

## **RAPPORT DU JURY**

### **SESSION 2025**

Concours : Agrégation externe

**Section** : Éducation Physique et Sportive

**Rapport de jury présenté par** : Monsieur Jean-Marc SERFATY, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), Président du jury

## Table des matières

Informations générales et statistiques.....	4
Statistiques par épreuve .....	5
L’admissibilité.....	5
Première épreuve d’admissibilité .....	5
Deuxième épreuve d’admissibilité.....	6
L’admission .....	7
Première épreuve d’admission.....	9
.....	9
Deuxième épreuve d’admission.....	9
.....	9
Troisième épreuve d’admission .....	10
Quatrième épreuve d’admission .....	10
Préambule .....	11
Les épreuves de l’admissibilité.....	13
Première épreuve.....	13
Classement des copies .....	17
Commentaires sur les productions et recommandations .....	22
Deuxième épreuve d’admissibilité .....	24
Les épreuves d’admission.....	43
Première épreuve d’admission .....	43
Esprit de l’épreuve et ses attentes .....	43
Conditions générales du déroulement de l’épreuve.....	46
Le diaporama.....	48
L’exposé.....	48
L’entretien .....	49

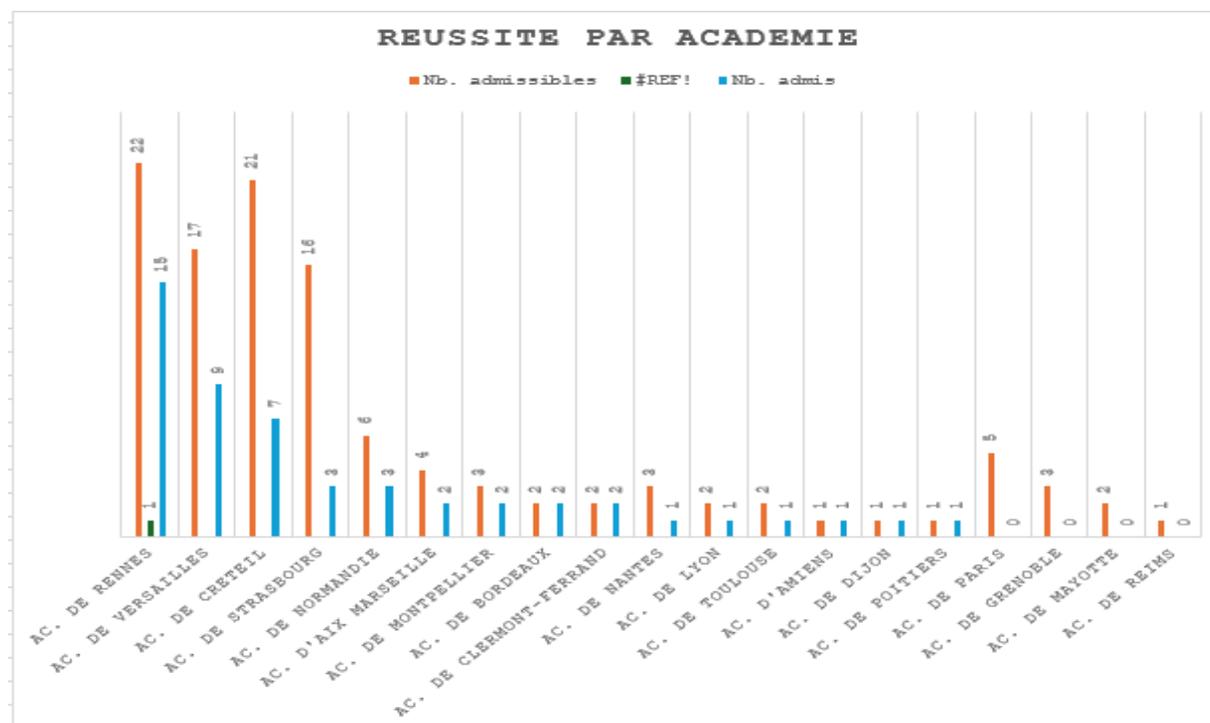
Les propositions des candidats .....	50
Deuxième épreuve d'admission .....	61
Présentation.....	61
Troisième épreuve d'admission .....	75
Les conditions de l'épreuve.....	75
L'épreuve pratique en général .....	76
L'exposé.....	76
BADMINTON.....	81
Escalade.....	85
L'épreuve orale .....	87
L'exposé .....	94
L'entretien.....	95
Les candidats qui ont moins bien réussi.....	96
Les meilleurs candidats.....	96
STEP .....	99
VOLLEY-BALL.....	104
L'exposé .....	106
Quatrième épreuve d'admission.....	109
Pratique d'une activité physique sportive et artistique et entretien.....	109
Conditions du déroulement de l'épreuve .....	109
La prestation physique .....	109
L'entretien .....	110
L'épreuve d'entretien.....	110
Les différents niveaux de prestation des candidats .....	111
Conseils aux candidats.....	112
LA PRESTATION PHYSIQUE EN ATHLÉTISME .....	113
LA PRESTATION PHYSIQUE EN NATATION (50 M 2 NAGES ET 100M NL).....	114

## Informations générales et statistiques

Nombre de postes ouverts au concours : 51

	Inscrits	Composants	Admissibles	%	Admis	%
Femmes	381	NC	42	11,3%	20	47,6%
Hommes	690	NC	70	10,3%	31	44,3%
Totaux	1071	477	112	10,6%	51	45,5%

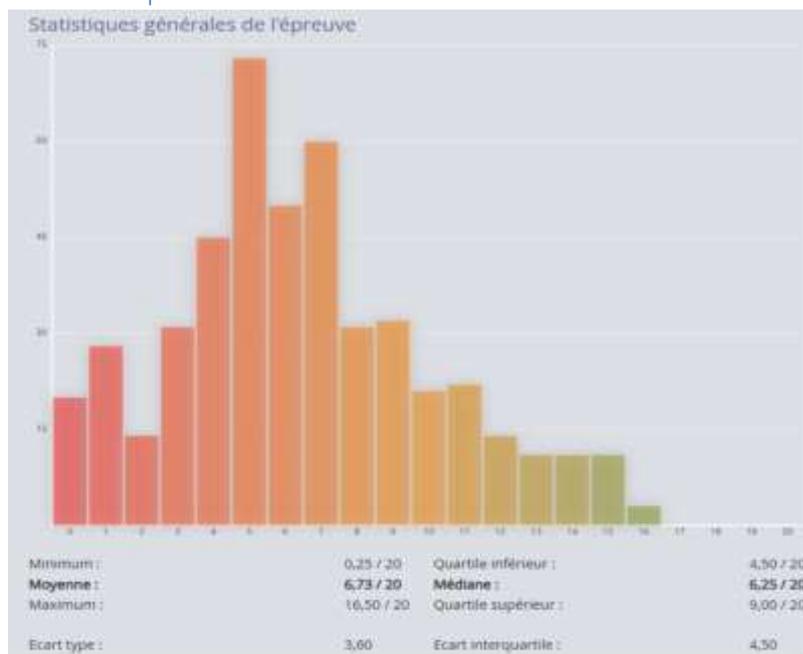
Nombre de candidats ayant composé aux deux écrits	441
Nombre de candidats présents aux épreuves d'admission	112
Moyenne du premier admissible	15,89
Moyenne du dernier admissible	8,25
Moyenne des candidats admissibles	10,53
Moyenne du premier admis	13,54
Moyenne du dernier admis	9,68
Moyenne des candidats admis	11,16



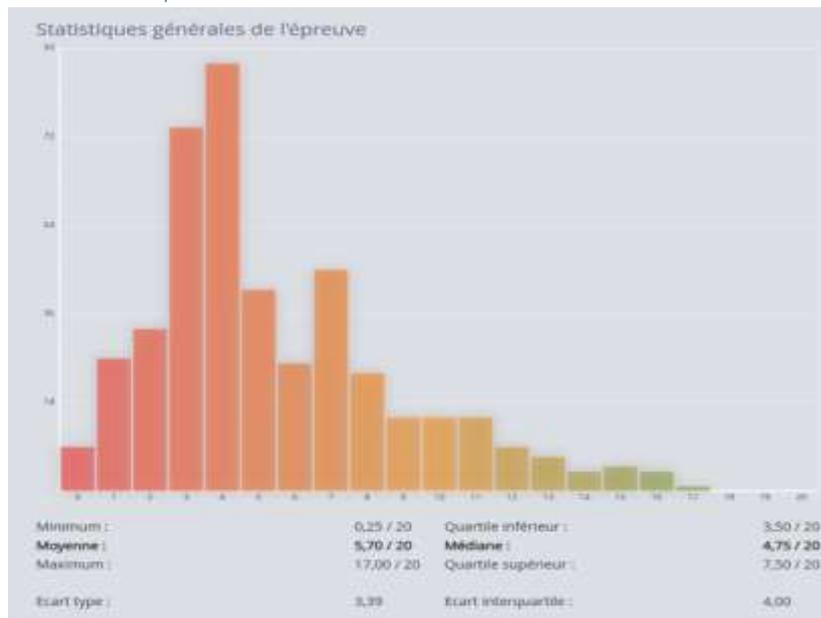


Statistiques par épreuve  
L'admissibilité

Première épreuve d'admissibilité



## Deuxième épreuve d'admissibilité



## L'admission

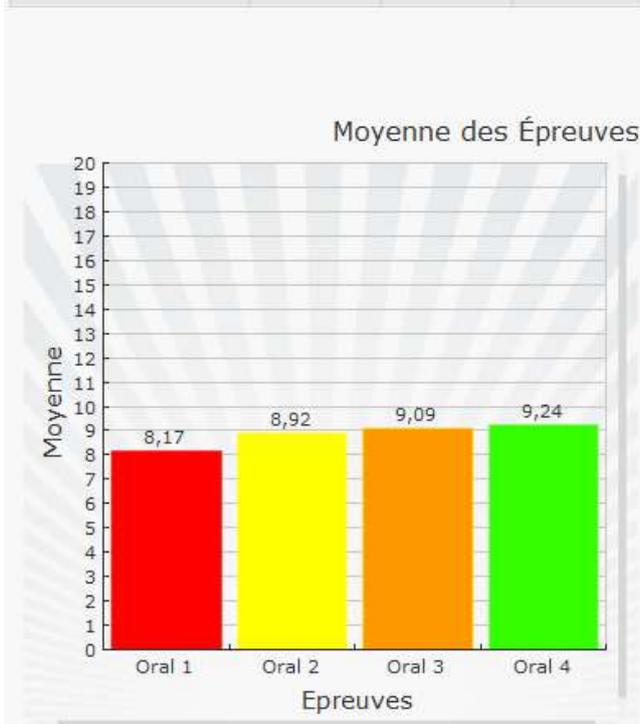
### Statistiques globales

Informations	
Nombre de candidats admissibles :	114
Nombre de candidats présents :	112
Nombre de candidats absents :	2
Nombre d'admis :	51
Moyenne dernier admis :	9,68
Moyenne admis :	11,16

Résultats		
Civilite	Effectif	Moyenne
Femmes	42	9,62
Hommes	70	9,35
Total	112	9,46

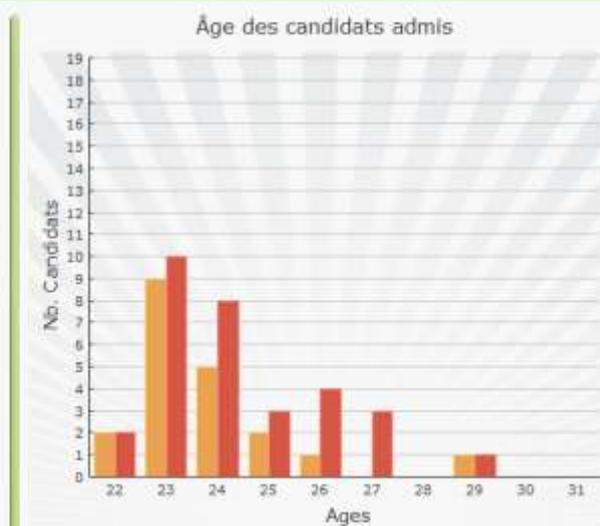
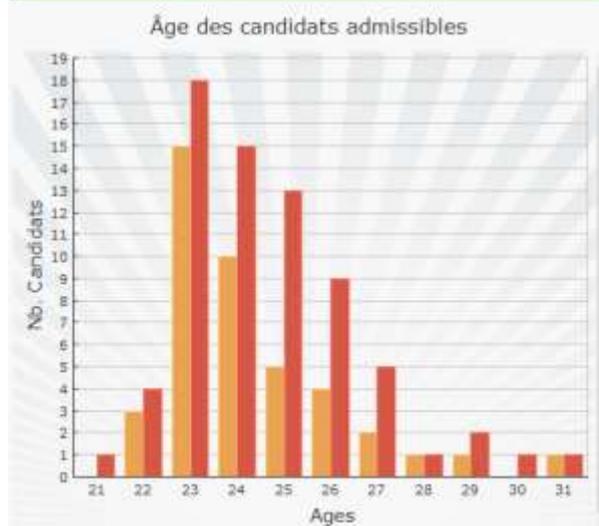
Epreuve	Moyenne F	Moyenne H	Moyenne T
Oral 1	8,98	7,68	8,17
Oral 2	8,64	9,09	8,92
Oral 3	9,17	9,05	9,09
Oral 4	9,77	8,92	9,24



	ADMISSIBLES			ADMIS		
	F	M	T	F	M	T
total	42	70	112	20	31	51
moins de 30 ans	41	68	109	20	31	51
de 30 à 40 ans	1	2	3	0	0	0
plus de 40 ans	0	0	0	0	0	0

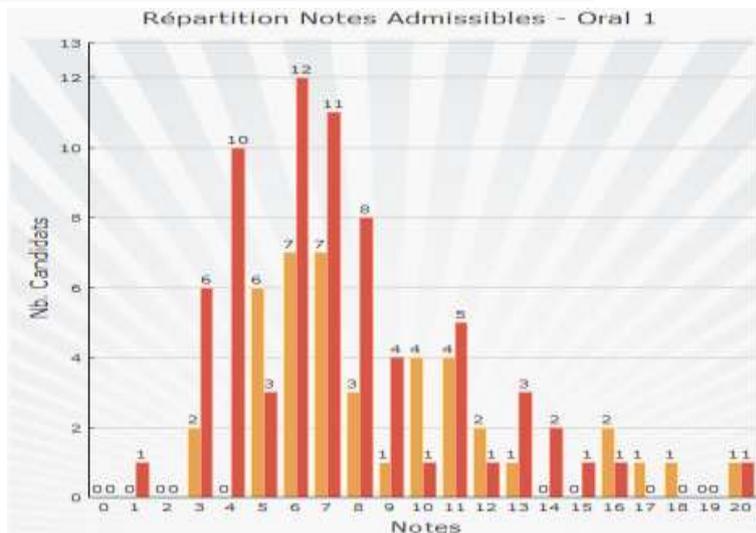
	ADMISSIBLES			ADMIS		
	F	M	T	F	M	T
âge minimum	22	21	21	22	22	22
âge maximum	31	31	31	29	29	29
âge moyen	24 ans 3 mois	24 ans 7 mois	24 ans 6 mois	23 ans 9 mois	24 ans 4 mois	24 ans 1 mois



## Première épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 8,17

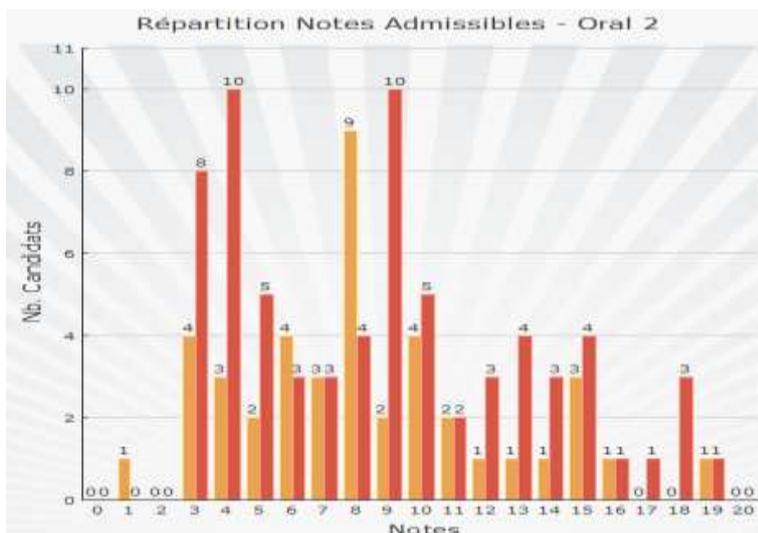
Civilité	Effectif	Moyenne	Éc. Type	Médiane
Femmes	42	8,98	3,94	7,38
Hommes	70	7,68	3,56	7,13
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>8,17</b>	<b>3,76</b>	<b>7,25</b>



## Deuxième épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 8,92

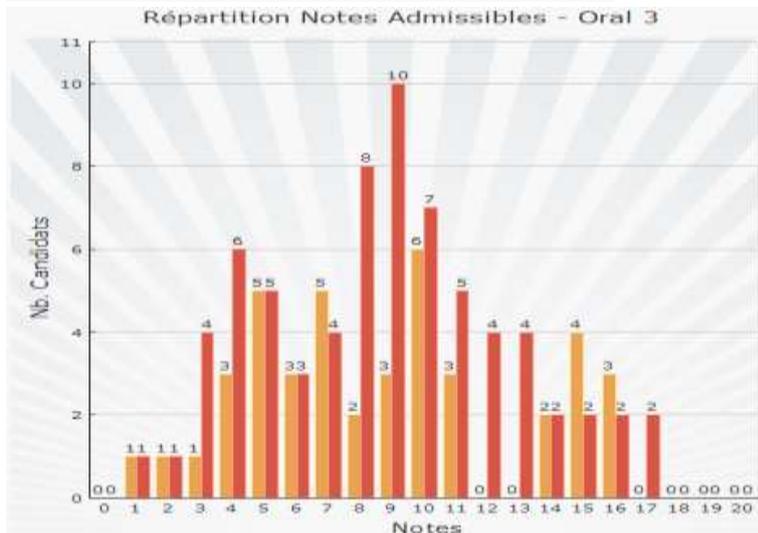
Civilité	Effectif	Moyenne	Éc. Type	Médiane
Femmes	42	8,64	4,03	8,38
Hommes	70	9,09	4,50	9,00
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>8,92</b>	<b>4,34</b>	<b>8,50</b>



### Troisième épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 9,09

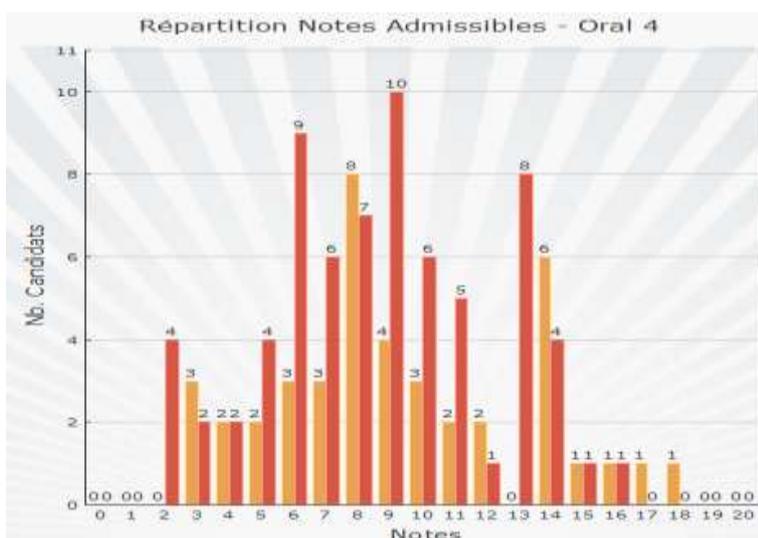
Civilité	Effectif	Moyenne	Éc. Type	Médiane
Femmes	42	9,17	4,12	8,63
Hommes	70	9,05	3,77	9,25
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>9,09</b>	<b>3,91</b>	<b>9,13</b>



### Quatrième épreuve d'admission

Moyenne de l'épreuve : 9,24

Civilité	Effectif	Moyenne	Éc. Type	Médiane
Femmes	42	9,77	3,81	9,13
Hommes	70	8,92	3,43	9,00
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>9,24</b>	<b>3,60</b>	<b>9,00</b>



## Préambule

Bien que très sélectif, le concours externe de recrutement de l'agrégation d'Éducation Physique et Sportive continue de susciter une forte motivation chez de nombreux candidats qui sont majoritairement des étudiants et de jeunes professeurs en début de carrière. Les nouvelles orientations données au concours depuis trois ans, tout en maintenant un haut niveau d'exigence, ont permis d'en élargir l'accès, notamment à ceux qui ne bénéficient pas toujours de conditions optimales de préparation. Ce rapport, dans la continuité des précédents, vise à éclairer les candidats et à favoriser leur réussite, à condition qu'ils s'en saisissent pleinement par une lecture attentive et analytique.

Fondé sur une analyse approfondie des prestations, ce document met en tension les attendus d'un concours d'excellence avec ceux d'une formation initiale de haut niveau. Il explicite les exigences des épreuves du concours externe de l'agrégation d'EPS et se veut un outil de travail utile tant pour les candidats que pour les formateurs. L'adéquation entre la qualité de la formation et les compétences attendues chez un professeur agrégé constitue un levier fondamental pour l'évolution de l'enseignement et de la recherche en Éducation Physique et Sportive.

Le professeur agrégé d'EPS est un professionnel compétent, capable d'agir efficacement dans la classe, mais également de porter une vision élargie de sa discipline au sein de l'établissement et du système éducatif dans son ensemble. Il joue un rôle moteur dans les équipes, s'implique dans des actions d'animation, de formation ou d'expertise à l'échelle académique et nationale.

Le concours d'agrégation permet ainsi de recruter des enseignants et des chercheurs potentiels, à la fois cultivés, lucides, engagés, physiquement éduqués et profondément attachés aux valeurs du service public d'éducation :

- Cultivés, en mobilisant des savoirs actualisés dans des domaines variés : sciences humaines, sociales, de la vie, de l'intervention...
- Lucides, en considérant les connaissances comme des outils à interroger, à contextualiser et à mettre en perspective.
- Engagés, dans des choix pédagogiques argumentés, adaptés aux contextes et porteurs de valeurs éducatives claires.
- Physiquement éduqués, en étant capables de faire preuve d'aisance corporelle et d'incarner un rapport formateur au corps dans la pratique.
- Respectueux des valeurs de l'École, en agissant dans le cadre de la mission de service public définie notamment à l'article L111-1 du Code de l'éducation.

Inscrit dans la continuité d'un parcours universitaire pluridisciplinaire en STAPS, le concours valorise une approche rigoureuse et critique des savoirs. Les épreuves d'admissibilité, centrées sur la discussion, invitent les candidats à penser la complexité des savoirs et à en montrer les articulations, qu'il s'agisse d'enjeux historiques ou de processus éducatifs. La capacité à problématiser, à argumenter, à prendre du recul sur les évidences est au cœur des attentes.

Les épreuves d'admission prolongent cette démarche. Elles évaluent la capacité à penser l'enseignement, à dialoguer avec les attendus du système éducatif, à proposer des orientations prospectives, à innover de manière pertinente et argumentée. L'entretien avec le jury permet d'approfondir les réflexions formulées dans les exposés ou les prestations.

Les résultats observés attestent du haut niveau des candidats admis. Toutefois, les rapports d'épreuves mettent aussi en lumière une hétérogénéité importante dans les prestations, déclinées selon cinq niveaux d'évaluation. Ces grilles permettent à chacun de se situer, de mesurer ses marges de progression et de construire une préparation plus efficace.

Il est donc essentiel que chaque candidat s'approprie ce rapport comme un outil d'analyse et d'autoformation. Il revient également aux structures de formation d'accompagner les futurs candidats dans la construction de la posture réflexive attendue.

Enfin, il est important de souligner une évolution notable : bien que les filles réussissent globalement mieux que les garçons aux différentes épreuves, leur nombre reste très inférieur parmi les inscrits. Ce déséquilibre initial pèse lourdement sur la composition finale des reçus. Ainsi, le recrutement externe contribue aujourd'hui, progressivement mais sensiblement, à une « masculinisation » du corps des agrégés d'EPS. Cette tendance appelle une vigilance particulière quant à l'égalité d'accès au concours et aux conditions de préparation offertes aux candidates.

Je tiens à remercier l'ensemble des membres du jury et du directoire pour leur engagement, leur exigence et leur professionnalisme, garants de la qualité et de l'équité de ce concours.

## Les épreuves de l'admissibilité

### Première épreuve

Rappel du sujet :

« Pour améliorer le rendement individuel, il est indispensable d'acquérir une certaine technique (style) par la création d'un bon automatisme.

Avoir un bon automatisme, de bons réflexes, comme l'on dit encore, c'est posséder la faculté d'exécuter avec aisance, sans y prêter attention, les gestes parfois compliqués qui constituent la technique.

Un geste automatique est un geste appris par cœur. C'est en le répétant des centaines et des milliers de fois qu'on crée l'habitude [...].

