions dans une cohérence d'ensemble, selon différentes temporalités et différents espaces. *Par exemple, un candidat envisage des axes de transformation dans sa leçon qu'il met en relation avec un possible prolongement à l'association sportive en encourageant certains élèves à y prendre des responsabilités.* Spontanément, dès l'exposé, la place et le rôle de l'enseignant dans l'établissement sont pensés, en cohérence avec la problématisation faite du contexte.

Les acquisitions visées et les intentions éducatives sont en totale cohérence avec l'analyse réalisée. Elles sont optimisées pour que chacun des élèves de la classe soit pris en compte et apprenne. La démarche d'enseignement et les situations proposées sont optimisées dans toutes leurs dimensions permettant à tous les élèves de la classe de s'exprimer dans leur singularité.

La relation pédagogique est pilotée par un souci de dévolution aux élèves, de manière progressive et sous une forme adaptée, en réponse aux priorités éducatives visées. L'environnement d'apprentissage permet cette dévolution et offre

véritablement aux élèves les moyens de comprendre et de réguler leur activité. Les dimensions méthodologiques et sociales sont pleinement investies et articulées au service des progrès moteurs.

Par exemple en 1^{ère} bac professionnel, en musculation, le candidat met en avant des questions vives liées à l'image du corps et à l'adolescence, à la fois en résonance avec l'APSA, certaines caractéristiques des élèves de la classe et un projet d'établissement largement tourné vers la santé et le bien-être des élèves. Le candidat propose une analyse motrice fine en faisant jouer des analyseurs pouvant varier selon différents niveaux d'élèves perçus dans la vidéo. Il s'appuie sur cette analyse pour concevoir un projet de séquence cohérent, au sein de laquelle il montre comment va s'inscrire la leçon présentée. La mise en projet des élèves est recherchée à travers des contenus permettant aux élèves de lier connaissance de soi, choix de paramètres d'effort et régulation de sa motricité. La leçon s'avère individualisée : compte tenu de l'objectif visé, certains élèves à besoins particuliers sont au centre des préoccupations ; au-delà de la diversité des choix et des projets, les contenus moteurs sont différenciés (ajustements posturaux pour certains, meilleure gestion du rythme pour d'autres, etc.). Les interactions sociales sont structurées par l'enseignant : les groupements et les outils utilisés servent autant la dimension éducative visée que les contenus d'enseignement ciblés.

À ce niveau, le candidat présente un bilan de leçon précis, différencié et nuancé. Les différentes transformations des élèves sont pensées de façon dynamique, comme des étapes qu'ils parcourent progressivement, chacun à leur rythme. L'entretien est sans cesse l'occasion d'éclairer et de nuancer les différents choix réalisés. Le candidat est capable d'envisager d'autres pistes en mesurant leur pertinence, tout en justifiant, ou en ajustant si besoin, ses propositions initiales : il inscrit son activité dans un véritable environnement professionnel.

L'ensemble des élèves de la classe se transforme sur les plans moteur, méthodologique et social.

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

Niveau non recevable :

À ce niveau de prestation le candidat fait des propositions, soit totalement inadaptées au contexte d'établissement (dossier et vidéo), soit dangereuses sur le plan de l'intégrité physique ou psychologique des élèves, soit contraire à l'éthique et aux valeurs de l'école de la République que doit incarner tout agent de la fonction publique.

Niveau 1 :

Le candidat qui relève de ce niveau éprouve des difficultés à se situer dans le contexte de l'établissement y compris quand le jury s'appuie sur les propositions envisagées dans son exposé. *Par exemple, dans un contexte d'établissement collège, avec une programmation présentant une répétition des APSA systématiquement sur 2 ans (exemple en CA4 Lutte 6^{ème} – 5^{ème} puis TT 4^{ème} – 3^{ème}), le candidat ne parvient pas à se positionner par rapport au choix de programmation et se contente d'acquiescer à la demande du jury « oui, je pense que c'est une bonne chose d'avoir les APSA deux ans de suite ».*

Le candidat inscrit son action en dehors de la dynamique de l'établissement. Les propositions sont décontextualisées, n'identifiant pas les dispositifs et éléments saillants sur lesquels il pourrait s'appuyer.

Le candidat formule peu de liens entre ses choix d'intentions éducatives, ses choix de démarche et les particularités de l'établissement. Le candidat découvre des éléments saillants de l'établissement avec les questions du jury.

Par exemple, dans un contexte spécifique, le candidat choisit de développer pour les élèves de la classe l'aspect éducatif "respect des autres". Cette notion n'est pas définie et n'est pas explicitement reliée au contexte de cette classe de seconde qui s'engage avec sérieux et application, sans qu'aucune difficulté relationnelle n'ait été relevée. Ou encore, par exemple, les liens avec un établissement qui vise la réussite, le vivre ensemble et l'ouverture culturelle et qui souffre d'un manque de rayonnement et d'attractivité ne sont pas explicitement faits pour fonder les choix opérés et se montrer force de propositions en tant qu'acteur de l'établissement. Le candidat peine à se positionner au sein de l'établissement.

Niveau 2 :

Le candidat relevant de ce niveau plaque des dispositifs qu'il connaît et qu'il rattache artificiellement avec le contexte de l'établissement. Il s'inscrit partiellement dans l'établissement et a identifié certains projets. Il est en mesure de les évoquer sans les analyser, ni s'en servir comme point d'appui pour formuler ses propositions. Celles-ci restent de l'ordre du formel. *Par exemple : le taux de licenciées filles au sein de l'AS de l'établissement est faible. Le candidat propose de revoir la programmation afin de proposer davantage d'activités à « connotation féminine ».*

Niveau 3 :

Le candidat qui relève de ce niveau s'engage comme acteur dans l'établissement. Il est force de propositions concrètes, opérationnalisables en s'appuyant sur l'analyse d'éléments saillants du contexte. Il les développe de façon diachronique et/ou synchronique. Il parvient à se projeter dans le court, le moyen ou le long terme.

Par exemple, dans un établissement scolaire situé en bord de mer, dans le cadre du parcours éducatif santé, le candidat propose de prolonger le travail engagé en sauvetage aquatique en EPS, au sein du dispositif « école ouverte

» par la formation aux gestes qui sauvent au service d'un enjeu utilitaire de santé public. Ceci en prenant appui sur les dynamiques de travail collaboratif au sein de l'établissement et le développement de partenariat.

