



MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : Agrégation interne

Section : Éducation Physique et Sportive

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

Sommaire

Introduction	3
Première épreuve d'admissibilité	6
1. Le sujet de l'épreuve.....	6
2. L'analyse du sujet	7
3. Les niveaux de production.....	10
4. Conseils aux candidats.....	14
5. La répartition des notes 2025.....	16
Seconde épreuve d'admissibilité.....	17
1. Le sujet de l'épreuve.....	17
2. Les attendus de l'épreuve	17
3. L'analyse du sujet	18
4. Les niveaux de production.....	25
5. Les conseils de préparation	28
6. La répartition des notes 2025.....	31
Première épreuve d'admission	32
1 - Les enjeux et attentes de l'épreuve	32
2 - L'exposé et l'entretien.....	33
3 - Appréciations générales des prestations	34
4 - Le bandeau d'évaluation et son illustration	35
5 - Bilan et conseils de préparation	44
Seconde épreuve d'admission	46
1. L'organisation de l'épreuve	46
2. Le bilan de la session 2025	48
2.1 La pratique.....	48
2.2 L'oral	49
3. Les attendus de l'épreuve et les conseils de préparation	49
3.1 Un cadre commun d'évaluation	50
3.2 Les pratiques.....	52
3.3 L'oral	63
4. Les données statistiques.....	66

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, 2023 et 2024. 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, la conduite des apprentissages de tous les élèves quelque-soit leurs différences à l'aune des pratiques professionnelles au sein du système éducatif depuis 1975 (écrit 1) et le développement des ressources des élèves au service de leurs apprentissages et de leur bien-être individuel et collectif (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 acquisitions (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, demeure 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 2025 dont vous trouverez ci-dessous les principaux chiffres. La répartition des notes est inscrite dans chaque partie spécifique aux épreuves.

- Les inscrits et les composants

Agrégation interne	Total	Public	Privé
Inscrits	1500 (2024 : 1516)	1287 (2024 : 307)	213 (2024 : 209)
Composants E1	1010 (2024 : 1082)	876 (2024 : 936)	134 (2024 : 146)
Composants E2	1004 (2024 : 1072)	869 (2024 : 929)	135 (2024 : 143)
Admissibles	285	264	21
Nb Postes	127	117 (110 + 7 postes supplémentaires)	10

- Les 285 admissibles

	Total (285)	Public (264)	Privé (21)
Homme	172	162	10
Femme	113	102	11
Age moyen	34 ans et 6 mois	34 ans et 3 mois	34 ans et 9 mois

	Public	Privé
Moyenne sur 20 à la barre	10,15	10,35
Nombre de candidats Admissibles	264	21
Nombre de postes	117	10
Ratio	2,25	2,1
Nombre de points du 1 ^{er} admissible	81,75	76,5
Moyenne sur 20	16,35	15,3

30,4 % des femmes qui ont composé sur les deux écrits sont admissibles (versus 27% pour les hommes).

39,6 % des admissibles sont des femmes.

Avec une barre d'admissibilité à plus de 10, le concours 2025 affiche un haut niveau de recrutement.

- Les admis

	Public	Privé
Liste principale	110	10
Liste complémentaire	7	2

Admis	Total	Public	Privé
Homme	76 (2024 : 75)	72 (2024 : 69)	4 (2024 : 6)
Femme	51 (2024 : 48)	45 (2024 : 44)	6 (2024 : 4)
Barre d'admission liste principale		10,43 / 20 (2024 : 10,41)	10,32 / 20 (2024 : 10,45)
Barre d'admission liste complémentaire		10,32 / 20	10,02 / 20

40,2 % 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 ans	26 ans	
Moins de 40 ans (% admis)	64	40	104
Plus de 40 ans (% admis)	12	11	23
Age maxi.	54	51	
Age moyen	32 ans et 8 mois	33 ans et 5 mois	32 ans et 11 mois

18,1% des lauréats ont 40 ans et plus, l'âge des reçus s'étend de **25 ans** à **54 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 **2,24** admissibles pour un poste ;
- Les femmes représentent 36,9% des candidats qui ont composé les deux écrits, **39,6%** des admissibles et **40,2%** des admis. À noter que la proportion homme-femme dans la profession est encore déséquilibrée avec 42% d'enseignantes tous corps confondus ;
- **18,1%** des reçus définitifs a 40 ans et plus ;
- **33%** 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.

- **En guise de conclusion**

J'adresse toutes mes félicitations aux lauréats du concours 2025 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 seconde 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 2026.

François MICHELETTI,
Président du concours

Première épreuve d'admissibilité

L'épreuve consiste en une dissertation ou un commentaire d'un document écrit. Les sujets portent sur des thèmes relatifs à la discipline scolaire de l'éducation physique et sportive et à ses enseignements et ses dispositifs complémentaires de 1975 à nos jours. Il est attendu que le candidat mobilise des connaissances historiques, sociologiques, épistémologiques, culturelles et institutionnelles, pour analyser et discuter l'évolution des pratiques professionnelles relatives à cette discipline d'enseignement. 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 :

- Les élèves dans la leçon d'EPS
- Les jeunes, les pratiques physiques et les incidences en EPS
- Les savoirs enseignés et les modalités d'évaluation en EPS
- Les cultures professionnelles des enseignants d'EPS

Durée : 6 heures, coefficient 2

1. Le sujet de l'épreuve

Rappel du sujet :

« Par son engagement dans des activités physiques sportives et artistiques (APSA) diversifiées et approfondies, l'élève enrichit sa motricité. Il s'investit dans des apprentissages quels que soient son niveau d'expertise, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap ».

Extrait du programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique (annexe 1 de l'arrêté du 17-1-2019 publié J.O. du 20-1-2019 au BO spécial n°1 du 22 janvier 2019).

Vous analyserez et discuterez cette citation au regard de l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants d'EPS au sein du système éducatif de 1975 à 2024.

Le sujet de cette première épreuve écrite du concours interne de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive s'inscrit dans la continuité de celui proposé lors de la session précédente, malgré une évolution notable du programme cette année. Comme l'an dernier, il s'appuie sur un extrait des programmes d'enseignement de l'EPS au sein des lycées généraux et technologiques. Conçu de manière délibérément ouverte, comme en témoigne la consigne « vous discuterez », il porte sur une problématique professionnelle majeure de la discipline : l'engagement des élèves, en relation avec le développement de leur motricité. Si l'on attendait des candidats qu'ils mobilisent des connaissances variées sur les plans disciplinaire, institutionnel et éducatif, il leur incombait néanmoins de s'appuyer rigoureusement sur les éléments de la citation extraite du Bulletin Officiel de 2019 afin d'en proposer une analyse approfondie. Il s'agissait ainsi d'examiner avec précision les notions d'engagement et de processus d'apprentissage, en mettant en lumière les différents aspects sous-jacents que recouvre cette problématique.

Or, nous constatons que certaines copies se sont contentées d'une lecture réductrice de la citation, la limitant à une réflexion sur le choix d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) (l'analyse des deux adjectifs diversifiées et approfondies étant généralement passée sous silence), directement mises en relation avec l'hétérogénéité des élèves – notamment sous l'angle de l'inaptitude et du handicap. Une telle approche, bien que pertinente dans une certaine

mesure, occulte toutefois les mécanismes plus fondamentaux relatifs à l'investissement des élèves dans leurs apprentissages, pourtant au cœur de la deuxième partie de la citation.

En définitive, si cet extrait du Bulletin Officiel s'inscrit explicitement dans la première thématique du programme de cette première épreuve d'admissibilité, son analyse et sa discussion – conformément à la double exigence du sujet – requièrent une mise en perspective plus large. Il apparaît ainsi nécessaire d'articuler cette réflexion avec d'autres thématiques du programme, notamment celle portant sur l'évolution des cultures professionnelles – qui était explicitement rappelée dans la double commande du présent sujet, afin d'enrichir la compréhension des dynamiques d'engagement des élèves et de leurs implications pédagogiques. En ce sens, la prise en compte de ce filtre (« au regard de l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants d'EPS ») constituait cette année (encore) un critère essentiel de discrimination des productions écrites.

2. L'analyse du sujet

Ces premiers éléments de réflexion nous amènent immédiatement à rappeler aux candidates et candidats la nécessité de prendre le temps d'analyser chaque mot clef du sujet. De ce point de vue, le jury remarque une fois encore l'extrême diversité des méthodologies employées. S'il est important de rappeler les limites d'une analyse linéaire des mots clefs qui alourdit l'introduction de leur dissertation (cette année, le jury note encore des introductions fleuves qui ne jouent finalement pas leur rôle, celui d'introduire le propos que chaque candidat doit être en mesure de défendre dans le cadre de son développement¹), il est toutefois nécessaire de prendre soin de présenter à ses lecteurs ce que chacun comprend du sujet.

D'autant plus que ce dernier se révèle riche. En effet, constitué de deux idées articulées autour de quatre mots clefs, ce sujet nécessitait de la méthode, voire de la stratégie de la part des candidats. Si la première idée forte caractérise la première phrase en insistant sur le fait que c'est bien l'engagement de l'élève qui enrichit sa motricité, il était néanmoins nécessaire de définir la notion d'engagement en insistant sur son caractère pluriel. Une fois encore, l'emploi du singulier ici était à interroger afin de livrer une analyse la plus ouverte possible des conditions nécessaires à cet état de fait. Il l'était encore plus à la lecture du second extrait du programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique (annexe 1 de l'arrêté du 17-1-2019 publié J.O. du 20-1-2019 au BO spécial n°1 du 22 janvier 2019) selon lequel : « il (il était alors ici question de l'élève d'un point de vue singulier) s'investit dans des apprentissages quels que soient son niveau d'expertise, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap ». Cette seconde phrase précise indéniablement la première en ordonnant aux candidates et aux candidats de montrer en quoi ils étaient en mesure de distinguer les différents cas de figures ici évoqués (la présence explicite de l'emploi ici au pluriel de la notion d'apprentissage (« les apprentissages² ») accentuait cette exigence). Force est de constater que cette capacité a été déterminante dans le classement des réponses produites. En effet, rares ont été les candidates et les candidats à distinguer le degré d'engagement des élèves en fonction de leur niveau d'expertise, de leur condition physique ou de leur degré d'inaptitude ou de handicap dans les apprentissages³. De ce point de vue, le jury regrette certaines analyses historiques superficielles, voire anecdotiques présentant des raccourcis douteux et caricaturaux, révélant finalement une réflexion approximative à ce sujet. Le jury rappelle à cet effet qu'il n'a pas fallu en

¹ Le jury note parmi les erreurs les plus courantes, celle concernant l'effet listing des définitions qui se juxtaposent dans l'introduction et qui alourdissent la lecture. Le jury rappelle aussi que la démonstration nécessite d'expliquer le raisonnement et d'expliciter les liens réalisés pour aider les correcteurs à mieux comprendre le cheminement intellectuel.

² Il était attendu ici des candidates et des candidats une prise de position affirmée et argumentée. De quels apprentissages était-il donc question ? S'agissait-il des enjeux inhérents à la reproduction des techniques corporelles et/ou sportives ? Que fallait-il entendre par l'emploi des compétences générales, propres, culturelles, méthodologiques et sociales ? En quoi l'enseignement de l'EPS à travers les supports riches des APSA permettait-il aux élèves d'apprendre, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à comprendre ? Enfin, quelles conceptions scientifiques et ou quels savoirs enseignés étaient-ils en mesure de justifier tel ou tel choix de tel ou tel enseignant-e ?

³ Les débats actuels au sujet de la généralisation des tests d'aptitude expérimentés par l'académie de Créteil depuis le début de la décennie 2020 offraient ici l'opportunité de proposer une problématique ambitieuse.

effet attendre la loi Fillon de 2005 pour voir s'engager des enseignantes et des enseignants d'EPS dans une démarche d'intégration et/ou d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ou des élèves inaptes temporaires ou chroniques. Là encore, la prudence et surtout la nuance étaient attendues, ce que les très bonnes productions regroupées dans le niveau 4 du bandeau (*Cf. infra*) ont été en mesure de proposer fort heureusement.

En outre, la lecture des copies et les rapports intermédiaires des correcteurs insistent cette année encore sur le choix prioritaire réalisé par les candidates et candidats semble-t-il happés par l'acronyme présent dans la première phrase. Beaucoup d'entre eux ont en effet privilégié dans l'analyse du sujet la notion d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) pour justifier des temporalités réductrices et discutables que cette première épreuve écrite du concours interne de l'agrégation d'EPS ne saurait accepter. Si évoquer l'existence des sports de base pouvait se révéler pertinent, les candidates et les candidats ne pouvaient en aucune manière se satisfaire de les mettre simplement en perspective avec les cinq champs d'apprentissage actuels tout en rappelant que les enseignantes et enseignants d'EPS avaient selon les époques conçu leurs apprentissages moteurs sur sept familles d'APSA dans les années 1980 puis les huit groupements d'APSA dans les années 1990. Cette vision, malheureusement trop présente, témoigne d'une analyse de l'évolution des pratiques professionnelles qui se réduit bon an mal an à une histoire (simpliste) des APSA supports d'un enseignement obligatoire de l'EPS.

Une fois encore, le célèbre adage, selon lequel problématiser nécessite de choisir et de renoncer, s'applique au présent sujet qui ordonnait aux candidates et candidats de sérier les priorités. Parmi ces dernières, la capacité à donner du sens à la notion d'engagement, qui était renforcée par l'usage du verbe (« investit ») dans la seconde phrase, constitue un passage obligé de cette première épreuve écrite. Pour ce faire, il était possible de se référer au dossier EPS n°85. Intitulé « L'engagement de l'élève en EPS », ce dossier rédigé par un collectif d'enseignants et d'enseignants-chercheurs était en effet d'une grande utilité pour caractériser « **l'investissement actif d'un élève dans une situation d'apprentissage** » (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). Il permettait aussi d'amplifier le lien entre les notions d'engagement et d'apprentissages. À l'instar des propos de F. Dubert rappelés en introduction, il était tout aussi opportun de rappeler que « sans engagement du sujet, il n'y a tout simplement pas d'apprentissage ». De la même manière, il convenait de mobiliser les **théories de la motivation** comme le rappelle explicitement M. Travert et al : « La motivation et l'engagement semblent donc intimement liés ». Une analyse superficielle de la notion d'engagement n'était donc pas possible ; d'autant plus que les candidates et les candidats devaient faire l'effort de distinguer l'engagement comportemental (moteur) – cognitif - émotionnel.

Ce sont donc bien les activités d'apprentissage, dispensées par l'École, qui constituent l'objet premier de l'analyse de l'expérience scolaire des adolescents qu'il convenait ici d'analyser et de discuter ⁴. Fort heureusement, certaines dissertations ont osé l'entreprendre en privilégiant une entrée par les textes contemporains. S'il s'avérait opportun de citer un autre extrait du Programme EPS du lycée général et technologique de 2019, en particulier celui de la page 11, selon lequel « L'acquisition de nouvelles capacités, connaissances, attitudes suppose des temps d'apprentissage longs pour que chaque élève puisse réussir à la fois à court terme et faire le choix d'un engagement dans l'activité physique de manière durable », il était toutefois incontournable de bien distinguer ce qui relève du ressort du discours convenu (le texte officiel proprement dit) et les réalités quotidiennes du métier d'enseignant d'EPS. Une mise en garde doit toutefois être ici rappelée car en aucune manière il s'agissait de confondre les attendus de l'Écrit 1 du concours interne de l'agrégation d'EPS avec ceux de l'Écrit 2. Par exemple, à défaut d'être proscrit, il était attendu un usage raisonné de la théorie de l'autodétermination de Ryan & Deci (2017), afin de bien expliquer à titre exceptionnel le rôle essentiel des motivations autonomes chez les élèves en fonction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. De la même manière, les candidates et les candidats pouvaient à titre explicatif là encore mobiliser la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989) pour promouvoir les buts de maîtrise chez les élèves tout en tenant compte de leurs potentielles appétences compétitives ⁵.

⁴ Discuter consiste à remettre en question plusieurs parties de la citation pour les articuler entre elles et les mettre en perspective selon les enjeux des différentes périodes.

⁵ La même remarque peut être formulée au sujet des travaux de Mikolajczak (2009) relatifs à construction de compétences émotionnelles chez les élèves leur permettant de vivre des expériences positives, sources d'engagement ultérieur grâce à une meilleure gestion de leurs émotions. Ou bien encore, la théorie de l'autorégulation (Fujita, 2020) qui permet de rendre les élèves acteurs de leur engagement dans un mode de vie actif à long terme au-delà de l'EPS.

En fin de compte, le jury est ici unanime pour rappeler que ce sujet ordonne de réfléchir à la manière dont les enseignantes et enseignants d'EPS, quels que soient leur statut et leur épaisseur professionnelle, doivent créer un contexte et des conditions favorables à l'engagement individuel et collectif de tous les élèves. Il s'agissait donc de placer au cœur des problématiques la diversité des élèves et sa richesse en tant qu'élément déterminant de l'engagement de ces derniers dans différents apprentissages. Comme l'indique le dossier EPS co-dirigé par M. Travert et O. Rey, l'engagement de tous les élèves « s'inscrit à la fois comme fin et moyen. Il est une fin dans le sens où tout enseignant recherche et guette l'engagement des jeunes dont il a la responsabilité. Il est également un moyen car déployer de l'énergie est une exigence pour quiconque souhaite s'approprier une culture. L'engagement est surtout la condition de l'émancipation ».

De la même manière, le jury insiste aussi tout particulièrement sur la focale (ou loupe) du sujet qui ordonne d'analyser l'engagement des élèves à travers l'évolution des pratiques professionnelles depuis 1975. Ces dernières renvoient avant tout aux procédés qui permettent aux enseignants de transmettre des savoirs et des valeurs aux élèves. Elles se distinguent donc des discours pour réaffirmer la dimension concrète de l'exercice du métier d'enseignant comme l'ont bien analysé plusieurs auteurs, en particulier, J. Marsenach dans sa thèse de troisième cycle soutenue en 1982 (possibilité aussi de se référer à la revue contrepied n°17 de 2005), ou bien D. Gomet en 2012 ou M. Attali et J. St-Martin dans leur intervention au Bistro pédagogique de l'AEEPS de Paris de novembre 2019. Malgré ces travaux, les candidates et candidats de cette année ont eu tendance à généraliser, voire caricaturer les pratiques professionnelles depuis un demi-siècle quant à l'activité proprement dite des élèves durant les leçons obligatoires d'EPS ou les enseignements optionnels qui ne cessent de diversifier au fil des décennies. Est-il par exemple possible d'expliquer l'activité et la diversité croissante des élèves à partir des motifs d'agir et/ou des modes d'entrée (culturel, collectif, ludique, activité personnelle, technique, compétition, exploit) privilégiés par les uns ou les autres ? Peut-on défendre l'idée selon laquelle l'évolution des pratiques professionnelles serait le reflet d'un engagement progressif des élèves qui jadis pratiquaient diverses APSA en privilégiant le processus de reproduction pour devenir progressivement des élèves qui se construisent en développant leurs propres compétences ?

En définitive, ce sujet pose la question fondamentale suivante selon laquelle chaque enseignant est (doit être) en droit de se poser : Depuis 1975, comment et pourquoi les enseignants d'EPS doivent-ils engendrer l'engagement de tous leurs élèves alors qu'il ne va pas nécessairement de soi ? Dans quelle mesure doivent-ils « susciter », c'est-à-dire impulser, générer, créer, accompagner la mobilisation de tous leurs élèves dans leurs apprentissages et plus globalement dans leur activité (motrice) ? Il s'agit donc bien ici d'identifier et de discuter avant tout les dispositifs d'enseignement et d'évaluation conçus (AFC, AFL pour la période contemporaine...) et/ou mis en place par la diversité des enseignants d'EPS pour permettre à tous les élèves de s'engager en EPS. Il s'agit aussi de mesurer ce qu'il y a à gagner ou à perdre à promouvoir l'engagement des lycéens et donc à interroger les enjeux sous-jacents, qu'ils s'agissent de l'engagement immédiat (« à court terme ») ou futur (« engagement de manière durable »). Qu'en est-il alors de leur réussite en EPS, de leur réussite scolaire ponctuée par l'obtention du baccalauréat ou de leur réussite sociale quels que soient leur niveau d'expertise, leur condition physique ou leur degré d'inaptitude ou de handicap.

Trop de copies en effet envisagent l'évolution des pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants d'EPS de manière caricaturale et insuffisamment approfondie comme si la profession avait connu le pire à travers des pratiques archaïques dans les années 1970 et qu'elle soit aujourd'hui confrontée à des professionnels plus réfléchis dans un système éducatif devenu incontestablement démocratique. Au-delà de l'approche caricaturale⁶, ce mode de traitement de l'épreuve d'écrit 1 révèle un manque d'épaisseur professionnelle. Non seulement ce raisonnement traduit une connaissance partielle de la complexité grandissante du métier d'enseignant mais il souligne aussi une absence de prise en compte des défis auxquels l'École de la République et l'EPS doivent faire face depuis 1975.