La technique d'un geste doit reposer, en effet, sur des bases solides qui sont, d'une part, les données fournies par les lois mécaniques et physiques appliquées au corps humain ; d'autre part, la nature même du sujet, c'est-à-dire ses qualités physiques et physiologiques, sa structure, son tempérament, sa mentalité, son intelligence même ».

Maurice Baquet, *Éducation sportive. Initiation et entraînement*, Paris, Godin, 1942.

**En vous appuyant sur les idées avancées ici par Maurice Baquet, vous les discuterez au regard de la construction des apprentissages en EPS depuis les années 1940.**

Analyse du sujet

Le sujet de la session 2025 de l'agrégation externe d'éducation physique et sportive comprend, comme du reste ceux des sessions précédentes, un extrait d'une dizaine de lignes de l'ouvrage phare de Maurice Baquet publié en 1942 qu'il s'agit de discuter sous l'angle de la « construction des apprentissages moteurs ». Si les connaissances relatives aux items 1 (« enjeux, débats et controverses ») et 2 (« Apprentissages moteurs et techniques corporelles ») du programme sont ici directement sollicitées, celles propres à l'item 3 (« cultures scientifiques et professionnelles ») doivent aussi être considérées.

Support du sujet, la citation est empruntée à Maurice Baquet dont la biographie est suffisamment connue pour que les candidats puissent s'y référer dans leur production, d'autant que le sujet d'écrit 1 de l'agrégation externe EPS de 2016 s'appuyait déjà sur cet auteur. Le jury a donc été particulièrement sensible à la maîtrise des connaissances relatives à sa trajectoire dans le champ de l'éducation physique et des sports. Pour rappel, ce personnage, que Pierre Arnaud (1999) juge « incontournable » pour comprendre l'histoire de l'éducation physique française, est né dans un milieu modeste en 1897. Engagé volontaire dans l'armée pendant la Première Guerre mondiale, il garde son statut de militaire à la fin du conflit et passe

13

avec succès son CAEG degré supérieur (1922) alors qu'il est en poste à l'école de Joinville. Après une mission en Pologne, où il prend, entre autres, en charge l'équipe nationale d'athlétisme (1922-1926), il retrouve son poste à Joinville et y demeure jusqu'en 1931. Parallèlement, il s'investit dans la section athlétisme du Racing Club de France où ses services sont particulièrement appréciés. Sa carrière connaît ensuite un infléchissement notable à l'aube des années 1930. Retraité de l'armée, il devient enseignant d'éducation physique à Paris, intervient dans les formations données au Cours supérieur d'éducation physique de l'université de Paris et prend en charge la préparation des équipes de France d'athlétisme en vue des Jeux Olympiques. Mais les difficultés qu'il connaît sur cette mission le conduisent à réorienter ses priorités. Quelques mois avant le fiasco de Berlin, il rejoint l'école normale d'éducation physique (ENEP) en 1935, d'abord en tant qu'enseignant, avant d'être nommé au poste de directeur technique en 1938. Pendant la guerre, il est promu professeur de pédagogie sportive au sein du Centre National d'Éducation Générale (CNEG). Nommé directeur technique de l'Institut national des Sports à la fin de la guerre, il y demeure jusqu'à ce qu'il prenne sa retraite, tout en s'engageant fortement à la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT). Auteur de nombreux articles sur les techniques sportives dans *Athlétisme* et dans la *Revue du Racing*, il signe aussi plusieurs publications après la guerre, défendant une éducation physique d'obéissance sportive dans la *Revue de l'INS* et dans *Héraclès*. Publié en 1942, alors que l'éducation physique est régie par les Instructions Officielles de 1941 offrant pour la première fois une place importante aux sports en retenant « l'initiation sportive » comme l'une des sept activités d'éducation générale, son ouvrage se présente à la fois comme une compilation des savoirs qu'il a accumulés sur les techniques sportives, les méthodes d'apprentissage, et comme un plaidoyer en faveur d'une utilisation raisonnée, éthique, éducative des sports. La célèbre formule qu'il emploie dans cet ouvrage « Le sport a des vertus mais des vertus qui s'enseignent dès l'enfance au cours des jeux et non à partir de 18 ans » résume parfaitement le socle sur lequel, selon lui, la rénovation de l'éducation physique doit s'opérer : en intégrant les sports comme support de la discipline tout en portant attention à la construction des apprentissages afin que ces derniers participent à l'éducation de l'enfant.

Il n'est donc pas étonnant de retrouver de façon explicite dans la commande du sujet la notion de « construction des apprentissages moteurs ». Entendu comme « une activité qui se caractérise par un accroissement du répertoire de comportements de chacun allant vers plus d'efficacité, de vitesse, plus de précision et plus d'économie » (Récopé, 2001), l'apprentissage s'envisage communément autour de trois axes : le processus (qu'est-ce qu'apprendre ?), le produit (qu'apprend-on ?) et la méthode (comment apprend-on ?). La notion de « construction » oriente alors le regard sur les dispositifs créés et mis en place dans les leçons d'EPS afin de favoriser les apprentissages et de prendre en considération les théories qui les supportent. Celles-ci sont en effet de différents registres et peuvent expliquer l'évolution et la variété des pratiques enseignantes constatées en EPS depuis 1918 : les théories béhavioriste, cognitiviste, socio-constructiviste, ou encore approches dynamique, écologique ou celle plus récente de l'action située offrent en effet toutes des cadres spécifiques impliquant des conceptions singulières du processus (activité de l'élève), du produit (résultat de

l'apprentissage) et des méthodes pédagogiques (ce que l'enseignant met en œuvre). Réfléchir à la construction des apprentissages revient de ce fait à identifier le statut accordé à l'élève, la manière dont la relation élève-enseignant est pensée, ce qui est à apprendre, les types de tâches qui sont proposées et la nature du processus d'apprentissage.

L'extrait proposé révèle plusieurs idées forces que les candidats devaient dégager pour organiser leur devoir. À travers les termes « acquérir une certaine technique (style) » et « les gestes compliqués qui constituent la technique » l'ancien entraîneur de l'équipe de France d'athlétisme définit le produit des apprentissages qu'il entend développer : les techniques sportives comme modèles normatifs. Pour ce faire, le processus qu'il privilégie est celui de l'intériorisation à travers l'emploi du terme « automatisme », que l'on retrouve dans les expressions suivantes : « par la création d'un bon automatisme » ou encore « un geste automatique est un geste appris par cœur ». La méthode préconisée est celle de la répétition car, selon Maurice Baquet, « c'est en répétant des centaines et des milliers de fois qu'on crée l'habitude ». La citation permet enfin de comprendre qu'il n'entrevoit pas « la technique d'un geste » comme un produit immuable, mais comme le résultat d'une réflexion convoquant des connaissances scientifiques (« les données fournies par les lois mécaniques et physiques appliquées au corps humain ») et l'observation de ressources plurielles de l'apprenant, à savoir « ses qualités physiques et physiologiques, sa structure, son tempérament, sa mentalité, son intelligence même ». Cette analyse permet de constater combien Maurice Baquet s'inscrit dans l'ère de son temps, plébiscitant une construction des apprentissages autour d'une pédagogie du modèle largement transmissive empruntée aux théories béhavioristes. Ceci étant, certains de ses propos s'en écartent et montrent toute la complexité de la pensée de l'auteur, voire sa capacité à pressentir l'existence d'autres modèles. « Un geste appris par cœur » laisse ainsi entrevoir qu'il ressent, sans le développer, l'existence d'un processus cognitif dans les apprentissages moteurs. De la même façon, son souhait de prendre appui sur « la nature même du sujet » pour définir le type de geste à enseigner vient illustrer l'émergence d'une « pédagogie différenciée » qui n'en porte pas encore le nom.

En cela, la discussion doit s'articuler à l'entrecroisement de la citation et de la notion de « construction des apprentissages » pour couvrir une période débutant en 1918 pour s'achever à l'époque la plus contemporaine. La définition des termes clés et l'analyse de la citation font apparaître plusieurs axes clés à étudier, susceptibles de supporter une démonstration : l'évolution des produits de l'apprentissage, à savoir des contenus enseignés en éducation physique, celle des processus sollicités chez les élèves, celle des méthodes employées pour y parvenir (place de l'enfant, type d'exercice, formes de groupements privilégiés...) et enfin les bases scientifiques servant d'appui. Cette « discussion » a pour objectif de positionner le modèle de Maurice Baquet, entrevu dans sa complexité, par rapport aux autres modèles de construction des apprentissages moteurs existant à la même époque, et à ceux leur ayant succédé depuis la fin de la Première Guerre mondiale en EPS. Pour ce faire, les instructions officielles, les travaux d'autres concepteurs ou encore les pratiques des enseignants peuvent servir d'appui pour montrer des convergences, des différences ou encore des dynamiques

d'évolution. La discussion doit, de plus, être historiquement située pour appréhender avec pertinence les enjeux éducatifs sous-jacents. Les modèles éducatifs dépendent en effet des contextes politiques et sociaux dans lesquels ils prennent forme. Aussi, lorsque Maurice Baquet ambitionne « d'améliorer le rendement individuel », il répond, peut-être sans le souhaiter, aux attentes du commissariat général à l'EGS et à la formation d'un « homme nouveau » par le sport et l'éducation physique que plébiscite le Gouvernement de Vichy.

Le sujet posé invite donc à décortiquer la citation de Maurice Baquet pour en extraire les axes structurants et problématiser le propos ; l'enjeu étant alors de se prononcer sur la manière dont ces axes s'articulent avec la construction des apprentissages en EPS depuis les années 1940. Compte tenu de l'orientation du sujet et de la commande (« vous discuterez... »), il s'agit avant tout d'expliquer en quoi les propos tenus par Maurice Baquet en 1942 témoignent d'une forme de continuité et/ou de rupture vis-à-vis des apprentissages visés en EPS, le tout en mobilisant un certain nombre d'indicateurs. Or, ces derniers ne peuvent émerger *ex nihilo*. Au contraire, et conformément à la commande explicite du libellé (« En vous appuyant sur... »), ils sont à extraire de la citation et découlent donc logiquement des idées défendues par l'auteur, à savoir : la place de la technique dans l'acquisition d'un meilleur rendement, le développement des automatismes, le rôle de la répétition et de l'apprentissage par cœur en EPS, la rationalité du geste dans ses différentes dimensions (respect des principes biomécaniques, développement des capacités physiques...), sans oublier les dimensions « psycho-sociales » auxquelles renvoient forcément les apprentissages. À ce titre, la « nature du sujet », son « tempérament », sa « mentalité » ou son « intelligence » sont des termes à ne pas négliger pour construire l'argumentation. Or, le jury déplore que les candidats aient eu majoritairement tendance à répondre à la question posée sans prendre suffisamment appui sur les axes de discussion suggérés par la citation. Et même si les propos de Maurice Baquet restent avant tout focalisés sur la dimension motrice des apprentissages, l'un des enjeux du sujet consiste justement à mettre celle-ci en avant dans la démonstration, tout en discutant de l'importance qui a pu lui être accordée au fil du temps vis-à-vis d'autres formes d'apprentissages (cognitifs, sociaux, affectifs, relationnels...). Ce n'est que dans ce rapport de proximité-distanciation vis-à-vis de la citation qu'une discussion peut naître.

Les pistes suivantes offrent quelques perspectives attendues par le jury. L'arrivée des sciences humaines et sociales dans les formations comme la capacité des enseignants à innover pédagogiquement sont susceptibles de constituer des pistes de réflexions venant en contrepoint de ce que dit Maurice Baquet. On pense notamment à des expériences pédagogiques telles que la République des Sports, souvent mobilisée pour montrer que dans le contexte d'une EPS considérée comme essentiellement « techniciste » ou « traditionnelle » sur le plan pédagogique, des acteurs innover, à l'image de Jacques de Rette, en accordant davantage de place à la responsabilité ou à la prise d'initiative de la part des élèves, favorisant ainsi les apprentissages sociaux. Dans la même veine, les perspectives psychomotrices ou socio-motrices ouvertes par Jean Le Boulch et Pierre Parlebas méritent aussi d'être convoquées, non pas dans le but d'énumérer des points de vue divergents ce que beaucoup de candidats se sont

contentés de faire mais plutôt pour montrer en quoi elles viennent contredire ou questionner, par exemple, la pertinence de l'apprentissage par cœur en EPS, le rôle de la répétition ou, plus largement, la place accordée au sport dans les supports d'enseignement. Si les meilleures copies ont su percevoir ces nuances, notamment pour montrer les évolutions de l'EPS en matière de construction des apprentissages, peu d'entre-elles se sont en revanche prononcées quant à la pertinence voire la modernité des propos de Maurice Baquet dans l'EPS du XXI<sup>e</sup> siècle. Ceci est regrettable dans un concours comme l'agrégation externe, où l'on aimerait voir dépasser les traditionnels et caricaturaux clivages entre enseignants « conservateurs » – lesquels seraient trop focalisés sur les dimensions motrices et sur la répétition – et des enseignants considérés comme plus « modernes », pour qui les apprentissages moteurs ne seraient que secondaires, l'essentiel étant à chercher ailleurs. On le sait, la réalité est bien plus complexe que cela.

Pour entrer dans l'illustration, les candidats auraient pu également montrer que les propositions du Groupe Académique d'Innovation Pédagogique de Lyon à la fin des années 1980 se distinguent largement de celles de Maurice Baquet. En effet, au lieu de concevoir le produit comme des techniques, les auteurs de ce courant le définissent comme des principes et des règles d'action que l'élève s'approprie par une démarche active. Ce dernier doit en effet entrer dans un processus réflexif, traiter des informations, l'amenant à découvrir des solutions motrices appropriées. Les situations problèmes et situations résolution de problème proposées par l'enseignant le permettent, tout comme les multiples feedbacks que ce dernier communique. Cette évolution est permise grâce à un recours fort aux sciences, qu'il s'agisse des travaux de Richard A. Schmidt (*Apprentissage moteur et performance*, 1991), de ceux relevant de la didactique ou encore de ceux engagés sur les représentations cognitives (Jean-Pierre Farnose, *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, 1990). Cette construction novatrice des apprentissages moteurs, rompant avec les perspectives behavioristes, est historiquement située dans un contexte où le système éducatif tente de juguler la problématique de l'échec scolaire d'une part, et où les principaux acteurs de l'éducation physique entendent doter la discipline des caractéristiques d'une discipline scolaire d'autre part.

### Classement des copies

Si, dans l'ensemble, un ou plusieurs de ces éléments ont été identifiés par les candidats, bon nombre de copies ne sont pas parvenues à les mettre en lien avec les apprentissages visés en EPS et les ancrages scientifiques qui les sous-tendent, ce qui a conduit, la plupart du temps, à une argumentation « hors-sol », proche d'un « prêt-à-penser ». Dès lors, l'appui sur le rapport articulé entre les processus relatifs à la construction des apprentissages et les axes de la citation, questionné dans ses conséquences sur l'EPS au fil du temps, constitue un indicateur discriminant dans le classement des copies. Celui-ci s'illustre à travers cinq niveaux de production, allant d'une discussion absente à une discussion systémique et distanciée. Pour chacun d'entre eux, des éléments ont permis de hiérarchiser les productions, à l'image des

connaissances scientifiques et références bibliographiques, des éléments de commentaire (contextualisation de l'extrait proposé, analyse lexicologique, narrative et grammaticale) et des connaissances relatives à la trajectoire de l'auteur, sa vie et son œuvre voire, plus encore, à une mise en perspective des trois.

Nous détaillons ci-dessous les caractéristiques majeures de ces cinq niveaux, tout en les illustrant par des extraits de copies. Ces extraits n'ont pas vocation à être des « modèles à reproduire ». Ils ne sont là que pour témoigner de ce à quoi peut ressembler une argumentation de tel ou tel niveau. En outre, ils ne sont pas forcément représentatifs du niveau d'ensemble des copies dont ils sont issus. Notons également qu'ils sont retranscrits en l'état, avec toutes les imperfections ou approximations qu'ils peuvent contenir.

### **Niveau 1 – « Discussion absente »**

À ce niveau, on retrouve principalement des devoirs inachevés, hors-sujet, voire « détournés », notamment lorsque les candidats proposent une discussion sans rapport avec les éléments soulevés par Maurice Baquet. Les copies présentant un discours générique sur l'histoire de l'EPS avec de rares évocations des finalités, des moyens, des supports utilisés ou des apprentissages visés se situent aussi dans ce niveau. Le propos est souvent caricatural, sans nuance, et occulte nettement l'un des deux blocs du sujet (soit la citation, soit la construction des apprentissages). L'extrait ci-dessous montre par exemple que si certains axes de la citation sont perçus, ils ne viennent pas pour autant alimenter la réflexion. Le candidat évoque tour à tour la performance individuelle, les acquis techniques, la répétition ou encore les connaissances scientifiques sur l'individu, sans parvenir à nous faire saisir les enjeux sous-jacents d'une telle vision de l'EPS. De quelles techniques s'agit-il ? Pour qui ? Pour quoi ? Quelles formes d'exercices l'enseignant met-il en place ? Ici, le propos ne parvient pas à se détacher de ce que dit Maurice Baquet pas plus qu'il n'arrive à l'explicitier – et donc encore moins à le discuter. On demeure alors sur le registre de la paraphrase, sans prise de recul. Dans leur grande majorité, les copies positionnées dans ce niveau parviennent bien maladroitement à exploiter la citation en introduction. Elles débouchent ensuite sur une histoire-récit de l'EPS des années 1940 à nos jours, évoquant successivement une EP hygiénique, puis sportive et citoyenne, sans que la question des apprentissages ne vienne orienter l'argumentation ou que l'influence de Maurice Baquet ne soit mentionnée ; autant de caricatures ou de manques qu'un concours comme l'agrégation externe ne peut considérer comme recevable.

Extrait : « Maurice Baquet, dans son ouvrage *'Éducation sportive. Initiation et entraînement'* dévoile une logique de performance. Il n'est pas précisé la fin à des objectifs collectifs, mais à celui individuel : *'l'amélioration du rendement'*. Maurice Baquet, dans le texte présenté, insiste sur l'importance des acquis techniques, de la maîtrise de gestes spécifiques rendue possible par la répétition de mouvements pour améliorer la production finale. Il donne des recommandations aux entraîneurs ou professeurs sur le travail à fournir pour réussir à obtenir un développement des techniques. Le professeur devra avoir développé de solides connaissances dans les sciences

*biologiques, humaines pour comprendre comment fonctionne l'individu, l'être humain pour lui appliquer des exercices en cohérence avec ce qu'il est et les exigences de l'environnement ».*

### **Niveau 2 – « Discussion défailante »**

À ce niveau, on retrouve majoritairement des copies que l'on pourrait qualifier de « préconstruites », où la discussion sert de vitrine pour appuyer une argumentation préconçue. Autrement dit, si le fil de la discussion est clairement annoncé, celle-ci n'en demeure pas moins artificielle dès lors qu'elle ne s'appuie pas sur les indicateurs présents dans la citation. On perçoit alors comme une juxtaposition de connaissances minimales, sous la forme de blocs argumentaires formalisés en amont, que les candidats tentent de « raccrocher » autant que faire se peut au sujet. Cela tend à créer un déséquilibre dans la copie, où l'on répond à la problématique de la construction des apprentissages mais selon des référentiels extérieurs à la citation ou, au contraire, où l'on reste collé à ce qu'affirme Maurice Baquet sans pouvoir faire le lien avec les apprentissages visés en EPS. Dès lors, un peu à l'image de ce que l'on retrouve dans les copies du niveau précédent, la caricature d'une EPS sanitaire, sportive puis citoyenne se retrouve ici transformée en une EPS qui vise successivement, depuis les années 1940, des apprentissages sanitaires, sportifs puis citoyens ; ce qui, au final, revient presque au même. Au-delà de cette méprise, la discussion reste défailante en ce qu'elle revêt différentes formes. Le jury en a repéré au moins quatre, assez récurrentes : (1) une discussion « exclusive », c'est-à-dire centrée sur une seule dimension de la citation ; (2) une discussion « implicite », où les appuis sur les propos de Maurice Baquet sont à la fois rares et ponctuels, l'argumentation se concentrant sur les apprentissages ou sur leur construction ; (3) une discussion « artificielle » où, au contraire, les appels à la citation sont si nombreux qu'ils deviennent formels, relevant de la paraphrase ; (4) enfin, plus rarement, une discussion « détournée », où l'argumentation se cantonne à expliquer en quoi les propositions de Maurice Baquet ont été tantôt acceptées ou dominantes, tantôt minorées, voire rejetées. Comme le montre l'extrait suivant, l'argumentation ne parvient pas à dépasser un collage artificiel entre un contexte particulier (celui de la Guerre froide) et une EPS qui ne serait que « techniciste » et dont la finalité se limiterait à former de futurs champions. Outre les approximations quant au passé sportif de Maurice Baquet et aux dates de la Guerre froide, la question de la construction des apprentissages reste largement éludée. Quant à la nuance d'une « vision psychosociale » qui prendrait « davantage de place », on ne sait pas de quoi elle relève exactement.

*Extrait : « Cette EPS techniciste avec des apprentissages performatifs est en lien avec le contexte politique de l'époque. En effet, cette période correspond à la Guerre froide (1958-1989) et les grandes nations comme la France cherchent à imposer leur 'soft-power' (Nye, 1990), lors de grandes compétitions internationales face aux USA et à l'URSS. Pour cela l'EPS techniciste sert d'antichambre aux futurs athlètes français. Cela est en lien avec la vision de Maurice Baquet qui lui-même est un ancien sportif de haut niveau. Cependant, en parallèle, une vision psychosociale prend davantage de place ».*

### **Niveau 3 – « Discussion amorcée »**

Dans ce troisième niveau, la discussion est amorcée en ce sens que certains axes de la citation permettent de questionner le processus de construction des apprentissages. Dès lors, et même si cela reste encore très partiel la plupart du temps, ce sont bien les éléments évoqués par Maurice Baquet (répétition, automatisation, apprentissage par cœur, rendement...) qui commencent à structurer l'argumentation. Comparativement au niveau 2, on y trouve des copies certes encore fragiles, mais dans lesquelles les candidats font explicitement l'effort de réfléchir à l'évolution des apprentissages visés en EPS à partir de ce qu'affirme l'auteur. En outre, si une forme d'artificialité persiste parfois, la volonté de « discuter » apparaît davantage au fil du devoir. Le jury regrette cependant d'avoir lu trop de copies dans lesquelles la discussion est demeurée inégale, alternant des appuis francs sur la citation comme des passages encore trop décalés par rapport à la construction des apprentissages en EPS. En d'autres termes, si l'on ne peut contester l'existence d'une discussion, celle-ci demeure inégale selon les parties et manque souvent de profondeur. Comme en témoigne l'extrait suivant, le candidat entre dans ce troisième niveau car il parvient à mettre en perspective la position défendue par Maurice Baquet avec d'autres approches, lesquelles témoignent d'une prise en compte accrue de l'élève et de ses caractéristiques, donc d'une vision innovante dans la manière d'envisager les apprentissages. Malgré tout, et comme nous l'avons souligné, ce niveau d'argumentation peine à être maintenu sur l'ensemble de la copie, l'empêchant d'accéder au niveau supérieur.

Extrait : *« Toutefois, si c'est l'aspect de reproduction des techniques dans la construction des apprentissages en EPS qui paraît en adéquation avec le courant dominant de la période, c'est sa description de 'la nature même du sujet' (l.10) qui se retrouve dans les courants émergents. En effet, si l'enfant était jusque-là envisagé principalement par ses qualités ou déficiences 'physiques et physiologiques' (l.10), un début de prise en compte de 'sa mentalité, son intelligence' est notable. Si dans le courant dominant, sur le terrain, les pratiques sont à l'image de Paul Beulque et son appareil à suspension collective où les élèves sont hors de l'eau, en rang et exécutent des gestes en 'répétant des centaines et des milliers de fois' (l.6), le mouvement montré par l'enseignant 'sans y prêter attention' (l.4), des courants prenant en compte l'enfant émergent. À l'image de Schoebel qui propose en 1949 de prendre en compte 'sa mentalité' à travers ses peurs, ses émotions, sa motivation en proposant une construction des apprentissages en natation autour du ludisme, s'opérationnalisant avec l'apprentissage de l'entrée dans l'eau, de la coulée, loin de l'acquisition d'une 'certaine technique' prônée par Maurice Baquet ».*

### **Niveau 4 – « Discussion approfondie et tenue »**

À ce niveau, les propositions de Maurice Baquet constituent clairement les points d'entrée pour organiser la réflexion. En outre, la discussion est explicite car elle porte sur un ensemble de thèmes porteurs, caractéristiques de ce qui fonde la construction des apprentissages (assises scientifiques et pédagogiques, projets, nature des apprentissages, méthodes utilisées, formes de groupements des élèves, outils d'évaluation...). Les candidats ayant été positionnés sur ce niveau sont parvenus à tenir la démonstration sur l'ensemble du devoir, témoignant d'une

capacité à discuter de manière approfondie la manière dont les acteurs de l'EPS (enseignants, concepteurs, politiques...) se sont positionnés au fil du temps vis-à-vis de ce qui fonde, selon Maurice Baquet, la construction des apprentissages. Si la citation n'est pas encore exploitée de façon exhaustive, un thème pouvant avoir tendance à prendre le pas sur un autre, les liens opérés rendent explicites les transformations de l'EPS en matière de construction des apprentissages et d'enjeux sous-jacents. Ainsi, par rapport à l'extrait précédent, le passage ci-dessous parvient non seulement à être plus précis en termes d'illustrations, mais il va également plus loin dans l'exploitation des pistes explicatives, lesquelles s'appuient sur des auteurs clés, des publications référencées, voire des positionnements théoriques. De ce point de vue, on peut aussi considérer que l'argumentation est mieux tenue parce qu'elle mobilise des connaissances plus solides et diversifiées.