Niveau 4 :

Le candidat de ce niveau s'engage dans des dimensions plurielles au sein de l'établissement. Il met en avant les problématiques du contexte d'intervention. Il fait ressortir les points forts et les axes de développement inhérents à l'établissement pour présenter des propositions pertinentes, opérationnalisables et inscrites dans la durée. Il envisage les avantages et les limites de celles-ci. *Par exemple, le candidat identifie les personnes ressources et les dispositifs d'un établissement dans le parcours de formation des élèves. Un élève pourrait ainsi être encouragé à assumer des responsabilités en étant identifié comme une personne référente du dispositif « pHare », ou être membre du bureau de l'AS et développer son sentiment d'appartenance et d'estime de soi.* Le candidat formule des propositions cohérentes et pertinentes en appui du contexte au niveau d'une équipe pluridisciplinaire mais aussi dans le cadre du projet d'EPS et d'AS. C'est un enseignant ressource qui pourrait être un appui dans plusieurs domaines, se positionnant à plusieurs niveaux (conseil pédagogique, coordonnateur, professeur principal, CESCE, etc.).

4.3. Posture et réflexivité dans une épreuve professionnelle :

Sur l'ensemble de l'épreuve, il est attendu d'un candidat à une agrégation interne qu'il soit en mesure de mobiliser son expérience professionnelle, de faire preuve de réflexivité et d'être capable de prendre du recul sur ses propositions pour les faire évoluer.

Quelques indicateurs significatifs de niveaux de prestation :

1^{er} niveau :

Le candidat fait appel à son expérience professionnelle sur sollicitation du jury, mais lorsqu'il le fait, les liens avec ses propositions sont peu opérationnels. *Par exemple, le candidat affirme : « La forme scolaire de pratique du « 12 secondes » en relais-vitesse permet aux élèves de construire le sens des apprentissages. Par conséquent, les élèves vont s'engager (...) », sans que cette affirmation ne soit démontrée.*

Le candidat est capable de communiquer avec le jury mais il ne parvient pas à faire évoluer ses propositions au cours de l'entretien. Celles-ci restent ancrées sur sa présentation initiale.

2^{ème} niveau :

Le candidat fait appel à son expérience professionnelle mais de manière plaquée. Il éprouve des difficultés pour identifier les éléments saillants du contexte proposé et à les mettre en congruence avec ses pratiques professionnelles quotidiennes. *Par exemple, dans un contexte de classe de 4^e, en tennis de table, le candidat propose une organisation en clubs dans la continuité de sa pratique professionnelle de classe qui favoriserait de facto une interdépendance des résultats sans la justifier au regard du contexte.* L'expérience professionnelle est convoquée de façon descriptive et/ou anecdotique et ne permet pas d'enrichir explicitement les propositions.

Le candidat est capable d'apporter quelques justifications, de s'adapter aux remarques du jury pour entrer dans une interaction et faire évoluer ses propositions. Il démontre une capacité à modifier le dispositif de façon organisationnelle. *Par exemple, à la question : « comment pourriez-vous envisager une autre organisation spatiale des « steps » pour travailler la mémorisation ? », le candidat répond : « j'aurais pu mettre le leader du groupe devant ou orienter de façon différente les « steps » pour permettre aux élèves d'avoir accès à un tableau blanc rappelant les blocs (...) ».*

3^{ème} niveau :

Le candidat parvient à convoquer spontanément son expérience professionnelle pour rendre opérationnelles ses propositions, pour défendre un avis ou étayer son propos. *Par exemple, le candidat soulève les apports d'un projet interdisciplinaire (EPS/Physique-Chimie) en collège pour aider les élèves à s'approprier théoriquement et en acte les relations « distance, vitesse, temps ». Il évoque les avantages du regard croisé que permet l'interdisciplinarité pour la compréhension des élèves et du sens donné aux savoirs et propose de transposer la démarche au contexte d'une classe de seconde dont les élèves éprouvent des difficultés à construire le sens des apprentissages.*

Une prise de recul effective du candidat sur ses pratiques professionnelles et sur ses propositions est notable. Celui-ci mobilise des arguments recevables pris dans un ou plusieurs registres parmi ses connaissances scientifiques, pratiques, institutionnelles, etc.

Il ajuste ses propositions et justifie ses réponses au regard du contexte. Le candidat démontre une capacité à modifier de façon quasi instantanée à la fois le dispositif mais aussi les consignes et les régulations qu'il peut opérer auprès des élèves de la classe.

4^{ème} niveau :

Le candidat prend appui sur son expérience professionnelle comme une force pour effectuer des propositions pertinentes. Il s'appuie sur une analyse de son expérience pour faire évoluer sa pratique et ses propositions. Des problématiques de terrain qui s'apparentent au contexte sont mises en avant. *Par exemple, un candidat enseignant en lycée professionnel investi dans plusieurs dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, amenant les élèves à s'engager dans des projets collectifs, leur demande de produire des maquettes (forum des métiers) ou des ouvrages (mini-entreprises). Il propose de transposer la démarche dans le contexte de l'association sportive d'un collège au sein duquel est constaté un décrochage sportif avéré : engagement des élèves dans la conception et la mise en œuvre d'évènements sportifs, (...).*

Le candidat de ce niveau problématise les situations qui lui sont proposées et les situe comme des alternatives dans un champ de possibles. La mise en discussion d'arguments prélevés dans l'analyse de son expérience professionnelle et dans le contexte proposé est nuancée, par la mobilisation d'une variété de connaissances (institutionnelles, scientifiques, professionnelles, culturelles).

Il partage avec le jury les dilemmes auxquels il a été confronté et justifie explicitement ses renoncements. Il identifie les alternatives possibles à son action, discerne celles qui lui semblent les plus opérationnalisables et fonctionnelles à l'instant « T », dans le contexte donné, tout en envisageant les perspectives d'évolution pour la suite.

5. Bilan et conseils de préparation

▪ Exposé :

Les présentations sur PPT sont globalement de bonne qualité et les candidats sont majoritairement bien préparés. Pour autant le jury invite les candidats à se détacher de leur diaporama pour se consacrer, dès l'exposé, à faire vivre leurs interventions dans la leçon.