De la même façon, les productions écrites ne laissent finalement que très peu de place aux élèves ; ce qui constitue un des principaux reproches du jury de cette année⁷ qui remarque aussi qu'un certain nombre de dissertations ont

⁶ Le jury invite les candidates et candidats à proscrire toute histoire positiviste selon laquelle plus on avance dans le demi-siècle étudié, plus la discipline scolaire et les acteurs qui en sont responsables vont dans le sens suggéré par la citation de départ.

⁷ Cette attitude est d'autant plus surprenante que le présent concours s'adresse à des enseignants déjà en exercice et dont on peut supposer qu'ils soient attentifs aux injonctions ministérielles et en particulier à la traditionnelle lettre de rentrée comme celle de septembre 2024 et son intention de « ne laisser aucun élève sur le bord du chemin ».

fusionné à tort les pratiques professionnelles et les textes officiels sans prendre le soin d'expliquer que ce qui est écrit dans un texte officiel ne correspond pas toujours aux initiatives de terrain. De la même manière, celles et ceux qui ont écrit que les pratiques professionnelles correspondaient à l'identique aux contenus des textes officiels ont vu fortement remis en question leur questionnement car, en effet, les pratiques professionnelles ne peuvent être confondues avec les prescriptions des textes officiels. En définitive, la correspondance entre les textes et les pratiques ne peut être automatique. Les meilleurs candidats ont ici fait preuve de réalisme, surtout lorsqu'ils ont pris en compte les dispositifs complémentaires de l'EPS en prenant soin de les replacer dans leurs spécificités locales. L'étude de ces derniers (AS, EPI, option EPS, section sportive scolaire, spécialité EPPCS, 2HSC, UF2S, mentions complémentaires en voie professionnelle) était d'autant plus souhaitable qu'elle révélait un souci judicieux de contextualiser ses propos. Seules les meilleures productions ont en effet été en mesure de prendre position et donc de discuter la citation de départ. La dernière lacune constatée concerne l'analyse des pratiques professionnelles de ces vingt dernières années qui se révèle absente ou sinon fragile alors le programme de l'écrit 1 du concours de l'agrégation interne d'EPS porte jusqu'en 2024.

Le jury rappelle la nécessité pour tout candidat de s'engager d'une manière clairvoyante en questionnant non seulement la citation de départ mais aussi (et surtout) le sujet dans son intégralité. Il s'agit alors de proposer à lire des problématiques et des blocs argumentaires qui soulèvent un ou plusieurs dilemmes ou problèmes inhérents au sujet posé. Cette attitude témoigne ainsi d'un véritable esprit critique tout en faisant preuve de nuance et de connaissances précises et/ou originales sur l'ensemble de la période étudiée. Faute de cela, le jury constate parfois des démonstrations succinctes et (donc) peu convaincantes, des raccourcis dans la démonstration qui pénalisent finalement la qualité à discuter le sujet effectivement posé⁸. Faute de cela, le jury remarque un manque de positionnement par rapport à la citation de départ pour répondre à la double commande d'une manière fine et nuancée par un éclairage de points de vue diversifiés et un manque de prise de position personnelle au regard des enjeux sous-jacents. À titre d'exemple, il était possible de distinguer ici les enjeux disciplinaire, culturel et professionnel.

En conclusion, si une majorité de candidats aborde le sujet **avec des qualités rédactionnelles indéniables et une certaine rigueur méthodologique**, il est en revanche assez regrettable que trop peu de copies mobilisent **suffisamment de connaissances précises autour notamment des pratiques professionnelles pour asseoir une démonstration pertinente**. Cette impression générale se traduit dans trop de nombreuses copies par un développement argumentaire bien souvent largement en deçà des idées formulées en tête de chaque partie.

3. Les niveaux de production

Avant toute considération, il convient de rappeler que le bandeau d'évaluation établi pour cette première épreuve d'admissibilité a été conçu dans une perspective de valorisation du travail des candidats. Le choix a été fait de mettre en avant les éléments les plus originaux et pertinents des copies, en tenant compte des contraintes professionnelles et des exigences liées à la préparation de ce concours.

Structuré en quatre niveaux de réponse, assortis d'un niveau qualifié d'« irrecevable », ce bandeau a été élaboré de manière concertée. Sa hiérarchisation repose sur les différents degrés de compréhension de la citation et de la question posée. Or, il apparaît que cette citation, pourtant partie intégrante du sujet, a parfois été traitée avec une certaine rapidité, voire éludée, tandis que les copies les plus abouties se distinguent par une véritable « discussion » en complément d'une analyse rigoureuse.

Dans un souci d'équité, un curseur intra-niveau a été défini afin d'affiner le classement des copies au sein d'un même niveau de production. Ce dispositif permet ainsi d'ajuster la notation en fonction de plusieurs critères, tels que la qualité des références bibliographiques mobilisées, la solidité des connaissances exposées ou encore l'aptitude du candidat à nuancer et à problématiser son propos.

Niveau : Réponse NON RECEVABLE

⁸ La discussion se limite souvent à une phrase en introduction de partie et fin de partie alors qu'elle peut nourrir le propos au cours de l'argumentation.

La copie est classée dans ce niveau lorsque le discours est totalement narratif (« la fabuleuse histoire de l'EP depuis 1975 ») en omettant le sujet. Dans la plupart des cas, 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 de rares cas, le candidat tenant des propos problématiques (éthique du fonctionnaire ou posture professionnelle par exemple) contraint le correcteur à signaler la copie au directeur afin de proposer la note de 0/20.

Niveau 1 : Réponse APPROXIMATIVE

La réponse se réduit à quelques liens (ou raccourcis) sur l'évolution des pratiques des enseignants en EPS. Au sein de ce niveau, les copies sont souvent descriptives tandis que l'évolution des pratiques professionnelles n'est pas analysée au regard de la citation. Les enjeux scolaires sont absents ou totalement décontextualisés. La copie traite des enjeux disciplinaires exclusivement. La plupart du temps, un élément de la citation est mis en exergue et donne la sensation au candidat de répondre au sujet. Parfois, la citation est juste évoquée en introduction ou en conclusion. À la fin de la lecture, le correcteur peut avoir une impression de listing ou de catalogue de références. Le discours reste caricatural.

Exemple d'un niveau 1 :

« Les pratiques des enseignants de cette période tendent à se détacher de plus en plus du geste sportif à reproduire pour éduquer les élèves à travers les APS. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre des techniques par rapport à un modèle, mais d'enrichir la motricité de l'élève. Par exemple, grâce à la verbalisation des élèves et la mise en place des groupes de niveaux (voir Pommier en 1980 dans la revue EPS). »

Niveau 2 : Réponse COHÉRENTE

Au sein de ce niveau, le candidat répond au sujet en mobilisant la citation (au moins deux des quatre mots clefs de cette dernière [engagement ; apprentissages ; profils variés des élèves ; APSA]). La diversité des élèves est abordée artificiellement en la renvoyant à la notion d'inclusion ou d'accessibilité (il y a souvent un effet d'annonce en introduction). Les copies classées dans ce niveau commencent à mettre en perspective l'évolution des pratiques professionnelles avec l'organisation du système éducatif. Seulement, les enjeux scolaires ou réformes sont juste simplement évoqués. En introduction, si le candidat de ce niveau engage la discussion à partir de l'engagement moteur des élèves, la discussion de la citation est encore implicite. Alors que le sujet est composé à la fois de la citation et de la question, les candidats ont ici eu du mal à articuler ces deux éléments de manières équilibrées de 1975 à 2024. Les copies sont mieux cadrées d'un point de vue méthodologique mais l'argumentation fait défaut. La problématisation est visible et chaque partie tente d'apporter une réponse à la problématique. Certaines connaissances ou références fondamentales pour ce sujet sont occultées.

Exemple d'un bas de N2 :

« Dans une société où l'élève est acteur au centre des apprentissages (loi d'orientation Jospin de 1989), la pratique professionnelle doit tenir compte de l'individu, ce qui a pour conséquence de faire évoluer le style d'enseignement entre le style intuitif et appropriatif afin d'obtenir l'engagement de tous pour viser des progrès. Dans les IO de 85-86 par exemple [...] »

Exemple d'un haut de N2 :

“Le curriculum formel permet un grand choix d'APS et des modalités de pratique (loisir, détente, compétition), mais, dans la réalité, 80% de la programmation se résume au triptyque athlétisme-natation-gymnastique dans les pratiques professionnelles, les sports de base pour reprendre la formulation de T. Terret. Par cette approche sportive, on évince donc les élèves handicapés. Cela peut s'expliquer par la FI des enseignants qui vient d'être unifiée au sein des UEREPS (1969) et du DEUG STAPS (1975) même si la profession est toujours plurielle dans les statuts (12000 professeurs, 2000 PA et 6000 maîtres). La majorité de cette profession a été formée dans ces APS « fondamentales »”.

Niveau 3 : Réponse INTÉRESSANTE

Un élément fondamental caractérise l'ensemble des copies relevant de ce niveau de production : la citation constitue le point d'ancrage de la réponse. Autrement dit, elle en est le centre de gravité, orientant l'ensemble du développement. Le passage au Niveau 3 s'opère dès lors que le candidat démontre sa capacité à engager une véritable discussion autour de la citation, en s'appuyant sur une analyse suffisamment approfondie.

Une copie de Niveau 3 se distingue ainsi par un traitement rigoureux d'au moins deux idées issues de la citation, dont la discussion, bien que plus ou moins constante, demeure perceptible tout au long du devoir. Cette réflexion peut revêtir diverses formes et s'exprimer à travers des formulations variées. Certaines copies, par exemple, soulignent que « cet élément limite la pertinence de tel aspect de la citation », tandis que d'autres insistent sur le fait que celle-ci « la citation se vérifie dans tel contexte ou à telle période ». La distinction entre un « haut » niveau 3 et un « bas » niveau 3 repose essentiellement sur la pertinence et la solidité de l'argumentation déployée dans la démonstration. Plus le raisonnement est étayé, articulé et appuyé sur des références précises, plus le niveau est considéré comme élevé. À l'inverse, lorsque l'argumentation demeure superficielle ou repose sur des présupposés non explicités, le niveau de réflexion s'en trouve amoindri. Ainsi, dans les travaux situés en bas du niveau 3, les explications peuvent parfois faire défaut, laissant place à des assertions implicites ou des évidences non questionnées, alors même que le jury aurait apprécié une mise en perspective plus approfondie afin de lever ces évidences supposées.

Par ailleurs, à ce niveau de production, l'attention des candidats se porte principalement sur la question de l'engagement moteur des élèves, souvent appréhendé sous l'angle de l'accessibilité pour tous. Si la prise en compte des élèves dits « différents » est bien présente dans l'analyse, celle-ci tend néanmoins à se limiter à une approche centrée essentiellement sur la question du handicap, au détriment d'une réflexion plus large sur l'hétérogénéité des profils et des besoins éducatifs particuliers.

En outre, les moyens mis en œuvre en éducation physique et sportive sont abordés à travers l'examen de certaines pratiques professionnelles, mais cette analyse demeure circonscrite à l'enseignement obligatoire, sans réelle prise en compte des autres dimensions du parcours de formation des élèves.

Enfin, les enjeux scolaires sont envisagés sous l'angle des grandes lois d'orientation qui ont jalonné l'évolution du système éducatif français. Sont ainsi mobilisées des références aux textes fondateurs tels que la Loi d'Orientation sur l'Éducation de 1989, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite « loi Fillon » de 2005, ainsi que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, dite « loi Peillon » de 2013. Toutefois, leur mobilisation demeure plus descriptive qu'analytique, ce qui limite parfois la portée critique et réflexive de l'argumentation développée.

Exemple d'un bas de Niveau 3 :

« Pour illustrer notre propos, nous pouvons prendre l'exemple de la République des sports qui reflète efficacement les pratiques professionnelles de la période (LOUDCHER et VIVIER : J. DE RETTE et les Républiques des sports, une expérimentation à la citoyenneté, 2006). « Tout notre jargon appartenait aux sports », « les classes étaient séparées en deux clubs ». Cela montre l'influence sportive sur les pratiques professionnelles et la place de l'élève. Dans cette illustration, l'élève performant reçoit une carte pour aller s'entraîner dans le club gratuitement. Les élèves en difficulté ne sont pas pris en compte, laissant ainsi de côté l'élève « quel que soit son niveau d'expertise » (cf citation). Ceci montre que la citation ne se vérifie pas à cette période. »

Exemple d'un haut de Niveau 3 :

« Nous retrouvons une démarche pédagogique poussée avec l'introduction de la CC5 dans les pg du 20/072001 ou l'élève doit s'approprier les paramètres d'entraînement en lien avec le mobile choisi (santé : sportif/ esthétique...) pour créer son entraînement et progresser. Ici l'élève s'investit dans les apprentissages en les adaptant à son niveau d'expertise, son degré d'inaptitude ou de handicap. La citation se vérifie ici par des pratiques enseignantes plus personnalisées. Ceci

s'explique par une volonté de permettre la réussite de tous (LO 89) et de créer une école plus inclusive (loi handicap 2005) pour lutter contre l'échec scolaire et une obésité chez les jeunes exponentielles. »

Ces deux extraits mettent en lumière une réponse articulée autour de la citation, celle-ci étant plus ou moins clairement décomposée en plusieurs idées. La discussion qui en découle varie selon les cas, tant dans la profondeur de l'analyse que dans l'explicitation des mises en œuvre concrètes des pratiques professionnelles des enseignants d'éducation physique. La qualité de l'argumentation, étroitement liée à la précision des connaissances et des références mobilisées, constitue un critère déterminant permettant de distinguer un niveau 3 élevé d'un niveau plus modeste.

Niveau 4 : Réponse EXCELLENTE

Les copies de niveau 4 s'inscrivent pleinement dans la continuité des copies de niveau 3, mais avec une finesse d'analyse parfois plus marquée et une argumentation parfois davantage développée. À ce niveau, la citation n'est pas simplement mobilisée, mais interrogée de manière critique afin de mettre en perspective ses deux idées principales avec les évolutions des pratiques professionnelles dans le système éducatif. Loin d'une simple description, la réflexion articule les enjeux soulevés à une approche argumentée et contextualisée.

La citation est ainsi étudiée en profondeur, permettant d'extraire au moins deux enjeux majeurs liés à l'engagement des élèves. Celui-ci n'est plus réduit à sa seule dimension motrice, mais envisagé sous un prisme parfois plus large, intégrant ses aspects cognitifs, sociaux et affectifs. Cette pluralité d'approches traduit une compréhension approfondie des leviers favorisant la mobilisation des élèves.

Le devoir témoigne d'un engagement éclairé et d'un positionnement personnel vis-à-vis des enjeux institutionnels, éducatifs et professionnels. Il ne se limite pas aux dispositifs obligatoires, certaines copies s'illustrant par des références aux enseignements optionnels, aux Sections Sportives Scolaires (SSS), à l'Association Sportive (AS), aux parcours diversifiés ou aux Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). D'autres encore évoquent des dispositifs spécifiques comme l'Unité Facultative du Secteur Sportif (UF2S) en lycée professionnel ou l'Éducation Physique, Pratique et Culture Sportive (EPPCS) en voie générale.

Enfin, les enjeux scolaires et éducatifs sont abordés avec précision et nuance, s'appuyant sur les référentiels institutionnels tout en tenant compte des réalités locales et territoriales. L'ancrage dans des contextes variés, notamment en établissements RAR ou REP+, permet d'apporter une dimension plus pragmatique et contextualisée à l'analyse.

Un premier exemple de Niveau 4 :

« La diversité des pratiques s'enrichit également par le jeu des options. L'option EPS qui propose trois heures par semaine est complétée par l'enseignement de spécialité EPPCS qui propose une pratique physique et une analyse que les pratiques professionnelles évaluatives des enseignants valident par un oral avec appui vidéo. D'autre part, cette EPPCS s'inscrit dans l'une des 13 spécialités possibles pour l'élève inscrivant ses pratiques professionnelles dans l'ensemble commun qu'est le système éducatif. L'engagement de l'élève et donc moteur et éducatif, les APS diversifiées sont également là encore « approfondies » par l'analyse réflexive de l'élève. (Assertion)

La pratique réflexive et la diversité des APSA sont directement liées au contexte social : parce qu'il faut former aujourd'hui, « le citoyen lucide, cultivé, autonome, physiquement et socialement éduqué » (Programme collège, 2015) à une époque où « 53 % des jeunes pratiquent à domicile. » (MULLER, Les jeunes aiment le sport de préférence sans contrainte, 2017) et où « la pratique autonome représente 88 % des formes de pratique des APS » (MULLER, Les pratiques physiques et sportives en 2003, 2005), les APSA d'entretien, notamment dans le CA 5 au lycée, permettent l'engagement des élèves. À titre d'illustration, le yoga est programmé depuis 2019. »

Un deuxième exemple de Niveau 4 :

« Dans un dernier temps, l'analyse de la gestion du handicap montre toute la difficulté d'engager tous les élèves.

En effet, des propositions existent mais elles se concrétisent mal. Au niveau des concepteurs, Monique Pasqualini tente de réunir médecins, enseignants et fédérations pour augmenter l'intégration des élèves handicapés et réduire le poids de la dispense. Mais les médecins gardent le dernier mot ce qui freine l'évaluation des pratiques.

En 1980, les premières épreuves adaptées apparaissent (debout, fauteuil, tricycle) mais elles ne concernent que le handicap moteur alors que la société évolue vers une prise en compte de tous les handicapés. Selon Tajri, Froissard et Saint-Martin (« Faire sa place dans l'EPS des valides, 2021), la philosophie n'est que de donner une note pour tous, sans équité.

Morales et Seguillon qualifient cette intégration de « laborieuse » car les enseignants se sentent peu concernés, montrant que les pratiques ne permettent pas l'investissement de tous quel que soit leur niveau », nuancé de fait la citation de 2019 sur sa deuxième idée. »

Ces deux extraits, bien que dissociés de leur contexte initial, illustrent une analyse critique des deux idées développées dans la citation, tout en les articulant de manière cohérente aux pratiques professionnelles des enseignants d'EPS. Ils reflètent également une prise de recul éclairée sur les enjeux qui traversent le système éducatif, témoignant d'une réflexion approfondie et nuancée.

4. Conseils aux candidats

Pour accompagner les candidats, des conseils sont proposés en s'appuyant sur les observations formulées par les correcteurs. De plus, il est recommandé de prendre en compte les préconisations des rapports de jury des années précédentes.

1/ Construire une argumentation rigoureuse et approfondie

Les termes qui relèvent trop rapidement du sens commun sont souvent éludés, alors qu'interroger ces évidences devrait être un travail préparatoire essentiel. Sans cette démarche, la réflexion s'appauvrit, précisément lorsque le concours exige une approche systémique, complexe et interactive de l'histoire de l'éducation physique. Il est donc primordial de se méfier des introductions formatées et des développements préconçus, qui évacuent une véritable analyse des termes du sujet et de la portée des concepts qu'ils véhiculent.

De plus, il est essentiel de distinguer un propos appuyé sur une référence bibliographique d'un véritable argument. Une référence ne suffit pas en elle-même : elle doit être explicitée au regard du sujet et intégrée dans une réflexion qui sert la démonstration annoncée, à partir des mots spécifiques du sujet. De même, énoncer les notions du sujet de manière stratégique, sans les analyser en profondeur, ne garantit en rien la pertinence de la réponse. La démonstration doit être rigoureuse et argumentée, s'inscrivant dans une démarche scientifique. Un simple exemple, s'il n'est pas mis en perspective, ne constitue pas un argument d'autorité et ne saurait suffire à étayer solidement une réflexion.

Enfin, il est essentiel de privilégier le fond plutôt que la forme en veillant à épurer la structure afin de laisser toute sa place à l'argumentation. Il ne s'agit pas de consacrer une part excessive de la réponse à soigner l'introduction, la problématique ou encore à multiplier les annonces et les conclusions de sous-parties et de parties. Bien que ces éléments contribuent à l'organisation du devoir, ils ne doivent pas prendre le pas sur l'essentiel : la démonstration et l'approfondissement des idées développées. Une dissertation pertinente repose avant tout sur une analyse rigoureuse et une argumentation solide, où chaque idée est explicitée, illustrée et mise en perspective de manière éclairée.

2/ Place de la contextualisation et de la périodisation

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 certain(e)s candidat(e)s 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.