*Extrait : « Il apparaît que la construction des apprentissages est ballotée entre deux conceptions dans l'appréciation de 'la nature même du sujet', dans un contexte de positionnement entre l'Éducation nationale et le ministère des Sports. En cohérence avec Maurice Baquet, Raymond Catteau définit la technique sportive comme 'le geste idéal' et 'le but' que l'enseignant doit rechercher pour atteindre le meilleur rendement (R. Catteau, 'Évolution de la brasse', Revue EPS, 1970). 'L'aisance' est appréciée lorsque la technique est 'automatisée', ce qui permet d'accéder au palier suivant par 'accommodation' et 'réorganisation du geste' (R. Catteau, 'Le problème des niveaux', 1971). L'auteur dépasse donc, par sa conception constructiviste, les positions de Maurice Baquet sur le 'lois [...] appliquées au corps humain'. D'autres auteurs, plus proches du courant cognitiviste, vont s'éloigner de cette dimension purement 'physique' de l'apprentissage, en concevant ce processus autour de différentes ressources, notamment 'informationnelles' (Chanon, 'La course de relais : discipline éducative', Revue EPS, 1970). Ce regard nouveau permet une autre approche de 'la technique d'un geste' avec la 'pédagogie par objectifs' (Versepuech, 'Le lancer de javelot en 6<sup>ème</sup> mixte', Revue EPS 1980) qui conçoit 'la nature même du sujet' sous un autre prisme ».*

#### **Niveau 5 – « Discussion systémique et distanciée »**

Le nombre de copies accédant à ce niveau est faible. Cependant, certains candidats y sont parvenus dans la mesure où ils ont su faire preuve d'une plus grande capacité de distanciation vis-à-vis de ce qui fonde le discours de Maurice Baquet, tout en mobilisant des connaissances à la fois fines, diversifiées et utilement référencées. À ce stade, l'argumentation est solide, constante, tenue de l'introduction à la conclusion, à travers un engagement à la fois éclairé et nuancé. La citation est exploitée dans toute sa richesse afin de montrer comment les thèmes porteurs (fondements scientifiques et pédagogiques, projets, nature des apprentissages, méthodes utilisées formes de groupements des élèves, outils d'évaluation...), dans leur ensemble, éclairent la dynamique d'évolution de la construction des apprentissages. Les indicateurs choisis sont diversifiés, ancrés sur la citation mais allant aussi au-delà. Quant aux connaissances, elles sont étayées et mises au service de la discussion. Comme en témoigne le passage ci-dessous, on parvient à saisir que si la pensée de Maurice Baquet n'est plus forcément

dominante dans les années 1980, elle n'en reste pas moins présente tout en ayant pris des formes nouvelles répondant à des enjeux éducatifs et scolaires qui, eux-mêmes, ont changé.

Extrait : « *La publication des IO de 1986 déclinées en trois finalités ('se connaître, connaître les autres, connaître les APS') témoigne de ce compromis entre le courant développementaliste et culturaliste (Attali et Saint-Martin, 2014) dans une école en proie aux inégalités de réussite comme en témoigne la volonté de Mitterrand élu en 1981 de 'combattre les inégalités' (J. Attali, 'C'était François Mitterrand', 2005). La création des ZEP par Savary en 1981 puis la loi d'orientation de 1989 plaçant l'élève au centre du système éducatif résonne avec les émeutes qui se perpétuent dans les années 1990 (Dubet, 'Le déclin de l'institution', 2002). Le 'rendement individuel' (I.1) dont parle Baquet s'opère alors à travers l'apprentissage de l'autonomie dans un monde où il faut faire des choix. Ces choix pour un citoyen cultivé, lucide et autonome (Programmes 2015) placent 'la technique' au service de cette adaptation mais également comme constitutive d'un patrimoine culturel qu'il convient d'acquérir pour élaborer une culture commune (Sève, 'Technique corporelle et technique sportive', 2021) ».*

### Commentaires sur les productions et recommandations

Bien que relativement simple, la citation de Maurice Baquet a davantage et le plus souvent été survolée que décortiquée, conduisant bon nombre de candidats à passer à côté de l'essentiel. Le jury souhaite rappeler que la discussion n'est possible qu'après une analyse précise et approfondie de la citation. Une discussion portant sur l'acteur et sa trajectoire sans prendre en compte l'extrait proposé dans le sujet est considérée comme hors sujet, tandis que l'inverse tend à limiter la qualité de l'argumentation, faute d'être en mesure de situer les propos de l'auteur au regard de son parcours professionnel et de ses prises de positions. La commande « En vous appuyant sur les idées avancées ici... » semble suffisamment explicite pour que l'on soit en droit d'attendre des éléments de connaissances sur Maurice Baquet autant que sur les grands principes régissant la construction des apprentissages. Sur ce point précis, le jury reste perplexe quant à l'absence de données mobilisées sur les apprentissages moteurs. Si la théorie de l'action située est parfois convoquée, trop rares sont les copies où l'on a pu voir apparaître des données concernant les théories écologiques et dynamiques de l'apprentissage moteur (les travaux de Zanone et Kelso par exemple sur les tâches de coordination bimanuelles). Ceci aurait pourtant permis de densifier certains développements.

Concernant la discussion, celle-ci se limitait, pour beaucoup, de façon presque décorative, en une phrase de fin de paragraphe. Pour éviter cet effet artificiel, le jury invite les candidats à articuler, tout au long des parties, des éléments issus de la citation avec leurs connaissances relatives à la période, permettant d'analyser si les propos de l'auteur sont toujours d'actualité, partiellement vérifiés, voire dépassés, sans que cela devienne pour autant un devoir consistant à dire que les idées de Maurice Baquet sont acceptées, rejetées et/ou mises à distance selon les périodes. En outre, la notion d'héritage pouvait également être questionnée : *En quoi l'EPS actuelle témoigne-t-elle d'une permanence, d'une résurgence ou d'une disparition des paroles*

*prononcées par Maurice Baquet en 1942 ?* Quoi qu'il en soit, cette discussion doit impérativement partir des idées issues de l'extrait proposé. Des mentions régulières de la citation sont attendues, notamment en référant, entre parenthèses, les lignes auxquelles celles-ci se rapportent. Le jury invite toutefois les candidats à être vigilants quant à une utilisation parfois excessive du texte, donnant l'illusion d'un appui sur ce dernier alors qu'il s'apparente le plus souvent à de la paraphrase. Il en va de même de la « discussion ». Il ne suffit pas de dire à chaque début de paragraphe que « l'on discute » pour que celle-ci soit réelle.

Enfin, pour compléter les remarques déjà soulignées dans les précédents rapports de jury, il convient de (re)préciser quelques points importants relatifs à la forme des devoirs :

- Si les plans chronologiques sont très majoritairement utilisés, les candidats ne doivent pas oublier que, selon les sujets posés, le choix d'un plan thématique est toujours possible, voire, dans certaines circonstances, peut s'avérer judicieux. Le jury invite donc à en faire une arme potentielle de discussion. À l'inverse, lorsque le choix se porte sur un plan chronologique, alors il faut rappeler que les bornes temporelles doivent être avant tout justifiées au regard de ce qui fonde le libellé. Pour le sujet de cette année, le jury a trop souvent eu droit à des bornages classiques, souvent relatifs aux années de publication des instructions officielles ou à des virages politiques et institutionnels (fin de l'ère gaullienne, élection présidentielle de 1981 avec la réintégration de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale, Mai 1968...). Si cela reste acceptable, les meilleures copies parviennent pourtant à opérer des choix différents, plus audacieux et, surtout, significatifs par rapport à la question des apprentissages ou à la vie de l'auteur (Maurice Baquet et son passage à la FSGT, la domination des perspectives cognitivistes avec l'ouvrage de R.A. Schmidt, l'émergence des théories dynamiques de l'apprentissage...).
- Il est évident que le niveau d'une copie ne se mesure pas à l'aune du nombre de pages écrites. Cela étant, il semble difficile de tenir une argumentation de qualité sur un devoir faisant moins de 10-12 pages. À l'inverse, ce n'est pas parce qu'il en comporte plus de 20 qu'il est forcément de bonne qualité. Là encore, les candidats sont invités à un juste équilibre entre le qualitatif et le quantitatif. Cette année, le jury a constaté quelques progrès avec moins de copies proposant des introductions fleuves, ou encore des entames et conclusions de parties s'apparentant à des copier-coller de l'annonce du plan. Ces efforts sont à poursuivre afin de privilégier la profondeur de l'argumentation tout en minimisant les effets d'annonce.
- Comme pour le concours 2024, nous rappelons qu'à l'agrégation, l'usage des références est incontournable. Si un devoir sans référence ou presque n'est pas recevable, à l'inverse, le jury déplore que certains candidats abusent de cet artifice, instaurant ainsi un jeu de dupe avec le correcteur. Nous souhaitons rappeler que les références doivent être pesées (ni trop, ni trop peu), judicieusement convoquées (ne pas faire dire à un auteur ce qu'il n'a pas dit) et mentionnées correctement (nom de l'auteur, titre, date). Enfin, il est impératif que les candidats parviennent à discriminer plus nettement les

travaux issus de la recherche académique de ceux relevant d'une logique de synthèse, certes intéressants pour préparer l'épreuve, mais à qui les candidats ont tendance à faire tout dire ou presque.

- Malgré un mieux constaté par rapport à la session 2024, le jury de cette année déplore encore l'existence de trop nombreuses copies dans lesquelles l'orthographe, la calligraphie et/ou la syntaxe sont défailtantes. Si l'ordinateur est aujourd'hui devenu l'outil majoritairement utilisé pour se préparer et prendre des notes, l'épreuve du concours, quant à elle, reste une épreuve « écrite ». Il est donc nécessaire de s'y préparer spécifiquement en reprenant l'habitude de rédiger au stylo, sans faire de rature et en soignant la calligraphie. Une copie où le correcteur doit s'arrêter sur chaque mot ou presque pour le déchiffrer ne permet pas une juste compréhension de ce qui est dit par le candidat ; ce qui, au final, peut lui être préjudiciable.
- Enfin, et au risque de se répéter une nouvelle fois, nous rappelons que la discussion ne peut émerger que d'une articulation entre le sujet et la citation. À ce titre, il est nécessaire de partir de la citation pour identifier les axes qu'elle soulève et les mobiliser ensuite pour structurer la démonstration. Elle est un filtre de lecture et de réponse au sujet.

## Deuxième épreuve d'admissibilité

### Rappel du sujet

« Au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique régulière et durable, levier indispensable de l'amélioration de la santé publique particulièrement important, compte tenu du niveau de sédentarité des jeunes qui décrochent de toute pratique physique » (LGT, BO 2019).

Discutez l'idée selon laquelle l'engagement des élèves dans une activité physique régulière et durable se nourrit de leurs relations en EPS.

### Rappel des attendus de l'épreuve

Dans la continuité du rapport de jury de la session 2024, nous rappelons que cette épreuve est une dissertation consistant à produire une argumentation étayée par des connaissances de diverses natures – prioritairement scientifiques mais aussi professionnelles et institutionnelles mises au service d'un projet de discussion portant sur les pratiques professionnelles et l'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS). Il s'agit plus précisément de démontrer une capacité à discuter une idée, c'est-à-dire à la mettre en perspective au regard d'une diversité de paramètres ou de facteurs et en considérant une variété d'échelles (spatiales comme temporelles).

Premièrement, pour nourrir la discussion afin de répondre au sujet, les candidats et candidates sont amenés à identifier divers points de tension ou dilemmes soulevés par le sujet. Cette argumentation gagne à être structurée et progressive, dans l'enchaînement d'une partie de développement à l'autre, mais aussi d'une sous-partie à l'autre au sein d'une même partie. S'il est attendu des candidats et candidates qu'ils ou elles opérationnalisent et illustrent leurs propositions afin de concevoir et mettre en œuvre des principes d'intervention, il convient de rappeler que l'enjeu de l'écrit n°2 de l'agrégation externe ne consiste pas à répondre prioritairement à la question du « comment ? ». En d'autres termes, il n'est pas question de présenter ni d'inventorier une série de procédés pédagogiques, mais bien d'entrer dans une démarche de compréhension des processus sous-jacents à une transformation et sous-tendant une relation entre deux blocs (« en quoi ? »). Ce n'est qu'à partir de la discussion des relations complexes, ambivalentes et plurielles entre ces deux blocs que pourront être envisagées des propositions de dispositifs ou de principes d'intervention. Ceux-ci permettent alors de faire vivre la discussion, de l'illustrer, mais n'épuisent pas l'esprit de cette épreuve qui consiste à appréhender les processus sous-jacents à l'activité des élèves et leurs transformations à partir d'éclairages scientifiques variés.

Deuxièmement, et en appui du premier point, l'écrit n°2 de l'agrégation externe nécessite la mobilisation prioritaire de connaissances scientifiques récentes, maîtrisées et approfondies. Plus précisément, une connaissance scientifique est considérée comme « recevable » dans le cadre de cette épreuve si : 1) elle est précisément référencée (l'auteur ou l'autrice, la date et le titre constituent un minimum acceptable) ; 2) elle est reliée explicitement au sujet afin de l'éclairer de manière spécifique. L'usage des connaissances scientifiques devient « adapté » si, en plus des deux points précédents, celles-ci : 3) renvoient, au-delà des références « classiques » et « canoniques » (nécessairement plus anciennes), à des travaux récents et conduits spécifiquement sur l'enseignement de l'EPS, le public adolescent, la motricité sportive, etc. ; 4) sont reliées à d'autres connaissances, qu'il s'agisse de connaissances scientifiques (tout en précisant les différences éventuelles entre celles-ci) ou de connaissances professionnelles (en spécifiant bien la diversité de leurs statuts épistémiques). Enfin, l'usage sera considéré comme « éclairé » si, en plus des points précédents, la connaissance scientifique : 5) est située dans ses fondements (paradigmatiques, théoriques et/ou conceptuels) ; 6) est expliquée quant aux modalités (notamment méthodologiques) ayant permis de la produire (comment les résultats retenus ont-ils été obtenus ?). Une telle conception de la mobilisation de connaissances scientifiques ne doit pas donner à croire que la deuxième épreuve d'admissibilité est devenue une dissertation d'épistémologue ou de scientifique, qui en resterait à un stade spéculatif ou théorique. Il s'agit seulement d'éviter l'écueil de limiter le propos à un registre professionnel, tout comme de donner l'impression que mobiliser une quantité importante de références scientifiques serait considéré comme recevable. L'enjeu de cette épreuve consiste à produire un raisonnement répondant de manière intelligible (les phrases courtes sont à privilégier), claire et pertinente (la priorité est donnée au sens de la réponse, au regard de l'activité des élèves en EPS et de leur capacité à s'y transformer) en produisant un raisonnement rigoureux et progressif, qui mobilise des arguments s'appuyant sur des connaissances scientifiques

maîtrisées et approfondies. Pour finir, il est attendu des candidates et des candidats qu'elles ou ils mobilisent, à l'échelle de la copie, des connaissances scientifiques issues d'une diversité d'ancrages disciplinaires. Néanmoins, nous attirons l'attention sur la nécessité de ne pas faire dialoguer sans précaution, au sein d'un même paragraphe argumentaire, des références scientifiques issues de champs disciplinaires ou de programmes de recherche hétérogènes et/ou basées sur des méthodologies peu comparables. S'il est essentiel de confronter les champs scientifiques à l'échelle d'une partie de développement et de la copie, il est tout aussi important de faire preuve de vigilance épistémologique au sein d'un même paragraphe argumentaire afin de conserver une cohérence dans les arguments présentés.

Troisièmement, sur le plan de sa structure, le sujet proposé lors de la session 2025 s'est inscrit dans la continuité de la précédente. D'une part, il comportait une citation de nature institutionnelle, permettant de mettre en perspective la commande qui suivait sans privilégier *a priori* aucune approche théorique à l'exclusion des autres. D'autre part, la commande invitait les candidates et candidats à discuter une idée articulant deux blocs : « l'engagement des élèves dans une activité physique régulière et durable » (Bloc 1) et « leurs relations en EPS » – « leurs » renvoyant aux élèves – (Bloc 2). Plus précisément, il s'agissait de discuter une forme spécifique de relation (mot-pivot) entre ces deux blocs, à savoir la capacité potentielle des relations développées par les élèves en EPS à nourrir leur engagement dans une activité physique régulière et durable. Un focus particulier gagnait à être mis sur la nature du mot-pivot (« se nourrir »), qui différait du connecteur présent dans le sujet 2024 (« se conjugue ») ou 2023 (« levier favorable »). L'enjeu de ce changement systématique de mot-pivot d'une session à l'autre est d'inciter les candidates et candidats à discuter une relation centrale spécifique, en cherchant à repérer *in situ* des relations singulières entre les blocs sans s'enfermer dans des liens de causes à effets préétablis et simplifiés. C'est une nouvelle fois la capacité à discuter cette relation centrale spécifique (« se nourrir ») ainsi qu'à travailler de manière fine et approfondie les deux blocs du sujet qui permettait de positionner les devoirs dans les divers bandeaux. Les candidats et candidates sont donc à nouveau invité.es à saisir l'importance de comprendre la relation spécifique qu'induit le mot-pivot entre les deux blocs afin de la discuter tout au long du devoir. Beaucoup de copies ont ainsi remplacé « se nourrit » par « favorise », « contribue », « permet ». « Se nourrir de » diffère aussi de « causer » ; il ne s'agit pas non plus de discuter une relation de complémentarité, de simultanéité ou de co-variation entre deux termes mais bien d'apprécier en quoi, dans quelle mesure, sous quelles conditions, dans quelles limites, avec quels empêchements la diversité des relations nouées par les élèves en EPS peut alimenter, enrichir (et à ce à quels niveaux ?) leur capacité, leur volonté, leur possibilité, leur envie, leur habitude d'engagement dans une activité physique régulière et durable. Dans le fait de « se nourrir » figure l'idée de s'enrichir en ingérant, digérant et transformant un substrat afin de se régénérer voire de croître. L'idée d'incorporer un élément extérieur pour le faire sien et se transformer grâce à lui pouvait aussi constituer un angle de problématisation de ce terme, avec l'idée qu'un aliment fournit un réservoir d'énergie pour agir tout en apportant un goût et une saveur spécifiques. Il convenait également de questionner le caractère « vital » du besoin que constitue le fait de se nourrir, tout en envisageant la grande variabilité possible des

manières de le satisfaire. *In fine*, discuter la relation centrale et spécifique, induite par le mot-pivot « se nourrir », nécessitait de la mettre en doute, de la malmener, de déconstruire les évidences pour accéder aux processus et mécanismes sous-jacents, ou encore de conditionner cette relation à un ensemble de variables (échelles temporelles, diversité des champs d'apprentissage, singularité des élèves, etc.). Parmi les tensions potentiellement pertinentes à approfondir, peuvent être mentionnées :

-la dialectique entre « se nourrir » et « être nourri », ces deux formulations n'impliquant pas le même degré d'activité et d'initiative de la part de l'élève ;

-les décalages possibles d'échelles temporelles : les relations sont nouées dans l'ici et maintenant des leçons d'EPS là où les notions de régularité, de durabilité et de soutenabilité se situent à des empan temporels élargis et parfois plus « lointains » du point de vue des élèves. À ce titre, différentes échelles temporelles d'engagement constituaient une voie prometteuse ;

-l'intervention d'autres facteurs clés conditionnant les capacités à s'engager dans une activité physique régulière et durable, à l'instar des socialisations familiales ou des socialisations sportives extrascolaires, des facilitations contextuelles (lieu d'habitat, infrastructures favorables aux mobilités actives...).

Pour conclure, précisons que discuter une idée constitue une compétence nécessitant d'articuler plusieurs capacités :

-*Structurer un raisonnement*, à l'échelle du devoir dans sa globalité (continuité entre l'introduction et le développement ; logique explicite d'enchaînement entre les trois parties...), au sein de chaque partie (articulation pertinente des sous-parties au service d'une idée transversale) et de chaque sous-partie (enchaînement cohérent des idées et des arguments au service d'un projet clair de démonstration). Trop souvent, cette qualité de structuration des idées est négligée dans les dissertations qui deviennent alors une juxtaposition de parties, de sous-parties et d'idées sans lien logique ni connexion entre elles. La conduite de la discussion s'exprime à l'échelle du devoir dans son ensemble ; le candidat ou la candidate doit développer un propos qui progresse, s'enchaîne, s'articule avec pertinence et c'est cet enchaînement qui détermine aussi la valeur de sa discussion.

-*Argumenter en mobilisant des connaissances scientifiques à bon escient* : discuter, c'est argumenter une idée qui peut parfois contrarier certains allants-de-soi ou certaines évidences en cherchant à comprendre les mécanismes et processus qui sous-tendent une relation non triviale. Argumenter suppose d'explicitier en amont un projet clair de démonstration. Pour l'appuyer, il convient de mobiliser des arguments, qui loin d'être juxtaposés ni accumulés, doivent s'enchaîner au sein d'un raisonnement fluide, cohérent et progressif. Un usage raisonné (et non formel) des connecteurs logiques permet ici de marquer les différentes étapes d'une démonstration. Dans ce cadre, la maîtrise des connaissances scientifiques constitue une ressource prioritaire et incontournable à mobiliser, bien que non exclusive : en effet, une argumentation efficace articule, sans les confondre – et donc en précisant leur statut respectif

– différentes formes de connaissances scientifiques, institutionnelles, professionnelles et technologiques. Nous dissuadons vivement les candidats et candidates de céder à la tentation d'une inflation du nombre de références citées ; citer un article scientifique n'équivaut pas à l'utiliser réellement au service d'une démonstration. Bien au contraire, nous incitons à limiter le nombre de connaissances utilisées dans chaque partie, afin de réellement être en mesure de les approfondir, de les relier au sujet et d'en expliciter les fondements. La qualité des connaissances scientifiques doit être privilégiée à la quantité de références ; l'approfondissement et la pertinence doivent être préférés au saupoudrage et au formalisme.

Analyse de la commande du sujet : une citation de cadrage et une idée à discuter

Dans la lignée de la session précédente, la commande du sujet portait sur la discussion d'une idée centrale, laquelle résidait dans l'articulation de deux blocs suivant une relation prévalente imposée par le mot-pivot. Certains devoirs ont tenté de discuter cette relation centrale en filant « les métaphores alimentaires » dans la lignée du « se nourrir » (intoxication, diversification alimentaire, complémentation alimentaire, équilibre alimentaire, plaisir, goût et saveur, cuisiner, assaisonner, choix alimentaire, quantité vs qualité alimentaires...). Nous rappelons ici de toujours privilégier la pertinence du raisonnement et son sens : parler de « malnutrition », de « sous-nutrition », d'« excès alimentaire » constitue une possibilité afin de structurer la discussion et le devoir ; mais, cela ne constitue en aucun cas un passage obligé pour réussir dans cette épreuve. Souvent, a été constaté un usage très formel de ces jeux métaphoriques et de ces déclinaisons lexicales dans le registre alimentaire, le plus souvent circonscrit à l'introduction (et non repris ensuite), ne permettant pas de réfléchir aux processus sous-tendant et conditionnant la relation entre les deux blocs. D'autres copies y sont parvenues sans recourir aux métaphores alimentaires mais en veillant à comprendre ce qu'induisait spécifiquement le terme « se nourrir ». L'usage de « métaphores alimentaires » est donc non nécessaire et non suffisant. Ce qui est en revanche nécessaire, c'est la question du sens et de la pertinence des éléments discutés afin de comprendre ce qui lie les deux blocs dans le cadre de l'activité des élèves et de leurs apprentissages en contexte scolaire.

La citation figurant en amont de la commande permettait de la mettre en perspective en invitant les candidats et candidates à s'appuyer sur des enjeux sociétaux, éducatifs et disciplinaires saillants, notamment en lien avec les éducations à la santé et à l'environnement. S'il n'est pas nécessaire d'analyser de manière exhaustive chaque terme de la citation, il est en revanche indispensable de s'appuyer régulièrement dessus tout au long du devoir (et pas seulement de manière formelle en introduction) afin de contextualiser les analyses, de prendre de la distance et de la hauteur dans le traitement du sujet.