De manière générale le contexte de l'établissement est analysé pour en extraire les problématiques globales. Si les différents déterminants qui organisent les intentions éducatives et les axes de transformations sont évoqués et contextualisés au regard du sujet, la capacité à faire des choix pose davantage de difficulté aux candidats. Des objectifs, des intentions éducatives, des acquisitions visées sont ainsi compilés sans que le jury ne puisse toujours en percevoir la cohérence globale dans la leçon.

Les meilleurs candidats sont ceux qui effectuent des choix lisibles et clairs dans le contexte défini, tout en défendant de façon argumentée une démarche d'enseignement fonctionnelle permettant de faire concrètement apprendre tous les élèves.

Si l'usage de la vidéo et le choix d'extraits dès l'exposé ont été respectés par la majorité des candidats, leur analyse pour fonder les choix de transformations, notamment motrices, n'a pas toujours été jugée pertinente par le jury. Les candidats ont dès lors éprouvé des difficultés à formuler des « acquisitions visées » adaptées aux élèves de la classe.

Trop de candidats ont utilisé la vidéo en relevant des extraits « anecdotiques » détournant le sens global des images et ne reflétant pas les comportements majoritairement observés chez les élèves. Certaines descriptions se sont limitées à caractériser des conduites d'élèves « en creux » ou sous la forme de « manque », sans entrevoir la possibilité de pouvoir s'appuyer sur la description et l'analyse de pré-requis déjà construits chez les élèves. L'enjeu n'est pas de porter un « jugement de valeur » sur le dispositif mis en place dans le cadre de la vidéo mais bien de lire l'activité des élèves pour l'analyser et formuler des axes de transformations, notamment motrices.

Le jury constate, dans la lignée des années précédentes, l'identification assez stéréotypée et plaquée de profils d'élèves par les candidats. Si cette catégorisation peut s'avérer pertinente, le souci de différenciation ne doit pas entraîner systématiquement une hiérarchie entre les groupes. Il existe parfois une porosité entre les profils et la prise en compte des besoins réels des élèves reste la priorité.

Les meilleurs candidats se sont montrés capables de prélever les éléments saillants de la vidéo à travers un cadre d'analyse explicite et fonctionnel, permettant de mettre en évidence l'activité des élèves de la classe, support de la formulation d'hypothèses explicatives en réponse aux obstacles rencontrés et des choix de transformations visées.

Conseils formulés par le jury :

Le jury recommande aux candidats qu'ils puissent se préparer à analyser le contexte d'un établissement pour en extraire les problématiques centrales afin de se positionner en tant qu'acteur de l'établissement.

Le jury incite également les candidats à s'appuyer sur leurs expériences de terrain et à mobiliser leur expertise professionnelle afin de concevoir des dispositifs, des situations réalistes à l'échelle de la leçon présentée, en se détachant des situations « prêtes à l'emploi ».

Les candidats sont, par ailleurs, invités à :

- S'appuyer sur un cadre d'analyse fonctionnel pour décrire puis analyser l'activité des élèves, notamment motrice, dans le champ d'apprentissage concerné et de l'APSA prise comme support ;
- dégager des hypothèses explicatives (en prenant appui sur le champ des ressources) à partir des conduites d'élèves identifiées dans la vidéo en vue de proposer des axes de transformations adaptés aux besoins des élèves de la classe ;
- cibler et hiérarchiser des objets d'enseignement en réponse aux caractéristiques et besoins des élèves de la classe, au travers de choix cohérents, lisibles et justifiés ;
- proposer des situations authentiques, maîtrisées et réalistes ;
- définir des contenus d'enseignement et des indicateurs de progrès adaptés au contexte présenté et aux besoins clairement identifiés des élèves ;
- proposer des outils au service des apprentissages des élèves, sans les démultiplier, et penser leur utilisation et leur agencement au sein de la leçon.

▪ **Entretien :**

Dans l'ensemble les candidats interagissent de façon satisfaisante avec le jury et sont capables de faire plus ou moins évoluer leurs propositions au cours de l'entretien. L'entrée dans un dialogue constructif avec le jury a été valorisée. Le diaporama et/ou l'usage du tableau blanc sont parfois (re)mobilisés pour ancrer les justifications.

Certains candidats n'osent pas faire évoluer leurs propositions. Inversement, d'autres suivent le sens des questions du jury et des contradictions peuvent émerger au fur et à mesure de l'épreuve, alors que le jury n'engageait le candidat qu'à justifier ses propositions, pour les faire éventuellement évoluer, voire les enrichir. Des stratégies contournant la réponse à la question posée sont parfois utilisées.

De manière plus globale, le jury regrette que certaines présentations soient enfermées dans un formatage qui nuit à la véracité des propositions. Les candidats gagneraient à démontrer plus d'authenticité en s'appuyant réellement sur leur expérience professionnelle.

Le jury perçoit chez certains candidats une baisse de vigilance au cours de l'épreuve et une difficulté à rester lucide dans leurs réponses. Il est essentiel de se préparer à cette épreuve en conditions réelles.

Les candidats doivent pouvoir justifier leurs propositions, les questionner, éventuellement les réguler, les enrichir voire les nuancer au cours de l'entretien, sans rester focalisés sur leurs propositions initiales.

Conseils formulés par le jury :

Afin d'optimiser le temps de l'entretien, les candidats sont invités à :

- Faire preuve de clairvoyance, de réactivité et à adopter une posture d'écoute en restant « ouvert » aux questions et propositions du jury ;
- mobiliser des connaissances variées et des propos nuancés afin d'explorer en profondeur les pistes et les alternatives ouvertes par le questionnement ;
- utiliser éventuellement le « paperboard » mis à disposition pour favoriser une présentation plus dynamique des propositions ;
- développer sa capacité à entrer dans une logique de controverse en mettant en tension et en hiérarchisant les éléments discutés ;
- envisager plusieurs niveaux de réponse en mobilisant son expérience professionnelle ;
- à se positionner en tant qu'acteur de l'établissement. À cette fin, la connaissance des différents publics et dispositifs est indispensable ;
- se préparer à l'épreuve en conditions réelles afin de s'assurer de pouvoir rester lucide durant toute la phase de questionnement du jury, garantissant des échanges professionnels éclairés et constructifs.