Concernant la périodisation, le jury suggère là encore aux candidates et aux candidats de faire preuve de clairvoyance et d'originalité vis-à-vis notamment de plans conçus en amont et reproduits quel que soit le sujet. Si dans

le cas présent, le plan périodique suivant pouvait s'avérer opérant, encore fallait-il être en mesure de ne pas réduire la première période (1975 à 1989) aux seules pratiques professionnelles transmissives et la seconde période (de 1989 à 2005) aux seules pratiques professionnelles incitatives et la troisième période (de 2005 à 2024) aux seules pratiques professionnelles appropriatives. Plus généralement, le jury invite les candidates et candidats à interroger les pratiques professionnelles du temps présent en prenant des exemples précis dont il convient de contextualiser leur existence.

3/ Mobilisation des références : pertinence et rigueur scientifiques

Les candidats doivent privilégier l'analyse des textes de première main plutôt que de s'appuyer sur des ouvrages de synthèse, tout en sélectionnant avec rigueur les références véritablement pertinentes au regard de la spécificité du sujet. Il est essentiel d'intégrer ces références dans une logique démonstrative en s'interrogeant sur leur apport précis à l'argumentation (Que permet-elle de démontrer ? Quelle idée vient-elle éclairer ?).

L'un des écueils majeurs à éviter est le recours à un savoir plaqué, où des connaissances génériques et stéréotypées sont mobilisées de manière systématique, indépendamment de la problématique posée. Pour être recevables, les références doivent être rigoureusement citées, mentionnant au minimum le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage ou de l'article, ainsi que l'année de publication. Une telle précision garantit la crédibilité du propos et témoigne d'une maîtrise authentique des sources convoquées.

4/ L'usage des abréviations et acronymes : rigueur et clarté avant tout

Dans le cadre d'une dissertation d'E1, les candidats doivent faire preuve de rigueur dans l'écriture en veillant à rédiger entièrement les termes employés, plutôt que de recourir systématiquement aux acronymes (FPS pour Formes de Pratiques Scolaires, PP pour pratiques professionnelles...). Même si ces derniers ont été explicités en amont, leur usage doit rester limité afin de garantir la clarté du propos et d'éviter toute ambiguïté. Une écriture soignée et précise contribue à la qualité de l'argumentation et facilite la lecture du correcteur, renforçant ainsi l'impact et la cohérence de la démonstration.

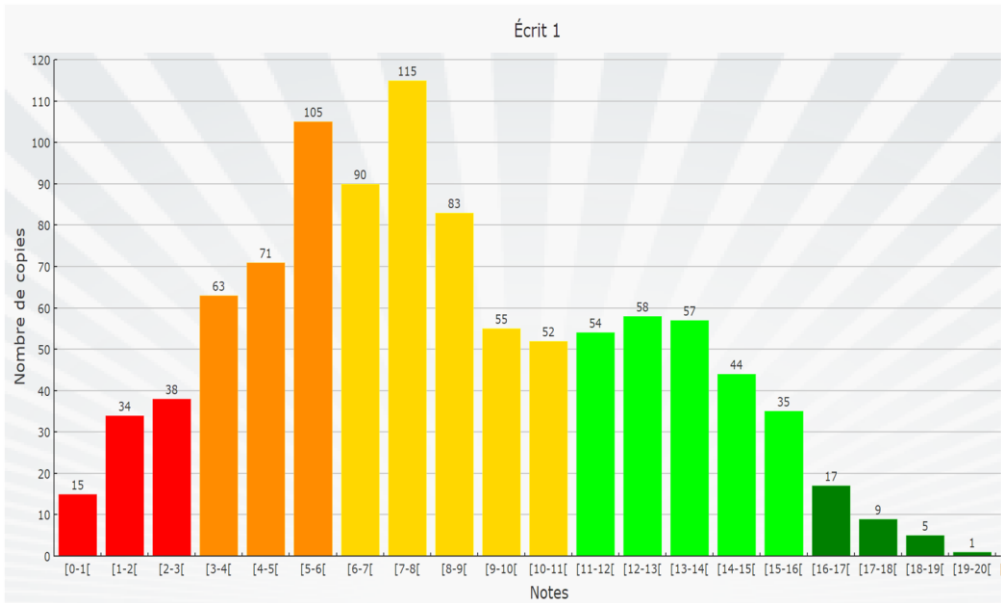
5/ Place de la technique dissertative

Cette dernière catégorie de conseils semble nécessaire à rappeler même s'il s'agit parfois de lieux communs. En premier lieu, chaque candidate ou candidat doit définir et articuler les mots clefs de la citation et de la question. En aucune manière, il ne s'agit de les juxtaposer. Les candidates et candidats doivent donc discuter la citation de départ d'une manière méthodique. En effet, nourrir une discussion ne suppose pas inéluctablement de devoir remettre en question le bien-fondé de la citation. En revanche, savoir discuter la présente citation suppose d'analyser avec rigueur d'une part si les pratiques professionnelles d'hier et d'aujourd'hui reflètent fidèlement les préconisations institutionnelles. D'autre part, il s'agit aussi de savoir si les idées développées par la citation ont nourri le cas échéant des débats et controverses au sein de l'univers professionnel depuis 1975. De la même façon, cette même rigueur est attendue pour justifier et soigner les bornes temporelles choisies pour les différentes parties en rappelant qu'elles doivent être de même nature et qu'il est essentiel de veiller à un équilibre entre les parties.

Pour ce qui concerne la démonstration, le jury insiste tout particulièrement sur l'administration de la preuve en rappelant aux candidates et candidats de prendre soin de la qualité des blocs argumentaires et de leur illustration concrète. Le jury rappelle aussi la dimension concrète de toute démonstration qui doit ainsi s'appuyer en priorité (et le présent sujet le rappelait explicitement) sur les pratiques professionnelles de toutes les époques et en particulier de l'époque contemporaine qui est trop souvent négligée alors qu'elle est elle aussi riche en dispositifs innovantes. Enfin, il s'agit aussi de ne pas négliger la question des enjeux scolaires étant donné que les enseignants d'EPS exercent leur métier dans un établissement scolaire. En d'autres termes, les membres du jury de cette première épreuve d'admissibilité encouragent les candidates et les candidats à mieux respecter le conseil suivant : accepter d'en dire moins (juxtaposition sans lien de différentes connaissances) afin d'éviter de survoler des idées et de proposer un développement plus cohérent et plus intéressant.

5. La répartition des notes 2025

Moyenne	Médiane	Ecart-Type
8,16	7,50	4,10



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 au service des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux de tous les élèves. 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 établissement scolaire du second degré et des données relatives à une classe. 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
- Le développement des qualités physiques et des compétences en EPS
- Les stratégies d'intervention de l'enseignant d'EPS au service des transformations de tous les élèves

1. Le sujet de l'épreuve

« En développant ses ressources physiologiques, motrices, cognitives et psychosociales, l'élève améliore son bien-être, pour lui et pour les autres¹ ».

A quelles conditions didactiques et pédagogiques, l'enseignant d'EPS, dans le contexte d'établissement décrit en annexe, permet aux élèves de développer leurs différentes ressources au service de leurs apprentissages, facteurs de bien-être individuel et collectif ?

Vous illustrerez vos propositions en vous appuyant 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.

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

2. Les attendus de l'épreuve

Le sujet invitait le candidat, avec cette classe de seconde dans le contexte de l'établissement décrit en annexe du sujet, à proposer la création de conditions didactiques et pédagogiques permettant « aux élèves de développer leurs différentes ressources au service de leurs apprentissages ». Les ressources au service des apprentissages seraient les « facteurs de bien-être individuel et collectif ».

Ce sujet 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 au **développement des qualités physiques et des compétences en EPS** pour montrer par exemple que le développement des ressources participe au développement des qualités physiques « au service de l'apprentissage des élèves ». L'apprentissage perçu comme un processus qui permet à l'élève de développer des compétences définies par les programmes de la citation, comme « des capacités à mobiliser des connaissances, des savoir-faire et des attitudes dans des situations variées ». **Les stratégies**

d'intervention de l'enseignant d'EPS au service des transformations de tous les élèves, pouvaient être un levier pour alimenter les « conditions didactiques et pédagogiques » et montrer par exemple, que les choix opérés par l'enseignant pouvaient être variés, reliés à des démarches pédagogiques, mais aussi relever de contenus mis en place, ou encore à son rôle, permettant à tous les élèves de « développer leurs différentes ressources au service de leurs apprentissages ». **Les objectifs de santé et l'acquisition de techniques corporelles en EPS** pour interroger les facteurs de bien-être individuel et collectif tout en questionnant les conditions de mise en œuvre pour ces élèves de seconde, (interroger, par exemple, ce qu'il y a à apprendre dans chaque champ d'apprentissage et proposer des apprentissages permettant de participer à la construction d'une estime de soi positive, en faveur de la réussite des élèves et leur accès progressif à l'autonomie, facteur de bien-être individuel au service du collectif). **Le parcours de formation de l'élève en EPS et son évaluation** pouvait alimenter la réflexion du candidat, sur les « facteurs de bien-être individuel et collectif » au sein de l'établissement sur une temporalité à court, moyen et long terme en questionnant les parcours éducatifs et plus largement, le parcours de formation de l'élève au sein du système éducatif en vue de sa vie future de citoyen.

3. L'analyse du sujet

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

3.1. La structure du sujet

Le sujet demandait de mettre en relation deux aspects : « permettre aux élèves de développer leurs différentes ressources au service de leurs apprentissages » et « bien-être individuel et collectif ». Les apprentissages mentionnés dans le premier bloc seraient les « facteurs » du deuxième « bien-être individuel et collectif ». Cette mise en relation s'opérait à travers le rôle de l'enseignant d'EPS dans l'établissement support. Il s'agissait de montrer comment il pouvait mettre en œuvre des conditions permettant d'articuler les deux aspects mentionnés. La précision « *didactiques et pédagogiques* » incitait à penser ces conditions dans leur diversité, en jouant tant sur la conception que l'opérationnalisation, dans toutes leurs dimensions et temporalités. Si les conditions didactiques et pédagogiques méritaient d'être identifiées lors de l'analyse du sujet, il n'y avait pas nécessairement lieu de les « dissocier » systématiquement lors de l'argumentation. En effet, un trop fort découpage pouvait laisser entendre que le travail de conception (choix d'objet d'enseignement, planification, etc.) était sans rapport avec la mise en œuvre, la régulation ou l'évaluation.

La citation, extraite des programmes actuels du LGT, reprenait de nombreux termes de la question. Le sujet lui-même ne faisait pas mention de la citation, mais elle pouvait constituer un point d'appui pour le candidat en proposant une classification de ressources (« *physiologiques, motrices, cognitives et psychosociales* », en relation au premier bloc) et en mettant en lien le bien-être individuel et collectif (en relation au deuxième bloc).

Enfin, le sujet s'accompagnait de consignes explicites, cohérentes avec les formulations de sujets des dernières années. Tout d'abord, la commande elle-même exprimait la nécessité de se situer « *dans le contexte d'établissement décrit en annexe* », puis il s'agissait pour les candidats d'illustrer les propositions en s'appuyant sur la classe présentée en annexe (2nde) : l'appui sur cette classe était donc obligatoire, les données de la classe de seconde présentant à ce titre de nombreuses aspérités sur lesquelles s'ancrer pour répondre à la question. Toutefois, il était possible d'envisager également d'autres niveaux du contexte, en respectant la programmation de l'établissement et en envisageant éventuellement le devenir de ces élèves de seconde au cours de leurs cursus au lycée. Les mises en œuvre devaient être précisées dans au moins deux APSA relevant de deux champs d'apprentissage différents, en respectant la programmation de l'établissement, celle-ci étant entendue comme le programme d'APSA, organisé par niveau, de la seconde à la terminale.

3.2. Les notions du sujet

La compréhension du sujet reposait sur une analyse des notions qui le composaient : « *développer leurs différentes ressources au service de leurs apprentissages* » et « *le bien-être individuel et collectif* », qui étaient à éclairer dans le contexte singulier de cet établissement.

3.2.1. « *Développer leurs différentes ressources au service de leurs apprentissages* »

(a) D'un point de vue général

Ce premier bloc était lui-même composé de deux notions distinctes, à mettre en relation : « *développer leurs différentes ressources* » et « *leurs apprentissages* ». Les ressources pouvaient être considérées dans une acception large comme un moyen pour agir, ou même « *l'ensemble des moyens dont dispose un sujet pour réaliser une activité* » (B. During, 1989). Si le sujet ciblait les ressources internes de l'élève (« *leurs ressources* »), celui-ci peut aussi utiliser des ressources externes pour agir.

De nombreuses classifications de ressources existent, dont celle employée dans la citation des programmes (« *physiologiques, motrices, cognitives et psychosociales* »), qui était suffisante pour pouvoir répondre à la question posée. On pouvait aussi s'appuyer sur les *connaissances, capacités, attitudes* (S4C, 2015, programme lycée, 2019), ou encore renvoyer aux *dimensions motrices, méthodologiques, sociales* des compétences évoquées dans les programmes (collège, LGT, LP). Au-delà des diverses classifications et du « découpage » des ressources, l'adjectif « *différentes* » amenait surtout à les penser dans leur diversité et leur complémentarité. *In fine*, ces ressources devaient en effet être mises en synergie pour maîtriser des compétences. Le pluriel pouvait aussi renvoyer à la diversité des ressources pour une diversité d'élèves (au sein d'une même classe, ou alors au cours du cursus, de la seconde à la terminale : les élèves n'ont pas le même potentiel, au même moment).

Le « *développement* » des ressources pouvait être entendu sous deux acceptions principales : tout d'abord, l'action de développer, c'est-à-dire assurer la croissance, améliorer, donner toute son ampleur à... Le « *développement* » renvoyait aussi à l'ontogenèse, entendue comme la croissance et maturation des grandes fonctions de l'organisme au cours de la vie, particulièrement à une période de l'adolescence où les élèves voient leurs ressources se transformer. La notion de « *développement* » comprenait en tout cas l'idée d'un processus qui se déroule sur un temps long, avec des étapes, une potentielle progressivité. Pour « *développer* », il faut tenir compte du « *développement* », c'est-à-dire tenir compte des ressources disponibles chez les élèves, pour les solliciter à bon escient, en vue de favoriser leur plein épanouissement. Par exemple, il s'agissait de profiter des « *périodes sensibles* » dans le développement des élèves pour développer telle ou telle qualité physique (J. Weineck, 1992). Par ailleurs, le « *développement* » pouvait non seulement renvoyer à une logique quantitative (augmenter la quantité de ressources disponibles) mais aussi qualitative (par exemple, améliorer la prise de décision de l'élève sous pression temporelle dans des APSA du CA4). De plus, la formulation du sujet incitait à penser les élèves comme les principaux acteurs de ce développement « *permettre aux élèves de développer...* » : ainsi, si l'enseignant « orchestre » des conditions, c'est bien l'élève qui se développe !

La suite du bloc faisait apparaître une deuxième fois le déterminant possessif « *leurs* », renforçant ainsi l'idée que les élèves devaient « prendre possession », « s'approprier » à la fois le *développement des ressources* mais aussi les *apprentissages*. Les *apprentissages* correspondaient à la fois au produit (ce qui est appris) et au processus (comment on apprend).

Pour le produit, on pouvait renvoyer à une définition classique de l'apprentissage (« *il y a apprentissage lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation, modifie sa conduite de façon systématique et durable* », Reuchlin, 1983) pour en tirer quelques caractéristiques clefs : chaque élève est différent et apprend donc selon son propre rythme ; apprendre c'est toujours répéter ; un apprentissage « réussi » est un apprentissage stabilisé,

reproductible plusieurs fois. Finalement, la notion d'apprentissage impliquait de souligner les *transformations* des élèves (en relation au programme de l'épreuve d'écrit 2) mais aussi la façon dont ils se transforment. Il est à noter que la seule description d'un dispositif d'enseignement n'était pas suffisante pour démontrer le processus d'apprentissage des élèves.

Le pluriel, à nouveau employé pour « *leurs apprentissages* », pouvait renvoyer à la distinction entre produit et processus, ou alors aux différents apprentissages (*moteurs, méthodologiques et sociaux*, en référence au programme de l'épreuve d'écrit 2), tout comme à la diversité des élèves (des élèves qui apprennent donc à leur manière, leur rythme, en fonction de leurs ressources : des processus d'apprentissage qui peuvent être variés, différenciés...).

Ce premier groupe de termes faisait apparaître une relation « intra-bloc » à travers l'expression « *au service de...* ». Être « *au service de* » c'est être disponible, dédié à, dévoué à... Le *développement des ressources* avait donc une visée : *les apprentissages des élèves*. Ainsi, le sujet invitait à penser que les *ressources* n'étaient pas à développer pour elles-mêmes (comme une finalité) mais qu'elles devaient bien favoriser les *apprentissages*, qui au final renvoyaient aux compétences évaluées en EPS : « *l'enseignement proposé aux élèves leur permet de développer et mobiliser des ressources nécessaires à la construction de compétences. Ces ressources sont des capacités, des connaissances et des attitudes. Elles entretiennent entre elles des relations d'interdépendance et sont indissociables les unes des autres* » (programme EPS LGT, 2019). Cette précision « *au service des apprentissages* » devait éviter de tomber dans une approche trop analytique du développement des ressources. L'enseignant est en prise avec le comportement global des élèves, il n'est pas toujours possible de « disséquer les ressources ». Par ailleurs, un même apprentissage pouvait renvoyer chez des élèves différents à une combinaison de ressources différentes, d'où l'importance de bien se situer dans une approche par compétences offrant plusieurs voies d'accès à la réussite, notamment dans les situations complexes. Finalement, le sujet invitait à ne pas développer les ressources « pour elles-mêmes » (par exemple : développer une qualité physique pour elle-même), mais les développer en relation à ce qui s'apprend en APSA ou dans le champ d'apprentissage (par exemple : développer l'explosivité en relation au départ en relais-vitesse), et en relation aux autres ressources nécessaires pour devenir compétent (par exemple : prendre en compte le retour d'un observateur pour choisir une forme de départ adaptée à soi, pour être plus performant dans le relais).

Enfin, la relation entre « *développement de leurs ressources* » et « *leurs apprentissages* » pouvait être discutée, voire renversée. En effet, selon la classification retenue, certaines ressources pouvaient être considérées comme les produits de l'apprentissage (par exemple : des habiletés, des méthodes). Il convenait toutefois de s'emparer du sujet prioritairement dans le sens dans lequel il était construit, c'est-à-dire en considérant les ressources au service des apprentissages.

(b) dans le contexte

Les candidats pouvaient s'appuyer sur une diversité de besoins identifiés dans le contexte et particulièrement la classe support. Par exemple, le fait que certains élèves de seconde « *restent dans leur zone de confort* », ou « *se préservent* », questionnait les possibilités pour réellement *développer* les ressources, au-delà de leur seule mobilisation. « *L'hétérogénéité dans leurs capacités motrices* », supposait une prise en compte des élèves dans leur diversité : le candidat pouvait à la fois faire fructifier certains points forts (« *de très bonnes capacités de coordination motrice, de vitesse, d'endurance, de force (...)* »), éventuellement en relation avec des périodes sensibles dans le développement de l'adolescent, ou au contraire pallier certains manques (« *en difficulté sur le plan de la coordination motrice et des qualités de vitesse et d'endurance physique* »). Cette prise en compte de la diversité des élèves passait par des conditions didactiques et pédagogiques permettant d'inclure les élèves et de dépasser certains stéréotypes, par exemple pour les élèves en situation d'obésité. Dans d'autres registres de ressources, des besoins étaient directement pointés dans le

contexte « *il convient de développer les capacités des élèves à mieux se connaître, à mieux connaître les autres et objectiver leurs ressentis et leurs sensations* ».

Concernant les apprentissages, l'idée de dévolution de l'enseignant vers l'élève, sous-tendue par le sujet, renvoyait tant à des enjeux institutionnels du lycée (en relation à l'éducation aux choix ou dans la perspective des épreuves du baccalauréat, par exemple), qu'aux besoins des élèves dans ce contexte particulier (« *les élèves endossent les rôles sociaux de façon plus ou moins rigoureuse* » mais « *les rôles d'observateurs pour s'entraider dans les apprentissages sont bien investis* »). En relation au processus d'apprentissage, le candidat pouvait s'emparer de certains « *déterminants de l'apprentissage* » ciblés dans le contexte de la classe de 2^{nde} (« *la répétition* », « *l'attention* », « *l'engagement actif* »). Enfin, pour faire apprendre, des leviers pouvaient être saisis dans le contexte, comme les « *pratiques auto-référées* », porteuses de sens et d'engagement chez ces élèves, qui semblaient donc prometteuses pour répondre à leur diversité, en relation aux compétences à construire en APSA.