Rappelons que discuter une idée va bien au-delà du simple fait de nuancer un argumentaire. Discuter dans quelle mesure les relations développées par les élèves en EPS sont susceptibles de nourrir leur engagement dans une activité physique régulière et durable, c'est identifier les processus et mécanismes sous-jacents susceptibles de permettre cette relation d'influence ;

les éléments, facteurs, paramètres, conditions susceptibles de freiner, entraver, empêcher, catalyser, contrarier cette relation ; identifier les contextes, les élèves, les activités-supports dans lesquelles cette relation peut s'opérer ou au contraire s'enrayer. Il ne s'agit donc ni simplement de nuancer un argument, ni de créer de la controverse pour la controverse, mais bien d'explicitier les mécanismes complexes et pluriels sous-jacents à une relation d'un type spécifique. Le fait que le bloc 1 se nourrisse du bloc 2 ne va pas de soi ; cette relation d'influence ne fonctionne pas nécessairement, ni tout le temps, ni avec tous les élèves, ni dans tous les contextes. Il convient finalement d'expliquer les conditions rendant possible ou impossible cette relation et donc de délimiter progressivement son champ de pertinence ou de validité. Ici, la mobilisation de connaissances scientifiques récentes, plurielles et approfondies prend tout son sens puisque ce sont celles-ci qui vont permettre de mener la discussion en accédant à la compréhension des mécanismes sous-jacents. Les éléments possibles afin de mener cette discussion résident dans la diversité :

a) des contextes d'intervention ;

b) des profils d'élèves (avec de nombreuses spécifications possibles : élèves filles, garçons, non binaires, en transition ; à besoins éducatifs particuliers, en situation de handicap, normo-capacitaires ; nature des orientations motivationnelles ; influence des vécus sportifs extrascolaires ; ...)

c) des APSA-supports ou des champs d'apprentissage ; d) des échelles temporelles (à l'intérieur du parcours de formation) ou spatiales envisagées...

### **Analyse des deux blocs centraux**

Le premier bloc principal du sujet (« engagement dans une activité physique régulière et durable ») comportait plusieurs termes figurant explicitement dans le programme de cette épreuve (« engagement dans un mode de vie actif, solidaire et durable ») : « engagement », « durable ». Les candidats et candidates disposaient donc d'un certain nombre de ressources pour analyser ce bloc même si une transposition mécanique de leur travail sur l'item dans le cadre de ce sujet n'était évidemment pas possible. En effet, il n'est pas pareil de s'engager dans un « mode de vie actif » ou dans une « activité physique régulière et durable ». Rappelons ici que l'analyse proposée doit toujours être située au regard de la délimitation précise des blocs : est évaluée la capacité des candidats et des candidates à mobiliser des connaissances construites lors de leur formation et de leur préparation afin de saisir la spécificité des blocs proposés. À ce titre, la présence dans la citation du terme « culture » (de l'activité physique régulière et durable) pouvait par exemple fournir des pistes pour affiner l'analyse du bloc 1.

Le second bloc (« leurs relations en EPS ») n'était pas explicitement au programme mais plusieurs de ses items pouvaient aider voire guider les candidats, notamment la question des « langages du corps » ou encore des « pratiquantes et pratiquants ». En outre, le terme de « relations » étant particulièrement polymorphe, les candidats et candidates ont pu mobiliser

de nombreuses connaissances relatives aux relations entre élèves, aux relations entre élèves et enseignant, aux relations entre élèves et environnement, etc.

Le jury souhaite prodiguer le même conseil que l’an passé concernant l’usage parfois abusif de déclinaisons des termes au sein de chaque bloc du sujet. Décliner n’est pas analyser : en effet, si l’analyse peut déboucher sur une déclinaison du bloc, elle ne s’y substitue pas. Dit autrement, la déclinaison n’épuise pas le travail d’analyse, elle en constitue un aspect, voire l’aboutissement. Elle ne sera considérée comme fonctionnelle que si elle contribue à structurer le devoir (en termes de délimitation des parties et/ou des sous-parties par exemple). Nous conseillons donc aux candidats et candidates d’inclure le travail de déclinaison comme une partie – et seulement une partie – du travail d’analyse (tout en évitant les inventaires trop longs qui ne permettent pas de structurer un devoir) qui doit comporter, en sus, un travail conceptuel de définition du terme et d’illustrations concrètes des dimensions qu’il recouvre. Définir, décliner et illustrer constituent donc les trois volets indispensables et complémentaires du travail d’analyse de chaque bloc. Définir un terme ne signifie pas nécessairement fournir une définition stéréotypée et référencée de celui-ci (cela demeure possible mais n’épuise pas le travail d’analyse). De manière plus intéressante, il convient de dégager les propriétés caractéristiques du terme en s’appuyant notamment sur des éclairages scientifiques diversifiés et potentiellement complémentaires.

Nous conseillons enfin aux candidats et candidates de ne pas procéder à une décomposition analytique des blocs, comme dans le cas du bloc 1 (« engagement dans une activité physique régulière et durable »). Un bloc constitue un tout qu’il n’est pas possible de réduire, de décomposer ni de simplifier, sous peine d’appauvrir voire de dissoudre sa signification.

#### *L’engagement des élèves dans une activité physique régulière et durable*

Rappelons que ce premier bloc devait être considéré comme une totalité à part entière et non décomposé de manière artificielle. Le sujet ne portait pas sur l’« engagement » (souvent amalgamé sans discussion ni précaution à la « motivation ») mais bien sur l’engagement des élèves dans une « activité physique régulière et durable ». Afin d’éviter cette réduction non recevable de la complexité de ce bloc n°1 à son seul premier terme (« engagement »), il pouvait être profitable de commencer par se demander ce que signifie une activité physique régulière et durable pour des élèves scolarisés dans le second degré, en particulier en EPS et au regard des enjeux et défis contemporains, à la fois sociétaux et éducatifs (promotion de la santé, lutte contre la sédentarité et le décrochage de la pratique physique). L’activité physique ne peut être réduite (même si cela en constitue une condition nécessaire mais largement insuffisante) à une simple dépense métabolique. Pratiquer une activité physique inclut en effet l’investissement de significations intimes et personnelles, mais aussi l’inscription dans des activités culturelles ; cela implique aussi des apprentissages moteurs et la mobilisation de techniques corporelles, des phénomènes collectifs de partage émotionnel, pouvant aller du conformisme et de la paresse sociale aux effets positifs d’incitation et d’émulation.

D'une part, qualifier une activité physique de « régulière » implique une notion de répétition et plus encore de fréquence, dépassant un certain seuil (fréquence élevée), celle-ci pouvant s'envisager à différents emports temporels : à l'échelle d'une semaine par exemple pour un ou une élève d'âge scolaire ; mais aussi à moyen et long terme : une activité régulière à l'échelle de sa vie adolescente, puis de sa vie de jeune adulte. Suivant quels critères considérer qu'une activité physique est régulière ? Peuvent ici être mobilisées des données normatives extrinsèques (telles que fournies par l'organisation mondiale de la santé, l'INSERM ou le ministère de la santé, recommandant par exemple pour les adolescents et adolescentes l'équivalent d'au moins 60 minutes par jour dont 3 fois par semaine des activités intenses ; voir la stratégie nationale sport-santé 2025) ou plus auto-référencées en fonction de la singularité des ressources et des besoins de chaque élève. Il aurait également été pertinent de mobiliser des travaux sociologiques sur les cultures sportives extrascolaires des jeunes et de montrer en quoi la prise en compte de celles-ci nourrit en même temps que questionne l'enseignement de l'EPS.

D'autre part, caractériser de « durable » une activité physique revêtait deux significations : la première induit l'idée d'une activité prolongée dans le temps, ce qui renvoie aux concepts psychologiques de « persistance », de « volition » ou de « motivation continuée » ainsi qu'aux concepts sociologiques d'« habitudes », d'« incorporation » ou de « dispositions ». Ont été mobilisés ici des travaux : a) en sociologie des expériences sportives renseignant notamment sur les mobiles qui sous-tendent l'engagement prolongé des jeunes pratiquants et pratiquantes dans une activité physique (Travert, 2003 ; Gatouillat, 2019 ; Perrin, 2022 ; INJEP, 2023) ; b) en psychologie de l'activité physique autour des concepts de « littératie physique » et de « résilience à l'activité physique » (Potdevin *et al.*, 2017 ; Whitehead, 2010 ; Derigny, 2022) ; c) en neuropsychologie sur l'évitement ou la recherche d'activité physique (Maltagliati *et al.*, 2024 ; Cheval *et al.*, 2020, 2022 ; Ekkekakis *et al.*, 2020).

À un second niveau, une activité physique durable renvoie à la mise en œuvre d'un investissement corporel compatible avec les enjeux de développement durable et de protection de l'environnement. Les meilleures copies ont discuté les relations entre ces différentes qualifications associées à l'activité physique en envisageant des concordances mais aussi des découplages possibles, par exemple entre une activité physique régulière (fréquence allant de satisfaisante à élevée), durable (au sens de prolongée dans le temps) et soutenable (au sens de compatible avec les enjeux de préservation des équilibres écologiques).

Une fois précisé ce que signifiait une « activité physique régulière et durable », il était indispensable de se demander ce que recouvrait le fait de s'y « engager », en contexte scolaire et en EPS en particulier, mais aussi plus tard et dans d'autres espaces. Or, « s'engager » n'est pas équivalent à « se motiver » ni « s'émouvoir ». De nombreux devoirs ont commis l'erreur d'assimiler l'engagement à la motivation, telle que définie par la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2017). Pourtant, des définitions spécifiques à l'engagement étaient disponibles au sein de la littérature récente appliquée à l'éducation et au sport. À l'échelle scolaire, Akey (2006) a défini l'engagement comme le niveau de participation et l'intérêt intrinsèque que

manifeste un élève à l'école. Il implique à la fois des comportements (tels que la persévérance, l'effort, l'attention) et des attitudes (telles que la motivation, les valeurs d'apprentissage positives, l'enthousiasme, l'intérêt, la fierté du succès). Dès lors, les élèves engagés à l'école recherchent des activités, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, qui mèneraient à l'apprentissage. Ils ou elles manifesteraient aussi une curiosité, un désir d'en savoir plus et des émotions positives. Comme l'affirment Glanville & Wildhagen (2007), plusieurs auteurs distinguent en effet le volet comportemental (observable) de l'engagement, qui correspond à la participation de l'élève à des tâches scolaires et le volet psychologique (subjectif) de l'engagement, qui correspond davantage aux perceptions de l'élève, en termes d'émotions, de curiosité ou encore de sentiment d'appartenance.

En EPS, d'après une récente revue de la littérature portant sur les facteurs de l'engagement (Petiot, 2023), l'engagement est particulièrement associé à la notion de « temps d'engagement moteur » (Piéron, 1993), c'est-à-dire à la durée effectivement passée par l'élève à la réalisation des exercices pendant la leçon. Or, cette caractéristique centrale de l'engagement a été peu définie et/ou problématisée au sein des copies. Le modèle de l'*Academic Learning Time* (Berliner, 1986), adapté à l'enseignement de l'EPS (Siedentop, Tousignant & Parker, 1982), a ajouté à ces principes quantitatifs des dimensions qualitatives. Il s'agissait de s'intéresser au temps durant lequel l'élève avait été engagé dans une tâche d'apprentissage dont les objectifs coïncidaient avec l'évaluation finale, et dont le degré de difficulté lui permettait de produire un maximum (90%) de bonnes réponses. Enfin, outre ses composantes comportementales, l'engagement est aussi cognitif et émotionnel. L'engagement cognitif est associé à un haut niveau d'effort, d'attention et à des stratégies métacognitives mobilisées en classe. L'engagement émotionnel renvoie quant à lui à l'intérêt perçu et aux émotions ressenties dans la confrontation à une tâche (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Les copies auraient également pu appréhender l'engagement dans ses dimensions non seulement individuelles mais aussi collectives. Par ailleurs, la mobilisation d'indicateurs précis permettant de qualifier et quantifier l'engagement a constitué une plus-value indéniable dans les devoirs (intensité, orientation, persistance...). Dès lors, les déclinaisons du terme « engagement » proposées dans les dissertations étaient recevables si :

- 1) elles étaient précédées par une définition de l'engagement non assimilé à d'autres notions connexes (e.g., motivation, émotion) ;
- 2) si elles étaient définies et justifiées au regard de la littérature ;
- 3) elles étaient resituées dans la complexité du bloc 1 (« l'engagement dans une activité physique régulière et durable » diffère en effet de l'engagement en EPS).

#### *Les relations développées par les élèves en EPS*

Le terme de « relations » ne figurait pas explicitement parmi les items du programme. Il ne s'agit pas non plus d'un « concept » au sens scientifique, dans la mesure où il ne renvoie pas

spécifiquement à un auteur ou à une autrice, donné. ni à un paradigme scientifique exclusif. Ce faisant, il revenait aux candidats et candidates de déplier la richesse de ce terme, d'en envisager la diversité, en la reliant systématiquement aux élèves et à leur activité en EPS. Comme indiqué précédemment, décliner un terme (en produisant une typologie de ses différentes facettes), bien que constituant une opération indispensable (notamment en vue de structurer le devoir), ne peut épuiser l'analyse attendue de ce même terme. Plus que de fournir une définition formelle du terme, il est attendu d'en identifier les traits caractéristiques saillants qui le définissent. Ainsi, quels sont les éléments définitoires d'une relation nouée par les élèves en EPS ? Nous considérons qu'il y a relation dès lors que :

1) deux entités ou deux parties sont impliquées dans un échange ; dans ce cas précis, la première entité concernée était les élèves ou, *a minima*, un.e élève ; la seconde entité concernée pouvant être un.e ou plusieurs autres élèves, l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi le matériel (les objets) ou plus généralement l'environnement, incluant le milieu naturel ; dans une vision quelque peu dualiste de l'élève mais néanmoins recevable, certain.es candidats et candidates ont envisagé la relation de l'élève avec lui-même ou avec son propre corps mobilisant des savoir-faire perceptifs (Paintendre et al., 2020) ;

2) quelque chose s'échange entre les deux parties, le contenu de cet échange pouvant être varié : il peut en effet s'agir d'échanger (ou de construire ensemble) des paroles, des connaissances, mais aussi du non verbal (toucher consenti, partage émotionnel, déplacements...). En outre, la relation entre les parties concernées peut être unilatérale, bilatérale, réciproque, symétrique ou non. Les natures de la relation pouvaient être aussi variables : des interactions de coopération, de collaboration, d'affrontement, de compétition ; mais aussi amicales, conviviales, conflictuelles... et parfois en décalage avec les tâches prescrites par l'enseignant ou l'enseignante (Saury & Rossard, 2009).

Si elles apparaissent centrales, les relations élèves-élèves n'épuisent pas à elles seules la complexité, la richesse et la diversité des relations susceptibles d'être tissées par les élèves en EPS. Il convenait en effet d'analyser la richesse des relations au sein du contexte de l'EPS, c'est-à-dire dans les différents champs d'apprentissage ainsi que dans les différentes APSA-supports, dans les différents rôles socio-moteurs, dans les différents temps de la leçon... Enfin, suivant les cas, les relations développées par les élèves en EPS peuvent être toxiques ou émancipatrices, subies ou choisies, ponctuelles ou plus prolongées (et dans ce cas, susceptibles d'évoluer), tournées vers l'apprentissage et/ou vers d'autres finalités liées aux problématiques adolescentes par exemple.

Parmi les cadres théoriques mobilisables, peut tout d'abord être évoquée la « sociologie des relations au monde » de Rosa (2018) qui distingue des relations dites « aliénées » ou « aliénantes » (avec deux sous-formes : l'aliénation par indifférence d'une part et l'aliénation par rejet et agressivité d'autre part) des relations « résonantes » où le sujet se sent touché par le monde, capable d'agir sur celui-ci et de se transformer à son contact. Cet éclairage théorique a donné lieu à plusieurs réflexions dans le contexte de l'EPS et de la pratique sportive (Terré et

*al.*, 2023 ; Quidu *et al.*, 2023 ; Visioli & Quidu, 2023). Pouvait également être convoqués les travaux en sciences de l'éducation de Charlot (1997) autour du « rapport au savoir » (concept qui insiste sur le rapport de sens noué par l'élève vis-à-vis des savoirs) ainsi que la riche littérature socio-constructiviste sur les « modalités sociales d'acquisition » (Martin & Lafont, 2014 ; Lafont, 2005 ; Darnis *et al.*, 2006) et l'apprentissage coopératif (Épinoux & Lafont, 2018). D'un point de vue théorique, les approches scientifiques se réclamant d'une ontologie dite « relationnelle » pouvaient être mobilisées, à l'instar de l'approche « bio-logique » de la motricité et de l'apprentissage moteur de Récopé (2007), s'organisant autour du concept de « sensibilité à... » ; ou encore du programme énoncé et de ses concepts-clés d'« espace d'interactions encouragées » (Saury *et al.*, 2013) et d'« histoires collectives d'apprentissage » (Evin *et al.*, 2015). L'ouvrage coordonné par Vors (2015) sur l'activité collective constituait une ressource mobilisable tout comme celui de Visioli (2019) sur la relation pédagogique.

### Niveau de production des copies

Afin de positionner une copie dans un bandeau, deux critères ont été retenus en vue d'évaluer le niveau proposé de discussion :

- 1) la solidité et la pertinence de la discussion de la relation centrale (« se nourrir ») permettant d'envisager les conditions de possibilité et d'impossibilité de la relation d'enrichissement du bloc 1 par le bloc 2, en proposant une compréhension des mécanismes et processus sous-jacents ;
- 2) la profondeur de l'argumentation mise au service de l'analyse et de la confrontation des deux blocs.

Afin de positionner ensuite la copie au sein du bandeau qui lui a été attribué, trois éléments-curseurs ont été utilisés :

- 1) la maîtrise et la diversité des connaissances mobilisées pour étayer l'analyse et faire vivre la discussion ; ont été valorisées en premier lieu les connaissances scientifiques convoquées pour éclairer la discussion, puis dans un second temps les connaissances institutionnelles, professionnelles et technologiques ;
- 2) la qualité des illustrations et la manière dont elles appuient le propos discuté ;
- 3) les relations établies avec la citation et les enjeux soulevés par celle-ci afin de nourrir la discussion.

Précisons enfin que la très grande majorité des copies proposent des réflexions intelligibles, bien rédigées (nous incitons les candidats et candidates à user de phrases courtes et simples, nul besoin de « faire compliqué » pour devenir agrégé.es), avec un souci d'équilibre entre les parties. Très peu de gros problèmes de forme ont été repérés, le jury ayant par exemple noté une nette progression, qu'il convient de poursuivre, dans l'orthographe et la conjugaison.

Néanmoins, un nombre significatif de copies présente encore des défaillances du point de vue de la calligraphie, rendant la lecture pénible si ce n'est impossible.

#### Niveau 1 : discussion absente

Ont été placées dans le niveau 1 des copies inachevées, notamment celles présentant une partie annoncée non rédigée ; des copies irrecevables dans leur forme au regard des attentes d'une dissertation (présence de schémas, extraits de brouillon, absence de structuration du propos, etc.) ; des copies dans lesquelles les propos tenus sont contraires à l'éthique ; des copies sans ancrage dans le cadre institutionnel (aucun lien aux textes officiels).

De plus, ont été positionnées dans le niveau 1 des copies manifestant une incompréhension du sujet et du jeu de la discussion. Ces devoirs ont énoncé des généralités sur l'EPS et/ou ont redéfini le sujet de manière réductrice en traitant par exemple l'une des deux questions suivantes : « comment susciter les relations des élèves en EPS ? » ; « comment favoriser l'engagement des élèves ? ». Cette focalisation prioritaire voire exclusive sur le *comment* (donc sur les procédés et les opérationnalisations pédagogiques) n'entre pas dans l'esprit et les attendus de cette épreuve n°2 d'admissibilité de l'Agrégation Externe qui se concentre sur la discussion d'une relation, non sur une démonstration des stratégies d'intervention permettant de la favoriser. Des confusions dans l'analyse des termes ont également été sanctionnées, comme un remplacement du bloc 1 par « motivation » ou une réduction du bloc 2 aux seules relations coopératives entre élèves. Les termes du sujet sont ainsi confondus avec d'autres sans justification.

Du côté des curseurs intra-bandeau, les copies n'ont pas pu faire la preuve de la mobilisation de connaissances au service d'une discussion (laquelle était d'ailleurs absente). Des illustrations très longues et narratives sont proposées, mais sans lien explicite au sujet. La relation à la citation est absente, ce qui s'accompagne d'une non-saisie des enjeux sociétaux, éducatifs et disciplinaires du sujet.

#### Niveau 2 : discussion implicite et/ou artificielle

Deux types de copies ont été relevés par le jury à ce niveau de bandeau. Dans le premier cas, la discussion est absente et implicite : l'articulation entre les deux blocs repose sur la démonstration d'un comment ; les copies cherchent en effet à démontrer comment le bloc 2 peut influencer le bloc 1, non pas en s'intéressant aux processus et mécanismes sous-jacents mais exclusivement à partir de propositions pédagogiques. Des nuances sont avancées au sein de chaque partie, mais celles-ci ne portent pas sur l'objet de la discussion mais sur les procédures professionnelles avancées : le bloc 2 pourrait nourrir le bloc 1 à la condition de mettre en œuvre plusieurs démarches pédagogiques (telles que la « réussite artificielle provoquée », une forme de groupement par dyades asymétriques avec formation des tuteurs,

l'« interdépendance positive »...). Cette centration sur le « comment » s'accompagne le plus souvent d'une absence de connaissances scientifiques mobilisées au profit de la convocation de la littérature professionnelle en vue d'étayer l'exposé d'une stratégie d'intervention qui, bien que potentiellement pertinente, évacue la commande consistant à discuter. Les quelques connaissances scientifiques convoquées visaient surtout à définir ou justifier la procédure exposée plutôt qu'à éclairer la discussion. La relation centrale « se nourrir » articulant les deux blocs est considérée comme un allant-de-soi, une évidence non questionnée.

Dans le second cas, la discussion a été considérée comme artificielle : la dissertation propose d'étudier des relations entre les deux blocs, mais celles-ci ne correspondent pas au mot-pivot imposé par le sujet (« se nourrir »). En d'autres termes, les candidats et candidates commencent à discuter une relation entre deux blocs, mais cette relation n'est pas celle prévue dans le sujet.

Concernant l'analyse des termes, à ce niveau de prestation, tous les termes ne sont pas analysés de manière explicite. Des amalgames sont encore présents, par exemple entre le bloc 1 et la motivation ; en outre, les différentes caractéristiques du bloc 1 (« physique régulière et durable ») sont amalgamées en un tout sans discussion. En outre, dans ce niveau de bandeau, l'analyse des termes se résume souvent à une déclinaison sous la forme d'un listing (par exemple des divers types de relations), mais sans ancrage théorique et de manière superficielle, fragmentée et lacunaire.

Du point de vue des curseurs intra-bandeau, nous constatons une prédominance de connaissances professionnelles sur les connaissances scientifiques. Sont proposées des connaissances souvent génériques, lacunaires et/ou non étayées. Les quelques connaissances scientifiques mobilisées sont peu diversifiées (restreintes à un type d'approche scientifique) et non exploitées au service de la discussion. Les meilleures copies parviennent à convoquer quelques connaissances, plus étayées et se diversifiant, mais celles-ci servent davantage la démonstration du comment que la discussion. Quant aux illustrations, les copies les plus fragiles ont toujours recours à des illustrations-fleuves, narratives et non opérantes pour la discussion, quand les copies plus consistantes commencent à les mettre au service d'une discussion (qui ne porte pas néanmoins sur la relation centrale). Enfin, la référence à la citation est très souvent formelle (copier-coller d'extraits de la citation sans analyse) et ponctuelle, au sens de restreinte à la seule introduction et non reprise ni exploitée dans la suite du développement.

Les deux types de copies représentées dans ce niveau de bandeau correspondent respectivement à des dissertations qui s'inscrivent dans le prolongement direct du CAPEPS (cas n°1 très fréquent centré sur la démonstration du comment en évacuant la discussion) et à des devoirs qui n'ont pu s'approprier les exigences de la discussion que de manière artificielle (en la faisant porter sur une autre relation que celle induite par le sujet).

Niveau 3 : discussion explicite mais épisodique et/ou superficielle et/ou formelle

Au sein de ce niveau de bandeau, les copies commencent à intégrer le jeu de la discussion en travaillant l'articulation entre les blocs 1 et 2 conformément à la relation « se nourrir » et en tentant de documenter les processus et mécanismes sous-tendant l'influence potentielle et conditionnelle du bloc 2 sur le bloc 1. Toutefois, cette volonté explicite de discussion se heurte à trois difficultés majeures, correspondant aux trois types de copies repérées par le jury.

Dans le premier cas, la discussion de la relation centrale « se nourrir » entre les deux blocs est explicite mais superficielle : est notée une volonté de questionner voire de déconstruire des allants de soi entre les deux blocs ; les devoirs explicitent au moins un axe de discussion afin de souligner que la relation d'enrichissement du bloc 2 vers le bloc 1 n'est pas si évidente ni systématique. Néanmoins, cette discussion n'est pas réellement menée par manque de connaissances convoquées pour comprendre ce qui se joue dans la relation entre ces deux blocs.

Dans le deuxième cas, la discussion devient parfois explicite mais cette explicitation demeure restreinte à seulement un tiers du devoir (ce qui signifie que 2/3 du devoir ne satisfait pas réellement la commande « discuter »), et avec seulement un axe de discussion envisagé (par exemple, la diversité des élèves).

Le troisième cas de figure correspond à un effort de discussion collant à la spécificité de la relation centrale « se nourrir », mais de manière formelle : ici, sont souvent proposées des déclinaisons métaphoriques autour du champ lexical de la nutrition, mais sans que celles-ci ne soient associées à une signification et une pertinence claires quant aux élèves et leur activité en EPS.