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, le candidat 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 maximum.
- Un entretien d'une durée de 30 minutes minimum.

À 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* »

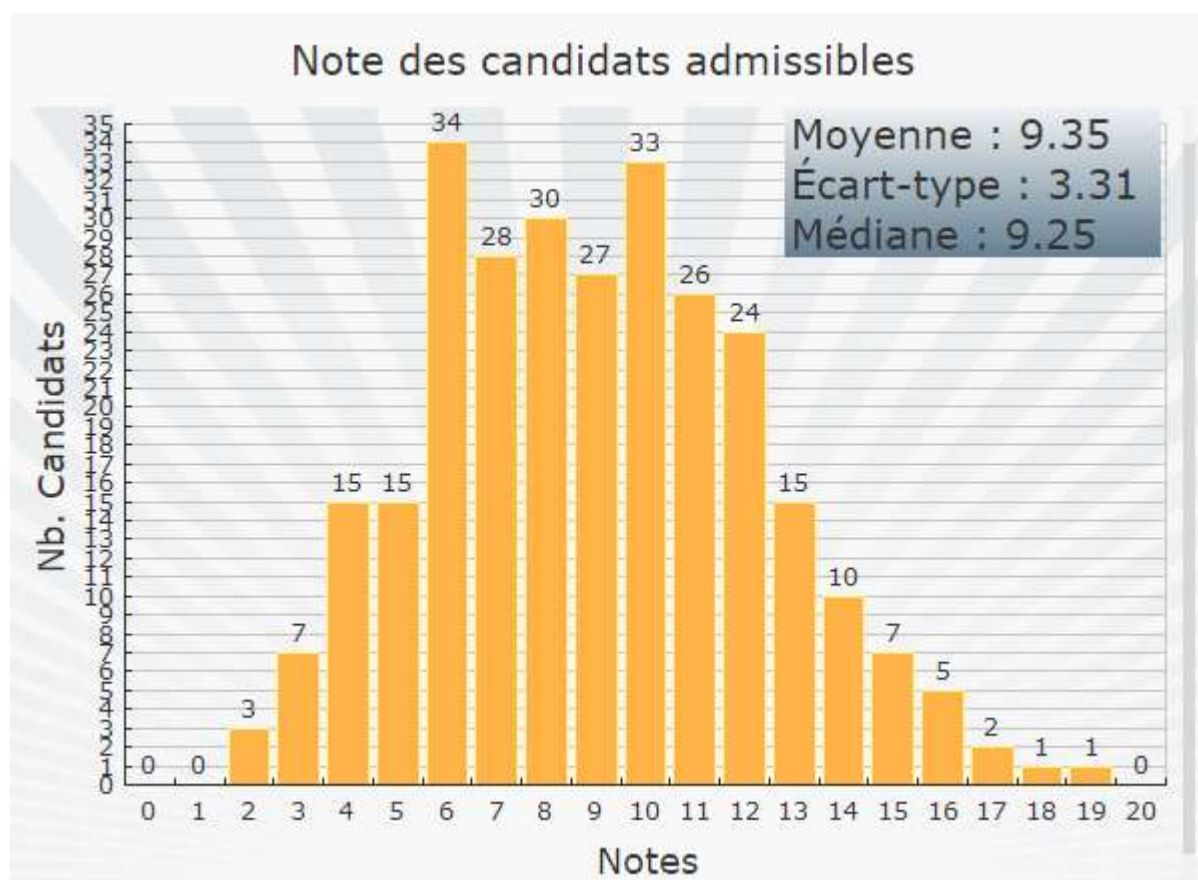
Quelle(s) situation(s) d'apprentissage proposeriez-vous pour transformer la motricité de l'élève (ou des élèves) concerné(s) ? »

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

APSA supports	Exemples de thèmes	Exemples de contextes
Athlétisme	L'équilibre	En multi-bonds
Badminton	La variété des frappes gagnantes	Depuis le secteur mi-court
Danse	Exploitation de l'espace L'utilisation des appuis	Séquence de composition Séquence d'improvisation
Escalade	Le choix des appuis en fonction des préhensions	En devers En dalle
Natation	L'utilisation des jambes en nage simultanée	Natation de vitesse
Step	La relation à la musique	Effort en puissance aérobie

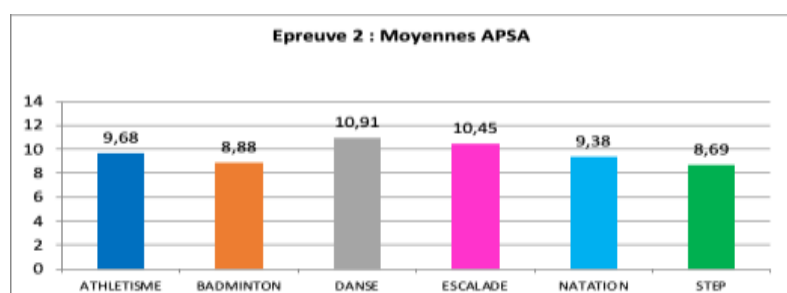
2. Les données statistiques

2.1 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission (pratique + entretien)