3.2.2. « Bien-être individuel et collectif »

(a) D'un point de vue général

Les candidats pouvaient appréhender le bien-être comme une notion « *composite et multidimensionnelle* », qui pouvait renvoyer « *autant à la personne, à son ressenti personnel qu'à son contexte de vie* » (Sarremejane, 2017). Ce concept renvoyait à des critères objectifs et quantifiables mais aussi à des critères subjectifs, relevant d'une auto-évaluation. Il était possible d'en donner des déclinaisons concrètes : par exemple, être bien dans son corps, être bien dans ses pensées et ses émotions, être bien avec les autres. Le bien-être est aussi un terme générique renvoyant à « *l'idée générale de se sentir bien* » (Baudoin et Galand, 2001). De nombreux candidats se sont référés à une approche psychologique du bien-être, se référant ainsi à l'épanouissement des individus à la satisfaction des besoins, tant sur le plan physique que psychologique : « *sentiment global d'épanouissement, de confort et de satisfaction des besoins, tant sur le plan physique que psychologique* » (office Québécois de la langue française, 2021). Les principaux besoins généralement recensés sont les besoins d'autonomie, de compétence, de relations à autrui (Florin, Tricot, Chesné, Piedfer-Quênev, Simonin-Kunerth, Dossier de synthèse : le bien-être à l'école, CNETCO-Cnam, 2024). Le bien-être est révélateur d'un état de santé positif, en relation à « l'historique » définition de la santé par l'OMS (1946) : « un état de complet bien-être physique, mental et social ». L'activité physique est d'ailleurs considérée comme un indicateur de bien-être selon le rapport de l'OCDE (2018). Enfin, le bien-être n'est pas un état figé : il est à « conquérir » tout au long de sa vie, comme un « *bien-devenir* » (P. Meirieu, 2025).

Pour préciser cette notion, certains auteurs proposent des modèles sociologiques du bien-être, appliqués à l'école. Par exemple, Konu et Rimpela (2002) identifient le bien-être à l'école au croisement des conditions scolaires (environnement, rythmes scolaires, sécurité...), des relations sociales (dont le climat scolaire, les relations enseignant-élève, la dynamique de groupe), l'accomplissement personnel (confiance en soi, valeur accordée au travail...), et l'état de santé (fatigue, sommeil...).

Les candidats pouvaient s'emparer de certaines déclinaisons du bien-être, sans volonté d'être exhaustif. La priorité restait cependant de ne pas « découper » ces différentes dimensions (notamment le bien-être « physique, mental, social »). Au contraire, ces dimensions étaient à mettre en relation, en insistant notamment sur la dimension physique et sensorielle en relation avec les spécificités de l'EPS.

De nombreux enjeux pouvaient être soulevés autour de cette notion. Par exemple, il était possible de se questionner sur la possibilité d'atteindre une forme de bien-être sans tomber dans une recherche « forcenée » de celui-ci, par exemple à travers une « auto-quantification » trop systématique (M. Quidu et B. Favier-Ambrosini, 2022). La tendance actuelle du « développement personnel » pouvait d'ailleurs être questionnée, cette quête individuelle du bien-être

risquant d'orienter vers l'individualisme et la satisfaction immédiate des besoins des élèves, s'opposant ainsi à une perspective d'autonomie sur le long terme. La dimension environnementale et écologique du bien-être pouvait être invoquée par les candidats, par exemple en développant la relation des individus à la nature à travers certaines APSA. Enfin, le maintien du bien-être chez les lycéens pouvait relever de la gageure, face à leur exposition récurrente aux réseaux sociaux ou aux écrans, parfois source de mal-être ou de repli sur soi.

Ce deuxième bloc de termes présentait lui aussi une relation « intra-bloc » entre le bien-être *individuel* et *collectif*. Le bien-être collectif est une notion souvent utilisée par les économistes (Perron, Buzaud, Dieter, Martin, *les approches du bien-être, un champ de recherche multidimensionnel*, 2019), basée sur des indicateurs comme le PIB, mais plus récemment reliée à d'autres indicateurs (conditions de vie, santé, éducation, activités personnelles, sentiment de sécurité...). S'intéresser au bien-être collectif renvoie à nouveau à la distinction entre bien-être objectif et subjectif : « *Les éléments du bien-être objectif comprennent notamment les conditions de vie des personnes et les possibilités de réaliser leur potentiel, qui doivent être équitablement réparties entre tous, sans discrimination d'aucune sorte. La possibilité équitable de jouir d'une bonne santé fait partie du bien-être objectif. Le bien-être subjectif, lui, provient notamment des expériences vécues par les individus dans leur vie propre* » (OMS et Bureau Régional de l'Europe, 2014, p. 95). On pouvait donc soutenir l'idée que le bien-être collectif était en réalité plus que la somme du bien-être de chacun, même si cette première façon de le définir demeure acceptable et témoigne d'un premier niveau de mise en relation au sein du bloc. Le bien-être collectif dépendait en effet de la possibilité de faire réussir tous les élèves, sans discrimination, comme le relève la définition de l'OMS et du Bureau Régional de l'Europe ci-dessus.

Cette relation intra-bloc supposait plusieurs questions. La citation accompagnant le sujet précisait « *l'élève améliore son bien-être, pour lui et pour les autres* » : ainsi, le bien-être individuel permet-il le bien-être collectif, et réciproquement ? Inversement, rechercher le bien-être collectif ne risque-t-il pas de freiner le bien-être individuel, si les apprentissages de chacun viennent se « noyer » dans ceux du groupe ? Certaines conditions étaient donc à établir pour permettre une relation fructueuse entre bien-être individuel et collectif.

(b) Dans le contexte

Considérer le bien-être comme la satisfaction des besoins de l'individu permettait de se mettre en relation avec les caractéristiques des élèves du contexte (par exemple, le besoin d'affiliation en relation aux affinités que les élèves recherchent préférentiellement dans cette classe de 2^{nde}). D'autre part, le contexte d'établissement renvoyait explicitement et à plusieurs reprises à la notion de bien-être. Sans être exhaustif, il était possible de relever par exemple les éléments suivants :

- « *Différencier la pédagogie afin de proposer des conditions d'enseignement adaptées aux compétences de chaque élève et de promouvoir leur bien-être au lycée.* » (axe 1, projet d'établissement), renvoyait au bien-être actuel des élèves.
- « *Proposer une offre de formation diversifiée pour répondre aux besoins et aux compétences de tous les élèves au service de leur épanouissement et de leur plaisir d'agir.* » (axe 1, projet EPS), soulignait les notions d'épanouissement (satisfaction de besoins) et de plaisir d'agir (bien-être physique).
- « *Rechercher le plaisir de la pratique physique, sportive et artistique au service du bien-être des élèves facteur d'un engagement durable dans l'activité physique.* » (axe 3, projet d'EPS), s'associait plutôt au « bien-devenir » et au temps long.

Le contexte renvoyait également plus implicitement à cette notion, en soulignant d'éventuels leviers ou projets dont le candidat pouvait s'emparer : par exemple, le club éloquence en relation à la confiance en soi et la dimension psychologique du bien-être, les classes à projet comme porteuses d'un bien-être à la fois individuel et collectif, la

promotion de la mixité et de l'inclusion comme levier pour l'accès au bien-être de toutes et tous, l'EPPCS comme enseignement privilégié pour approfondir la recherche d'un bien-être futur, etc.

D'autre part, le bien-être pouvait être spécifié pour les lycéennes et lycéens de ce contexte, en lien à l'expérience à vivre dans les APSA et les CA en EPS : on pouvait évoquer notamment ici la dimension physique du bien-être, renvoyant notamment aux ressentis, aux émotions vécues à travers la pratique. Par exemple, face à des élèves qui relèguent au second plan « *la répétition, l'attention et l'engagement* actif » et certains qui « *se préservent* », l'enseignant pouvait chercher à faire vivre en demi-fond, un bien-être corporel et physiologique en lien avec l'AFL1 (sécrétion d'endorphines, allures à ressentir pour produire une performance maximale, dépassement de soi dans une pratique « *auto-référée* »...), mais aussi viser le « bien-devenir », ancré dans le savoir s'entraîner (AFL2), et renvoyant à la satisfaction de besoins d'autonomie. Avec des élèves qui ont besoin d'être fortement « *guidés dans leur démarche artistique* », le bien-être pouvait être lié aux émotions à la fois personnelles et partagées avec le spectateur, renforçant le sens donné à leur pratique dans le CA3. Face à des élèves qui rencontrent des « *lacunes dans la capacité à s'auto-évaluer* », il pouvait s'agir de concilier bien-être objectif et subjectif en musculation en confrontant les effets et les ressentis. Dans une classe aux « *affinités affirmées* » mais où « *des clans coexistent* », concilier bien-être individuel et collectif était un besoin important. Le candidat pouvait à ce titre s'emparer de certains leviers du contexte (PEAC, classes à projets...) pour les prolonger ou les faire évoluer. Enfin, certains élèves étaient orientés par des buts de « *loisir, détente et partage* » tandis que d'autres étaient pilotés par des buts de « *compétition et de performance* », ce qui suggérait que l'accès au bien-être n'était pas perçu de la même manière par chacun. Le candidat avait alors l'opportunité de présenter des conditions pédagogiques et didactiques différenciées, tout en restant vigilant à l'accès au bien-être collectif. Par exemple, il était possible d'orienter préférentiellement la classe vers un climat de maîtrise, lié à l'effort consenti de tous les élèves et à la persévérance face aux difficultés (Wolters, 2004).

3.3. L'articulation entre les notions du sujet : les conditions permettant de « *développer leurs ressources au service de leurs apprentissages, facteurs de bien-être individuel et collectif* »

La commande du sujet faisait apparaître la nécessité de définir des « *conditions pédagogiques et didactiques* ». Ces conditions, au pluriel, pouvaient donc être variées, et s'attacher tant aux démarches pédagogiques, au rôle de l'enseignant, qu'aux contenus à cibler. Ces conditions pouvaient concerner différentes échelles ou temporalités, différents espaces ou structures dans l'établissement du contexte. Pour créer ces *conditions pédagogiques et didactiques*, on pouvait souligner que l'enseignant d'EPS n'est jamais seul, il s'agissait de toujours réfléchir collectivement, à l'échelle de l'EPLE, en envisageant différents acteurs. 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, techniques, institutionnelles et professionnelles), indispensables pour étayer les conditions présentées dans une copie d'agrégation interne.

Le terme « *facteurs de* » orientait la relation du sujet : ce sont bien les apprentissages qui étaient pointés comme les facteurs de bien-être. Le sujet était donc orienté dans un sens précis, auquel il fallait répondre prioritairement. Une des conditions pour que les apprentissages soient facteurs de bien-être, était sans doute que les élèves en deviennent responsables : l'auto-détermination pouvait être source d'un bien-être actuel (satisfaction des besoins d'autonomie, d'accomplissement) mais aussi futur, à travers des outils et méthodes permettant de poursuivre une activité physique sur le long terme. Les élèves devaient ainsi repérer que le développement de leurs ressources était bien lié à leurs propres efforts / travail (et non à un « coup de chance » ou à un « don » relevant de l'inné). Une autre condition pouvait

se situer au niveau du groupe et des interactions : si les élèves agissent/interagissent ensemble pour développer leur ressources (par exemple, bénéficier du retour d'un partenaire pour apprendre à réguler sa charge de travail en CA5), alors chacun pourrait accéder à un bien-être individuel, via le sentiment d'accomplissement, mais aussi un bien-être collectif, ancré dans la satisfaction des besoins d'affiliation. L'interdépendance entre les élèves était nécessaire au bien-être à la fois individuel et collectif. Il s'agissait de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs où les élèves ont un but commun et individuel, l'atteinte du but commun passant par les efforts de chacun pour développer ses ressources et apprendre. D'autres types de ressources pouvaient également être convoqués dans une perspective de bien-être : en effet, certaines études montrent que les niveaux de qualité physique ont un impact important sur l'estime de soi (Fortes-Bourbousson, Hauw et Angot, 2018), et donc sur le bien-être : plus j'améliore mes ressources, mieux je me sens. Cette relation s'accompagnait évidemment de conditions, notamment pour que les élèves puissent constater par eux-mêmes leurs apprentissages. D'autre part, la relation entre les deux blocs du sujet ne devait pas faire oublier dans les copies les conditions permettant un développement « effectif » des ressources. Par exemple, proposer une charge de travail suffisante (répétitions, intensité...), une individualisation pour que chacun travaille à son niveau, ou encore une programmation d'APSA permettant de démultiplier les possibilités de développer telle ou telle ressource identifiée comme prioritaire.

La relation entre les deux blocs pouvait aussi être questionnée : les apprentissages sont-ils les seuls facteurs possibles de bien-être ? est-il possible d'accéder au bien-être sans apprendre, si oui, quelle forme de bien-être ? est-ce celui qui est visé à travers l'école et l'EPS ? La réciproque du sujet était également envisageable : le bien-être n'était-il pas une condition des apprentissages ? Attention, comme l'année dernière, le jury rappelle que la réciproque était envisageable dans la copie si le candidat avait déjà traité la relation « dans le bon sens ». Dans tous les cas, pour répondre à la commande, il était impossible de découper le sujet ou de le séquencer (par exemple traiter du développement des ressources, puis des apprentissages, puis du bien-être, sans les relier).

La relation entre ressources, apprentissages et bien-être n'était pas toujours positive et évidente, et de nombreux enjeux ou tensions pouvaient être relevés. En effet, développer ses ressources au service des apprentissages suppose des étapes, des déstabilisations, des régressions : s'engager dans le processus d'apprentissage pourrait ainsi nuire au bien-être ? P. Meirieu, dans un article récent (*Pourquoi il faut rompre avec l'idéologie du bien-être en éducation*, Recherches en éducation, 2025), propose de différencier « *bien-être* » (temps présent) et « *bien-devenir* » (temps futur). Il s'agirait donc d'accepter de sacrifier quelques satisfactions immédiates pour s'engager à plus long terme dans un développement de ses ressources, porteur d'apprentissage, et donc de fierté / sentiment d'accomplissement. Ainsi, l'équilibre est subtil puisqu'il s'agit de chercher le « bien-être » sans enfermer pour autant l'élève dans ce qu'il « est ». Ceci pouvait sembler difficile notamment avec des élèves pilotés plutôt par « *le court terme* » ou d'autres « *exclusivement par des buts de compétition et de performance* », buts motivationnels qui s'opposent a priori à une démarche de progrès à long terme. D'autre part, face à des élèves qui « *s'engagent avec intensité* » et d'autres qui « *se préservent* », « *apprendre à se connaître* » (projet EPS), apprendre à ressentir (Huot 2022, Paintendre, 2017) pouvait permettre de clarifier son état de bien-être actuel, et aussi d'envisager son « bien-devenir », par exemple en relation au savoir s'entraîner. Par ailleurs, développer ses ressources au service des apprentissages implique des expériences et des émotions positives et négatives, qui s'avèrent alors plus ou moins porteuses de bien-être individuel et collectif. Engager les élèves dans des histoires d'apprentissages personnelles et collectives (A. Evin, 2013, 2015) pouvait ainsi permettre de laisser des traces propices à un bien-être durable.

4. Les niveaux de production

Un outil d'évaluation a été élaboré pour caractériser le niveau de mise en relation entre le développement des différentes ressources des élèves au service de leurs apprentissages et leur bien-être individuel et collectif dans le contexte de l'établissement, à travers les conditions didactiques et pédagogiques mises en place 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 didactiques et pédagogiques permettant de développer les ressources au service de leurs apprentissages facteurs de bien-être individuel et collectif dans le contexte présenté en annexe.

Les copies ont ensuite été positionnées en fonction de marqueurs relatifs :

- à la déclinaison du bien-être sous différentes dimensions (notamment individuelle et collective) et priorisées au regard du contexte présenté en annexe
- au développement systémique de plusieurs ressources priorisées au regard du contexte présenté en annexe
- à l'identification d'apprentissages priorisés identifiés en APSA, en EPS, en dehors de l'EPS et au choix du processus d'apprentissage c'est-à-dire de la manière d'apprendre
- à l'articulation entre ressources et apprentissages

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 2nde mentionnée dans le sujet. Ces déclassements ont concerné très peu de productions. Dans l'ensemble, les consignes ont été respectées. Par ailleurs, une copie était considérée comme recevable si la classe de 2nde du contexte était utilisée dans au moins une partie du devoir.

Enfin, 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

A ce niveau de production, le candidat effectue un traitement générique du sujet, parfois sans lien avec le contexte de l'établissement ou en répondant au contexte sans traiter le sujet. Un des termes clefs « ressources », « apprentissages », « bien-être » est occulté ou juste évoqué très partiellement. Les conditions didactiques et pédagogiques sont génériques ou peu opérationnelles. Elles ne répondent pas au sujet ou au contexte.

- Quelques extraits de copies illustrant ce niveau de production :

Dans l'annonce de la partie suivante, le bien-être est occulté. Le candidat propose de permettre aux élèves « d'exprimer leurs ressources » plutôt que de « développer leurs différentes ressources » (sujet).

« Dans une première partie, nous verrons à travers l'APSA volley-ball en classe de seconde. Si l'enseignant d'EPS opère un traitement didactique en amont de dénaturation de l'APSA en lien avec l'élaboration de groupes de niveau pour proposer une pédagogie de variation des modes d'entrée dans l'activité. Alors les élèves pourront s'investir suivant des buts personnels et permettre d'exprimer leurs ressources dans des groupes de niveau leur permettant d'être compétents et casser l'obstacle de l'échec pouvant nuire à l'investissement des apprentissages sur du long terme. »

- Dans l'extrait de partie suivant, le candidat répond à des priorités identifiées dans le contexte sans traiter le sujet. A l'instar de cette fin de partie, sur l'ensemble de l'argumentation, les termes « apprentissages » et « bien-être » sont occultés.

« Dans l'activité arts du cirque, nous proposerons à cette classe pour répondre au projet d'établissement « donner du sens aux études en s'ouvrant à toute forme de culture » de mettre en place un projet, en développant le parcours d'éducation artistique et culturelle (projet EPS). Dans le cadre d'un projet en lien avec le français, nous allons créer un spectacle en arts du cirque. Cette démarche nous semble pertinente au regard de la nécessité de « donner du sens à la démarche de création artistique » (contexte). » (...) Fin de partie : « A l'issue de cette séquence, les élèves auront dû mettre leurs différences au service d'un spectacle commun, que chaque petits groupes ne fasse plus qu'un. Une vraie expérience motrice partagée et signifiante, source de développement des ressources psychosociales. »

4.3. Niveau 2

A ce niveau de production, le candidat traite partiellement le sujet et met en relation les termes de manière formelle. Les copies décrivent le développement de ressources chez les élèves facteurs de bien-être comme un allant de soi. Le bien-être est invoqué en début et fin de partie sans que la relation avec les autres termes clefs soit démontrée. Les conditions didactiques et pédagogiques sont réduites à des allants-de-soi. Elles sont souvent rattachées artificiellement à des éléments du contexte.

Les ressources sont invoquées et cloisonnées sans que l'on comprenne comment elles se développent. Les apprentissages se limitent au produit. On ne comprend pas comment l'élève apprend ou alors l'élève applique ce que l'enseignant lui demande sans être impliqué dans le processus d'apprentissage. Les liens entre ressources et apprentissages sont encore parfois confondus ou annoncés puis oubliés. Le bien-être est régulièrement invoqué sans être démontré. Il se limite soit à une dimension (souvent la dimension psychologique), soit il est globalisé sans être rattaché au contexte. Les dimensions individuelles et collectives du bien-être sont souvent confondues ou formellement annoncées.

Quelques extraits de copies illustrant ce niveau de production :

Dans cette annonce de partie, la mise en relation entre les termes clefs est annoncée. Mais cette mise en relation aura tendance à être oubliée dans la partie restant ainsi formelle. De plus, elle sera annoncée sans être démontrée. Ici, « le sens » permet de développer des ressources au service d'apprentissages non identifiés, propices au bien-être comme un allant de soi.

« Au cours de cette deuxième partie, nous nous appuierons sur l'APSA volley-ball pour définir les conditions didactiques et pédagogiques qui permettent à l'enseignant d'EPS de donner du sens aux actions des élèves pour que leurs ressources se développent de manière efficiente et personnalisée au service de leurs apprentissages. Cette notion de sens va leur permettre de développer leur place au sein d'un collectif et de vivre des expériences de vie collective propices au bien-être individuel et collectif »

Dans cette illustration en danse, le candidat liste des conditions possibles sans préciser leur mise en œuvre pour développer les ressources. La régulation de l'enseignant est d'effectuer des feedbacks, sans préciser lesquels, pour qui et pour quels effets sur les ressources des élèves. Celles-ci sont mobilisées, listées, et restent cloisonnées.