Du point de vue de l'analyse des termes, l'ensemble des termes clés est désormais défini a minima. L'un des deux blocs est analysé avec une granularité plus fine, avec un début de déclinaison exploitée dans le développement. Demeurent des déséquilibres notables entre les deux blocs quant à la profondeur des analyses.

Globalement, ces trois types de copies manifestent une certaine irrégularité sur l'ensemble du devoir, avec des parties déséquilibrées quant au respect de la commande « discuter » ou encore une maîtrise conceptuelle inégale entre les deux blocs. Souvent, c'est le terme de « relations » (bloc 2) qui s'avère avoir été moins bien analysé, se trouvant décliné plus que défini (une diversité de relations nouées par les élèves en EPS commence néanmoins à être envisagée).

Concernant les curseurs intra-bandeau, le jury repère des candidats capables de mobiliser de manière équilibrée des connaissances scientifiques et professionnelles. Les connaissances scientifiques commencent à prendre le pas, quantitativement, sur les connaissances professionnelles et à se diversifier. Les meilleurs devoirs de ce niveau sont capables de mobiliser des connaissances de natures diverses et de se saisir d'une partie d'entre elles pour les mettre en débat et animer la discussion, mais ce de manière encore trop épisodique, occasionnelle et irrégulière. Commencent à apparaître, dans certaines parties et/ou dans certaines sous-parties du devoir, des illustrations précises et opérationnelles, au service de la discussion. Les

meilleures d'entre elles donnent à voir l'activité de quelques élèves. Dominent toutefois des illustrations génériques, certes en relation avec la discussion, mais ne la nourrissant pas explicitement. Enfin, les meilleures copies parviennent à dépasser le stade de la référence formelle et ponctuelle à la citation ainsi qu'aux enjeux qu'elle soulève ; elles proposent des références explicites et régulières à la citation.

En synthèse, les copies du niveau 3 ont, par rapport aux devoirs classés dans le bandeau 2, plusieurs caractéristiques notables :

-elles ont explicité la discussion de la relation centrale « se nourrir » avec au moins un axe de discussion approfondi : la discussion demeure malgré tout assez formelle, peu pertinente ou signifiante, faiblement fondée scientifiquement (par manque de connaissances) et/ou non maintenue sur la totalité du devoir ;

-est proposée une analyse approfondie des deux blocs, avec au moins l'un des deux blocs qui est décliné de manière fine ; en outre, les relations en EPS s'étendent au-delà des seules relations entre élèves ;

-sont convoquées et parfois mises au service de la discussion quelques connaissances scientifiques et professionnelles, équilibrées et variées.

#### Niveau 4 : discussion explicite, étayée, plurielle

Les copies relevant du niveau 4 proposent une discussion qui « malmène » la relation « se nourrir » entre les blocs 1 et 2. Effectivement, les candidats sont capables de remettre en question de manière explicite et étayée l'enrichissement spontané du bloc 1 par le bloc 2. Sur l'ensemble de la copie, une granularité dans l'analyse des deux blocs permet aux candidats et candidates de : qualifier la nature de la relation « se nourrir » en formulant des hypothèses sur les mécanismes et processus la sous-tendant ; proposer au moins deux axes de discussion disjoints mais complémentaires (comme la diversité des élèves et la considération d'échelles de temps contrastées). Au sein de ce niveau de bandeau, la discussion possède un sens et une pertinence indéniables ; est étayée par des connaissances scientifiques maîtrisées, portant sur les deux blocs de manière équivalente ainsi que sur leurs relations ; est maintenue sur l'ensemble du devoir de manière homogène et recevable sans chute de performance d'une partie ou d'une sous-partie à l'autre. L'ensemble des termes-clés des deux blocs du sujet sont éclairés par des définitions précises et étayées scientifiquement ; des distinctions à l'intérieur de chaque bloc sont proposées (par exemple, la relation entre « régulière » et « durable » n'est plus considérée comme un allant de soi ; les deux acceptions de « durable » sont distinguées, avec des incompatibilités potentielles entre elles). Des tensions fonctionnelles et pertinentes sont donc évoquées entre les blocs et à l'intérieur des blocs au profit de la discussion de la relation centrale « se nourrir ».

Du point de vue des curseurs intra-niveau, à ce niveau de bandeau, les candidats mobilisent davantage de connaissances scientifiques que professionnelles. Ces connaissances scientifiques sont en outre variées quant aux éclairages théoriques mobilisés, maîtrisés, approfondies et mises au service de la discussion. Les moins bonnes copies font preuve d'irrégularité quant au degré de maîtrise des connaissances scientifiques avancées, d'une moindre variété de celles-ci et d'une difficulté à les mettre systématiquement et explicitement au service de la discussion du « se nourrir ». Les illustrations sont pertinentes, ciblées et adaptées dans ces copies de niveau 4. Nous trouvons différents contextes, temporalités, publics, etc. mobilisés pour étayer la discussion et la renforcer. Quelques copies proposent encore des illustrations qui se veulent opérationnelles mais qui ne sont pas toujours adaptées et/ou ciblées. Les relations à la citation sont plurielles, pertinentes et s'exercent sur la totalité du devoir. Elles contribuent à soulever au moins un enjeu du sujet, non plus seulement dans l'introduction, mais dans le cœur du développement.

En synthèse, les éléments prépondérants permettant d'accéder à ce niveau 4 sont :

- la mobilisation explicite de plusieurs axes de discussion de la relation « se nourrir », permettant de conduire une réflexion qui a du sens en EPS et dépasse le stade formel ;
- la production d'une analyse convaincante des deux termes, pointant des tensions internes au sein des blocs et entre les blocs ;
- la mobilisation de connaissances scientifiques variées, maîtrisées, approfondies et équilibrées sur les deux blocs.

#### Niveau 5 : discussion systémique et engagée

Au niveau 5, les copies proposent une discussion approfondie et aboutie, à travers l'articulation des deux blocs du sujet pour rendre compte d'un débat fécond et engagé. Cette discussion s'organise autour de plusieurs axes qui s'insèrent dans une logique progressive et pertinente tout au long du devoir. Des controverses, dilemmes et tensions sont travaillés ; une approche critique du sujet s'enrichit d'un usage maîtrisé et situé des connaissances scientifiques. Des vigilances épistémologiques quant à leurs usages sont parfois proposées. Les candidats et candidates sont également capables de faire preuve d'une attitude critique et éclairée pour justifier un choix, parmi plusieurs options, face à une situation. Les termes clés des deux blocs sont définis, analysés et éclairés par des connaissances plurielles, mais aussi des réflexions personnelles et des éléments saillants de la citation. Tous ces éléments sont combinés et appréhendés de manière systématique et systémique pour servir une discussion riche. L'analyse et le déploiement des termes clés des deux blocs du sujet s'opérationnalisent sur la totalité du devoir. Des tensions plurielles, inter-blocs et intra-blocs, sont proposées de manière perspicace.

Au niveau des éléments de curseur intra-niveau, les meilleures copies de ce niveau de bandeau mobilisent des connaissances scientifiques variées, maîtrisées et situées, avec une vigilance épistémologique explicite, pouvant conduire à une lecture critique de leurs usages. Les copies de ce niveau présentent des connaissances convenablement référencées, de première main, actualisées et inscrites scientifiquement dans des champs théoriques différents qui sont systématiquement spécifiés et articulés avec vigilance. Les candidats et candidates sont capables dans ce niveau 5 de proposer des illustrations subtiles, riches et éclairantes. Elles permettent encore une fois de souligner la complexité du sujet (évolutions, regard critique, complémentarité des propositions, etc.). Les illustrations sont ciblées pour enrichir la discussion permettant d'envisager la complexité de l'activité des élèves comme de l'enseignant. Les relations à la citation sont perspicaces et plurielles pour nourrir la discussion. Les relations filées à la citation permettent de faire écho à des enjeux multi-niveaux (scolaires, sociétaux, individuels).

### **Recommandations**

Afin d'aider les candidats et candidates à bien percevoir les attentes de cette deuxième épreuve d'admissibilité, le jury formule une série de conseils. Ceux-ci recourent les recommandations prodiguées dans le cadre de la session 2024 en mettant toutefois en exergue plusieurs points.

#### **Sur la discussion :**

Il est essentiel de distinguer la démonstration du « comment » de la discussion du mot-pivot (ici, « se nourrir »), qui engage une réflexion sur les mécanismes rendant possible ou impossible cette relation. Démontrer le comment, c'est apporter la preuve que l'activation de certaines procédures pédagogiques spécifiques peut permettre de faire en sorte que le bloc 2 nourrisse le bloc 1 (dans le cas de ce sujet). Par opposition, la discussion doit interroger les processus à partir de connaissances scientifiques solides, actualisées et pertinentes. Discuter implique de cerner précisément le type de relation à questionner : ainsi, discuter une relation basée sur le verbe « conjuguer » (session 2024) ou « se nourrir » n'implique pas le même type d'articulation entre les deux blocs. Enfin, il convient d'éviter les jeux métaphoriques déconnectés de l'EPS. La discussion menée doit avoir du sens pour les apprentissages des élèves. Enfin, discuter exige de véritables appuis conceptuels et théoriques, et pas seulement des habiletés rhétoriques.

#### **Sur l'analyse des termes :**

Décliner un terme ne suffit pas, d'autant plus lorsque la déclinaison prend la forme d'un catalogue et n'est étayée sur aucun cadre théorique référencé. Il faut analyser les termes à partir de cadres théoriques explicites, en les situant par rapport à des concepts proches sans

les confondre, afin d'en faire ressortir les caractéristiques centrales. Une typologie rigoureuse, référencée et fonctionnelle doit permettre de structurer le développement et d'éclairer l'activité réelle des élèves. Illustrer les catégories produites renforce la pertinence de l'analyse. L'analyse doit aussi révéler les tensions internes au bloc et entre blocs. L'exigence est renforcée quand le terme figure dans le programme officiel.

#### **Sur la mobilisation des connaissances scientifiques :**

Mobiliser une connaissance scientifique, ce n'est pas citer pour citer, mais référencer précisément des travaux de première main, contextualisés et actualisés. Ces connaissances doivent être situées théoriquement et méthodologiquement, articulées à d'autres savoirs (scientifiques, professionnels, institutionnels) en précisant leurs statuts épistémiques respectifs. Il est ici apprécié de maintenir une certaine homogénéité théorique au sein d'une sous-partie. Le jury attend une véritable appropriation des contenus (par exemple, comment ont été produits les résultats de l'étude, à partir de quelle méthodologie ?), non un empilement de références superficiel. La profondeur, la pertinence et la mise au service de la discussion priment largement sur la quantité. Une dizaine de références solides peut suffire sur le devoir si elles sont maîtrisées et exploitées avec cohérence. Il convient toutefois de les diversifier. Il est à ce titre regrettable de constater l'absence systématique de travaux en sociologie du sport et de l'EPS dans un sujet portant sur les relations des élèves et dans le cadre d'un programme comportant l'item sur les « pratiquants et les pratiquantes ». Les candidats et candidates éviteront de citer des conférences partagées sur les plateformes numériques : si nous les encourageons vivement à participer à ces conférences, il convient de les utiliser comme point de départ à un approfondissement ultérieur reposant sur la lecture de textes de première main.

#### **Sur la structuration du raisonnement :**

La dissertation doit former un tout progressif et cohérent, non une juxtaposition de parties et de sous-parties indépendantes. Chaque partie doit découler logiquement de la précédente et conduire à la suivante, dans une construction narrative claire et pensée. Le plan ne doit pas pouvoir être interverti sans perte de sens, ce qui impliquerait une absence d'enchaînement logique. Les annonces-fleuves de plan sont à éviter : il faut privilégier une explicitation succincte des principes structurant le devoir. Le jury valorisera fortement les productions montrant une véritable architecture argumentative au service du sujet.

#### **Sur l'exploitation de la citation :**

La citation d'introduction ne doit pas être décorative : elle doit irriguer le devoir en apportant hauteur et ancrage contextuel à la réflexion. Elle permet de relier la problématique aux enjeux contemporains de l'EPS, à condition d'être exploitée à différents moments du développement.

Elle gagne en pertinence lorsqu'elle est mise en perspective avec des connaissances scientifiques explicites. Il ne s'agit pas d'un simple prétexte introductif, mais d'un levier d'analyse. La mobilisation active et régulière de la citation est un marqueur d'une réflexion construite et incarnée.

## Les épreuves d'admission

### Première épreuve d'admission

Épreuve	Analyse de l'EPS dans un établissement Exposé = 25 minutes maximum Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un dossier et d'une question posée par le jury, proposer une organisation de l'enseignement de l'EPS dans un contexte éducatif singulier (l'EPL)- considéré comme partie du système éducatif- en relation aux différentes dimensions de son environnement. (Présentation numérique)
Compétences évaluées	Le professeur dans son établissement Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'un EPLE et d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS dans ce contexte singulier en se référant aux politiques éducatives actuelles, et de faire preuve d'une culture générale susceptible d'étayer les analyses et le dialogue avec le jury. Le candidat sait se positionner dans le système et maîtrise l'esprit des textes.

Le rapport de l'épreuve d'oral 1 de la session 2025 de l'agrégation externe d'EPS s'inscrit dans la continuité des rapports précédents.

### Esprit de l'épreuve et ses attentes

Cette épreuve d'oral 1 est spécifique au concours de recrutement de l'agrégation externe d'EPS et n'existe sous ce format dans aucun autre concours de recrutement des personnels de l'Education Nationale.

Elle a pour objet de permettre au candidat de s'engager en tant qu'enseignant d'EPS concepteur, et membre d'une communauté éducative capable de se projeter comme une personne ressource dont l'action contribue au fonctionnement d'un établissement.et au-delà.

Pour ce faire et pour témoigner de la plus-value qu'il se propose d'apporter, le candidat doit être en capacité d'explicitier et de justifier ses propositions puis d'entrer en discussion avec le jury.

Les candidats sont invités à prendre appui sur les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation pour saisir les attendus singuliers de cette épreuve, articulés autour d'une question dont les éléments de réponse s'élaborent à partir d'un contexte d'établissement particulier et d'une thématique professionnelle. Une des propositions doit s'illustrer dans un niveau de classe et une temporalité (séquence d'enseignement, année de formation, cycle de formation).

Dans le cadre de cette épreuve, l'analyse de la question est essentielle. En effet, la construction de la réponse s'organise progressivement à partir du traitement de la thématique, en appui sur des connaissances théoriques diversifiées. Cette réflexion est adossée à l'analyse d'un contexte d'établissement à partir d'un regard croisé des éléments saillants du dossier et des données issues d'ARCHIPEL (sous format numérique lors de la session 2025). Elle doit être complétée par l'examen de la place de l'EPS au sein de l'établissement, pour envisager son état et ses évolutions possibles sur diverses temporalités afin que notre discipline soit pleinement contributive à la réussite et à l'épanouissement de tous les élèves de l'établissement.

Les connaissances et compétences du candidat, enseignant d'EPS, personne-ressource de l'établissement, acteur au sein du système éducatif, doivent lui permettre d'ancrer ses propositions sur un territoire élargi en tissant des relations adaptées et opportunes avec l'ensemble des partenaires de la communauté éducative.

Il est également attendu du candidat qu'il s'engage pour justifier sa démarche d'enseignement et ses propositions au sein d'un système complexe en s'appuyant sur l'agrégation des connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles. Il s'agit pour le candidat de formuler des propositions de transformations concrètes, fondées et contextualisées à partir de l'articulation d'un diagnostic et d'une problématique.

Le but premier de l'épreuve ne consiste pas en un contrôle de ces connaissances bien que cet oral réserve une place réelle à ces éléments. Pour réussir, le candidat doit faire le choix de prendre appui sur certaines d'entre elles en lien avec un contexte et une question. Leur convocation peut intervenir au moment de l'analyse de la thématique, de la déclinaison d'hypothèses ou d'une problématique mais peut également être un support de la justification de paramètres d'une proposition. Dans l'épreuve d'oral 1, sans aller jusqu'à la description pédagogique fine, ce recours peut permettre d'éclairer les choix présentés par le candidat ou d'explicitier le fondement de ses propos en lien avec la connaissance du fonctionnement des élèves dans le cadre d'apprentissages de différents types et temporalités.

A ce titre, une attention particulière doit être apportée à la prise en compte de la temporalité. Même si la question cible un niveau de classe, la temporalité du cycle de formation doit amener

le candidat à identifier et nourrir les préalables et les perspectives en lien avec le niveau de classe indiqué.

Lorsque la temporalité de la question interroge l'année, la réponse du candidat ne peut pas faire l'économie de décliner son action sur les différents trimestres de l'année. De même, la temporalité de la séquence implique d'envisager une démarche s'étalant sur différentes leçons.

L'épreuve nécessite de dépasser les préoccupations pédagogiques et didactiques en adoptant une posture professionnelle, éthique et responsable, qui doit mettre en avant l'exercice et la transmission des valeurs de l'école républicaine. Il s'agit de déceler chez le candidat un potentiel réflexif, innovant, soucieux d'une EPS contributive à l'atteinte des objectifs et enjeux de formation que se fixe une communauté éducative.

Les propositions doivent permettre d'identifier la capacité du candidat à dynamiser une équipe EPS et/ou éducative et à faire rayonner la discipline et l'EPLE.

Conscient du manque tangible d'expérience professionnelle qui caractérise la majorité des candidats au concours de l'agrégation externe d'EPS, le jury attend que les futurs agrégés puissent démontrer leur capacité d'analyse, leur réflexion au sein de l'EPLE en tant qu'acteurs de la mise en œuvre d'une stratégie éducative pilotée par le chef d'établissement tout en investissant de nouvelles pistes prenant appui sur les éléments saillants du dossier. L'agrégation de connaissances théoriques doit en outre permettre au candidat de mobiliser ces dernières de façon décloisonnée au service de la réponse à la question et non pas de manière livresque.

Il s'agit de percevoir la capacité des candidats à s'engager, à se projeter, à s'impliquer dans la conception de projets collectifs, de nature disciplinaire et interdisciplinaire, en lien avec tous les partenaires de la communauté éducative.

Plus largement, une culture professionnelle est attendue passant par une connaissance de la structure et de la dynamique des acteurs du système éducatif. Des observations en établissement peuvent permettre de mieux cerner les fonctionnements et les enjeux poursuivis par les acteurs et les dispositifs. Une veille portant sur les publications institutionnelles et la connaissance des débats actuels sur l'Ecole est un incontournable.

Enfin, l'épreuve d'Oral 1 est un lieu privilégié pour amener le candidat à se positionner comme un futur acteur éclairé du système éducatif dans sa posture de fonctionnaire d'état, percevant les enjeux poursuivis à l'échelle de la discipline et au-delà.

Lors de cette session 2025, l'aptitude du candidat à entrer en discussion, à dialoguer avec le jury s'est révélée comme un élément incontournable permettant de mesurer chez les candidats la capacité à analyser, voire à faire évoluer, ses propositions à partir d'éléments introduits par les membres du jury.

## Conditions générales du déroulement de l'épreuve

### La préparation

La durée de préparation est de quatre heures.

Les candidats disposent d'un dossier sous format numérique (version Word) fourni par le jury comprenant cinq chapitres :

- 1/ le contexte géographique, économique, social, culturel et sportif de l'établissement,
- 2/ l'organisation et le fonctionnement de l'EPLE,
- 3/ la politique de l'EPLE (en lien avec le projet académique),
- 4/ le projet pédagogique EPS,
- 5/ l'animation et la vie associative de l'EPLE.

Par souci d'équité, tous les dossiers ont la même structure et un volume d'environ trente à quarante pages maximum.

Les dossiers d'établissements sont complétés par des extraits ciblés de fiches ARCHIPEL (Application de restitution et de choix d'indicateurs de pilotage des établissements et écoles), afin de rendre le diagnostic de la structure plus aisé et complet. Ces fiches, issues de l'application nationale, dont le traitement et l'organisation des différentes rubriques sont déterminés par le jury, sont établies en fonction de la typologie des établissements choisis. Lors de la session 2025, les fiches dites « Fiche d'identité » et « Fiche synthétique » ont été associées au dossier de l'établissement ainsi qu'un recueil d'indicateurs significatifs sous format Excel (également issus de l'application).

Elles synthétisent les données les plus récentes concernant l'EPLE et sont un moyen de le caractériser dans un périmètre élargi (département, académie, régional et/ou national). À travers ces fiches, des indicateurs quantitatifs sur la population scolaire, sur les personnels, sur les moyens et les performances de l'établissement sont communiqués aux candidats.

Ils sont à croiser avec des indicateurs plus qualitatifs contenus dans le dossier afin d'identifier les éléments saillants caractérisant le profil et la dynamique de l'établissement, d'émettre une problématique au regard de la question posée, de proposer des leviers pour y répondre et de faire des propositions en les illustrant sur différentes temporalités.

En salle de préparation et en salle d'interrogation, les candidats disposent d'un matériel informatique mis à disposition. Les textes officiels relatifs aux politiques éducatives et à l'organisation de l'EPS sont à la disposition du candidat sous format numérique.

À l'issue des quatre heures de préparation, le candidat est invité par les membres de l'organisation à déposer son diaporama sur un espace dédié de façon à transmettre celui-ci vers la salle d'interrogation ; de cette manière, le dossier est déjà présent sur le bureau de l'ordinateur utilisé par le candidat dans cette même salle. Le candidat est accompagné jusqu'à cette dernière où il est accueilli par le jury. L'utilisation du tableau blanc est autorisée lors de l'exposé comme lors de l'entretien. Le matériel pour l'usage de ce tableau est fourni par le jury.

### L'exposé et l'entretien

Le candidat dispose de vingt-cinq minutes maximum pour l'exposé, suivi d'un entretien de quarante minutes incompressible. Les membres du jury questionnent le candidat, tour à tour, pour lui permettre d'explicitier, de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur le contexte de l'établissement au regard de la question retenue ainsi que sur ses connaissances institutionnelles, scientifiques, professionnelles et disciplinaires. Les champs d'interrogation investis systématiquement par les trois membres du jury, permettent d'affiner le diagnostic réalisé par le candidat, d'approfondir l'analyse et la réponse à la question posée, ainsi que les propositions faites en termes de faisabilité et de pertinence par rapport aux trois dimensions du sujet posé (thématique professionnelle, niveau de classe et temporalité). La cohérence de l'ensemble des propos du candidat, depuis le diagnostic jusqu'aux propositions, est également questionnée. Enfin, le jury apprécie la culture et la posture professionnelle des candidats sur les différents champs de manière transversale et « spiralaire ».

L'exposé et l'entretien permettent au jury d'évaluer le candidat sur sa posture professionnelle et sur la façon dont il envisage sa mission de service public. Il est donc conseillé au candidat d'accepter d'entrer dans une phase de discussion, véritable moment d'échange professionnel avec les membres du jury. L'entretien lui offre ainsi l'opportunité de faire évoluer ses propositions.

### La question posée

La question vise à placer le candidat au cœur d'un questionnement professionnel ancré dans un contexte précis.

Pour la session 2025 la question est formulée ainsi :

*« Au cours d'une réunion de travail, votre chef d'établissement et votre inspecteur vous demandent de porter une attention particulière à cet axe : « ... ». Pour répondre à cette sollicitation, vous formulerez des propositions fondées, concrètes et contextualisées dans cet EPLE ; une de vos propositions doit être illustrée pour le niveau de classe ... dans une temporalité s'inscrivant sur la durée de..... (séquence d'enseignement, année de formation, cycle de formation). »*

La communication avec le jury : conseils aux candidats

### Le diaporama

Le diaporama est un support de la présentation qui permet à la fois au candidat de structurer de façon méthodique sa réflexion, d'entrer en interaction avec le jury, mais également de faciliter pour celui-ci la compréhension des propositions du candidat et de la cohérence qui unit ces dernières à la question posée. Il est préconisé de produire de préférence des tableaux ou schémas simples au service de la démonstration plutôt que des descriptions linéaires trop détaillées qui peuvent nuire à la lisibilité de la réponse à la question posée. Il convient de choisir un nombre de diapositives adaptées sans les surcharger d'informations. Le jury met en garde sur l'utilisation de multiples animations, notamment l'empilement de tableaux ou liens, qui peuvent mettre parfois le candidat en difficulté et complexifier le suivi de l'exposé.

Si le diaporama comprend de nombreuses diapositives pour rendre compte de la pensée du candidat, il convient de proposer un plan. A l'inverse, un diaporama très succinct où le candidat s'est contenté de citer des rubriques sans données rend complexe la compréhension de la proposition.

### L'exposé

L'analyse explicite et approfondie des termes de la question est une étape indispensable à la construction d'une réponse précise et spécifique. Elle doit être associée à l'analyse du contexte d'établissement à partir d'un regard croisé des éléments saillants du dossier et des données issues d'ARCHIPEL. Elle permet de définir des hypothèses et de problématiser la question au regard des éléments saillants de l'établissement et de son contexte, de la singularité de la classe (ou du niveau de classe) et de la temporalité (séquence d'enseignement, année de formation ou cycle de formation). Au regard du nombre conséquent d'éléments pouvant être considérés comme importants au fil de cette analyse, il est vivement conseillé aux candidats d'en prioriser certains lors de l'exposé. Cette démarche permet de construire des hypothèses et une problématique à partir de choix explicites et justifiés.