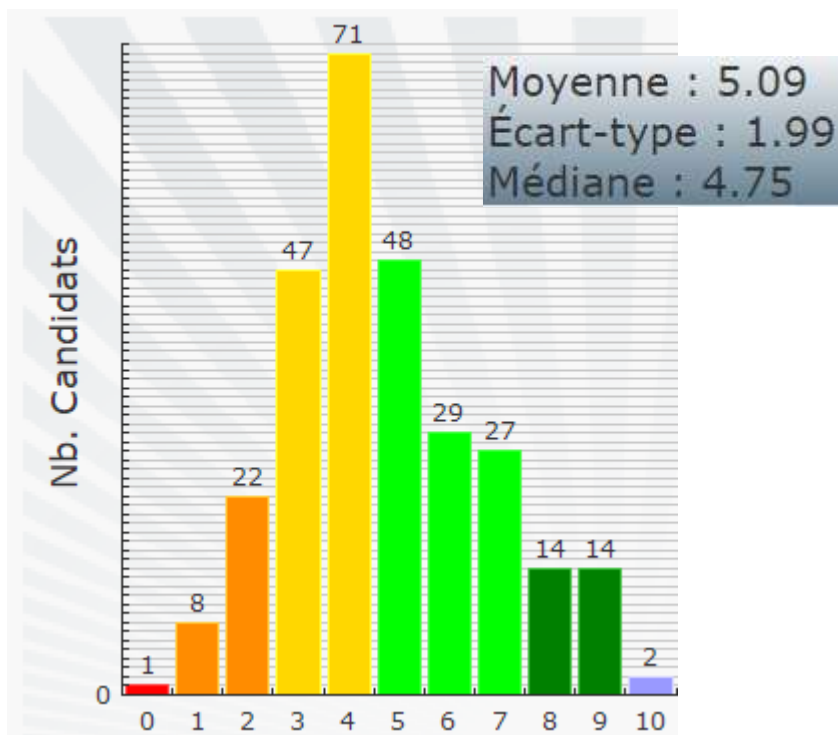


La moyenne de la seconde épreuve d'admission est de 9,35 avec une médiane à 9,25.

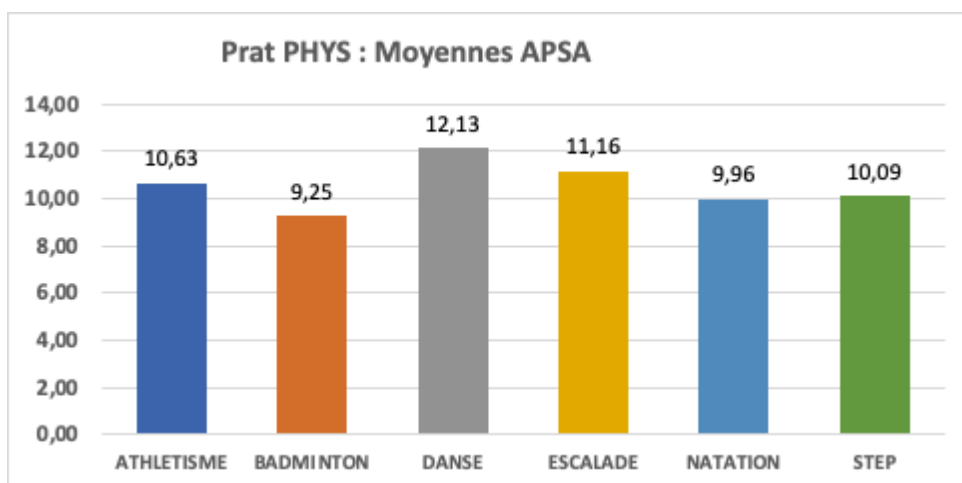
2.2 Moyennes de la seconde épreuve d'admission par APSA (pratique + entretien)



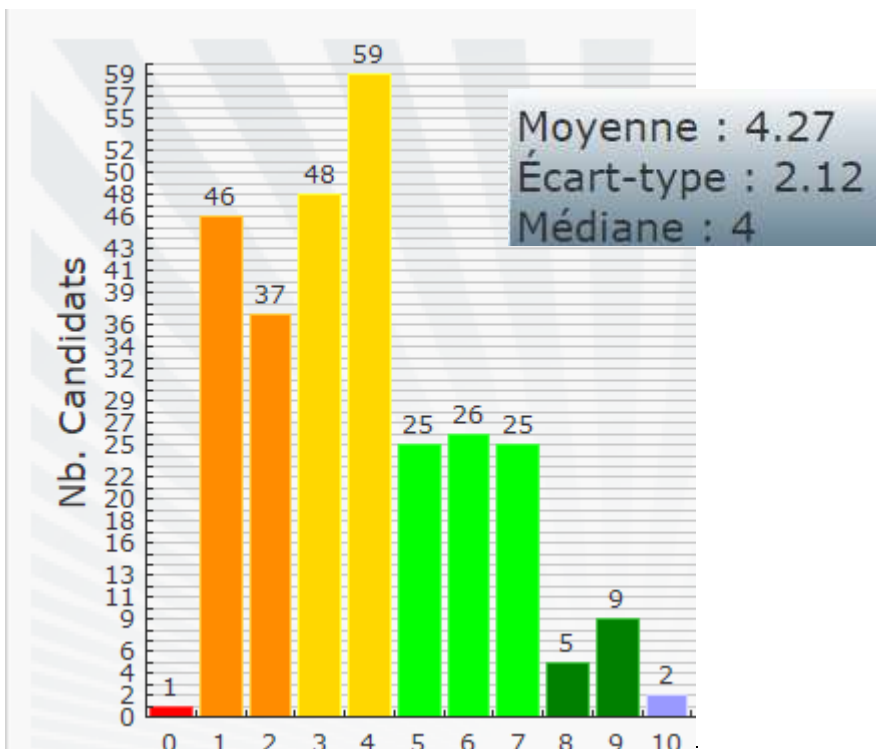
2.3 Répartition des notes de la pratique (/10)



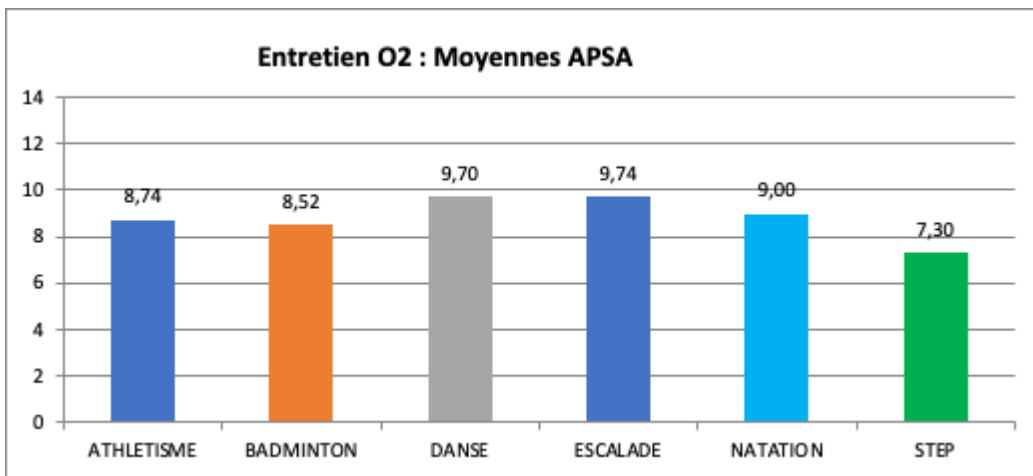
2.4 Moyennes de la pratique physique par APSA