« Les élèves devront effectuer des enchaînements d'intensité variée, des coordinations plus ou moins complexes, des déplacements adaptés et originaux occupant tout l'espace scénique. Un travail sur les émotions sera entrepris selon les tableaux chorégraphiques. L'intervention de l'enseignant pourra s'effectuer sur des feedbacks au niveau verbal mais aussi avec l'aide du numérique grâce à la visualisation de la vidéo. Ainsi, les élèves pourront s'observer et s'auto-évaluer afin d'apprécier leurs performances (axe méthodologique de la classe). La mémorisation de la gestuelle sollicite les ressources cognitives. Les répétitions leurs ressources motrices. La création collective leurs ressources psycho-sociales. »

4.4. Niveau 3

A ce niveau de production, le candidat parvient à articuler les termes en mettant en œuvre des conditions variées. Ces « *conditions didactiques et pédagogiques* » sont choisies, justifiées par des connaissances, et répondent à certains besoins identifiés dans le contexte.

Les copies de ce niveau démontrent que le développement des ressources des élèves de ce lycée, au service des apprentissages en APSA, permet d'accéder au bien-être individuel et collectif.

L'enseignant permet à l'élève d'agir sur le développement de plusieurs ressources, qui peuvent rester juxtaposées, à travers des étapes ou une charge de travail identifiée. Ce développement se concrétise par des apprentissages identifiés (dans les APSA, dans le champ d'apprentissage) à la suite d'un processus auquel l'élève est parfois associé.

Le bien-être est délimité, en réponse à certains besoins des élèves du lycée, mais s'inscrit essentiellement dans le temps présent. Les dimensions individuelle et collective sont différenciées et traitées, en faisant parfois apparaître des liens ponctuels entre les deux. D'autres déclinaisons sont en outre envisagées : physique ou sensorielle, mentale, sociale... La dimension physique et sensorielle en lien à la spécificité de la discipline était attendue à ce niveau de production.

Quelques extraits illustrant ce niveau de production :

Dans cet extrait d'introduction, des conditions sont envisagées explicitement pour développer différentes ressources. Ces dernières, bien qu'associées, sont envisagées de manière juxtaposées. Enfin, l'articulation ressources / apprentissages / bien-être est explicite.

« Dans une première partie, nous allons montrer que ce n'est qu'à condition d'utiliser une forme de travail individualisée, ludique et intermittente en demi-fond que nous pouvons développer les ressources physiologiques « hétérogènes » (contexte) et cognitives au service d'un apprentissage de la gestion des efforts à des intensités réalisées en puissance aérobie. Le développement des ressources physiologiques sera vu à travers une amélioration de la VMA en un temps de maintien plus important à cette vitesse. Le développement des ressources cognitives sera travaillé à travers une amélioration des ressentis musculaires et respiratoires.

Dès lors, l'amélioration du bien-être individuel ne sera possible qu'à condition que l'enseignant rende lisible les progrès des élèves et permette aux observateurs d'être une ressource pour leurs partenaires ».

Dans cet extrait d'argumentation, le lien entre développement des ressources et apprentissages est explicite. Différentes ressources sont envisagées, de même que des conditions pour les développer. Enfin, l'articulation ressources / apprentissages / bien-être est explicite.

« Ici, il s'agit de passer d'une motricité usuelle et mimée à une « motricité expressive » (AFL du CA 3), au travers d'un but commun, ce qui les engagerait davantage dans la coopération et donc dans le développement de ressources psychosociales liées à la communication et l'entraide. L'enseignant pourra intervenir dans les groupes pour favoriser leurs échanges puisqu'il ne suffit pas de les mettre en situation collective pour qu'ils s'entraident et coopèrent. Il pourra de ce fait objectiver leurs ressentis et leurs sensations et développer leurs ressources cognitives par le biais de feedbacks contrastés. (...) Ainsi, par contrastes énergétiques, l'élève sera à même de comprendre et développer plus facilement ses ressources motrices via la mobilisation de ressources perceptives et sensibles, vectrices de sensations fondées sur des repères précis (...) Ceci favorisera le bien-être notamment psychologique par le développement de ressources cognitives grâce à la prise de repères sur soi, sur ses ressentis ».

5. Niveau 4

A ce niveau de production, le candidat discute l'articulation entre tous les termes et propose des alternatives et des prolongements dans le contexte. Il opérationnalise des « *conditions didactiques et pédagogiques* » à différentes échelles humaines et temporelles au regard de la complexité du contexte. La discussion met en avant que le

développement des ressources variées de tous les élèves au service de leurs apprentissages au lycée, permet de construire un bien-être individuel et collectif, tout au long de leur vie, en relation à des enjeux identifiés.

Le développement des ressources est envisagé de manière systémique, différencié et nuancé. Les élèves sont acteurs du développement de leurs propres ressources à plusieurs temporalités et échelles de l'EPLE. Ce développement est au service de la construction de nouvelles compétences en EPS et en dehors, à travers la mobilisation de différentes combinaisons de ressources. La réciproque du sujet peut également être envisagée.

Le bien-être est spécifié pour ces lycéens, qui deviennent acteurs de « l'amélioration de (leur) bien-être ». Les déclinaisons individuelle et collective sont constamment articulées et mises en relation avec des enjeux scolaires ou sociétaux actuels. Différentes dimensions du bien-être physique, sensorielle, mentale, sociale sont articulées, en se projetant sur le devenir de l'élève.

Quelques extraits illustrant ce niveau de production :

Dans cet extrait de partie, le candidat fait preuve d'une réflexion mettant en synergie différentes ressources au service de la construction de compétences dans l'APSA musculation. Les conditions de développement de ces ressources sont explicites et il envisage l'apprentissage à la fois comme un processus et comme un produit. L'extrait fait apparaître un questionnement et des nuances sur les liens entre développement des ressources, apprentissages et bien-être.

« Ici, pour apprendre quel est son maximum théorique au développé couché, il faut « échouer à faire 15 reps ». Autrement dit, la ressource physiologique doit arriver à épuisement total pour permettre à la ressource cognitive de dégager une information. L'observateur veille à la bonne utilisation des ressources motrices de coordination et utilise les interactions pour stopper le pratiquant, donc ses ressources psychosociales. Jusqu'ici, c'est notre condition de guidage via l'organisation en aménageant la salle matériellement, les trios humainement et en termes de coresponsabilités, qui permet une sollicitation synergique des ressources de nos élèves au service de l'apprentissage d'une pratique sécuritaire. L'apprentissage en termes de processus se fait par la dynamique que nous avons décrite au paragraphe précédent. L'apprentissage en termes de produit se voit lorsque le pareur pare, l'observateur observe et interagit à temps avec une tolérance d'une répétition échouée mais pas plus, et un pratiquant qui explore ses limites notamment physiologiques à travers la recherche d'une prise de maximum indirecte par série de 15 répétitions. Pourtant, échouer favorise-t-il le sentiment de compétence, donc le bien-être individuel ? Pour cibler nos élèves sportifs et compétitifs axés sur des buts de performance, n'y a-t-il pas un risque de tension au sein d'un trio avec un pratiquant qui ne connaît pas ses ressources et qui est trop ambitieux ou un observateur un peu trop rigide qui ne maîtrise pas encore les critères de réalisation du développé couché ? Cela ne risque-t-il pas d'atteindre le bien-être collectif ? »

Dans cet extrait d'introduction, le candidat fait preuve d'une vision systémique entre le développement des ressources au service d'apprentissages et le bien-être. Ce dernier est en effet également envisagé comme une condition permettant d'engager les élèves dans le développement de leurs ressources :

« Ainsi, nous partons du postulat selon lequel le développement des ressources et le bien-être individuel et collectif s'enrichissent dans une logique systémique dans la mesure où développer les ressources peut mener à un bien-être individuel et/ou collectif s'il y a apprentissage, et que le bien-être apparaît comme une condition sine qua non pour engager ces élèves en manque de repères via la construction de nouvelles ressources. »

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 2024. 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 2024 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. La « structure du sujet » doit être analysée. Les candidats doivent se questionner sur la composition du sujet, sur la ou les relations que le sujet demande d'étudier, sur les mises en tension entre les blocs de termes ou au sein des blocs de termes. Par exemple, dans ce sujet, il s'agissait de bien articuler « *le développement des ressources au service des apprentissages* » et « *bien-être individuel et collectif* ». Au sein du premier bloc, la relation entre ressources et apprentissages était indispensable pour bien comprendre et traiter 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. Il s'agit également de bien considérer les atouts du contexte et non uniquement les difficultés ou les obstacles.
- Comme en 2024, 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 de qualificatifs (exemple : ressources motrices, sociales, affectives, informationnelles, cognitives ...) 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. Par ailleurs, la déclinaison d'un terme ne doit pas forcément être synonyme de « découpage ». Par exemple, décliner différents registres de ressources dans la copie ne s'oppose pas au fait de rechercher leur mise en synergie dans une approche par compétence.

5.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit

Dans la continuité des rapports de jury précédents, nous rappelons la nécessité de trouver un équilibre entre l'introduction et le reste de la composition. L'introduction aide grandement à la compréhension du reste de l'argumentation. Il ne s'agit pas de précipiter les réponses ou les propositions de mises en œuvre, mais bien d'analyser le sujet, sa structure, les relations entre les termes.

- La constance de l'argumentation, d'un bout à l'autre du devoir, est essentielle pour assurer une réponse au sujet. Le choix de structurer son argumentation en deux ou trois parties appartient au candidat, mais nous rappelons la nécessité de gérer son temps pour équilibrer le devoir. La récurrence avec laquelle le candidat parvient à démontrer la réponse au sujet est un élément qui permet de positionner les copies : il est donc important de conserver une forme de constance dans l'argumentation tout au long de la copie.
- 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. Les termes du sujet doivent systématiquement être réfléchis en relation à la motricité, aux dimensions corporelles ou sensibles. Par exemple, être capable d'évoquer le processus d'apprentissage moteur ou d'identifier la dimension physique du bien-être.
- 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. 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, que pour les besoins de ce public de

lycéens. D'autre part, l'illustration ne doit pas prendre totalement le pas sur la démonstration. Proposer des mises en œuvre sans justifier en quoi elles permettent d'apporter une réponse au sujet ne suffit pas. Enfin, la démonstration du candidat gagne en force si elle est véritablement ancrée dans le contexte et si elle est étayée par des connaissances (scientifiques, institutionnelles, professionnelles).

Le jury rappelle la nécessité de renforcer ses connaissances sur la prise en compte de la diversité des élèves. Certaines conditions didactiques et pédagogiques maladroites se révélaient parfois stigmatisantes et/ou discriminantes pour des élèves du contexte (par exemple, les filles et les garçons, les deux élèves obèses, l'élève avec un certificat médical d'aptitude partielle...).

- Pour l'ensemble du devoir, le jury souligne l'importance de responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages. La seule confrontation à des niveaux ou des contrats, entièrement pilotés par l'enseignant, ne suffit pas à ce que les élèves deviennent responsables du processus, ce qui pourrait contribuer à leur épanouissement et leur bien devenir.
- Dans la continuité des précédents rapports de jury, il est rappelé l'importance de développer davantage les propositions à l'échelle de l'établissement ou dans différentes temporalités du parcours de formation des élèves. Beaucoup de copies restreignent encore ces propositions plus « larges » à une simple évocation en fin de partie et parfois sans lien avec le sujet. A titre d'exemples : prolonger la séquence en CA3 par un spectacle de fin d'année, ou proposer l'organisation d'un événement par les élèves inscrits en spécialité EPPCS sans que l'on sache dans quelle mesure ces propositions vont permettre de développer certaines ressources, ou vont permettre d'atteindre telle ou telle forme de bien-être.
- Enfin, il est nécessaire de soigner la conclusion, ne pas l'occulter, ne pas la préparer à l'avance mais venir vraiment finaliser le travail d'argumentation. Par ailleurs, les « ouvertures » proposées en conclusion reprennent parfois des questions qui devraient être traitées dans le devoir.

5.3. Recommandations concernant la préparation à cette épreuve

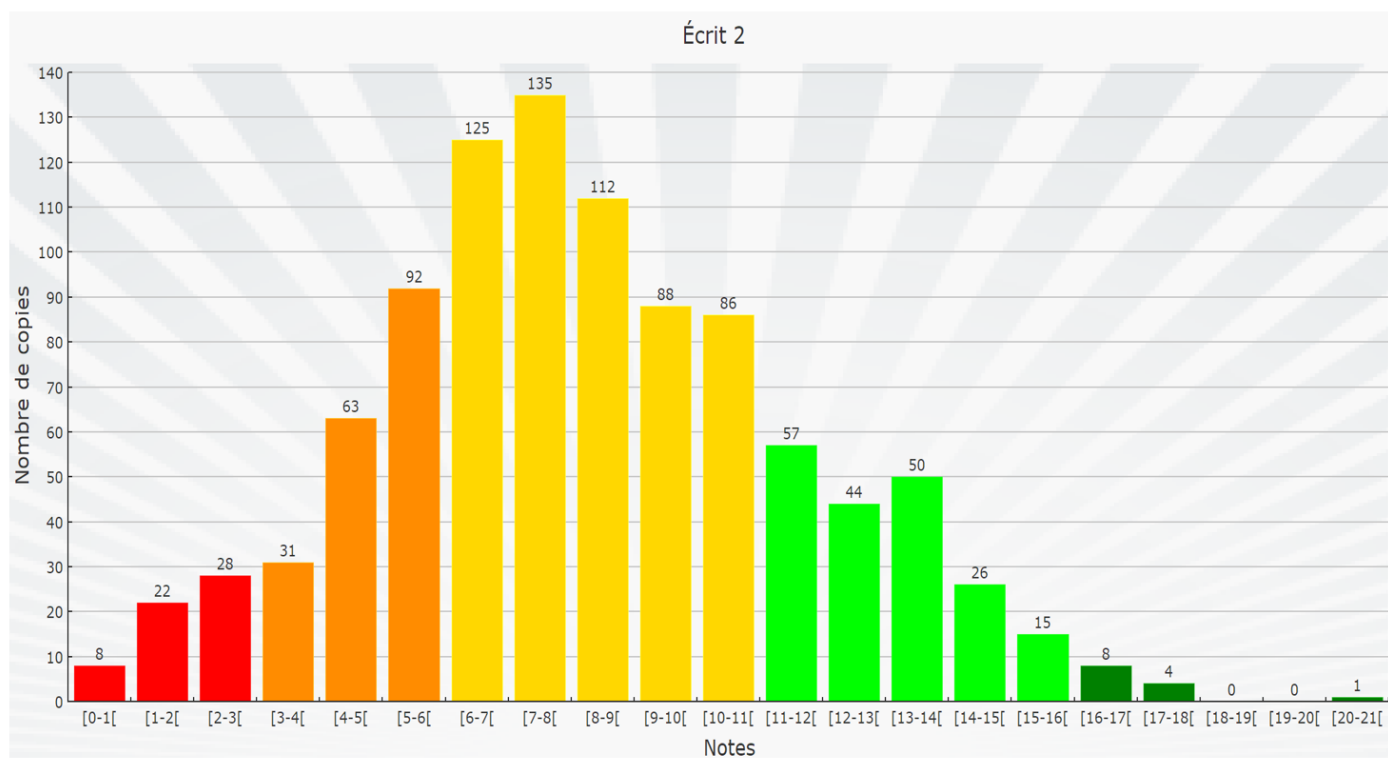
Comme indiqué dans les rapports de jury précédents, nous rappelons l'importance de saisir les questions vives, de s'entraîner à réfléchir sur des enjeux larges en relation avec les items du programme. Au cours de la formation, il s'agit d'ouvrir le champ des possibles et de s'entraîner à développer une réflexion personnelle sur un sujet, tout en l'accompagnant de connaissances issues de différents champs.

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, même s'il s'agissait d'une classe de seconde, les textes officiels sur l'évaluation certificative ont par exemple été très peu mobilisés au profit de la démonstration. Sur un autre registre, les références convoquées 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'approprier 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 2025

Moyenne	Médiane	Ecart-Type
8,15	7,75	3,34



Première épreuve d'admission

Ce rapport s'inscrit dans la continuité des rapports des sessions précédentes, tout en mettant l'accent sur les évolutions apportées pour la session 2025.

1 - Les enjeux et attentes de l'épreuve

Le cadre général de l'épreuve

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

Durée de la préparation : 5 heures

Durée de l'exposé : 30 minutes maximum

Durée de l'entretien avec le jury : 60 minutes

Coefficient 4

L'épreuve consiste en la présentation d'une leçon d'EPS pour les élèves d'une classe du second degré. La leçon présentée doit s'inscrire dans un contexte d'établissement défini. Durant le temps de préparation, le candidat a à disposition un dossier en version numérique présentant le contexte d'intervention, accompagné d'une vidéo révélant des extraits d'une leçon d'EPS pour une classe de l'établissement présentée dans le dossier. Celui-ci comporte un nombre limité de pages (9 pages) accompagnées éventuellement d'annexe.

La question

En 2025, la question posée est restée identique à celle de 2024 :

« 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'accompagnait d'une information portant sur l'effectif d'élèves constituant le groupe classe ainsi que d'éventuelles précisions sur les conditions d'enseignement.

2 - L'exposé et l'entretien

2.1 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. La leçon présentée doit être construite au service d'acquisitions motrices, clairement identifiées, et de priorités éducatives ciblées, adaptées aux élèves de la classe. La leçon conçue doit s'appuyer sur les leçons antérieures et s'inscrire en cohérence avec les programmes, tout en s'appuyant sur les différents projets (établissement, pédagogique disciplinaire, association sportive et de classe) du contexte de l'établissement présenté.

Comme pour la session 2024, 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 à 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.

2.2 L'entretien

Dans la continuité des sessions précédentes, l'entretien était structuré en trois champs de questionnement, chacun visant à interroger les compétences professionnelles du candidat dans une perspective réflexive et prospective.

- Le premier volet portait sur la conception de la leçon. Il s'agissait pour le candidat de retracer la genèse de ses choix pédagogiques et didactiques, en s'appuyant notamment sur les extraits vidéo et la mobilisation d'un cadre d'analyse permettant d'observer, de lire, d'interpréter et de comprendre l'activité des élèves, notamment dans sa dimension motrice. Il convenait également de justifier les orientations retenues à partir d'éléments pertinents prélevés dans le dossier et la vidéo, afin d'étayer les priorités éducatives définies pour la leçon.
- Le second volet visait à analyser la mise en œuvre effective de la leçon. Le candidat devait démontrer la cohérence de ses propositions en lien avec la prise en compte des besoins des élèves de la classe, en réponse aux acquisitions visées, notamment motrices.
- Le troisième volet invitait le candidat à envisager et à analyser des prolongements de sa leçon à l'échelle de la séquence d'enseignement et du parcours de formation de l'élève, tout en se positionnant explicitement en tant qu'acteur au sein de l'établissement du dossier.

Tout au long de l'épreuve, il était attendu du candidat qu'il mobilise son expérience professionnelle pour enrichir et justifier son propos, tout en s'appuyant sur des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et institutionnelles suffisamment maîtrisées.

Ainsi, dans la continuité des orientations établies lors des précédentes sessions, il était attendu du candidat qu'il soit en mesure de :

- **Explicitier, justifier, hiérarchiser et évaluer ses choix éducatifs, didactiques et pédagogiques** à partir d'éléments contextuels pertinents, issus tant du dossier que de l'analyse de la vidéo, démontrant ainsi sa capacité à fonder ses choix sur des données significatives et contextualisées ;
- **« Faire vivre » sa leçon dans le contexte défini** en insistant sur les mises en œuvre concrètes et leur opérationnalisation (cohérence et articulation des situations, relation pédagogique installée, modalités d'intervention et de communication, outils de régulation et modalités de différenciation, stratégies d'enseignement, médias mobilisés, etc...), tout en faisant la démonstration que les élèves de la classe apprennent, en portant une attention particulière aux acquisitions motrices ;
- **Prolonger son action à différentes échelles (temporelle et transversale)** en portant un regard critique sur ses propositions et en les intégrant dans un contexte éducatif plus large ;
- **S'appuyer sur son expérience professionnelle** d'enseignant d'EPS pour enrichir, justifier et discuter ses propositions didactiques, pédagogiques et éducatives dans l'établissement du dossier.

3 - Appréciations générales des prestations

La majorité des candidats adoptent une posture professionnelle adaptée aux attendus d'un concours de catégorie A de la fonction publique. Leur attitude, empreinte d'écoute et de disponibilité à l'échange, est généralement saluée par le jury. Seules quelques exceptions témoignent de difficultés à entrer dans une logique de dialogue et restent insuffisamment 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 signifiants du contexte, extraits du dossier et de la vidéo

Les meilleurs candidats mobilisent un cadre d'analyse pertinent qu'ils articulent de manière cohérente aux spécificités du contexte proposé. Leur exposé témoigne d'une lecture fine de l'activité des élèves à partir d'éléments prélevés tant dans les documents du dossier que dans les extraits vidéo. Leurs choix didactiques et pédagogiques sont ancrés dans une problématisation contextualisée, et guidés par des visées de transformation explicites, notamment sur le plan moteur. 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. Ils exploitent la vidéo non comme une simple illustration, mais comme un support d'analyse permettant de rendre compte des conduites d'élèves, d'identifier des obstacles d'apprentissage, de formuler des hypothèses explicatives, et de déterminer les contenus d'enseignement prioritaires. L'activité motrice est mise en relation avec les autres dimensions méthodologiques et sociales de l'activité des élèves : rapport à soi, aux autres, et aux apprentissages. L'ensemble de la leçon prend sens à travers une articulation réfléchie entre objectifs, modalités d'intervention, et dispositifs proposés.