Ainsi, il n'y a pas lieu de viser une démarche d'exhaustivité dans l'analyse mais bien de réaliser des choix afin de développer un propos cohérent, pertinent et justifié.

Il est demandé que la proposition répondant directement à la question soit prioritairement exposée, explicitée, justifiée durant l'exposé.

Dans la construction de la réponse, il apparaît prioritaire de maintenir un lien systémique avec le sujet et la problématique tout au long de l'exposé, jusqu'aux propositions, afin de garantir de ne pas s'éloigner de la question posée. L'épreuve engage le candidat à mettre en tension plusieurs hypothèses puis à s'engager pour adopter un parti-pris. Le candidat doit être vigilant à bien structurer sa pensée pour en faciliter l'expression, la compréhension, en veillant à faire des liens réguliers au sujet, à la problématique et aux caractéristiques des élèves. La dimension motrice de ces dernières est incontournable mais doit être articulée à la question posée.

Inscrites au cœur de la dynamique de l'établissement, les propositions doivent nécessairement envisager des transformations chez les élèves ; la dimension motrice de ces dernières est incontournable. Elles prendront forcément en compte les caractéristiques des élèves décrites dans le dossier afin de démontrer leur singularité. Par ailleurs, il est important que les indicateurs retenus illustrent l'impact des propositions sur les élèves en lien avec la thématique retenue.

Le jury constate que la proposition d'actions en trop grand nombre est de nature à desservir les candidats qui peinent à expliciter suffisamment ces dernières ainsi que les justifications permettant de faire ces choix.

L'ajustement du volume, de l'intonation, et du débit de la parole permettent également de faciliter l'écoute attentive et la compréhension du jury.

Les exposés ponctués par une conclusion à la fois synthétique et récapitulative mettant en lien la question, la problématique et les propositions structurées autour d'un fil rouge ont été appréciés.

## L'entretien

Les différents champs de l'entretien permettent d'analyser le niveau de traitement de la question au regard du contexte de l'établissement et de la singularité de la classe. La pertinence et la faisabilité des propositions font également l'objet d'échanges au cours de l'entretien.

Que ce soit au niveau du diagnostic, de la réponse à la question ou des propositions, il s'agit d'apprécier la capacité du candidat à expliciter, justifier, discuter, faire évoluer voire réajuster ses propositions initiales. La posture d'écoute, de réflexivité, et la capacité à dialoguer sont attendus par les membres du jury. En effet, entrer en discussion permet au candidat de finaliser ses propositions, en les justifiant, en les régulant et/ou en les faisant évoluer. La prestation du candidat étant évaluée à la fin de l'oral dans sa totalité, il doit être prêt à faire évoluer certaines propositions s'il juge, au regard des questions du jury, pouvoir ainsi davantage répondre à la question posée dans cet établissement. Si le regard critique porté à ses propositions à travers notamment les possibilités d'alternatives ou d'évolution de ses réponses est apprécié, cela ne

doit pas non plus devenir un automatisme. En effet, le temps d'entretien permet également au candidat d'asseoir ses propositions en mobilisant des connaissances, notamment scientifiques et institutionnelles, variées

Le candidat doit montrer qu'il possède le potentiel pour se positionner en tant que concepteur-innovant, personne-ressource de l'établissement à l'échelle de ce dernier et au-delà et qu'il dispose d'une bonne connaissance et compréhension des enjeux du système éducatif, des diverses instances en lien avec la communauté éducative, du rôle des collectivités territoriales dans le fonctionnement des EPLE, des partenariats envisagés, tout en restant le responsable pédagogique du projet présenté.

Le candidat doit être en mesure de porter un regard distancié, critique et personnel sur les débats actuels autour de l'École afin de démontrer sa compréhension des enjeux des politiques éducatives, mais aussi ses compétences et sa capacité d'engagement à améliorer la réussite des élèves dont il aura la charge.

### Les propositions des candidats

Chaque niveau de prestation est illustré ci-dessous par un exemple typique de proposition replacé dans son contexte. Il s'agit là d'exemples contextualisés et non de modèles. Ces illustrations sont issues pour la plupart du rapport externe 2024, sauf celle relative au dernier niveau de prestation.

Elles mettent également en lumière les pistes d'évolution au regard des attendus de l'épreuve : des précisions sont apportées dans ce rapport par-rapport à la version de la session 2024. La prestation du candidat étant évaluée à la fin de l'oral, il est tout à fait envisageable que des propositions évoluent au cours de l'entretien afin de faire basculer une proposition d'un niveau de prestation à un autre. Pour chaque illustration, des éléments d'évolution permettant d'accéder au niveau supérieur sont donc proposés.

#### Niveau de prestation 1 :

Caractérisation globale du niveau : La réponse proposée est irrecevable au regard de la question posée car elle est en contradiction ou en total décalage avec le dossier et/ou avec les termes du sujet. La problématique, les leviers et les propositions sont inadaptées. Dans certains cas, le candidat réalise une prestation qui apparaît inappropriée et/ou irrecevable sur le plan éthique et professionnel, ce qui doit l'amener à se questionner sur sa posture déontologique.

## Le Diagnostic

Le diagnostic proposé est absent, ou erroné car en contradiction avec le dossier. Des contre-sens amènent le candidat à déformer ou à travestir la réalité du contexte.

## La Problématisation

Les termes clés de la question posée ne sont pas analysés, ni pris en compte. Leurs définitions sont très partielles, voire erronées. L'entretien ne permet pas de faire évoluer le positionnement du candidat.

## Les Propositions

Les propositions sont anecdotiques, voire caricaturales et parfois en contradiction avec les éléments du dossier et les caractéristiques des élèves concernés. Elles sont irréalistes ou impossibles à opérationnaliser au regard des éléments du contexte questionnant parfois légitimement l'éthique professionnelle d'un fonctionnaire d'État. Le questionnement durant l'exposé ne permet pas au candidat d'identifier les incohérences de son analyse et de sa réponse à la question.

## Illustration typique du niveau de prestation 1

Par exemple dans un collège de zone rurale avec peu d'élèves dont beaucoup sont en grande fragilité, il est demandé au candidat de « sécuriser les apprentissages » au niveau troisième sur la temporalité année. Le candidat ne termine pas son exposé qui reste court et inabouti, et donc ne détaille pas ses propositions qui restent simplement énoncées sans mise en lien effective avec le sujet. L'articulation entre le diagnostic de l'établissement et l'analyse du sujet n'est pas faite, ne laissant ainsi pas émerger le sens des propositions qui suivent. Le candidat fait des propositions qui ne ciblent pas le niveau troisième avec par exemple la création d'une AS Step et un travail axé sur le parcours avenir. Le candidat évoque ces propositions sans mise en lien avec l'établissement et en s'appuyant sur un diagnostic erroné (il évoque des instances qui ne sont pas présentes dans le dossier alors que d'autres points d'accroche sont possibles). Les propositions ne sont pas développées, et l'entretien ne permet pas de faire évoluer les propositions vers une réponse globalement adaptée au sujet.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu détailler ses propositions et les expliciter davantage que ce soit lors de l'exposé ou de l'entretien lorsque les membres du jury lui offrent cette possibilité. Une posture réflexive lors de l'entretien aurait permis au candidat de construire une réponse argumentée en étant accompagné par le jury à identifier les

éléments saillants du dossier mobilisables pour faire évoluer ses propositions d'actions. Par exemple, le candidat aurait pu rebondir sur la question de la connaissance de soi (évoquée lors de l'exposé) afin d'envisager une mise en œuvre sur l'année de troisième qui donne les moyens aux élèves de sécuriser leurs apprentissages.

#### Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 1

En lien avec la question posée, il s'agit de réaliser un diagnostic simple avec quelques éléments saillants (par exemple, la caractérisation de la population à l'entrée et à la sortie de l'établissement), une problématique (même si elle reste générique), et des propositions possibles. La posture éthique et professionnelle est recherchée dans l'évolution des propositions. L'analyse du dossier doit permettre au candidat d'exposer une problématique établissant quelques relations avec le contexte. Pour atteindre le niveau 2, la définition des termes clés constitue un élément incontournable avec des propositions à minima réalistes.

#### Niveau de prestation 2 :

Caractérisation globale du niveau : la réponse du candidat s'inscrit dans la temporalité imposée par la question, mais les propositions restent génériques, partielles, inopérantes et/ou « plaquées ». Elles ne prennent pas en compte les spécificités de l'établissement et/ou son contexte et/ou la population ciblée par la question. Pour certains candidats, une mosaïque de propositions ne permet pas d'illustrer les éléments principaux de la démarche. Les transformations sont implicites, non exposées par le candidat. Pour certains, les transformations s'éclaircissent au cours de l'entretien. Ce niveau de prestation illustre la posture d'un enseignant « exécutant/suiveur ».

#### Le Diagnostic

Certains éléments sont retenus et explicités par le candidat mais ne sont pas exploités et/ou ne sont pas pertinents. Quelques données quantitatives extraites des fiches ARCHIPEL ou du dossier sont simplement évoquées, rarement croisées. Certains éléments essentiels pour caractériser et comprendre le contexte scolaire sont absents, leur interprétation reste souvent superficielle ou caricaturale, ne s'attachant pas aux éléments saillants du dossier. En conséquence, le candidat réalise un diagnostic formel, reflétant partiellement la réalité de l'établissement.

#### La Problématisation

La thématique contenue dans la question est définie de façon superficielle et générique. Les termes sont abordés de façon restrictive et isolés du contexte de l'établissement, ne répondant que partiellement au sujet. Dans certains cas, la thématique du sujet disparaît au profit d'éléments « plaqués » dont les liens avec le sujet sont peu explicités. Le plus souvent, les liens entre la réponse annoncée au jury et la thématique ne sont présents qu'en début d'exposé puis s'étiolent voire disparaissent au cours de l'entretien avec le jury.

## Les Propositions

Les propositions sont souvent génériques ou plaquées, voire dans certains cas, inopérantes. S'inscrivant dans la temporalité demandée par le sujet, elles apparaissent pour autant peu en lien avec le contexte de l'établissement et trop éloignées des caractéristiques des élèves et/ou de la problématique annoncée. Elles n'interrogent pas véritablement l'activité de l'élève, son parcours de formation et s'attardent rarement sur un descriptif des apprentissages visés. Les propositions, trop souvent génériques, permettent difficilement de percevoir des transformations intentionnelles chez les élèves, notamment eu égard à la thématique proposée. Dans le meilleur des cas, ces transformations apparaissent lors de la discussion. Les obstacles ne sont pas lucidement envisagés et les leviers restent idéalistes. Le candidat fait preuve dans son discours d'une attention concernant les valeurs de la République, mais peine à les faire vivre au travers de ses actions professionnelles. Lors de l'entretien, la connaissance du fonctionnement et de l'actualité du système éducatif apparaît parfois comme superficielle.

## Illustration typique du niveau de prestation 2

Par exemple, dans un lycée général et technologique le sujet demande au candidat de prêter une attention à « apprendre aux élèves à prendre en charge leurs apprentissages ». Est situé dans un niveau de prestation 2 le candidat qui propose une séquence où les élèves travaillent en vue d'un tournoi de basket-ball pour que ces derniers soient acteurs de leurs apprentissages en leur donnant du sens. Or, les caractéristiques des élèves de 1<sup>ère</sup> générale de cet établissement montrent que ces derniers ont du mal à se projeter dans le temps et rien n'est proposé par le candidat pour les accompagner dans ces apprentissages méthodologiques. Dans une seconde proposition, faite sur la temporalité de la séquence d'enseignement, les élèves doivent analyser statistiquement leurs difficultés pour choisir un atelier. Les élèves du niveau première ont un rapport à l'échec compliqué rendant cette proposition non adaptée. Par ailleurs, aucune progressivité n'est envisagée sur la durée de la séquence (qui est la temporalité imposée par le sujet) rendant la proposition plaquée.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu par exemple, dans sa deuxième proposition, conserver le travail d'identification des besoins grâce à l'analyse statistique mais

en envisageant une dévolution progressive concernant le choix des ateliers tout au long de la séquence. Par ailleurs, une analyse statistique centrée sur les acquis et non les manques des élèves aurait pu permettre à ces derniers de mettre en œuvre la prise en charge leurs apprentissages en faisant des choix pertinents d'ateliers (de l'atelier qui consolide mes points forts à l'atelier qui me permet de progresser par étape).

Conseil aux candidats pour dépasser le niveau 2

Afin de passer en niveau 3, il est nécessaire de sélectionner les indicateurs quantitatifs et qualitatifs significatifs à la compréhension du contexte au regard de la question. Ces données doivent être interprétées et mises en relation pour dégager les grandes caractéristiques de la classe concernée au sein de l'EPLE et de son environnement. Il convient également de proposer de réelles définitions des termes du sujet, qui soient simples mais exploitées et mises au regard des éléments saillants du dossier afin de proposer une problématique opérationnelle qui s'illustre dans les propositions. Afin de répondre à ce projet, il est important de proposer des actions ciblées, et donc dans un premier temps, peu nombreuses. Se focaliser sur quelques actions principales permettra au candidat d'avoir le temps de montrer réellement la manière dont ces propositions se mettent en place et d'expliquer aux membres du jury en quoi ces dernières permettent effectivement de répondre à la fois à l'axe imposé (à travers les liens vers les définitions données) mais aussi aux caractéristiques saillantes de l'établissement.

Niveau de prestation 3 :

Caractérisation globale du niveau 3 : La réponse du candidat s'inscrit explicitement dans la temporalité imposée par la question et contextualisée à l'échelle de l'établissement grâce à un diagnostic cohérent. Les propositions sont opérantes même si elles demeurent inégales entre elles. Elles répondent en grande majorité à une problématique fonctionnelle. Les transformations, en lien avec la thématique proposée et avec les actions menées, sont annoncées dans l'exposé ou dans l'entretien. Cette réponse met en exergue un candidat qui illustre une posture d'enseignant impliqué mais « suiveur ».

Le Diagnostic

Le candidat sélectionne des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pertinents, et les interprète en les croisant. Il réalise ainsi un diagnostic relativement précis et juste avec des interprétations contextualisées sans embrasser toutefois l'exhaustivité du dossier.

## La Problématisation

Les termes du sujet sont définis de façon précise sur plusieurs dimensions théoriques et institutionnelles mais ils restent envisagés de manière juxtaposée. La problématique du candidat mobilise certaines définitions données en amont, pour faire émerger un problème professionnel sous-jacent, en lien avec une contextualisation à l'échelle de l'EPL. Les hypothèses émises sont présentes mais elles restent généralistes.

## Les Propositions

Les propositions sont de qualité inégale en termes de pertinence et/ou de faisabilité mais demeurent pour certaines opérantes. Elles s'inscrivent sur différentes temporalités même si leur complémentarité et leur pertinence restent parfois à questionner. Le niveau d'opérationnalisation permet de préciser la qualité de la prestation du candidat. Elles interrogent l'activité globale de l'élève dans son parcours de formation et t évoquent des apprentissages visés (moteurs, méthodologiques, sociaux, émotionnels), le plus souvent mis au service de la thématique proposée. Les propositions s'appuient sur une démarche d'enseignement explicite et cohérente au regard du contexte rencontré. Le candidat est en mesure de convoquer les valeurs de la République et d'en opérationnaliser prioritairement certaines au regard de la spécificité du dossier. Son intervention demeure à l'échelle de la classe et reste théorique à l'échelle de la discipline.

## Illustration typique du niveau de prestation 3

Dans un collège accueillant moins de 300 élèves, dans lequel on trouve un climat global serein, une valeur ajoutée aux résultats au DNB positive et une orientation sécurisée, il est demandé au candidat de chercher à développer « un esprit sain dans un corps sain ». Une des propositions doit s'illustrer sur la temporalité de l'année en classe de 4<sup>ème</sup>, classe pour laquelle la question du rapport au corps est problématique. Les membres du jury situent dans un niveau de prestation 3 le candidat qui propose un diagnostic cohérent et des définitions efficaces des termes du sujet, ce qui permet d'aboutir à une problématique adaptée au contexte. Les propositions mettent en avant une démarche sur le temps long qui vise à questionner les normes liées aux rapports « genrés » au corps des élèves, à les faire évoluer, afin de poursuivre vers une mise en œuvre d'un rapport au corps qui a changé positivement en arts du cirque. L'action se termine par une représentation lors d'un spectacle dans lequel le corps est assumé face à un public, et l'impact sur les élèves en terme d'estime de soi est bien identifié. Les références mobilisées, la démarche mise en place, et les mises en relation des différents points d'accroche du dossier avec la proposition montrent au jury que ces dernières sont clairement opérantes dans cet établissement. Les transformations visées sont évoquées et pertinentes au regard des actions menées et des enjeux soulevés par la thématique du sujet. Une seconde

proposition centrée autour de la rénovation de l'AS reste cependant éloignée de la thématique même si elle est adaptée au contexte d'enseignement.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu envisager sa deuxième action autour de l'AS, en mettant plutôt en œuvre une démarche autour de la connaissance de soi et/ou de la gestion du stress, qui sont deux éléments cités dans la démarche globale mais non étayés. Les deux propositions auraient pu gagner en cohérence en étant également reliées les unes aux autres, et auraient pu permettre au candidat de montrer sa capacité à entrer dans une dynamique collective qui impacte réellement les élèves.

#### Conseils au candidat pour passer au niveau 4

Afin de passer en niveau 4, le croisement de différentes données (quantitatives et qualitatives) s'avère souvent nécessaire pour développer une analyse fine et à un diagnostic précis. Cette démarche permet au candidat de réaliser une véritable carte d'identité de l'EPLÉ réaliste et dynamique. Mettre en liens les différents éléments de la thématique dans la définition des termes permet de développer une problématique plus riche dont la mise en œuvre s'illustre à travers une dynamique collective. Les propositions présentées par le candidat doivent s'appuyer sur les caractéristiques fortes des élèves ainsi que sur celles de l'EPLÉ et être évoquées sur plusieurs temporalités. Elles doivent mettre en exergue une approche dynamique et collective de l'EPS au sein de l'EPLÉ. Les propositions doivent également pouvoir s'articuler les unes aux autres dans une dialectique et une continuité de formation identifiée par le candidat. Les transformations sont explicitées, adaptées au contexte, liées à des indicateurs quantitatifs et qualitatifs sélectionnés.

#### Niveau de prestation 4

Caractérisation globale du niveau : la prestation est pertinente, adaptée et contextualisée au regard de l'établissement, de la singularité des élèves et de la question. Les liens entre le diagnostic, la problématisation et les propositions contextualisées sont effectifs. Les propositions, cohérentes et adaptées, explicitent une continuité de formation liée à la spécificité du sujet et du contexte. Une prestation de niveau 4 illustre la posture d'un enseignant engagé dans une dynamique collective.

#### Le Diagnostic

À travers son diagnostic, le candidat saisit la complexité du dossier. Il sélectionne, analyse et hiérarchise des indicateurs significatifs provenant du dossier sur des temporalités différentes ainsi que des données qualitatives et quantitatives de l'établissement. Il procède à de

nombreuses mises en relation pour réaliser une analyse pertinente du contexte de l'établissement inscrit dans un environnement plus vaste.

### La Problématisation

La problématisation s'appuie à la fois sur des références théoriques et sur une analyse située et argumentée de la question en proposant des définitions et des références plurielles à plusieurs niveaux permettant de justifier le propos. Elle est définie de manière spécifique au regard de l'analyse du contexte de l'établissement et éclaire des enjeux forts. Le candidat propose un cheminement cohérent grâce à des hypothèses explicites et pertinentes, s'inscrivant à différents moments du parcours de formation de l'élève ce qui apporte une plus-value à l'échelle de l'établissement

### Les Propositions

Les propositions sont adaptées au regard de l'analyse de l'établissement, de la thématique, de la classe ou du niveau de classe. Plusieurs niveaux de temporalité sont évoqués. Une attention particulière est portée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et des spécificités du contexte. De manière plus précise, une distinction a été faite entre une réponse où une seule proposition était adaptée avec des transformations avérées et une réponse où les différentes propositions étaient adaptées, consistantes et/ou complémentaires. Le candidat les discute en identifiant d'éventuels obstacles et leviers pour expliquer sa démarche et ainsi viser des transformations explicites ciblées, pour les élèves, s'inscrivant dans une continuité de formation. Tout au long de sa prestation, il fait état de connaissances robustes et actualisées sur le fonctionnement du système éducatif et de ses enjeux. Il cible et opérationnalise les valeurs de la République prioritaires dans le contexte de sa réponse au travers de ses choix pédagogiques et les met en valeur dans les interactions avec le jury à travers une discussion constructive.

### Illustration typique du niveau de prestation 4

Par exemple, dans un lycée général et technologique, qui accueille un public très hétérogène tant du point de vue scolaire que social, on repère une offre de formation diversifiée témoignant d'une juxtaposition de catégories d'élèves aux profils variés (langues, audio-visuel, sportifs de haut niveau et filière technologique). Il est demandé au candidat de prêter une attention à « faire du lycée un lieu de vie (...) où l'engagement citoyen est reconnu ». À partir d'un diagnostic croisant données quantitatives et données qualitatives, le candidat propose une problématique qui articule les éléments de définition de chacun des termes du sujet. Pour

y répondre, une première proposition est faite pour la classe de seconde. Y sont déclinées plusieurs étapes susceptibles de permettre aux élèves de construire progressivement leurs droits et devoirs afin d'exercer leur citoyenneté au sein d'un collectif. La démarche présente également les conditions et des outils pour mener à bien cette ambition. Une seconde proposition, qui vise le public de la filière technologique en ouvrant aux autres classes de l'établissement, vient s'appuyer sur la première, et mettre en cohérence une démarche qui vise la reconnaissance de l'engagement citoyen des élèves au sein de l'enseignement de l'EPS. Cet ensemble est un exemple de proposition pouvant témoigner d'une prestation de niveau 4.

Pour changer de niveau de prestation, le candidat aurait pu, au cours de l'entretien par exemple, envisager une prise de hauteur afin d'inscrire son intervention dans l'établissement et au-delà afin de montrer sa capacité à devenir une personne-ressource pour l'établissement en étant force de propositions.

#### Conseils au candidat pour passer au niveau 5

La définition du diagnostic pourra s'enrichir au travers de la mise en tension entre les différentes sources, différents degrés d'analyse et différentes temporalités. Cette démarche pourra nourrir une problématique plus systémique et des propositions rayonnantes. Le jury invite le candidat à faire preuve d'un engagement réfléchi et personnel dans son action professionnelle au-delà de la discipline et de prendre appui sur des connaissances plurielles (scientifiques, institutionnelles, professionnelles).

Le candidat apparaît comme personne ressource au service des élèves, dans la dynamique de l'équipe d'enseignant. L'exposé révèle des éléments de bon niveau que l'entretien permet d'enrichir et d'éclairer.

#### Niveau de prestation 5

Caractérisation globale du niveau : le candidat fait preuve d'une prestation engagée, dynamique et éclairante réfléchie et réaliste. Il se positionne comme une personne ressource au sein de l'établissement, force de propositions avec différents acteurs de la communauté éducative et partenaires, conscient des leviers et des freins liés à ses propos. Les liens entre le diagnostic, la problématique et les propositions sont envisagés de façon systémique sur plusieurs temporalités et justifiés au travers de connaissances scientifiques, d'enjeux éducatifs et sociétaux. Une prestation de niveau 5 illustre la posture d'un enseignant concepteur, personne-ressource pour l'établissement et au-delà.

Le Diagnostic

Le diagnostic articule de manière systémique des données choisies et questionnées, quantitatives et qualitatives, pour prendre en considération la complexité de l'établissement dans son contexte. Le candidat met en relation ces indicateurs et explicite la nature de leurs liens (temporels, de causalité, éléments contradictoires...). Il élabore des hypothèses à partir de ce questionnement. Ceci lui permet de réaliser un diagnostic qui caractérise la singularité de l'établissement et de spécifier certaines de ses évolutions. La prise en compte et l'analyse de la diversité du public scolaire constitue un élément majeur de la réflexion du candidat.

### La Problématisation

Des connaissances multiples, pluridisciplinaires sont mobilisées pour construire une problématique dynamique inscrite dans le contexte d'établissement et prenant en compte la singularité de la classe ou du niveau de classe. La réponse à la question, qui s'appuie sur des références théoriques éclairantes, soulève un véritable problème professionnel spécifique au dossier qui s'inscrit sur différentes temporalités.

### Les Propositions

Le candidat se révèle être un véritable concepteur engagé à travers l'élaboration de propositions permettant des transformations intentionnelles, explicitées et mesurables. La mise en œuvre de ces propositions efficientes et différenciées est opérationnelle et rayonnante. Les propositions, finement détaillées, sont cohérentes au regard de l'analyse de l'établissement et s'inscrivent dans différentes dimensions (équipe pédagogique et pluridisciplinaire, établissement, territoire). Elles démontrent avec réalisme les actions pouvant être menées avec les partenaires, tout en restant responsable du projet pédagogique. En réponse à la thématique ciblée par le sujet, il anticipe finement l'évaluation qualitative et quantitative des transformations des élèves, notamment motrices, pour envisager des régulations éventuelles de sa démarche d'enseignement. Les fondements théoriques mobilisés lors de la problématique sont repris pour étayer et éclairer les propositions. Sur l'ensemble de l'épreuve, il mobilise des connaissances multiples pour justifier ses actions au sein du contexte d'établissement mais aussi pour incarner les enjeux éducatifs et sociaux associés. La discussion est riche et interactive.