2.5 Répartition des notes de l'oral (/10)



2.6 Moyennes de l'oral par APSA



3. Le bilan de la session 2024

3.1 La pratique

Dans l'ensemble des APSA, les candidats ont plutôt bien préparé la partie libre de la pratique. Les choix opérés sont plutôt visibles et cohérents avec les ressources des candidats. L'engagement est souvent optimal. Ils se sont bien appropriés les épreuves pratiques et témoignent d'une capacité à savoir s'entraîner. Cela 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 préoccupant au regard des conseils déjà prodigués dans les rapports précédents. Certes, l'engagement est souvent sincère dans la séquence libre. Cependant, les candidats rencontrent de sérieuses difficultés à faire des propositions de transformations en lien direct avec la question posée. Cela témoigne d'un manque de connaissance de soi et de l'activité, ainsi que d'une préparation qui semble inefficace, en amont des épreuves d'admission. 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 utilisent peu souvent de façon pertinente 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 globale 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 permettent d'identifier assez bien les difficultés motrices rencontrées par les élèves présentées dans les vidéos.

Toutefois, les propositions de transformations sont trop souvent génériques et peu en lien avec les analyses, du contexte, ou les besoins de l'élève, de la vidéo support de la question. Trop souvent les situations proposées sont formelles et inadaptées 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 (de l'APSA, didactiques, scientifiques, institutionnelles) 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

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 identifié.

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 réelle 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.

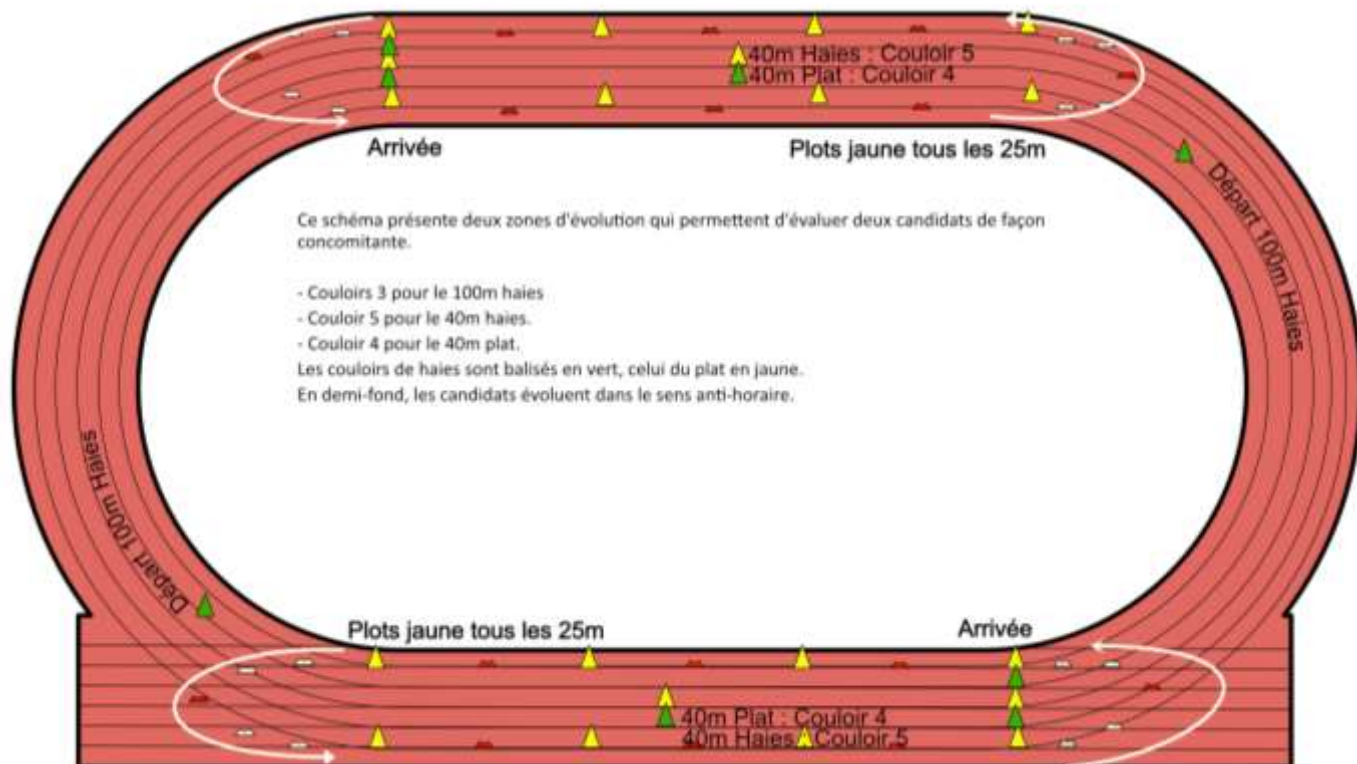
Les connaissances et les capacités du candidat à interagir avec le jury permettent d'affiner son appréciation.

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

À 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 vous permettre d'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 à structurer le contexte choisi en fonction de 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 et à une logique d'entraînement.

◆ **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 et de vos besoins.

◆ **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...).

◆ **Peut-on communiquer avec le jury ?**

Il n'y a pas d'obligation de communiquer avec le jury mais des interventions ponctuelles peuvent permettre de mettre en mots votre démarche et de justifier vos choix.

◆ **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 et entraînez-vous régulièrement, habituez-vous à jouer contre des niveaux et profils de jeu différents. Cela vous permettra d'adapter vos réponses techniques et tactiques au rapport de force du moment.

➤ 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 d'engagement et d'une gestion du rapport de force. Cependant, le jury tient compte du rapport de force initial.

◆ **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.

Nous vous rappelons qu'une tenue adaptée à la pratique du badminton est obligatoire, et notamment une paire de chaussures propre spécifique salle.