À l'inverse, les candidats les plus en difficulté peinent à dépasser une approche descriptive. Leurs propos juxtaposent des éléments du dossier sans réelle cohérence d'ensemble, et leurs justifications apparaissent souvent à posteriori. 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'exploitation de la vidéo reste superficielle, fondée sur une typologie sommaire de profils moteurs sans analyse partagée ni problématisation. L'enseignement envisagé repose alors sur des dispositifs standardisés, « prêts à l'emploi », « plaqués », « magiques », détachés du contexte, et pilotés par une représentation schématique de l'APSA, peu adossée aux attendus institutionnels. La construction de la leçon ne s'appuie ni sur les besoins identifiés des élèves, ni sur une dynamique d'apprentissage contextualisée.

3.2 « Faire vivre » sa leçon dans le contexte défini, en insistant sur l'opérationnalisation des mises en œuvre tout en faisant la démonstration que les élèves de la classe apprennent, en portant une attention particulière aux acquisitions motrices

Les meilleurs candidats s'attachent à présenter une leçon structurée autour d'objectifs de transformation clairement définis. Leur démarche se distingue par une volonté d'installer une activité d'apprentissage effective et signifiante des élèves, en articulant contenus, démarche et posture enseignante. Ils décrivent avec précision les conditions de mise en œuvre : modalités d'intervention, outils utilisés, interactions prévues, modes de regroupement, etc. La relation pédagogique et les modes de régulation sont pensés comme des leviers d'apprentissage.

Les dispositifs présentés sont adaptés, différenciés et contextualisés. Ils reposent sur des consignes claires, des critères explicites, des variables pertinentes, et des outils choisis en fonction des acquisitions visées. L'enseignant est décrit en action : il régule, guide, soutient, et adapte ses interventions en fonction du déroulement de la leçon. Les apprentissages méthodologiques et sociaux s'opérationnalisent au cœur de la leçon et sont concrètement articulés avec les transformations motrices visées.

Au cours de l'entretien, les meilleurs candidats sont capables de faire évoluer leurs propositions, de les nuancer, 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.

Leur expérience professionnelle est convoquée de façon réflexive : elle soutient l'argumentation, nourrit l'analyse, et témoigne d'une capacité à transposer, adapter, et interroger ses pratiques en lien avec le contexte.

En revanche, les candidats les plus en difficultés ont tendance à présenter des leçons génériques, déconnectées des caractéristiques précises des élèves de la classe. Les mises en œuvre proposées sont « standardisées », manquent de précision, d'ancrage dans le contexte, et d'articulation avec les transformations annoncées. La dimension pédagogique est traitée de façon fonctionnelle, parfois réduite à une organisation matérielle ou à une simple mise en activité sans objectifs d'apprentissage clairement identifiables. Les dispositifs sont insuffisamment explicités, ce qui ne permet pas de voir ce que font concrètement les élèves, ce qu'ils apprennent et comment ils progressent. Les dimensions méthodologique et sociale sont souvent abordées sous un angle formel, sans lien réel avec les apprentissages moteurs. L'activité de l'enseignant reste floue, souvent réduite à une série de verbes d'action ou à des injonctions, sans démonstration de leur effet sur l'activité d'apprentissage des élèves.

Lors de l'entretien, ces candidats peinent à justifier leurs choix, à les adapter ou à envisager des alternatives. La communication est souvent ponctuée de blocages, ou de renoncements. Les candidats 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. Enfin, l'expérience professionnelle est mobilisée de manière anecdotique ou comme autorité, sans réelle mise à distance critique. Certains candidats la convoquent pour pallier une méconnaissance du contexte proposé, d'autres pour affirmer des choix sans démonstration. Dans les deux cas, l'apport reste limité.

3.3 – Inscrire son action à différentes échelles (temporelle et transversale) 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 montrent une véritable capacité à inscrire leur leçon dans une continuité pédagogique, en lien avec les apprentissages antérieurs et ceux à venir. Ils anticipent les étapes suivantes du parcours des élèves (objectifs futurs, modalités d'évaluation) et justifient leurs choix en s'inscrivant à l'échelle de la séquence d'enseignement et plus largement du parcours de formation des élèves de la classe.

Ils connaissent finement le contexte du dossier, en identifient les éléments clés sur lesquels s'appuyer, et mobilisent des références institutionnelles ou théoriques pour enrichir leurs propositions. Ils pensent leur action au-delà du cadre immédiat de la classe, à l'échelle de l'établissement, en intégrant par exemple les parcours éducatifs, l'association sportive, ou les dispositifs spécifiques du contexte.

Les meilleurs candidats parviennent à révéler leur « épaisseur professionnelle » en s'appuyant sur leurs expériences, en les analysant et en envisageant leur transposition dans un autre contexte. Ils sont capables de prendre du recul, de repérer les forces ou les limites des dispositifs envisagés, et d'ancrer leurs réponses dans une réflexion professionnelle et personnelle construite, dépassant la simple évocation ou connaissance empirique.

À l'inverse, les candidats les plus en difficulté peinent à dépasser le cadre de leur leçon, malgré les relances du jury au cours de l'entretien et ne parviennent pas à se projeter à l'échelle de la séquence, ni en tant qu'acteur au sein de l'établissement. Leurs propositions dépassent rarement la simple évocation ou intention.

4 - Le bandeau d'évaluation et son illustration

Les niveaux de prestation des candidats sont évalués à partir de leur capacité à mobiliser une démarche de conception et des mises en œuvre, en vue de construire et de conduire une leçon efficace, équitable, à la fois cohérente, structurée et adaptée au contexte. Les propositions doivent s'appuyer sur des choix éducatifs, pédagogiques et didactiques clairement 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, au service du parcours de formation des élèves.

À l'issue de l'épreuve (exposé et entretien), la prestation du candidat est positionnée par le jury dans un des quatre niveaux constitutifs du bandeau d'évaluation. Dans un deuxième temps, le jury affine ce positionnement en utilisant des marqueurs intra-niveaux. Enfin, des curseurs sont utilisés pour affiner l'évaluation, appréciant les capacités du candidat d'une part à exploiter son expérience professionnelle pour fonder ses choix et justifier ses propositions, d'autre part à mobiliser des connaissances issues de différents champs (scientifiques, institutionnels, professionnels, culturels) pour confirmer, nuancer, ou encore amender ses propositions.

Agrégation interne - ORAL 1 - SESSION 2025		Cursus		
Niveau 4	LE CANDIDAT PROPOSE UNE LECON EFFICACE ET EQUITABLE			
	<u>Dans la classe</u> • Mises en œuvre singulières, fondées sur des choix priorisés, hiérarchisés et mesurés au service de transformations pour l'ensemble des élèves de la classe ○ Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection • Mises en œuvre singulières, fondées sur des choix pertinents et nuancés au service de transformations pour l'ensemble des élèves de la classe ○ Conception, Intervention de l'enseignant, évaluation et projection	</		

L'attendu 1 : l'enseignant dans la classe, conception, intervention de l'enseignant, évaluation et projection

Niveau non recevable : « les propositions du candidat relèvent de manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire, une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique »

Le candidat, relevant de ce niveau, présente des propositions, soit totalement inadaptées au contexte d'établissement (dossier et vidéo) ou à la logique du champ d'apprentissage, soit dangereuses sur le plan de l'intégrité physique ou psychologique des élèves, ou encore, révèle une posture contraire à l'éthique et aux valeurs de l'école de la République que doivent incarner les agents de la fonction publique.

Niveau 1 : « le candidat propose une leçon plaquée, décontextualisée »

Sur le plan de la conception, le candidat de ce niveau propose une analyse globale du contexte, mais celle-ci demeure superficielle. L'analyse des extraits vidéos est souvent imprécise ; le candidat peine à en tirer des éléments pertinents, se limitant à des généralités ou à des constats de manques portant sur l'activité des élèves. Ses choix didactiques et pédagogiques sont rarement justifiés, ou le sont de manière allusive.

Par exemple, dans une classe de Terminale en basket-ball, le candidat fonde son analyse sur un bref moment de la vidéo où les élèves jouent « en grappe », 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 acquisitions visées et les intentions éducatives annoncées dans différentes dimensions sont formulées, mais restent superficielles. Elles sont plaquées et inadaptées au contexte de l'établissement, aux caractéristiques et besoins des élèves. *Par exemple, dans une classe de 5^{ème} en badminton, l'objectif annoncé par le candidat pour les élèves est le suivant : « apprendre à smasher » alors que cet objectif n'est pas adapté au niveau de jeu des élèves qui éprouvent des difficultés à renvoyer le volant dans le terrain adverse.*

S'agissant des mises en œuvre, le candidat relevant de ce niveau met les élèves en action, à travers des situations inadaptées à leurs ressources, inopérantes (partielles ou incomplètes). Les propositions sont souvent plaquées ou sont un « copier-coller » du dossier, sans réelle justification. L'activité de l'enseignant est absente du dispositif ou limitée à l'aspect organisationnel et est peu incarnée, réduite à des actions vagues ou génériques (« je circule », « je corrige »).

S'agissant de l'évaluation des acquisitions et des projections : le candidat de ce niveau réalise un bilan global des acquisitions qui repose sur l'atteinte d'objectifs larges plus que sur l'identification d'apprentissages précis des élèves de la classe. Ce bilan, limité à l'étape du constat, est inexploité pour envisager une progressivité des apprentissages pour la suite de la séquence.

L'expérience professionnelle est évoquée de manière anecdotique ou justifiée comme autorité. Le candidat convoque principalement son expérience dans son propre établissement, sans réelle adaptation à l'établissement du dossier.

À ce niveau, le candidat se montre la plupart du temps capable de communiquer, d'écouter le jury mais sans parvenir, durant l'entretien, à faire évoluer favorablement ses propositions.

Niveau 2 : « le candidat propose une leçon contextualisée pour la classe »

S'agissant de la conception : le candidat relevant de ce niveau, prend en compte le contexte donné, ses choix reposent sur une analyse du dossier et de la vidéo. Toutefois, les choix opérés peuvent parfois donner le sentiment que le candidat a préparé des propositions génériques et cherche artificiellement à les associer au contexte donné

À ce niveau, les choix concernant la démarche d'enseignement sont affichés, mais difficilement justifiés. *Par exemple, dans une classe de 4^{ème} en basket-ball, un candidat propose un mode de fonctionnement en « clubs », sans pour autant en expliciter la pertinence au regard des caractéristiques des élèves ou de l'objectif de la leçon. Il n'explique pas davantage la nature du travail collaboratif attendu au sein des groupes, ni la manière dont celui-ci contribue aux acquisitions visées.*

S'agissant des mises en œuvre : le candidat relevant de ce niveau formalise des situations répondant partiellement aux besoins des élèves. Les propositions semblent parfois « prêtes à l'emploi » et peuvent manquer globalement de réalisme, voire, par certains aspects, apparaître peu fonctionnelles.

L'activité de l'enseignant consiste à mettre les élèves au travail, faisant évoluer les dispositifs indépendamment de leur activité d'apprentissage. *Par exemple, dans une classe de 2nd en musculation, 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 (thème d'entraînement, paramètres, ateliers, etc.), et comment il intervient pour leur permettre de les réguler. Au cours de sa leçon, il adopte une stratégie très prescriptive, peu adaptée à l'objectif annoncé.*

L'activité de l'enseignant relève surtout de l'organisationnel. (« 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 6^{ème} en savoir nager, le candidat observe que les élèves ne parviennent pas à s'immerger sous un obstacle. Dans ses mises en œuvre, le candidat propose un parcours avec différents obstacles (perche, tapis percé, tapis continu), mais n'outille pas les élèves pour réussir leur immersion, se contentant de leur demander de mettre la tête sous l'eau.*

S'agissant de l'évaluation des acquisitions et des projections : le candidat de ce niveau dresse un bilan des acquisitions en fin de leçon, sans s'appuyer sur des indicateurs, révélateurs de transformations, et annonce des perspectives sans parvenir à les exploiter. L'évaluation des élèves en fin de séquence n'a pas été réfléchie ou de façon partielle. Les perspectives reposent sur des objectifs larges. Le candidat éprouve des difficultés à envisager précisément une progressivité des apprentissages à moyen et long termes, qui soit adaptée aux besoins des élèves du contexte.

Niveau 3 : « le candidat propose une leçon fonctionnelle et différenciée »

S'agissant de la conception : le candidat relevant de ce niveau propose un projet éducatif et des transformations motrices adaptés aux élèves de la classe, qu'il justifie au regard d'une sélection d'éléments saillants du contexte (dossier et vidéo).

Le candidat présente des intentions éducatives claires, problématisées et justifie ses dispositifs, leur évolution (variables, etc.) et ses modalités d'intervention : « je conserve l'organisation proposée parce que (...) », « je fais évoluer le dispositif ainsi parce que (...) », « je m'inscris en rupture sur (...) parce que (...) », etc.

S'agissant des mises en œuvre : le candidat, relevant de ce niveau, formalise des situations qui permettent des transformations visibles, à minima motrices, voire également dans les dimensions méthodologiques et sociales. Ces transformations sont explicitées à travers des indicateurs précis. Généralement, les candidats de ce niveau démontrent une capacité à réguler leurs situations. *Par exemple, dans une classe de 3^{ème} en badminton, le candidat propose un objectif de leçon autour de « l'identification de situations favorables à la rupture, en direction et en vitesse, en fonction de son coup préférentiel ». Cette proposition est justifiée par l'intention de développer la prise*

d'information et de décision des élèves en badminton. L'organisation et les contenus de la leçon (aménagement matériel, critères de réussite, repères, etc.) sont cohérents et adaptés aux profils des élèves, en leur permettant de choisir des ateliers visant à expérimenter et identifier des coups préférentiels en fonction du rapport de force. Les mises en œuvre proposées favorisent conjointement des apprentissages méthodologiques et sociaux.

À ce niveau, le candidat parvient à expliciter ce que les élèves de la classe ont appris d'un point de vue notamment moteur (pour chacun des profils identifiés) et comment ces derniers ont appris, s'appuyant sur des indicateurs précis. Les acquisitions motrices sont identifiées et s'articulent à des apprentissages méthodologiques et sociaux, au travers notamment de la fonctionnalité des rôles. *Par exemple, dans une classe de 6^{ème} en arts du cirque, l'enseignant constatant que la jonglerie à deux balles freine le jeu d'acteur, propose de passer à une balle pour renforcer celui-ci via les composantes du mouvement. Il outille les élèves avec des repères d'observation clairs (chute de balle, perception du contraste), favorisant ainsi un apprentissage aussi bien par la répétition des gestes en duo que par la coopération entre spectateur et circassien.*

L'enseignant s'appuie sur le prélèvement d'informations sur l'activité des élèves pour guider leurs apprentissages.

S'agissant de l'évaluation des acquisitions et des projections : le candidat de ce niveau évalue les acquisitions des élèves à l'échelle de la leçon à partir d'indicateurs précis et envisage des perspectives de transformations motrices, méthodologiques et sociales adaptées aux besoins des élèves identifiés. Le candidat propose une progressivité des apprentissages sur l'ensemble du parcours de formation de l'élève et envisage des perspectives à moyen et long termes.

Niveau 4 : « le candidat propose une leçon efficace et équitable »

S'agissant de la conception : le candidat relevant de ce niveau propose un projet éducatif articulé à des transformations (motrices, méthodologiques et sociales) adaptées, en réponse à des besoins différenciés perçus comme prioritaires pour les élèves de la classe. Il justifie ses choix au regard d'une lecture fine du contexte (établissement, élèves, champ d'apprentissage) et d'une sélection et hiérarchisation d'éléments saillants. Il mobilise la vidéo et le dossier pour illustrer les profils d'élèves et identifier des obstacles aux apprentissages.

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.

S'agissant des mises en œuvre : le candidat relevant de ce niveau, construit des situations d'apprentissage fondées sur des choix priorités et mesurés au service de transformations pour l'ensemble des élèves de la classe. Celles-ci sont justifiées par des indicateurs précis

Le candidat est en mesure d'analyser, à l'aide de son cadre, l'activité d'apprentissage des élèves, d'interpréter les comportements possibles et d'émettre des régulations variées et différenciées. Il est en mesure d'engager les élèves du point de vue réflexif dans leurs apprentissages et de faire la démonstration de leurs acquisitions. *Par exemple, dans une classe de Terminale en musculation, le candidat met en avant des questions vives liées à la gestion de sa vie physique, entrant à la fois en résonance avec la logique du champ d'apprentissage, les caractéristiques prioritées des élèves de la classe et un projet d'établissement largement tourné vers la santé et la préparation des élèves à la vie active. Le candidat propose une analyse motrice fine, structurée par un cadre d'analyse, et dont les indicateurs priorités varient selon différents niveaux d'élèves perçus dans la vidéo. Le projet de séquence est cohérent. Il permet d'associer l'accompagnement des élèves dans la construction d'un habitus santé à des transformations motrices posturales, par le ressenti et les perceptions. Le savoir s'entraîner constitue un fil rouge dans la proposition du candidat et les élèves sont engagés dans un travail réflexif et différencié. 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.).*

Le candidat « fait vivre » sa leçon, son activité est clairement explicitée, en articulation étroite avec l'activité d'apprentissage des élèves (outils mobilisés, consignes, repères donnés aux élèves, régulations, étayage, etc.). A ce niveau, le candidat démontre au jury comment l'ensemble des élèves de la classe se transforment sur les plans à la fois moteur, méthodologique et social.

S'agissant de l'évaluation des acquisitions et des projections : le candidat relevant de ce niveau évalue les acquisitions à différentes échelles (chronologique et transversale) et dresse un bilan de leçon précis, différencié et mesuré. Il envisage des perspectives différenciées de transformations motrices, méthodologiques et sociales adaptées aux besoins des élèves, dans leur singularité. L'évaluation de fin de séquence est formalisée, justifiée et en cohérence avec les transformations visées. Le candidat propose une progressivité et un prolongement des apprentissages sur l'ensemble du parcours de formation de l'élève, en inscrivant ses propositions à l'échelle de l'établissement.

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

Niveau non recevable : « les propositions du candidat relèvent de manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire, une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique »

Le niveau non recevable est caractérisé par des propositions qui révèlent des manquements avérés d'un point de vue déontologique, contraires à l'éthique et aux valeurs de l'école de la République que doit incarner tout agent de la fonction publique ou totalement inadaptées au contexte d'établissement (dossier et vidéo) ou dangereuses sur le plan de l'intégrité physique ou psychologique des élèves.

Niveau 1 : « le candidat se limite au champ de l'EPS et méconnaît les dispositifs évoqués de l'établissement »

Le candidat qui relève de ce niveau ne parvient pas à se situer dans le contexte local de l'établissement. Il formule peu de liens entre ses choix d'intentions éducatives, ses choix de démarche et les particularités de l'établissement. *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 ».*

Il découvre des éléments saillants de l'établissement au travers des questions du jury mais ne s'en saisit pas pour faire évoluer ses propositions. *Par exemple, dans une classe de 3^{ème} en acrosport, le candidat choisit de développer la "collaboration" pour les élèves de la classe. Cette notion ne semble pourtant pas prioritaire dans un contexte de classe où elle opère déjà, comme cela est précisé dans le projet de classe mentionné dans le dossier. Le candidat ne parvient pas à s'appuyer sur des éléments du contexte pour justifier son choix.*

Le candidat limite son action au champ de l'EPS, dans son propre établissement et non dans celui présenté dans le dossier. Les propositions sont décontextualisées et difficilement transférables. Le candidat ne parvient pas à justifier comment intégrer ses propositions dans la spécificité du contexte. *Par exemple, dans une classe de Terminale en musculation, pour répondre à une question portant sur les dispositifs ou actions pouvant servir de points d'appui pour contribuer à l'enjeu de santé ciblé dans la leçon, le candidat fait référence à un projet en musculation qu'il mène dans son établissement d'exercice, avec ses élèves, sans parvenir à établir explicitement de lien avec le contexte présenté.* Le candidat tend à plaquer des dispositifs qu'il connaît et qu'il rattache artificiellement au contexte de l'établissement.

Niveau 2 : « le candidat s'inscrit dans la continuité des dispositifs de l'établissement »

Le candidat relevant de ce niveau inscrit partiellement son action dans l'établissement en ayant identifié certains projets et dispositifs qu'il cite sans vraiment les investir. *Par exemple, dans une classe de 1ère bac pro en Step, le candidat s'inscrit en continuité avec ce que propose l'équipe pédagogique : « j'ai vu qu'il y avait un téléthon sportif,*

je m'engagerai dans la continuité de ce dispositif que je trouve intéressant ». Il ne s'oppose pas à ce qui est proposé, ne porte aucun regard critique.