### Illustration d'une prestation de niveau 5

Par exemple, dans un collège péri-urbain caractérisé par une hétérogénéité importante sur différentes dimensions, un climat marqué par des violences, des IVAC négatifs, il est demandé au candidat de « Développer les projets interdisciplinaires destinés à renforcer les compétences psychosociales » en illustrant sa réponse particulièrement sur un niveau de classe de 4<sup>ème</sup> à l'échelle du cycle de formation.

Grâce à un diagnostic liant personnel et collectif, articulant de façon systémique des données quantitatives (IPS > National vs IVAC négatif, 24 exclusions, 1300 passages à l'infirmerie) et qualitatives (harcèlement important, manque de respect en classe de 4<sup>ème</sup>, manque d'investissement de l'EPS dans des projets interdisciplinaires, tensions au sein de l'équipe EPS, centration de l'AS sur le volet compétitif), le candidat élabore une problématique étayée théoriquement de façon plurielle et s'appuyant sur plusieurs hypothèses : besoin de sentiment de compétence et d'affiliation pour déclencher leur engagement nécessaire au développement des compétences psychosociales et renforcement progressif des compétences psychosociales en vivant des expériences d'interdépendance positive et d'entraide. Le projet est de « Passer d'élèves qui ne sont pas tous engagés dans leurs apprentissages évoluant dans un climat de non entente à des élèves qui se sentent impliqués dans leur scolarité au sein d'un climat apaisé puis à A des élèves qui développent progressivement des compétences psychosociales afin de devenir des citoyens réflexifs et solidaires ». Lors de son oral, le candidat organise son enseignement pour faire vivre une 1<sup>ère</sup> expérience de réussite collective grâce à un EPI qui se finalise par un spectacle de danse. Le projet débute par un atelier sur la fresque du climat intégrant la professeure documentaliste, se poursuit par la création d'œuvre en arts plastiques qui seront les inducteurs à la séquence de danse en EPS finalisée par le spectacle. Tout cela sera l'occasion de construire des CPS dans les dimensions cognitives, émotionnelles et sociales. Le candidat est par exemple capable de différencier les réussites sur la dimension émotionnelle en jouant sur la durée et le lieu d'exposition des élèves pour atteindre différents niveaux dans la construction des CPS.

Le candidat met en lien sa proposition avec la question posée grâce à des appuis théoriques pertinents. Il structure sa démarche et précise les différentes étapes de sa mise en œuvre en allant jusqu'à cibler précisément les transformations (motrices et éducatives). Lors de l'entretien, un bilan de la proposition est effectué à partir d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, des mises en perspective sont explicitées en élargissant. A travers cette proposition, le jury a relevé que le candidat a pensé à chaque élève et qu'il a utilisé de façon judicieuse des connaissances théoriques permettant d'éclairer la problématisation et ses choix. La seconde proposition portait sur un curriculum des rôles sociaux de la 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> pour renforcer les CPS en lien avec l'EMC.

Le candidat veille à la cohérence entre les propositions qui s'inscrivent dans le fil rouge de la problématique et installent une transversalité de la démarche dans son ensemble. Le candidat évite l'écueil du nombre pléthorique de références déconnectées de la question ou de la problématique. Dans l'échange, le candidat se montre agile, réactif dans sa capacité à faire évoluer ses propositions. Il écoute avec attention et propose des réponses bien calibrées qui vont à l'essentiel.

## Deuxième épreuve d'admission

### Présentation

Épreuve	La leçon Exposé = 30 minutes maximum. Entretien = 40 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	Présenter la « N <sup>ème</sup> » leçon d'EPS d'une séquence d'enseignement qui en comporte douze (présentation numérique). <u>Programme limitatif d'APSA</u> : athlétisme (relais/vitesse), natation (savoir nager et natation de vitesse), escalade, arts du cirque, tennis de table, basket-ball, musculation
Compétences évaluées	Le professeur dans sa classe Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'une classe afin de proposer une leçon d'EPS et de justifier ses choix en s'appuyant sur des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles. Il analyse l'activité des élèves de façon cohérente en vue de les faire apprendre et se développer. Le candidat intervient dans le respect d'une éthique professionnelle.

Ce rapport de jury s'inscrit dans la continuité du précédent, tout en pointant les évolutions apportées au cours de la session 2025.

Après un rappel du cadre et des enjeux de la seconde épreuve d'admission, le rapport reviendra sur les principaux attendus de l'oral 2. Pour ce faire, les niveaux de prestation des candidats seront présentés et illustrés à travers les outils d'évaluation mobilisés par le jury. Enfin, des conseils en matière de préparation seront donnés afin de guider les agrégatifs de la session 2025.

Les enjeux de l'épreuve d'oral O2

L'arrêté du 12-4-2021 précise les éléments suivants pour cette épreuve d'admission à coefficient 4 :

« À partir d'un dossier papier ou numérique accompagné d'un enregistrement vidéo, fourni par le jury et présentant notamment les caractéristiques des élèves d'une classe d'un établissement scolaire du second degré, le candidat présente une leçon d'éducation physique et sportive s'adressant aux élèves de cette classe, dans le contexte singulier de l'EPL et en référence à un programme limitatif d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports de la leçon (...) Cette épreuve nécessite non seulement une capacité d'analyse, mais aussi une bonne

connaissance : de l'APSA support de la leçon, des processus d'apprentissage et d'enseignement, et des exigences institutionnelles ».

Ce concours de l'agrégation externe s'adresse à des candidats en formation initiale ou qui, commencent leur professionnalisation. Il nécessite une mobilisation « en acte » des connaissances acquises en formation. Les candidats doivent témoigner de leur compétence à « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves », s'appuyant sur une « maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique » (arrêté du 1-7-2013).

La session 2025 poursuit et prolonge les ambitions engagées lors de la session précédente en orientant les attentes sur les capacités du candidat à :

Placer l'activité de l'élève au centre de sa réflexion en démontrant sa capacité à concevoir et à conduire une leçon d'EPS adaptée aux besoins du public ;

Discuter de manière lucide et éclairée en questionnant ses choix tout au long de l'épreuve.

L'enjeu est d'amener le candidat à discuter en mettant en relation et en tension un certain nombre d'éléments inhérents au cadre de la leçon. Plus précisément, le candidat est invité à :  
Se focaliser sur l'activité de l'élève et ses transformations, à chaque situation et à l'échelle de la leçon en articulant les aspects moteurs et éducatifs ;

S'inscrire dans une logique de discussion en étant capable de clarifier, justifier, expliciter, argumenter, nuancer, s'engager et faire évoluer ses propositions au regard du questionnement du jury, en repartant de ses propositions initiales ou en exploitant de nouvelles pistes.

Cette discussion mobilise un haut niveau de connaissances au service d'une analyse fonctionnelle des processus d'enseignement/apprentissage dans le cadre d'une leçon d'EPS. Divers registres de connaissances peuvent servir d'appui à la discussion : des connaissances scientifiques (issues de la recherche dans des champs alimentant la réflexion relative à l'enseignement de l'EPS), des connaissances professionnelles (issues des productions dans des ouvrages ou périodiques spécifiques à la profession), des connaissances technologiques (issus de travaux en didactiques des APSA) et institutionnelles (issues de l'ensemble des textes régissant le cadre d'intervention).

#### Description de l'épreuve

Contrairement à la session précédente, le candidat ne dispose plus d'un choix entre deux dossiers le jour de l'épreuve.

Libellé de la question : « À partir d'éléments du dossier et de l'enregistrement audiovisuel extrait de la leçon n°... sur 12 en (APSA), présentez la leçon n+1 d'éducation physique et sportive d'une durée de 90 minutes (ou 60 minutes pour les activités aquatiques). Vous serez amené à discuter vos propositions ».

Le libellé de la question précise le type d'établissement, la ville, l'académie, la classe ou le groupe classe à considérer.

Dans une optique d'équité et dans la volonté de permettre aux candidats d'envisager une

consistance des apprentissages, tous les dossiers comportent des séquences de 12 leçons. Au-delà de ces informations, d'autres précisions (notamment les conditions matérielles) peuvent être apportées par le jury. Celles-ci ont vocation à placer le candidat dans des conditions optimales et réalistes pour le traitement de la question (par exemple : « Vous disposez de tout le petit matériel nécessaire à la conduite de votre leçon »).

Dans la continuité des sessions précédentes, il revient au candidat de considérer les deux éléments déterminants du contexte d'étude : le dossier support ainsi que l'enregistrement vidéo de la leçon précédente. Pour concevoir et conduire sa leçon, mais aussi pour discuter, le candidat doit s'appuyer explicitement et systématiquement sur l'analyse de cet enregistrement audiovisuel.

Conditions de préparation de l'épreuve : 4 heures

Tous les candidats disposent d'un matériel informatique mis à disposition.

Le dossier support est présenté sous format numérique (version Word et PDF) et comprend deux chapitres.

Le premier chapitre présente le projet de classe, le profil scolaire des élèves qui la constituent, et un bilan global de la séquence d'enseignement avant la leçon filmée au filtre de l'organisation pédagogique. Une description détaillée de la leçon est également proposée. Elle situe les différentes prises de vue (vue globale et focales).

Le deuxième chapitre se compose de différents tableaux synoptiques, des axes et des actions des différents projets de l'EPL (projet d'établissement, projet EPS, projet AS). Un tableau présentant les relations entre les différents projets peut également être présent.

Les dossiers d'une douzaine de pages invitent à une analyse approfondie et complémentaire de l'enregistrement audiovisuel. Dans certains cas, des annexes sont présentes afin de préciser des éléments de la leçon (fiches d'observation, de travail, médias mobilisés pendant les leçons etc.).

L'enregistrement audiovisuel de la précédente leçon est permis grâce à des logiciels adaptés pour la lecture vidéo. Le candidat dispose également d'écouteurs audio. Il lui est donc possible d'accéder aux éléments sonores de la leçon comme par exemple les interactions entre élèves. Cet enregistrement est composé de plusieurs extraits intitulés « vue globale » ou « focale ». La « vue globale » présente le fonctionnement de tout ou partie des élèves de la classe lorsqu'ils sont engagés dans une situation porteuse des acquisitions attendues ou de la compétence visée par l'enseignant. Cela correspond, par exemple, à un match en tennis de table, à une course de 2x30m en relais-vitesse ou à une présentation d'un numéro en arts du cirque.

Les « focales » présentent des aspects particuliers de la leçon au niveau moteur (un groupe d'élèves sur un atelier de musculation) et/ou méthodologique et/ou social (des échanges entre un observateur et un grimpeur en escalade). Pour faciliter la lecture du candidat, la leçon présentée dans le dossier support met en correspondance les situations avec le titre des extraits (vue globale, focale 1, focale 2, etc.).

Dans la constitution des dossiers, un effort a été fait pour que les extraits présentent des points d'appuis et des difficultés à lever. Ainsi, le jury attend que ces éléments soient identifiés et pris

en compte. Le candidat doit investiguer finement les éléments du dossier et de l'enregistrement afin de discriminer les informations à retenir. Pour répondre à cette ambition, il est suggéré de : a) visionner très tôt la vidéo dans le temps dédié à la préparation ; b) s'appuyer sur des filtres de lecture et un cadre d'analyse du contexte d'étude. Dans les différents champs de questionnement, le jury revient systématiquement sur cette analyse contextualisée.

#### Exposé

Le candidat dispose de 30 minutes maximum pour exposer ses propositions en s'appuyant sur un support numérique à l'issue des 4 heures de préparation.

L'exploitation par le candidat de l'enregistrement audiovisuel doit ajouter un réalisme contextuel à ses propositions. Il est conseillé de mobiliser dans sa communication des extraits de l'enregistrement audiovisuel : captures d'écran et/ou brefs extraits vidéo pour appuyer son propos sans en détourner le contexte.

Nous insistons sur le nécessaire enjeu de communication que doit revêtir cette présentation. Il est ainsi suggéré de ne pas surcharger le support de présentation au risque de perdre en clarté et de « réciter » son texte.

Enfin, nous suggérons aux candidats une exploitation du temps de présentation en faveur du contenu de la leçon exposée sans pour autant négliger l'analyse des autres données mise à disposition du candidat.

#### Entretien

Un entretien d'une durée incompressible de 40 minutes fait suite à l'exposé. Les membres du jury engagent une discussion avec le candidat autour de certains points issus de l'exposé en l'invitant à reformuler ses choix, les clarifier, les justifier, les expliciter, les argumenter, les nuancer, à s'engager et à faire évoluer ses propositions. Ce dernier doit mobiliser des connaissances de nature didactique, pédagogique, technologique, professionnelle, scientifique et institutionnelle. Les questions du jury permettent d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte les besoins des élèves et les prioriser, à cibler des objectifs d'apprentissage adaptés, à situer ses propositions dans un contexte éducatif singulier, à élaborer une réflexion nourrie par les enjeux contemporains de l'EPS. Le jury n'attend pas de réponses arrêtées. Il souhaite surtout éprouver la capacité du candidat à discuter autour de certains choix effectués pour sa leçon et des effets qu'ils sont susceptibles de générer du point de vue de l'activité des élèves.

Lors de l'entretien, les questions du jury sont construites en prenant en compte à la fois les données contextuelles du dossier et celles de l'enregistrement audiovisuel, articulées aux propositions faites par le candidat. Ce questionnement s'organise autour de cinq champs.

#### Les cinq champs de questionnement

Pour chacun des temps, le jury situe le champ de questionnement et engage le candidat dans une discussion. Le jury explicite ensuite l'objet de la discussion avant d'entamer l'échange. Il

s'agit par ailleurs de passer par une étape de définition, de clarification et d'explicitation. La clarification de l'objet de discussion effectuée, l'échange se poursuit et vise alors à justifier, à étayer, à argumenter et à nuancer pour analyser les propositions présentées relatives à cet objet de discussion. Des controverses peuvent permettre au jury de poursuivre la discussion pouvant potentiellement alimenter d'autres clarifications ou d'autres choix potentiels. Compte-tenu des avancées dans la discussion, le candidat peut alors proposer des transformations, ou bien des évolutions de ses propositions initiales. Enfin, il est attendu si possible que le candidat s'engage à la lumière de cette discussion en se positionnant a minima au regard de la controverse évoquée ou a maxima compte de tenu de convictions, de valeurs, et/ou de conceptions. Il s'agit de mobiliser un haut-niveau de connaissances théoriques — scientifiques, professionnelles, technologiques, institutionnelles — pour irriguer et éclairer en continu cette discussion.

#### Champ 1 : l'élève dans ses apprentissages

Il est attendu du candidat qu'il analyse l'activité d'apprentissage des élèves au regard des choix opérés dans la leçon. Il s'agit de décrire des comportements d'élèves, d'analyser leurs actions afin de proposer des contenus adaptés et accessibles à leurs niveaux. Nous rappelons ici que la connaissance de l'APSA est au service d'une description affinée de l'activité de l'élève et des transformations visées. Ainsi, chaque candidat doit définir de façon précise les apprentissages visés pour les élèves.

Divers points de discussion peuvent ici émerger compte tenu des propositions initiales du candidat. Ces points de discussion sont relatifs à la nature des apprentissages visés, à l'objet d'enseignement, aux contenus d'enseignement, à l'articulation entre des objectifs éducatifs et moteurs, à la détermination d'hypothèses explicatives de l'activité de l'élève au regard de profils identifiés à partir d'une lecture fine de leurs besoins.

Le jury est attentif à ce que les propositions se révèlent adaptées à la singularité du contexte, aux caractéristiques des élèves et aux visées programmatiques. Le critère de faisabilité des apprentissages visés est un paramètre important à prendre en compte.

Enfin, le jury évalue dans quelle mesure le candidat parvient à articuler, de façon explicite, les différents registres d'apprentissages moteur, méthodologique et social.

#### Champ 2 : analyser en direct l'activité des élèves (avec la vidéo)

En s'appuyant sur un extrait vidéo choisi et imposé par le jury (durée d'une trentaine de secondes), le candidat doit procéder à une analyse « en direct » de l'activité des élèves. Il est proposé au candidat d'effectuer une première lecture silencieuse puis une lecture commentée de cet extrait vidéo. Il doit produire une analyse systémique et holistique visant à décrire, analyser et interpréter les comportements des élèves pour ensuite réinterroger ses propositions initiales à la lumière de son analyse. L'extrait, qui met en avant des éléments saillants de la leçon sur un plan moteur et/ou méthodologique et/ou social, fait donc office de référent objectif pour engager une discussion avec le candidat. Le jury attend que ce dernier lise l'activité des élèves en s'appuyant sur un cadre d'analyse, relève les points d'appui mais

aussi les difficultés à lever pour fonder ses propositions ou les faire évoluer. La formulation d'hypothèses explicatives claires, étayées par une analyse critériée et référencée constitue un attendu central dans ce champ de questionnement. En outre, l'identification de tensions entre l'analyse vidéo et les éléments du dossier peut compléter la démarche du candidat. Au cours du questionnement, le candidat est invité à expliciter, argumenter au regard de l'activité de l'élève et de la leçon, faire évoluer et s'engager afin de discuter ses choix et leur opérationnalisation dans la leçon.

#### Champ 3 : l'élève au prisme de l'activité de l'enseignant

Il est attendu du candidat qu'il envisage son activité professionnelle en relation avec l'activité des élèves. Les modalités d'intervention et les stratégies pédagogiques sont investiguées afin de vérifier que le candidat permet à chaque élève d'apprendre et qu'il donne du sens aux contenus envisagés.

Les points de discussion peuvent porter sur les choix effectués par le candidat en termes de modalités de groupement, d'outils mobilisés, de processus de conduite, d'accompagnement, de guidage, voire de supervision qu'il met en place pour engager les élèves dans l'APSA et transformer leur activité. Il est conseillé d'explicitier et de prioriser les modalités d'intervention selon les besoins identifiés chez les élèves et de les faire évoluer si besoin au regard de la discussion avec le jury.

#### Champ 4 : l'élève dans un processus d'apprentissage / développement

Il est attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à inscrire les apprentissages des élèves dans une temporalité. Plus précisément, ils doivent expliciter la cohérence interne de la leçon en justifiant la nature des situations et leur enchaînement. La recherche de cohérence entre les objectifs de transformation, les contenus visés et l'opérationnalisation des apprentissages dans la leçon est un élément central du champ. Les points de discussion abordés concernent notamment la structure temporelle de la leçon, la quantité de travail des élèves et l'articulation entre les différents temps de la leçon. Le candidat sera amené à expliciter la dynamique d'apprentissage déployée au fil de la leçon à la fois au niveau moteur et méthodologique et social.

Par ailleurs, il peut être envisager une discussion autour de la cohérence de la leçon dans la séquence d'enseignement.

#### Champ 5 : l'activité de l'élève envisagée à partir d'une nouvelle variable

Pour clôturer le questionnement et étoffer davantage la logique de discussion, le jury introduit une nouvelle variable. Le candidat est invité à interroger ses propositions et l'activité des élèves au regard d'un élément nouveau permettant de mettre en dialogue et/ou en tension les choix opérés dans la leçon. Deux remarques importantes : a) premièrement, le choix d'une variable ne préjuge pas de la qualité de la prestation du candidat. Il s'agit de l'amener à réfléchir et à discuter, sans nécessairement pointer des manques ou des failles dans son travail de restitution préalable ; b) deuxièmement, le jury attend du candidat qu'il analyse la variable par le filtre de

l'activité des élèves. Il convient de ne pas procéder à un raisonnement « hors sol » mais à un examen approfondi et controversé de la question liminaire, ancré dans une réalité éducative précisée par le jury. Ainsi, le jury prend le soin de contextualiser le choix de cette variable au regard des propositions du candidat qui pourra alors lire dans la discussion introduite par celle-ci une nouvelle occasion de réinterroger ses choix préalablement présentés dans la leçon.

Ce temps d'échange permet de définir cette variable, de discuter des enjeux sous-jacents et de la mettre en lien avec les propositions initiales. La discussion se poursuit alors sur les mises en œuvre et les opérationnalisations catalysées par cette variable.

Exemple de questionnement : l'éducation au choix, le goût de l'effort, le plaisir, l'égalité filles-garçon, etc ».

#### Les attendus et prestations des candidats

L'évaluation de la prestation des candidats est globale. Elle prend en compte à la fois l'exposé et l'entretien. Au cours de la session 2025, le jury a évalué les prestations des candidats en s'appuyant d'une part sur la capacité à concevoir et conduire une leçon et d'autre part sur la capacité à discuter ses propositions.

#### Concevoir et conduire une leçon d'EPS au regard du contexte

L'activité de conception est évaluée à travers les choix du candidat en matière de préparation et de formalisation de la leçon. Il est attendu que le candidat présente une leçon réaliste, opérationnelle, inscrite dans un contexte singulier dont les déterminants (dossier et vidéo) sont analysés et exploités. La leçon comprend des objectifs clairement définis et hiérarchisés en fonction des besoins des élèves et au service d'une différenciation. En outre, le travail de conception est censé permettre au candidat de planifier des apprentissages selon une cohérence qui articule les dimensions motrices, méthodologiques et sociales.

La conduite de la leçon met en jeu l'activité de l'enseignant à travers notamment les modalités d'intervention sur lesquelles il s'appuie. Les choix d'apprentissages ciblés et la prise en compte des besoins identifiés comme prioritaires chez les élèves organisent ces propositions. Dans ce registre, il est attendu que le candidat démontre sa capacité à observer, analyser et interpréter l'activité des élèves en vue de les faire progresser dans différentes dimensions.

#### Discuter

La discussion est appréciée à travers la capacité du candidat à clarifier et expliciter ses propositions puis à les argumenter voire les faire évoluer. Elle s'apprécie à travers une dialectique entre l'activité de discussion du candidat et l'étayage nécessaire au jury pour le guider.

À travers le questionnement du jury, le candidat est ainsi amené à clarifier son positionnement en apportant de la mesure, des limites et de la controverse, et potentiellement à faire évoluer ses propositions initiales.

Lors des échanges, la mobilisation de connaissances diverses, maîtrisées et combinées (scientifiques, institutionnelles, professionnelles) lui permet de bien circonscrire les objets, les

notions et/ou les points de discussion suggérés par le jury. Une posture d'écoute et d'ouverture est attendue et facilite une discussion lucide, non naïve et critique.

Les prestations des candidats de la session 2025

De manière générale, le jury note que les candidats se sont préparés à l'épreuve en prenant en compte les recommandations formulées dans le rapport de jury 2024. La très grande majorité montre une bonne maîtrise du temps de l'exposé. L'utilisation d'un support visuel lors de la présentation permet d'appuyer les propos, tandis qu'une grille d'analyse est presque toujours mobilisée pour décrire et repérer les caractéristiques saillantes des élèves. Même si celle-ci mériterait de servir une prise en compte des besoins prioritaires ciblés et singuliers des élèves. De la même manière, un constat plus fin au départ serait autorisé par une meilleure connaissance des APSA.

Les candidats se sont également appuyés de manière satisfaisante sur les éléments du dossier et le support audiovisuel pour justifier et préciser l'orientation de leurs propositions. En outre, ces dernières sont inscrites dans le cadre institutionnel actuel avec une prise en compte des éléments programmatiques en vigueur.

La majorité des candidats possède un niveau de communication orale qui révèle une préparation sérieuse. Toutefois, dans l'interaction avec les membres du jury, les candidats ont des difficultés à faire « vivre » leur leçon et à opérationnaliser leurs propositions. L'utilisation de schémas peut être une aide pour rendre compte de l'élève en activité dans la situation d'apprentissage. Un « paperboard » (à disposition dans chaque salle d'interrogation) constitue une ressource dont les candidats pourraient se saisir.

Éléments typiques des différents niveaux de prestation des candidats

Niveau 0. Les propositions sont irrecevables

Ce profil concerne un candidat de la session 2025.

Élément révélateur du niveau : Ce premier niveau de réponse est jugé comme « irrecevable », dans la mesure où le candidat ne répond pas aux exigences attendues de l'épreuve. Les propositions révèlent des manquements manifestes d'un point de vue déontologique ou sécuritaire. Elles témoignent d'une posture en décalage avec celle attendue chez un agent de la fonction publique.

Par exemple :

En savoir-nager, le candidat met en danger ses élèves. Après une expiration complète en profondeur — 2,20 mètres de profondeur — les élèves non-nageurs explorent en apnée le fond de la piscine dans un défi contre d'autres élèves. Ces propositions révèlent un manquement manifeste d'un point de vue sécuritaire.

Niveau 1. Une leçon imprécise où des élèves pratiquent

Ce profil concerne environ 36% des candidats.

Élément révélateur du niveau : Les élèves pratiquent dans des dispositifs et appliquent des consignes. La participation reste aléatoire. Le contexte est décrit de manière globale. Il n'est pas organisateur de la leçon. Les propositions du candidat sont inappropriées, très imprécises ou non adaptées au contexte. Si un cadre d'analyse de l'activité des élèves est proposé dans l'exposé et permet de décrire des profils d'élèves, la leçon s'adresse à des élèves génériques. Des objectifs peuvent être présentés, mais leur formulation est superficielle. Le candidat ne parvient pas à expliciter leurs intérêts et/ou proposer des mises en œuvre adaptées. Souvent, le candidat anime sa leçon en se limitant à l'énoncé des consignes ou des règles.