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. Nous vous conseillons de mettre en place et vivre des situations d'entraînement et d'en manipuler les variables.

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 et contextualisée par rapport à votre prestation (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 et au processus de transformations visées. Une très rapide conclusion peut être envisagée.

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

• **La proposition d'une situation d'évaluation diagnostique pour révéler le problème est-elle pertinente ?**

Non, c'est une perte de temps. Le jury attend des situations permettant de vous transformer.

◆ **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. La régulation des actions des plastrons contribue à la qualité de vos situations.

◆ **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 quantitatif et qualitatif 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

◆ **Comment se préparer à l'épreuve ?**

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.

Il est ainsi conseillé de se préparer et de s'entraîner dans la modalité de performance de l'épreuve du concours, et ainsi grimper dans des blocs variés en style.

◆ **À quel moment fallait-il annoncer les secteurs choisis ?**

Quel que soit le moment de la prise de décision, vous devez annoncer votre choix de secteur dans les 30 secondes, maximum, après les 5 minutes de présentation des blocs par les jurys. Le temps de présentation est réalisé après l'échauffement.

◆ **Est-il possible d'observer les blocs pendant la phase d'échauffement ?**

Le candidat s'échauffe dans une zone dédiée, séparée de la zone de prestation par un rideau opaque.

Cependant, lors de la phase d'échauffement, le candidat a accès aux photos des différents blocs et secteurs, lui permettant de préalablement prendre connaissance des itinéraires et cotations proposés.

◆ **Quelle stratégie adopter pour choisir à bon escient les secteurs parmi ceux qui sont proposés ?**

Il est nécessaire de connaître son niveau en bloc 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 ... Ainsi, une expression de son plus haut niveau de réalisation exploitant des configurations variées peut permettre de révéler une compétence plus large à s'entraîner à l'escalade en bloc.

◆ **Comment organiser les essais dans les blocs ?**

Le nombre d'essais par bloc est illimité. Le passage d'un bloc à l'autre au sein d'un même secteur, et d'un secteur à l'autre parmi ceux choisis, est tout à fait possible.

Le candidat doit être à même de gérer ses ressources pour effectuer des choix et une intensité optimale de son engagement

◆ **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. Sur cette trame, le rajout de prises de différentes couleurs, pour un balisage facilement reconnaissable, et précisé avant la séquence libre, permet de décliner le bloc en différentes cotations mettant en exergue des solutions motrices variées.

◆ **La magnésie est-elle autorisée ?**

Toute sorte de magnésies est autorisée. Concernant la magnésie liquide, le jury invite le candidat à bien la laisser sécher avant la saisie des prises afin d'en préserver le grain.

➤ L'intensité de l'engagement

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

L'échauffement se réalise librement, pendant 20 minutes, 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 et/ou après travail, qui permet de l'exprimer.

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

Comprendre un essai réussi ou échoué exige de saisir les causes pour poursuivre ou aller vers d'autres blocs. Il est judicieux de prévoir un temps de récupération entre les essais.

◆ **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 30 secondes au candidat pour indiquer ses choix. Il peut alors observer les blocs, en touchant uniquement les 4 appuis de départ.

◆ **Peut-on solliciter le jury pour la parade ?**

La parade peut être sollicitée à la demande. Le jury peut aussi intervenir en parade sans la demande du candidat.

◆ **Peut-on solliciter le jury en cours d'action pour préciser des informations données en début d'épreuve ?**

Oui. Le jury est à disposition.

SÉQUENCE IMPOSÉE

➤ Les choix

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

Il s'appuie sur l'observation des essais dans les blocs (avec aisance, sans aisance, après plusieurs essais) associée au répertoire moteur exprimé. Le sujet proposé par le jury s'appuie sur : le choix des supports, des types de mouvements mobilisés, des combinaisons de mouvements, des adaptations personnalisées, des méthodes requises pour sortir le bloc.

◆ **Comment s'organise la séquence imposée ?**

Le candidat dispose de 10 minutes de préparation pour la réponse à la question, suivies de 20 minutes de prestation, les 2 premières minutes peuvent être utilisées pour expliquer son analyse, ses intentions.

Des feuilles de brouillon, des feutres, des prises, des scotchs, un système de visserie, des brosses sont à disposition du candidat.

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

Les blocs peuvent faire l'objet de rajouts de prises ou bien de prises signalées comme interdites (scotchées par exemple).

Pendant la phase de préparation et lors de la prestation, il peut ainsi intervenir sur la structure, dans les limites de hauteur données par le jury.

Le jury peut aider le candidat à visser, voire contre-visser les prises.

Le candidat ne peut pas modifier les blocs ouverts par le jury et la signalétique existante.

◆ **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. Les compétences à savoir s'entraîner exigent de traiter cette thématique pour proposer un système de contraintes susceptible de transformer à court terme la motricité. Les effets recherchés et obtenus pourraient permettre au candidat de conclure la séquence imposée sur un retour dans les blocs testés dans la séquence libre pour valider des transformations.

◆ **Tous les secteurs sont-ils accessibles pour la séquence imposée ?**

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

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

Oui. La totalité des secteurs et bloc est accessible pendant l'épreuve de la séquence imposée.

➤ L'intensité de l'engagement

◆ **Est-il possible de préciser les intentions pendant la réalisation ?**

Il est possible d'apporter des commentaires succincts, sans les déclamer. C'est la mise en œuvre concrète des propositions qui est privilégiée.

◆ **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 et du jury.

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

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

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

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

DANSE

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

Ils sont évalués au regard de l'argument et du titre donné au jury. Le jury attend la présentation d'une composition riche, structurée autour d'un univers 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. Ce dernier peut prendre différentes formes de présentation : support papier, objet, création personnelle, théâtralisée, lecture d'argument... Attention, vous n'avez pas besoin d'expliquer tous vos choix de composition.

◆ **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.

Seuls 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. Dans le cas contraire, une pénalité vous sera appliquée. 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. Le jury a constaté que de nombreux candidats ont une mobilité de colonne vertébrale très limitée (buste peu engagé). Nous vous conseillons de travailler la mobilité et la conscience de cette dernière.