Le candidat est en mesure d'évoquer les actions et projets sans toutefois les analyser pour les faire évoluer ou les enrichir. Ses propositions restent de l'ordre du formel. *Par exemple, dans une classe de 5^{ème} en course de haies, à la question du jury : « vous avez évoqué, au cours de votre présentation, le développement de l'usage d'outils numériques au sein de l'établissement, comment pourriez-vous y contribuer à l'échelle de votre leçon, et plus largement de l'établissement ? Le candidat se contente d'envisager d'utiliser des tablettes, comme cela est cité dans le dossier, sans réelle justification ni analyse. Il ne parvient pas, malgré les relances du jury, à enrichir ses propositions.*

Niveau 3 : « le candidat est acteur au sein de l'établissement »

Le candidat qui relève de ce niveau s'engage comme acteur dans l'établissement. Il parvient à émettre des propositions concrètes pour contribuer aux dispositifs, actions et projets de l'établissement. Il les développe de façon diachronique et/ou synchronique, envisage des perspectives dans le court, le moyen ou le long terme. Il identifie des limites à ses propositions, des hypothèses sur les obstacles qu'il pourrait rencontrer. *Par exemple, dans une classe de 4^{ème} en relais-vitesse, le candidat se positionne en faveur d'une équité opérationnalisée par un auto référencement des performances. La mise en place d'une modalité « cross-VMA » pour le cross de l'établissement (classement parallèle en fonction des VMA de chaque élève) est proposé comme un prolongement possible du projet de séquence. Le candidat évoque les obstacles possibles, comme les limites dans les calculs de VMA et le besoin d'actualiser régulièrement ces données. Le travail en équipe est également priorisé comme une condition pour opérationnaliser le projet.*

Niveau 4 : « le candidat est un personnel ressource au sein de l'établissement »

Le candidat qui relève de ce niveau s'engage comme ressource dans l'établissement. Il met en avant les problématiques du contexte d'intervention ainsi que les priorités au service du parcours de formation des élèves. Il impulse des projets cohérents qui s'ancrent à la fois dans le contexte de l'établissement et dans la continuité de ses propositions. Il fait ressortir les points forts et les axes de développement inhérents à l'établissement, les leviers et les freins, pour présenter des propositions pertinentes, opérationnalisables et inscrites dans la durée. *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 dans le cadre des séquences d'enseignement en EPS, au sein de l'opération « vacances apprenantes » par la formation aux gestes qui sauvent au service d'un enjeu utilitaire de santé publique. Ceci en prenant appui sur le développement de partenariat.*

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 au service du contexte de l'établissement qui lui est proposé, de faire preuve d'une réflexion étayée et d'être capable de prendre du recul sur ses propositions pour, le cas échéant, les amender, les enrichir, les faire évoluer.

Quelques indicateurs significatifs de niveaux de prestation

Niveau 1 :

Le candidat évoque son expérience professionnelle de manière superficielle et formelle, sans réelle mise en relation avec les choix pédagogiques et didactiques présentés en lien avec le contexte imposé. L'expérience professionnelle est mentionnée de façon anecdotique. *Par exemple, dans une classe de 4^{ème} en Arts du cirque, le candidat affirme : « Je fais le plus souvent des groupes affinitaires dans les activités acrobatiques ».* Cette remarque, bien qu'issue de la pratique, reste descriptive, sans justification ni lien avec les enjeux d'apprentissage, les effets attendus sur l'activité des élèves ou le contexte présenté dans le dossier.

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.

Niveau 2 :

Le candidat mobilise son expérience professionnelle de façon visible, souvent pour appuyer certaines propositions, ce qui témoigne d'un ancrage progressif dans la réalité du terrain. Toutefois, cette mobilisation reste majoritairement déclarative ou illustrative : elle prend la forme de constats, d'habitudes ou de parallèles, sans être systématiquement mise au service d'une analyse approfondie du contexte proposé. *Par exemple, dans une classe de 1^{ère} bac pro en Step le candidat annonce : « les élèves sont sédentaires, je défends habituellement une EPS du plaisir avec ce profil d'élèves, des situations ludiques, des critères simples pour favoriser leur engagement ».* Cette référence à l'expérience permet d'appuyer une intention pédagogique, mais elle reste peu développée et n'est pas réellement mise en tension avec les spécificités du contexte analysé. Elle illustre une posture encore majoritairement appliquée, peu interrogée.

Le candidat est toutefois capable d'apporter quelques justifications, après questionnement 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 du jury : « comment pourriez-vous envisager une autre organisation spatiale des steps pour travailler la mémorisation ? », le candidat répond : « j'aurais pu orienter de façon différente les steps pour permettre aux élèves d'avoir accès à un tableau blanc rappelant les blocs. ».*

Niveau 3 :

Le candidat convoque spontanément et de manière pertinente son expérience professionnelle pour nourrir, ajuster et affiner ses propositions. Il démontre une capacité à prendre du recul sur ses pratiques et à transposer de façon raisonnée son savoir-faire dans le contexte proposé. Son vécu professionnel devient un levier pour anticiper les réactions des élèves, adapter les dispositifs ou encore éclairer les choix pédagogiques et didactiques. *Par exemple, dans une classe de 1^{ère} bac pro en basket-ball où le système de score parlant est mis en place, le candidat explique que c'est un dispositif qu'il a déjà utilisé avec les élèves de son lycée professionnel. Il s'appuie sur son expérience pour évoquer les avantages motivationnels et la meilleure lisibilité des résultats pour les élèves, facilitant l'atteinte du critère de réussite fixé. C'est pourquoi, avec ces élèves peu persévérants, tels que décrits dans le dossier, il s'inscrit dans la continuité de cette démarche.*

Cette posture lui permet d'enrichir sa réflexion et de faire évoluer ses propositions au fil de l'entretien, en réponse aux sollicitations du jury (questionnant le dispositif mis en place, les consignes données, les régulations envisagées, etc.). Il démontre une capacité à articuler ses connaissances issues du terrain à d'autres registres : institutionnel, professionnel, scientifique.

Niveau 4 :

Le candidat prend appui sur son expérience professionnelle pour effectuer des propositions pertinentes. Son positionnement est assumé, ouvert et nuancé. *Par exemple, dans une classe de 4^{ème} en natation vitesse, avec des*

élèves allophones relevant du dispositif UPE2A, un candidat, confronté à cette réalité au sein de son collège, traite de la prise en compte de cette diversité dans le contexte précis de sa leçon. Il propose notamment des supports pédagogiques adaptés (images, vidéos) qu'il pourra, en tant que professeur principal de la classe, proposer à l'ensemble de l'équipe éducative et retravailler avec les professeurs de langue.

Cette démarche témoigne d'une capacité du candidat à transférer son expérience vers un nouveau contexte, en tenant compte des spécificités des élèves, des enjeux éducatifs, et des moyens disponibles.

Entrant dans un dialogue professionnel avec le jury, le candidat est capable de mobiliser une variété de connaissances maîtrisées, dans différents registres (institutionnel, scientifique, professionnel, culturel), pour justifier ses propositions.

Il sait également reconnaître et partager avec le jury les dilemmes professionnels rencontrés, justifier ses renoncements et envisager des perspectives évolutives. Il s'inscrit pleinement dans une dynamique collective, valorise la collaboration et la mutualisation, et se montre en capacité d'impulser des démarches, des projets et/ou des actions au sein de l'équipe éducative.

5 - Bilan et conseils de préparation

Exposé :

Les présentations sur PowerPoint sont globalement de bonne qualité, et la majorité des candidats font preuve d'une préparation sérieuse. Toutefois, le jury recommande de ne pas surcharger les diaporamas et encourage les candidats à s'en servir de point d'appui pour structurer leurs propositions tout en s'en détachant, momentanément, pour se consacrer, dès l'exposé, à « faire vivre » leur leçon.

Si l'usage de la vidéo et le choix d'extraits dès l'exposé ont été respectés par la majorité des candidats, leur analyse à travers un cadre pour fonder les choix de transformations, notamment motrices, n'a pas toujours été jugée pertinente par le jury. Les candidats ont éprouvé parfois des difficultés à dépasser l'étape de la description des comportements d'élèves pour entrer dans une réelle démarche d'analyse et identifier les obstacles rencontrés à partir de la formulation d'hypothèses explicatives. Certaines descriptions se sont limitées à caractériser des conduites d'élèves « en creux » ou sous la forme de « manques », sans entrevoir la possibilité de pouvoir s'appuyer sur la description et l'analyse de prérequis déjà construits chez les élèves, pourtant essentielles. Des présentations trop formatées, manquant d'ancrage dans le contexte ne peuvent que nuire à l'authenticité des propositions et à leur pertinence.

Conseils formulés par le jury :

Afin d'optimiser l'exposé, les candidats sont invités à :

- S'appuyer sur un cadre d'analyse fonctionnel et adapté pour décrire puis analyser l'activité des élèves (notamment motrice) de la classe dans le champ d'apprentissage concerné et dans l'APSA prise comme support, en veillant à porter une attention particulière aux « prérequis » et « déjà là », pouvant constituer des points d'appui pour une progressivité des apprentissages.
- Dégager des hypothèses explicatives à partir de conduites d'élèves identifiées dans la vidéo, et dans le dossier, en prenant appui sur le champ des ressources ; en déduire des axes de transformations pertinents, adaptés aux besoins des élèves de la classe.
- Cibler et hiérarchiser des acquisitions visées (d'ordres moteur, méthodologique, social) en lien avec les caractéristiques et besoins des élèves, au travers de choix cohérents, lisibles et justifiés.

- Proposer des situations authentiques et réalistes, articulées à des contenus d'enseignement et des indicateurs de progrès adaptés au contexte présenté et clairement identifiables par les 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.
- « Faire vivre » les situations à travers l'activité des élèves et celle de l'enseignant, par l'explicitation des modalités d'intervention, de régulation, d'évaluation et de différenciation pédagogique au service des apprentissages des élèves.

Entretien :

L'interaction avec le jury est globalement satisfaisante, l'engagement dans un dialogue constructif est valorisé. Au cours de l'entretien, le jury invite le candidat à questionner ses propositions, pour les enrichir, les amender, les nuancer voire les réguler ou les remettre en question. D'aucune façon le jury ne cherche à mettre le candidat en difficulté mais bien à l'accompagner dans une prise de recul et une mise à distance dans une logique constructive. Les propositions peuvent évoluer au cours de l'entretien, ouvrant la voie à de nouvelles perspectives. Ce qui suppose que le candidat puisse conserver une réelle lucidité tout au long de l'entretien afin de se montrer suffisamment à l'écoute des questions posées par le jury et de ses relances.

Le jury constate que certaines propositions demeurent formatées, voire plaquées, ce qui altère la pertinence des propositions avancées. Une valorisation plus explicite de l'expérience professionnelle, mobilisée de manière contextualisée et réflexive, permettrait de renforcer l'authenticité du propos.

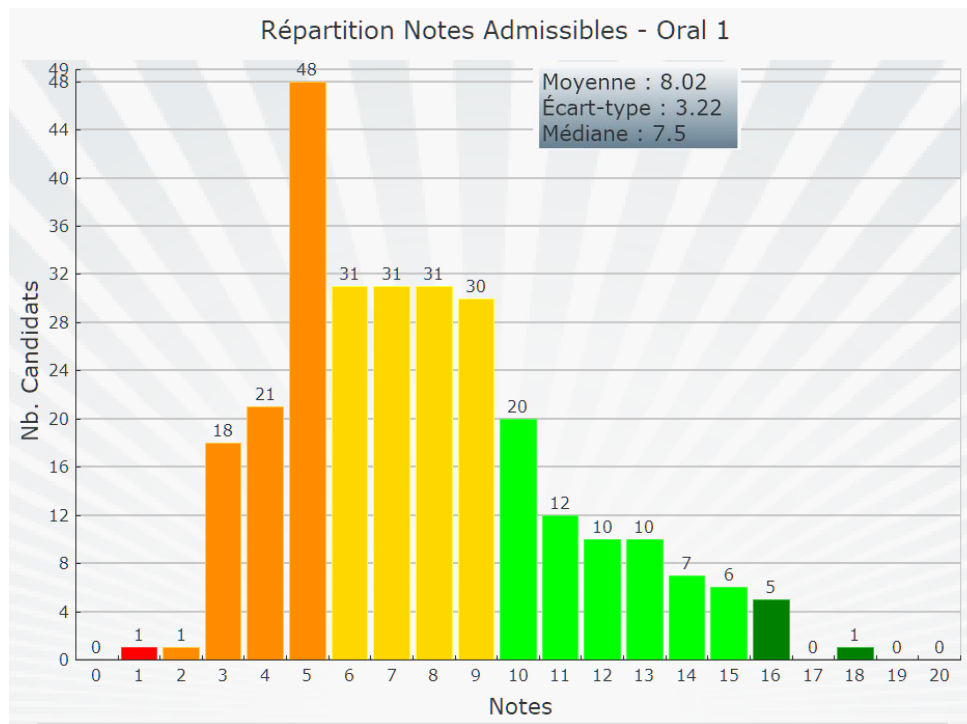
Le jury observe chez certains candidats une baisse de vigilance au fil de l'épreuve, accompagnée d'une perte de lucidité dans leurs réponses.

Conseils formulés par le jury :

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

- faire preuve de discernement, de réactivité et adopter une posture d'écoute active, en demeurant réceptifs aux questions et propositions du jury ;
- mobiliser des connaissances diversifiées et tenir un discours nuancé permettant d'explorer les pistes et alternatives soulevées par le questionnement ;
- recourir, le cas échéant, au paperboard mis à disposition pour appuyer de manière dynamique et lisible leurs propositions ;
- démontrer une capacité à entrer dans une logique d'échange, voire de controverse, en articulant et hiérarchisant les éléments discutés ;
- se positionner en tant qu'acteur de l'établissement, ce qui suppose une bonne connaissance des publics scolaires et des dispositifs institutionnels ;
- se préparer à l'épreuve dans des conditions proches du réel afin de maintenir lucidité et cohérence tout au long de la phase de questionnement, garantissant des échanges professionnels rigoureux et constructifs.

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



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.

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

« Durant la séquence imposée, vous continuerez à révéler l'étendue de vos compétences à vous entraîner à votre plus haut niveau d'expression à travers une ou des situations s'appuyant sur le thème...et le contexte... »

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 responsables de l'épreuve 2 afin d'obtenir les informations organisationnelles spécifiques. Il est ensuite conduit vers son box d'interrogation dans lequel son jury l'attend. Il dispose alors de 20 minutes pour préparer sa réponse à la question posée.

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

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

« Thème et contexte de l'APSA »

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

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

APSA supports	Exemples de thèmes	Exemples de contextes
Athlétisme	Le chemin de lancement	En javelot/vortex
Badminton	Les choix tactiques et techniques	Depuis le secteur mi-court
Danse	Les contacts	Séquence de restitution
Escalade	L'optimisation de l'escalade en opposition	En dièdre
Natation	La coordination bras-bras	Natation longue
Step	La variété des mouvements	Effort en capacité aérobie

2. Le bilan de la session 2025

2.1 La pratique

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.

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 au regard des 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.

Dans l'ensemble des APSA, les candidats ont, une nouvelle fois, fait preuve d'un réel investissement dans la préparation et l'exécution de la séquence libre. Leurs choix s'avèrent généralement cohérents avec leurs niveaux de ressources, et l'engagement observé est souvent optimal. On note cette année une meilleure appropriation des attendus de l'épreuve, ainsi qu'une capacité plus affirmée à s'entraîner de manière efficace.

Toutefois, une évolution mérite d'être signalée : les propositions hors programme se révèlent plus fréquentes que lors de la session précédente. Cela semble traduire une lecture encore partielle des programmes et un manque de vigilance quant aux attendus.

Concernant la séquence imposée, les résultats restent globalement stables par rapport à l'année dernière. Cependant, le jury dresse un constat similaire aux sessions précédentes : un déficit persistant dans la qualité de la préparation spécifique à cette partie de l'épreuve. Si l'engagement est bien réel lors de la séquence libre, les candidats peinent encore à proposer des transformations pertinentes et directement liées à la question posée dans la séquence imposée. Ce décalage met en lumière une préparation souvent incomplète, un manque de recul sur leur propre pratique, voire une méconnaissance des spécificités de l'activité.

Les deux minutes de présentation sont utilisées de manière inégale : les analyses restent parfois superficielles, les propositions stéréotypées, plaquées, ou en décalage avec le sujet. Durant la phase de pratique, peu de candidats exploitent les possibilités d'interaction avec le jury pour expliciter leurs choix. Par ailleurs, certains multiplient les prises de parole au détriment de la prestation physique, ce qui nuit à la lisibilité et à la qualité globale de l'épreuve. Il est donc utile de rappeler que celle-ci demeure avant tout une épreuve pratique, où l'engagement et la pertinence des choix restent au cœur de l'évaluation.

Enfin, les résultats chiffrés viennent conforter cette analyse : si la moyenne de la séquence imposée demeure stable, celle de la séquence libre est en nette hausse cette année. L'écart entre les deux parties de l'épreuve s'en trouve donc accentué, confirmant que la séquence imposée reste, pour un grand nombre de candidats, une zone de fragilité.

2.2 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.

Globalement, les analyses du sujet permettent d'identifier de manière assez satisfaisante les difficultés motrices rencontrées par les élèves présentés dans les vidéos. On constate chez de nombreux candidats une volonté réelle de comprendre la situation, ce qui constitue une base de travail intéressante.

Cependant, les propositions de transformations restent trop souvent générales et insuffisamment reliées aux analyses menées, au contexte, ou encore aux besoins spécifiques des élèves observés. Le niveau de prérequis de ces derniers est par ailleurs parfois mal apprécié, ce qui fragilise la pertinence des choix effectués. Les situations proposées manquent alors de justesse, apparaissant trop formelles, inadaptées, et déconnectées des constats établis en amont. Ce décalage se confirme souvent lorsque le jury interroge les candidats sur leurs choix : les réponses apportées manquent alors de profondeur ou restent trop superficielles.

La démarche enseignante, lorsqu'elle est évoquée, gagnerait à être davantage pensée comme fil conducteur des transformations proposées. Les régulations, bien que parfois envisagées, demeurent souvent limitées et ne sont pas toujours articulées aux réponses motrices observées chez les élèves. Il en résulte, pour le jury, une certaine difficulté à percevoir une réponse claire, précise et contextualisée à la question posée.

On note toutefois un point positif : de nombreux candidats tirent profit de la phase de questionnement pour ajuster leurs propositions et argumenter leurs choix. Ces ajustements sont bien perçus et témoignent d'une capacité d'analyse dynamique et réflexive.

Les interactions avec le jury sont globalement bien maîtrisées, facilitant des échanges de qualité. Néanmoins, le jury regrette que les connaissances mobilisées — qu'elles soient liées à l'APSA, aux dimensions didactiques, scientifiques ou institutionnelles — restent souvent peu développées ou peu référencées. Par ailleurs, les apports issus de l'expérience professionnelle sont encore trop rarement mis à profit pour enrichir les réponses.

Les moyennes obtenues dans les différentes APSA traduisent assez fidèlement ces constats.

3. 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 (et de l'élève dans l'APSA) contextualisée dans son champ apprentissage afin de transformer la motricité du ou des élèves identifié(s) suivant un thème et un contexte.

3.1 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.

Le bandeau :

Niveaux de maîtrise	Séquence libre	Séquence imposée
Niveau 4	Choix : Pertinents au regard de son niveau de ressources et des contextes. Critères : répertoire moteur riche, varié ou adapté Intensité de l'engagement : Optimisée	La question est problématisée La réponse est optimisée (candidat-thème/contexte) Choix : Pertinents, justifiés et ciblés Intensité de l'engagement : Optimisée
Niveau 3	Choix : cohérents mais génériques Critères : répertoire moteur varié, partiellement adapté. Intensité de l'engagement : Maximisée	La question est traitée La réponse est adaptée (candidat-thème/contexte) Choix : Cohérents, justifiés et génériques Intensité de l'engagement : Maximisée
Niveau 2	Choix : partiellement ou ponctuellement cohérents Critères : répertoire moteur peu maîtrisé ou réduit Intensité de l'engagement : Limitée	La question est traitée partiellement La réponse est incomplète (adaptée au candidat, ou au thème ou au contexte) Choix : Inadaptés, partiellement justifiés et ciblés Intensité de l'engagement : Limitée
Niveau 1	Choix : inadaptés Critères : répertoire moteur pauvre Intensité de l'engagement : faible	La question n'est pas traitée La réponse est inadaptée (candidat, thème et contexte) Choix : Inadaptés, non justifiés et génériques Intensité de l'engagement : Faible
Niveau 0	Proposition mettant en danger le candidat ; problème de posture et d'éthique	

➤ L'oral

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

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).

Le bandeau :

NIVEAUX DE RÉPONSE		Curseurs Intra Niveaux
Niveau 4	Propositions réfléchies, précises, hiérarchisées, systémiques. Équilibre entre exposé et entretien	Connaissances : diversité, pertinence et articulation Scientifiques Scolaires, Professionnelles, Culturelles, Issues de la pratique Capacité du candidat à interagir, rebondir, s'adapter et justifier...
	- Analyse précise en appui d'indicateurs (et d'observables) ciblés en lien avec le thème contextualisé et la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage évolutives permettant des transformations optimales (ciblées / précises, hiérarchisées) ; - Enseignant qui développe une démarche pertinente pour permettre à l'élève de construire ses apprentissages.	
Niveau 3	Propositions cohérentes et justifiées. Possible déséquilibre – mais réajusté - entre exposé et entretien	
	- Analyse cohérente en appui des principaux indicateurs en lien avec le thème contextualisé et la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage structurées permettant des transformations effectives, adaptées (à l'élève et au thème). ; - Enseignant qui adopte une démarche cohérente pour engager plus ou moins explicitement l'élève dans ses apprentissages (avec des effets visibles).	
Niveau 2	Propositions plaquées, génériques ou approximatives. Possible déséquilibre entre exposé et entretien	
	- Analyse générique en appui de quelques indicateurs en lien avec le thème contextualisé et la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage recevables permettant des transformations ± contextualisées, limitées ou imprécises ; - Enseignant qui organise et anime, avec une démarche plus ou moins cohérente et lisible, qui provoque une mise en activité implicite de l'élève (effets peu lisibles).	
Niveau 1	Propositions inadaptées voire erronées.	
	- Analyse partielle voire erronée. Les indicateurs sont absents ou ne sont pas en lien avec le thème contextualisé et/ou la vidéo ; - Propose des situations d'apprentissage incomplètes (plus ou moins structurées) et/ou inadaptées permettant des transformations aléatoires, incidentes ou décontextualisées ; - Enseignant qui prescrit sans précision, démarche d'enseignement / apprentissage confuse voire absente.	
Niveau 0	Propositions NON RECEVABLES	

3.2 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

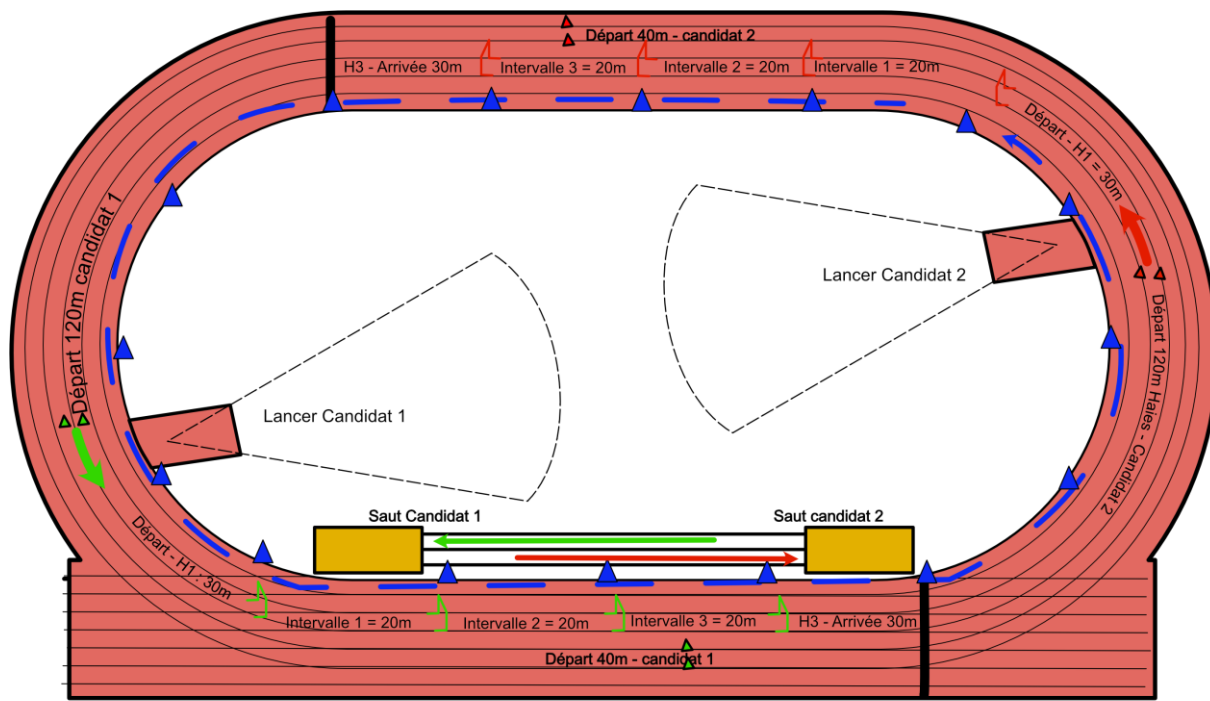


Schéma donné à titre indicatif

SÉQUENCE LIBRE

➤ Les choix

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

Bien qu'il n'y ait pas de combinaisons attendues, l'analyse qualitative des propositions des candidats montre qu'il pourrait être pertinent de choisir des contextes en lien avec ceux proposés à l'entretien. Se préparer et vivre les activités supports de l'entretien semblerait être une plus-value dans l'analyse et la richesse des propositions à l'oral.

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

Non, l'ordre n'est pas un critère d'évaluation en soi, mais il doit être pensé de manière stratégique pour vous permettre d'optimiser la qualité de votre prestation.

◆ Le candidat peut-il aménager les espaces d'évolution de la séquence libre ?

Non, sauf pour ses prises de marques dans les concours dans le respect des règles fédérales.

➤ 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 tout en démontrant une bonne connaissance de vous au regard de l'annonce de vos performances.

◆ 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 que 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.

◆ **Solliciter le jury pour prélever des informations est-il un critère d'évaluation ?**

Non, ce n'est pas un critère. A ce propos, la sollicitation du jury n'est pertinente que si le candidat ne peut pas prélever les informations lui-même.

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

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

◆ **Toutes les séries et les répétitions de l'entraînement doivent-elles être menées à leur 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'expliciter 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. Le candidat peut inviter le jury à se positionner dans l'espace du dispositif proposé, dans la perspective d'une communication éventuelle.

◆ **Est-il obligatoire de respecter les références athlétiques (intervalles, hauteur de haies, etc.) ?**

Non. Cependant il est attendu du candidat qu'il respecte les contextes précis définis dans le programme (les courses de haies et de vitesse doivent respecter le départ en starting-block) et qu'il révèle 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.

◆ **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.

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 au regard des candidats présents lors de votre session.

◆ **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 le point), 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 et entraînez-vous de manière spécifique durant toute votre préparation pour vous habituer au type d'effort que sollicite la pratique du badminton.

◆ **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.

➤ Le projet tactique

➤ **Quel type de projet tactique est-il attendu lors de des deux matches de la séquence libre ?**

Nous attendons un projet tactique concis, ciblé et justifié par « l'histoire » de la première partie de chaque match. Il doit donc découler d'une analyse des choix effectués par les deux joueurs et de leur efficacité pour faire basculer le rapport de force en leur faveur.

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 la culture de l'APSA et 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 leur pertinence par rapport 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) le jour J, de votre profil et du thème contextualisé. 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, tout au long de votre prestation, les commentaires doivent mettre en valeur vos propositions mais ils ne doivent cependant pas nuire à votre temps de pratique. Ces commentaires doivent dépasser l'aspect descriptif pour entrer dans une analyse destinée à 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, cela peut être considéré comme une perte de temps. Le diagnostic est établi par la question choisie par le jury et ce dernier 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. Ces derniers peuvent être mobilisés en tant que partenaires d'entraînement ou pour des rôles sociaux. 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.

◆ **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 blocs 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 en cours d'action pour repréciser 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 il peut ainsi intervenir sur la structure, dans les limites de hauteur données par le jury. Il peut éventuellement modifier son aménagement lors de sa prestation.

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 conseillé d'apporter des commentaires succincts, pour éclairer la démarche de transformation envisagée. Toutefois, 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 et singulière, structurée autour d'un univers affirmé, faisant apparaître des choix pertinents et ciblés révélateurs d'un parti pris.

◆ **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'explicitier tous vos choix de composition, une présentation synthétique est attendue.

◆ **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 : désaxé dans le contexte corps.

➤ **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. Le jury souhaite voir une gestuelle et des qualités de corps qui se transforment.

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

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

Ces deux extraits sélectionnés vous seront présentés sur une tablette durant les 5 minutes de récupération. Le jury vous proposera de visionner une seconde fois les deux extraits pour s'assurer que vous les ayez bien identifiés. Vous aurez à annoncer votre choix d'extrait vidéo en début de séquence imposée. La tablette ne sera pas disponible pendant la phase de préparation et durant la 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 rappelons que ces deux minutes font partie intégrante des 20 minutes de la séquence imposée.

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, choix en lien avec votre niveau de pratique et démarche pour transformer la motricité. Vous serez coupé au bout de 2 minutes si vous n'avez pas terminé cette présentation.

Veillez à la cohérence entre ce qui est annoncé lors des 2 minutes en début de séquence imposée et réalisé ensuite. Nous vous rappelons qu'à l'issue de ces 2 minutes, commenter en continu votre séquence imposée réduit nettement votre temps d'exploration corporelle.

♦ **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 l'extrait 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. Ainsi, un accessoire utilisé lors de la séquence libre, n'est pas indispensable lors de la séquence imposée.

♦ **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. Le jury souhaite observer une réelle exploration corporelle du thème dans le contexte.

♦ **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.

Une bonne gestion du temps est attendue. Il est indispensable de bien anticiper la présentation de la séquence imposée 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.

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

Nous rappelons que le matériel est autorisé uniquement lors de la séquence imposée. Le candidat a la possibilité d'utiliser une planche et un pull-buoy fourni par le jury. 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 ?**

Un engagement optimal et adapté au regard de la filière choisie et des ressources du candidat devra être démontré. 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 se déroule le temps de préparation ?**

Le candidat est assis à une table au niveau des gradins dans un environnement qui peut être bruyant, les bouchons d'oreilles peuvent être utiles pendant la préparation.

◆ **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 générique (« ventrale », « alternée »...), est-il attendu de présenter des situations comprenant plusieurs styles de nage ?**

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

◆ **Puis-je consulter ma préparation papier au bord du bassin pendant la séquence imposée ?**

Oui, suite à la préparation sur 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 de la table jusqu'à la ligne d'eau est inclus dans les 20 minutes de la séquence imposée. Il est conseillé d'être équipé (bonnet, lunette) en fin de préparation.

◆ **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 attendu du candidat qu'il présente le plus haut niveau de ressources motrices et énergétiques qu'il peut assumer dans le(s) contexte(s) 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) lorsqu'il présente sa séquence libre. En revanche, il gère sa préparation en amont comme il le souhaite.

◆ **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 ?**

Il n'y a pas de hiérarchie entre ces deux éléments. C'est l'articulation entre ces deux éléments qui est à rechercher pour révéler son meilleur niveau.

➤ 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 uniquement pour le jury, permettant de confirmer, entre autres indicateurs, l'atteinte des contextes annoncés.

◆ **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 la continuité, le degré de précision, et l'énergie dégagés 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

◆ **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.

3.3 L'oral

3.3.1 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 de vignette introductive:

Demi-fond Classe 3ème Elève en t-shirt noir et pantalon rouge Course de 6 minutes Plots tous les 20m	5ème élève au bonnet rose 25 m natation vitesse
--	--

Term GT Elève en rose à droite ENDURANCE FONDAMENTALE 2ème série de 5' sur 3 BPM 135	Term Pro Elève au centre Bloc en très léger dévers Prises bleues + macro-reliefs gris 5A – Cotation maximale
1ère GT Elève de dos en situation de match	2nde PRO Composition Tous les élèves du groupe
En danse : Inducteur: Hokusai La grande Vague de Kanagawa	

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

Toutes les vidéos durent en moyenne 30 à 35 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 précis et ciblés en lien avec l'analyse du contexte. Des éléments qualitatifs et/ou quantitatifs peuvent être mobilisés.

Le candidat devra repérer et présenter des éléments saillants de la vidéo puis enrichir cette description par une explication ou une interprétation des ressources sollicitées.

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

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

Il peut s'appuyer sur des outils d'auteurs qu'il est recommandé 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'avoir expérimenté le cadre choisi dans sa pratique professionnelle voire à partir de l'analyse préalable de vidéos.

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

Le sujet précise qu'il est recherché une transformation motrice de l'élève. Le jury appréciera que le projet de transformation soit ciblé, en lien avec le thème donné et bien inscrit 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 équipé de feutres effaçables.

3.3.2 Les propositions de transformations

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

Aucun nombre précis de situations n'est attendu. 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. Si plusieurs situations sont présentées, elles doivent être articulées entre elles, par complémentarité ou enchaînement progressif.

Il est également 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 constituent un tout. Ils se complètent et 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.

♦ **Puis-je ajouter du matériel, dans la situation d'apprentissage, qui ne figure pas à la vidéo ?**

Oui, le candidat peut librement proposer l'usage de tout matériel qu'il juge pertinent 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.

3.3.3 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.

3.3.4 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 ?**

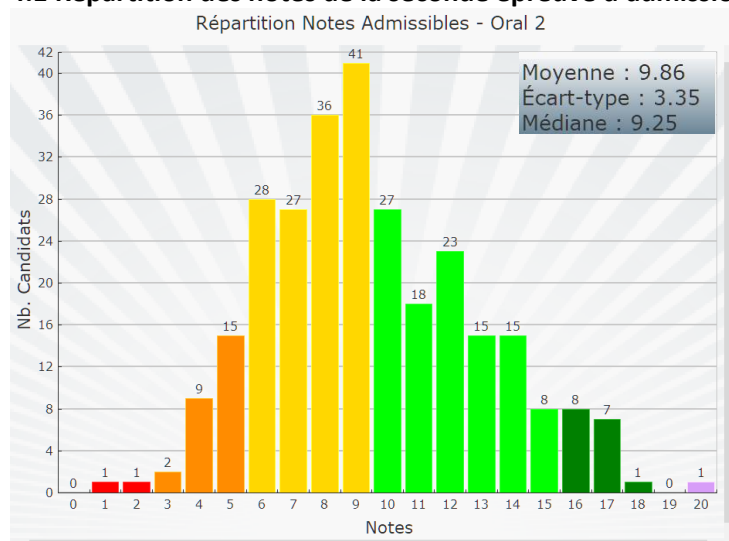
Le jury peut interrompre le candidat : pour obtenir des précisions sur une question ; rebondir sur une proposition ; couvrir la totalité du champ de questionnement ; passer à un autre champ de questionnement. Le jury le fait toujours dans le but de valoriser la prestation du candidat.

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

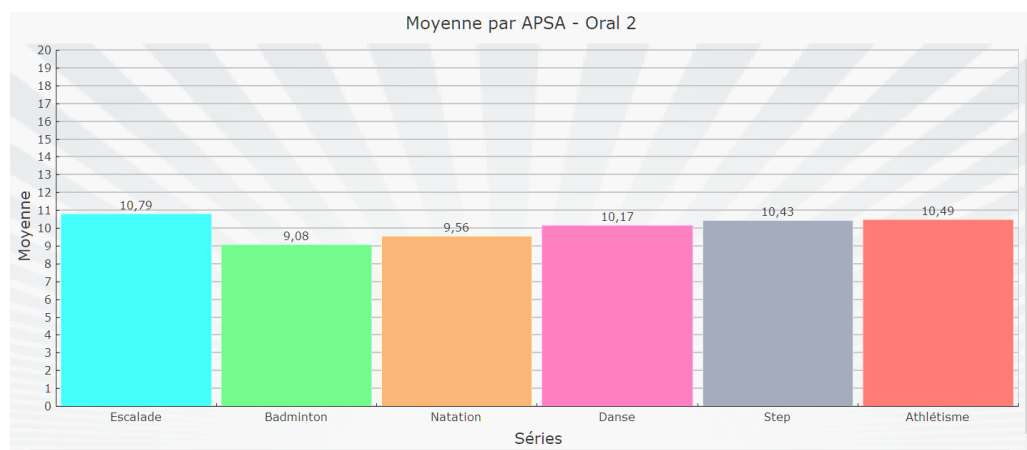
Le candidat a toute latitude pour réajuster ses propositions au cours de l'entretien. Le candidat peut à tout moment, durant l'entretien, ajuster ou réorienter ses réponses. Cette capacité à se corriger et à rebondir est même appréciée comme un indicateur de maîtrise et de réflexion.

4. Les données statistiques

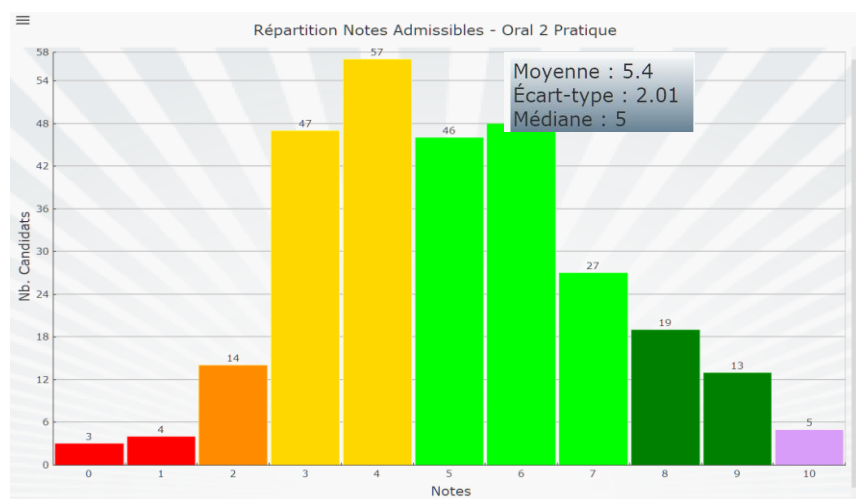
4.1 Répartition des notes de la seconde épreuve d'admission (pratique + entretien)



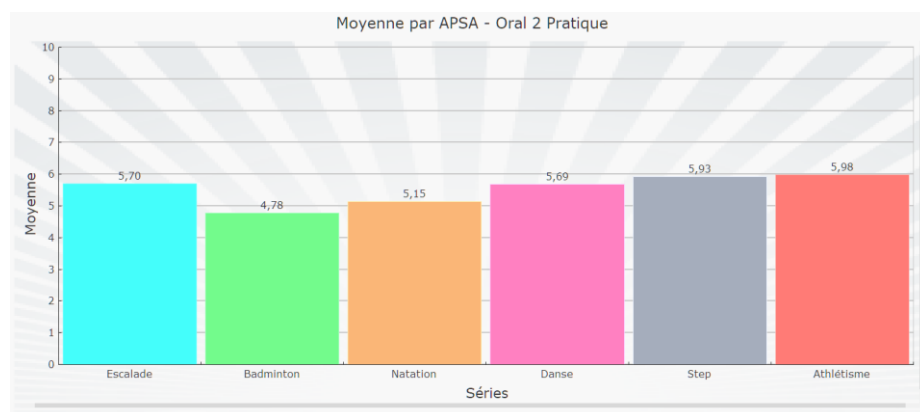
4.2 Moyennes de la seconde épreuve d'admission par APSA (pratique + entretien)



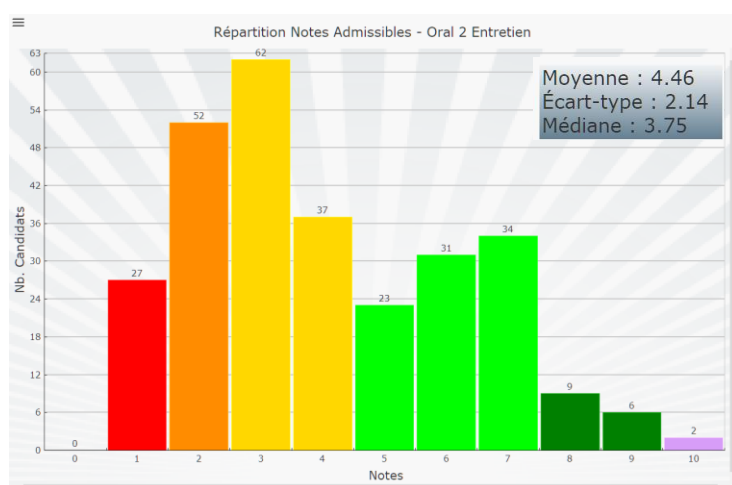
4.3 Répartition des notes de la pratique (/10)



4.4 Moyennes de la pratique physique par APSA



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



4.6 Moyennes de l'oral par APSA