◆ **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 à quel moment 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

➤ **Est-ce que les thèmes et les contextes de l'épreuve orale sont en lien avec la pratique ?**

Le sujet de l'épreuve orale est tiré au sort. Il n'y a donc pas de lien entre ces deux moments.

Exemple de thème dans un contexte pour l'épreuve pratique : tension dans l'engagement émotionnel.

➤ **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 annoncer votre choix d'extrait vidéo en début de séquence imposée.

◆ **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, ainsi qu'une table et une chaise pour vous installer. Vous pourrez également vous mettre en mouvement pendant cette phase et vous aurez accès à la musique. 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 ses 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) : définition, analyse et choix en lien avec votre niveau de pratique. 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. Nous vous rappelons que la musique peut être utilisée tout au long de votre séquence imposée.

◆ **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, de répétition, 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 dans le contexte donné. Cela implique de mobiliser les étapes du processus de création artistique afin de présenter un produit abouti, porteur d'un nouvel univers.

◆ **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, le jury est attentif aux choix de traitement opérés par le candidat pour répondre au thème au regard du 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.

◆ **À 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.

Le jury ayant dû couper plusieurs candidats pendant la présentation de leur séquence transformée, il est indispensable de bien anticiper la présentation de cette dernière afin de pouvoir la réaliser dans sa globalité.

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 : anaérobie alactique, anaérobie lactique, aérobie ; 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. Au regard des choix réalisés, le niveau d'engagement physique du candidat doit répondre aux exigences de la filière choisie en termes de temps d'effort, de récupération et d'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-boy. 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 appareils avec fonction chronomètre sont autorisés mais les appareils connectés sont interdits.

◆ **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. La prestation physique dans laquelle le candidat fait une démonstration technique ou simule un défaut technique en faisant abstraction des exigences de l'épreuve libre est fortement pénalisée.

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 sur la prestation physique du candidat 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'explicitier. 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 au bord du bassin pendant la séquence imposée ?**

Oui, suite à la préparation à la table de dix minutes les candidats ont la possibilité d'apporter leur préparation écrite au bord du bassin. Il est conseillé de prévoir une pochette plastique à cet effet.

◆ **Les 2 minutes maximum de présentation orale doivent-elles être obligatoirement utilisées pour expliciter les choix du candidat ?**

Oui, au moins pour préciser au jury le contexte choisi par le candidat pour répondre à la question posée, c'est à dire natation de vitesse ou natation longue/distance. Pour le reste, 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 maximum de présentation orale le temps de rejoindre sa ligne d'eau ?**

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

◆ **Puis-je communiquer avec le jury en dehors des deux premières minutes de présentation ?**

Oui, des indications et/ou retours ponctuels peuvent faciliter la compréhension du jury.

➤ 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 et/ou exercices proposées doivent être justifiées au regard du contexte choisi par le candidat (natation vitesse ou natation longue/distance) 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) (à la fin de l'échauffement). Pour se faire, il a toute latitude de modifier ses paramètres d'entraînement, biomécaniques et/ou bioénergétiques si nécessaire.

- ◆ **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 et les ressentis qui est à rechercher pour révéler son meilleur niveau de ressources dans le contexte d'effort choisi.

➤ L'intensité de l'engagement

- ◆ **La phase d'échauffement est-elle prise en compte dans l'évaluation ?**

La phase d'échauffement n'est pas prise en compte dans l'évaluation.

- ◆ **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 ?**

Le cardio-fréquencemètre a une fonction d'information permettant de confirmer, au besoin, l'atteinte du contexte annoncé, appréciée à partir de critères objectifs.

- ◆ **Suis-je pénalisé en cas de décalage entre mes ressentis et ce qu'affiche le cardio-fréquencemètre ?**

Le cardio-fréquencemètre est une information complémentaire à celle que le jury est capable de saisir durant l'effort du candidat.

- ◆ **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 de précision, d'énergie et d'enthousiasme dégagé lors de la prestation.

- ◆ **À quel moment est enclenché le chronomètre du jury pour la séquence libre ?**

Le chronomètre de la séquence libre est lancé à l'heure officielle de début d'épreuve. Concernant les séries, le chronomètre est enclenché au premier mouvement significatif à l'arrière du step.

SÉQUENCE IMPOSÉE

- ◆ **À quel moment est enclenché le chronomètre du jury pour la séquence imposée ?**

Le chronomètre du temps de préparation de la séquence imposée est déclenché à l'issue des 5 minutes de récupération. Le chronomètre de la séquence imposée est déclenché immédiatement à l'issue des 10 minutes de préparation.

- ◆ **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.

- ◆ **Suis-je noté sur la définition du sujet et/ou mes choix de traitement de la question ?**

La réponse à la question peut être ciblée ou élargie mais nécessairement issue d'une analyse exhaustive des termes élaborée par le candidat. Le jury valorise la pertinence du traitement de la question au regard des ressources du candidat.

- **Ai-je le droit de commencer et ou de poursuivre ma démarche de construction durant la séquence imposée et suis-je noté sur cette démarche ?**

Le candidat a toute liberté d'alterner des phases d'apprentissage et/ou de travail en séquencant sa réponse. Le jury prend en compte la globalité de la séquence imposée pour noter le candidat.

➤ 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.

- ◆ **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 ajuster cette annonce de manière très succincte durant sa prestation s'il le juge pertinent.

- ◆ **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 travail) 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>Demi-fond Classe 3ème Elève en t-shirt noir et pantalon rouge</p> <p>Course de 6 minutes Plots tous les 20m</p>	<p>5ème élève au bonnet rose 25 m natation vitesse</p>
<p>2nde PRO Composition Tous les élèves du groupe</p>	<p>Term Pro Elève au centre Bloc en très léger dévers Prises bleues + macro-reliefs gris 5A – Cotation maximale</p>
<p>Term GT Elève en rose à droite ENDURANCE FONDAMENTALE 2ème série de 5' sur 3 BPM 135</p>	<p>1ère GT Elève de dos en 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. Le cadre d'analyse doit faciliter et surtout cibler 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 au regard du sujet.

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 attendu 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 échanges 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, de préciser et de réajuster 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, étant entendu que les acquisitions motrices restent prioritaires sur les compétences méthodologiques et sociales.

◆ **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 un intérêt que si elles servent à appuyer et renforcer les propositions.

◆ **Puis-je 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.