Par exemple :

En natation de vitesse, le candidat propose une leçon aux objectifs généraux (équilibre, respiration, propulsion) ou inadaptés (nager un temps long en natation de vitesse). Le choix de situation est inapproprié (nager 6 minutes pour des élèves qui peinent à réaliser 25m). Lors de l'entretien, le candidat propose des réponses erronées sur le plan physiologique, pédagogique ou didactique.

En basket-ball, le candidat propose des matchs à thèmes inappropriés pour les élèves, qui ne contraignent pas leur activité. Les aménagements ne sont pas justifiés et ne permettent pas de régler le besoin identifié. Les critères de réalisations sont flous ou erronés, parfois absents. L'activité de l'enseignant est superficielle. Le candidat témoigne d'une méconnaissance de l'APSA.

Niveau 2. Une leçon standard, plaquée où les élèves travaillent

Ce niveau concerne environ 36% des candidats.

Élément révélateur du niveau : les élèves peuvent s'engager dans des situations partiellement adaptées. Ils participent à la leçon en continu.

Le candidat relève partiellement des caractéristiques du contexte, mais ne les exploite pas ou peu dans sa leçon. À partir d'une lecture du dossier et de la vidéo, l'activité des élèves est décrite mais peu analysée. Par conséquent, le lien entre le contexte et la leçon reste formel, ce qui laisse entrevoir une leçon plaquée, des situations juxtaposées souvent « prêtes à l'emploi ». Les objectifs sont adaptés à des profils standards, mais ils n'autorisent pas la différenciation. Ils sont formulés pour un niveau de classe, un niveau global dans l'APSA, ou un profil d'élèves type. À ce niveau, le candidat prescrit des consignes, rappelle des règles et envisage des mises en œuvre permettant des transformations partielles ou incidentes de la motricité. Les contenus et les critères de réussite et de réalisation à intégrer par les élèves sont définis à priori. Le pilotage de la leçon par l'enseignant est organisationnel.

Par exemple :

En tennis de table, le candidat propose une leçon sur l'identification du moment opportun pour rompre l'échange. Cet objectif semble adapté au besoin général de la classe. Toutefois, aucune différenciation pédagogique n'est proposée. L'articulation entre les objectifs, les profils identifiés, les situations d'apprentissage et les critères de réalisation manquent de cohérence.

En arts du cirque, le candidat présente une leçon qui omet partiellement l'inscription de la séquence d'enseignement dans un dispositif interdisciplinaire qui invitait à travailler autour d'un thème précis. Les contenus sont donnés sous forme de catalogue sans tenir compte de la singularité du contexte.

Niveau 3 : Une leçon caractérisée où les élèves apprennent explicitement

Ce niveau concerne environ 23% des candidats.

Élément révélateur du niveau : les élèves sont engagés dans des situations qui permettent des transformations effectives et opérantes. Ils sont acteurs de leurs apprentissages.

La leçon présentée convoque opportunément des déterminants spécifiques, sélectionnés grâce à l'analyse du contexte et des élèves. Les saillances relevées et les choix du candidat ne sont pas toujours priorisés. Ces derniers orientent la leçon et mettent en relief des objectifs précis, déclinés au moins dans le domaine moteur et éventuellement dans une dimension méthodologique et/ou sociale sans que leur articulation soit nécessairement effective. La leçon est différenciée, analysée en fonction des profils d'élèves caractérisés à partir de l'analyse du dossier et de la vidéo. Elle permet d'établir un lien — encore formel — entre les acquisitions visées et l'activité des élèves. Des hypothèses explicatives sont formulées de façon appropriée au contexte. Elles priorisent souvent un registre ou un groupe d'élèves. L'activité de l'enseignant s'organise autour de l'accompagnement dans les apprentissages. Le pilotage de la leçon est intégratif et permet aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages. Le candidat démontre sa capacité à exposer les éléments de la leçon de manière complète et adaptée au public ciblé.

Par exemple :

En musculation, avec une classe de 1<sup>ère</sup> de lycée général, le candidat distingue deux profils d'élèves en lien avec des besoins éducatifs diagnostiqués. Il propose à tous l'objectif suivant : « Réguler sa charge afin d'obtenir des effets recherchés en mettant en relation des ressentis avec un indicateur objectif ». L'activité de l'enseignant est précisée. Elle organise les apprentissages des élèves. Le candidat cible des apprentissages pertinents au regard des besoins des élèves. Il donne des critères de réalisation précis et différenciés ainsi que des indicateurs pour transformer l'activité de l'élève (« si mon trajet moteur se dégrade avant la répétition, alors... »). D'un point de vue méthodologique, le candidat repère des capacités chez les élèves à s'entraider pour réussir sans pour autant le concrétiser dans la situation. Il aménage son dispositif pour qu'ils deviennent acteur de leurs apprentissages. Les situations mises en œuvre répondent à l'objectif de leçon proposé.

Niveau 4. Une leçon anticipée où les élèves se développent

Ce profil ne concerne environ 5% des candidats.

Élément révélateur du niveau : Les élèves sont engagés dans des démarches actives d'apprentissage au sein desquelles ils peuvent être auteurs de leurs apprentissages.

La leçon présentée montre une priorisation d'éléments saillants du dossier et une appropriation fine et nuancée des caractéristiques de l'activité des élèves. En outre, cette leçon

est structurée par une démarche d'enseignement explicite qui renvoie à des choix saillants en matière de conception. A ce niveau, la démarche du candidat épouse une forme d'engagement professionnel. Très clairement exposée, elle se fonde sur une analyse pertinente et critériée des besoins des élèves. Des transformations motrices et éducatives sont formulées pour tous les élèves de manière intégrative et articulée. Les conditions de l'apprentissage sont précisées, envisagées et anticipées. Le candidat est également capable de proposer des variables et/ou des scénarios en vue de s'adapter à l'activité supposée des élèves. Il décrit avec précision les comportements des élèves et formule des hypothèses explicatives en mobilisant un cadre d'analyse pertinent pour proposer des remédiations adaptées. Le candidat démontre sa capacité à exposer de manière complète les éléments de la leçon en proposant un pilotage dynamique et inclusif qui intègre le collectif et apporte un soutien aux apprentissages.

Par exemple :

En savoir nager, avec ces 6ème, le candidat engage les élèves dans une expérience authentique du champ d'apprentissage n°2 par des choix didactiques pertinents et adaptés à la logique de l'activité (enjeu social). Les conditions d'apprentissage sont anticipées et opérationnalisées. Les élèves se transforment en fonction de leurs besoins singuliers tout au long de la leçon. Les composantes motrices, méthodologiques et sociales s'articulent avec des contenus d'enseignement clairement identifiés et priorisés. Des allers-retours avec le contexte et la vidéo sont réalisés tout au long de l'épreuve afin d'ancrer les propositions dans l'existant. Le candidat n'est pas naïf. Il pointe avec lucidité la difficulté d'un pilotage inclusif et met en doute le fait que les élèves puissent devenir auteurs de leurs apprentissages au terme de la leçon, voire de la séquence. Cependant, il cible les conditions à réunir pour dépasser ce constat et questionne de façon subtile le parcours de formation du nageur à l'aune de la continuité des apprentissages en EPS. Sa réflexion articule ainsi des dimensions diachroniques et synchroniques. Plus largement, elle est mise au service d'une leçon cohérente, progressive et directement reliée aux besoins des apprenants.

Discuter

La capacité à discuter permet d'affiner l'appréciation de la prestation du candidat au sein des différents niveaux. Quatre composantes permettent de juger la discussion du candidat : clarifier, justifier/expliciter, argumenter/nuancer, s'engager/faire évoluer.

Première composante de la discussion : « clarifier »

Le candidat est amené par le jury à clarifier ses propositions lorsqu'il définit et décrit le point de discussion abordé par le jury. À ce niveau, il peut parfois décliner et affiner ses choix initiaux.

Par exemple :

En relais-vitesse, le candidat est amené à définir et à clarifier ce qu'il y a à apprendre dans la situation. Tout en étant guidé par le jury, il reprend sa situation d'apprentissage en clarifiant l'objectif, le but, les consignes pour les athlètes et les observateurs ainsi que les contenus

d'enseignement permettant de faire apprendre le donneur et le receveur.

Seconde composante de la discussion : « justifier et expliciter »

Le candidat est amené par le jury à justifier de façon claire et convaincante ses propositions initiales. Pour cela, il pourra convoquer des éléments du dossier et de la vidéo, des connaissances scientifiques, institutionnelles et professionnelles.

Par exemple :

En arts du cirque, le candidat est amené à justifier ses choix d'inducteurs au regard du projet de transformation des élèves. Il s'appuie de manière convaincante sur l'EPI programmé dans l'établissement pour expliciter ses choix.

Troisième composante de la discussion : « argumenter et nuancer »

Le candidat est amené par le jury à argumenter ses positions initiales par des connaissances plurielles et étayées.

Pour cela, il peut convoquer et mobiliser à bon escient une diversité d'éléments justificatifs. Ces éléments peuvent relever d'indicateurs issus du contexte (public, EPLE), de connaissances théoriques, qu'elles soient issues des productions scientifiques de référence et actualisées, de la littérature professionnelle contemporaine et des textes officiels en vigueur régissant l'activité de l'enseignant. Il est attendu que le candidat énonce, exploite, mobilise, combine ces connaissances, pour les mettre au service de sa stratégie d'argumentation. Une maîtrise des connaissances affichée est attendue afin de s'engager dans une discussion productive permettant de comprendre, d'appuyer, de compléter et de revisiter éventuellement les propositions initiales du candidat. Des limites pertinentes et des alternatives permettent de nuancer les propositions.

Par exemple :

En tennis de table, le candidat, lorsqu'il est amené à discuter de l'activité de l'enseignant, propose une démarche pédagogique visant à proscrire, amplifier, connecter et enquêter pour accompagner l'élève dans ses apprentissages. Il argumente en mobilisant différents éléments de justification. Il s'appuie d'abord sur les besoins identifiés dans le contexte : les élèves ont des difficultés à identifier une situation de balle favorable à la rupture de l'échange. Il complète cet étayage situé en s'appuyant sur un axe du projet de classe centré sur le développement des ressources perceptivo-décisionnelles. Il poursuit son argumentaire en convoquant des éléments d'ordre professionnel et scientifique (les fondements de l'approche éactive notamment). Enfin, il termine son argumentaire en s'appuyant sur le domaine 2 du socle commun.

Quatrième composante : « s'engager et faire évoluer »

Le positionnement du candidat est nuancé, affirmé et sublimé par des convictions. Il peut soulever des contradictions et des dilemmes lui permettant d'affiner ses choix et de se positionner.

Par exemple :

En musculation, avec une classe de première, le candidat est capable d'énoncer des enjeux ciblés au regard du contexte afin de conduire les élèves vers l'adoption d'un mode de vie sain, actif et solidaire. Il se positionne clairement et choisit d'amener les élèves à construire collectivement une échelle de ressenti. Son argumentation est fondée à la fois scientifiquement et culturellement. Par exemple, il admet faire ce choix au regard d'un dilemme soulevé dans l'APSA : la tension permanente entre centration sur soi (pouvant conduire à une forme d'individualisme) et construction d'un mode de vie solidaire (enjeu de société). Par ailleurs, se réclamant d'une entrée phénoménologique, il fait de la salle de musculation un lieu authentique de rencontre et d'agrégation des vécus. Au fil de l'entretien, il continue à faire évoluer ses propos en s'appuyant sur la nécessité de faire vivre à ces élèves des expériences aussi bien individuelles que collectives.

### Conseils pour développer les compétences attendues

Afin de développer les compétences attendues de cette épreuve d'admission, les candidats sont invités à prendre connaissance des conseils généraux de préparation et des orientations de travail suggérées.

Conseils pour améliorer la conception, la conduite de la leçon et sa discussion :

Approfondir ses connaissances technologiques et didactiques des APSA du programme et de l'activité de l'élève dans ces APSA.

Cibler des transformations motrices prioritaires émanant d'un choix éclairé du candidat.

Combiner des connaissances de diverses natures (technologiques, professionnelles, scientifiques, institutionnelles) pour faire des choix, soutenir, expliquer et nuancer les propositions exposées.

Élaborer un cadre d'analyse pertinent, fonctionnel, sans multiplier les indicateurs, pour permettre de décoder l'activité des élèves au regard de besoins prioritaires identifiés dans les domaines moteurs, méthodologique et social.

Définir des objets d'enseignements clairs, ciblés et hiérarchisés au regard des caractéristiques du contexte et des besoins des élèves. Il est conseillé au candidat de faire preuve de lucidité quant à la construction systématique de « profils ». L'activité des élèves ainsi caractérisée mérite d'être remobilisée tout au long de la leçon afin d'ouvrir des possibles pistes d'intervention.

S'appuyer, pour l'analyse critériée de l'activité des élèves, sur des indicateurs précis et non stéréotypés tant dans l'exposé que dans l'entretien et plus particulièrement dans le cadre du champ d'interrogation n°2.

Définir des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales en affinant le grain des objectifs généraux jusqu'aux critères de réalisation précis.

Anticiper et à s'acculturer aux différents champs d'interrogation.

## Conseils sur l'aspect formel de l'épreuve

Prévoir un temps d'exposé plus favorable aux transformations envisagées, à l'activité des élèves dans les situations à l'aune d'une présentation complète de celles-ci.

Gérer le débit de parole afin de faciliter l'écoute du jury et de mettre en évidence les choix réalisés.

Épurer la présentation powerpoint au profit d'une explicitation des choix.

Exploiter de courts extraits de la vidéo pour illustrer la caractérisation de l'activité de l'élève.

Utiliser, lors de la présentation des situations d'apprentissage, des schémas ou des dessins permettant de visualiser l'organisation spatiale de la tâche (powerpoint ou paperboard).

### Conseils pour se préparer à l'épreuve :

Développer sa capacité à discuter et à entrer dans une logique de controverse.

Tenir une veille sur les publications scientifiques et professionnelles exploitables lors d'une leçon d'EPS. Le jury conseille au candidat de s'appropriier finement les connaissances scientifiques issus de travaux de recherche contemporains afin d'éviter un certain « effet d'annonce ».

S'appuyer sur les connaissances acquises dans les autres épreuves du concours pour étayer la discussion et le regard pluridisciplinaire porté sur l'élève.

Observer et analyser des pratiques professionnelles sur le terrain : identifier des besoins d'élèves, inférer des hypothèses explicatives à propos des conduites observées, être attentif aux rôles sociaux et interactions enseignants, élèves.

S'entraîner à adapter les situations d'apprentissage à d'autres contextes et leurs saillances.

S'appuyer sur leurs expériences de stage ou d'enseignement afin de construire des dispositifs viables et réalistes à l'échelle d'une leçon d'EPS.

Échanger avec d'autres enseignants (débutants ou chevronnés) pour s'imprégner de regards pluriels et complémentaires.

## Troisième épreuve d'admission

La troisième épreuve d'admission est composée d'une pratique et d'un oral dont les exigences sont bien distinctes. Les candidats peuvent réussir l'une et/ou l'autre de ces parties. Il convient donc de se préparer spécifiquement à chacune d'elles.

### Les conditions de l'épreuve

L'oral 3 s'appuie sur cinq APSA : le badminton, l'escalade, la danse, le volley-ball et le step. Dans chacune des APSA, le même protocole d'évaluation est mis en place.

La vérification de l'identité est réalisée avant l'échauffement.

L'échauffement dure 30 minutes avec quelques spécificités selon les APSA. En volley-ball et badminton, les candidats peuvent d'emblée avoir recours aux plastrons mis à leur disposition. En escalade, step et danse, l'échauffement est strictement individuel.

L'épreuve physique dure 30 minutes maximum et commence juste après l'échauffement.

Les candidats ont la possibilité de prendre des notes durant les 30 minutes de la prestation physique, selon les particularités des APSA (ex. en badminton et volley-ball, les candidats ne peuvent pas prendre de notes pendant les deux séquences de jeu de 8 minutes, excepté pendant le temps mort). Celles-ci sont récupérées temporairement par le jury à la fin de l'épreuve pratique.

Après la pratique, les candidats disposent de 15 minutes pour récupérer, se doucher et se changer, temps durant lequel ils ne peuvent plus prendre de notes.

À l'entrée dans la salle d'interrogation, les jurys remettent aux candidats leurs prises de notes ainsi qu'une question. Celle-ci est formulée de la manière suivante : « En vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante... Vous vous appuyerez sur une ou des séquence(s) de votre choix, ainsi que sur la séquence vidéo choisie par le jury, en intégrant des indicateurs objectifs et subjectifs. » La séquence vidéo choisie par le jury est précisée à l'aide de time code.

L'épreuve orale dure 1 heure et 25 minutes et se décompose ainsi : 30 minutes de visionnage des images et de préparation, 10 minutes d'exposé maximum et 45 minutes d'entretien. Si les candidats n'utilisent pas complètement les 10 minutes d'exposé, le temps d'entretien reste de 45 minutes.

Au niveau des prises de vues, les candidats sont filmés avec deux tablettes placées selon les modalités propres à chaque activité et définies dans le complément d'information au programme. Le vidéaste annonce le début de la prise de vue après avoir eu le signal du candidat et/ou des membres du jury. Les candidats visionnent et analysent les images à l'aide d'une tablette munie de l'application Médianalyse. La tablette est reliée à un vidéoprojecteur durant tout le temps de la préparation et de l'entretien. Les candidats ont la possibilité d'effectuer des captures d'écran et de les enrichir à l'aide de quelques outils graphiques (traits, lignes, cadres, points).

### L'épreuve pratique en général

Cet aspect sera développé spécifiquement pour chaque APSA. Cependant, le jury insiste sur le fait qu'il est absolument nécessaire de se présenter aux épreuves pratiques en bonne condition physique.

L'épreuve orale : utilisation de la vidéo et des outils TICE

L'épreuve orale : utilisation de la vidéo et des outils TICE

### L'exposé

Le logiciel Médianalyse est bien intégré dans la phase de préparation. Les candidats se servent de la vidéo selon des stratégies et des modalités d'utilisation hétérogènes avec des conséquences variables en termes d'efficacité. La séquence proposée par le jury est en lien direct avec la thématique questionnée. Il faut rappeler la nécessité de proposer une ou plusieurs séquences vidéos en dehors de l'extrait imposé, en lien avec la thématique posée.

Le candidat qui n'a pas réussi

Différents profils se dégagent parmi ces candidats.

- Il y a celui qui développe son exposé en arrivant très tardivement sur les séquences vidéo ; celles-ci ne sont pas pertinentes au regard du thème proposé par le jury.
- Il y a celui qui a analysé seulement la séquence imposée par le jury sans en proposer une de son choix ou propose une séquence trop courte et pas toujours pertinente au regard de sa démonstration.
- Il y a celui qui analyse sa prestation en éludant totalement la séquence et le time code imposés par le jury.

La séquence choisie par le jury est analysée de façon partielle, imprécise et sans véritable lien avec le sujet posé. Le candidat manipule des indicateurs trop généraux ou pas forcément révélateurs des tensions que le sujet fait émerger.

Dans tous les cas, les séquences choisies ne sont pas ou peu en lien avec la question posée et/ou la thématique choisie et/ou la séquence proposée par le jury.

Les séquences vidéo retenues sont aussi parfois en décalage (parfois en contradiction) avec les propos annoncés par le candidat. Il a du mal à en déduire des hypothèses et les transformations qui en découlent, hypothèses qui sont souvent plaquées ou décalées par rapport au sujet.

Les différentes fonctionnalités et les outils proposés par l'application Médianalyse ne sont pas utilisés à bon escient : arrêt sur image, mode ralenti, recul et avance sur 3 secondes ne sont pas ou trop peu utilisés et ne soulignent en rien les points clés de la démonstration.

Les analyses via l'outil vidéo témoignent d'une préparation superficielle au cours de laquelle le candidat n'a sans doute pas ou peu filmé sa prestation. Il semble même parfois découvrir son image et sa motricité lors de l'épreuve. Il ne connaît pas ou peu les possibilités d'autoscopie ou d'applications numériques et les conditions à mettre en œuvre pour la rendre plus efficace dans l'activité retenue.

Le candidat qui réussit mieux

Les séquences vidéo sélectionnées servent à appuyer tout ou partie de sa démonstration en lien avec le sujet posé et/ou la séquence proposée par le jury. Elles permettent d'offrir un premier niveau d'analyse de la motricité en rapport avec la thématique posée.

Cependant, le candidat sélectionne des séquences qui ne sont pas les plus pertinentes pour traiter le sujet et ne démontrent pas de cohérence dans ses choix. Si la séquence retenue révèle un intérêt, le candidat peine à la relier à la thématique sans l'aide du jury.

Tous les indicateurs proposés ne sont pas toujours pertinents et/ou manquent encore de précision pour être exploités sur l'analyse des séquences vidéo.

En revanche les fonctionnalités et les outils graphiques, arrêt sur image, le mode ralenti, retour et avancé sur 3 secondes sont utilisés pour mettre en relief des indicateurs de sa prestation en lien avec le sujet.

Néanmoins, l'utilisation de ces outils reste encore mal exploitée car ils soulignent des informations peu pertinentes ou peu lisibles. L'analyse vidéo demeure partielle et/ou intuitive et ne permet pas d'étayer les choix de transformation.

Les vignettes utilisées et choisies parmi les 2 séquences vidéo deviennent efficaces mais ne sont pas hiérarchisées. Les candidats envisagent un état plus précis de leur état initial à partir de l'image vidéo pour définir en partie les transformations qui restent encore trop générales.

## Le candidat qui excelle

Les séquences vidéo sélectionnées sont en résonance et viennent appuyer un discours structuré argumenté par des indicateurs choisis, pertinents et parfois hiérarchisés. Les extraits choisis rendent l'exposé vivant et permettent aux jurys d'apprécier le lien entre le cadre théorique proposé à leur prestation physique du jour.

Certains vont même jusqu'à utiliser des outils graphiques comme « fil rouge » de leur exposé en dégageant les points négatifs et positifs, rendant ainsi leurs discours efficaces.

Les fonctionnalités et les outils graphiques de Médianalyse viennent enrichir ou appuyer avec pertinence l'analyse de la prestation du candidat. Il met en exergue de façon explicite à la fois les indicateurs objectifs et subjectifs. Le candidat envisage sa transformation en exploitant des images vidéo concrètes d'un état initial et trouve des images permettant d'envisager les conduites vers lesquelles il veut tendre.

Certains envisagent leur état final en le contextualisant dans la séquence proposée.

## L'entretien

### Le candidat qui n'a pas réussi

Le candidat est en difficulté lorsque l'on demande de revenir sur une séquence et de souligner, par un arrêt sur image, ralenti ou via un outil graphique, un élément précis. Il ne parvient pas ou peu à lire les informations contenues dans les séquences vidéo. Il reste figé sur des réponses préparées s'appuyant parfois sur des connaissances théoriques et/ou scientifiques qui ne sont pas en lien avec les images de sa prestation et la thématique. Il répète sans apport nouveau ses premières justifications.

Le candidat ne dispose pas de connaissances nécessaires pour évaluer la pertinence d'un plan ou pour proposer d'autres plans en lien avec le sujet et les indicateurs retenus.

Il dispose de connaissances très parcellaires sur les logiciels de traitement d'images ou les différents outils qui permettent la captation vidéo. Toutes les connaissances liées aux images et aux théories sur l'apprentissage moteur en relation avec l'utilisation des images ne sont pas (ou peu) présentes.

Les propositions pour opérationnaliser leurs transformations en exploitant des outils numériques restent superficielles voire infondées.

### Le candidat qui réussit mieux

Le candidat manipule aisément Médianalyse. Le candidat parvient à retrouver les séquences sélectionnées et utilise les outils mis à sa disposition pour souligner une information

particulière. Cependant, l'exploitation des informations contenues dans les séquences vidéo manque de méthode et d'organisation. Les connaissances sur les techniques de captation d'images ne sont pas assez adaptées aux conditions particulières des pratiques sportives et à l'apprentissage moteur.

L'exploitation des images numérisées via des logiciels n'est pas maîtrisée et leur dimension en constante évolution est mal évaluée.

Les moyens mis en œuvre pour réaliser leurs transformations en exploitant des TICE s'articulent de façon efficace mais imprécise avec les dispositifs d'apprentissage ou d'entraînement retenus par rapport à leur niveau de pratique.

Le candidat dispose de réponses formatées sur l'utilisation des outils numériques et des tablettes en milieu scolaire sans connaître profondément les enjeux de leur présence, leur pertinence, leurs limites et leurs conditions d'usage.

Les connaissances relatives aux conditions d'une analyse vidéo propice aux apprentissages sont évoquées partiellement ou de manière intuitive et non opérationnelle, ne servant que dans une optique de substitution technologique au rôle de l'enseignant.

Le candidat qui excelle

Le candidat navigue avec aisance entre les différentes séquences rappelées et n'hésite pas à utiliser les outils que propose Médianalyse pour appuyer ses réponses lors de l'entretien au-delà de leur exposé.

La séquence proposée par le jury sert d'appui pour soutenir les propos.

Les séquences référencées par le candidat viennent étayer ses propositions.

Les indicateurs et informations contenues dans les séquences vidéo sont hiérarchisées et exploitées en toute connaissance de leur viabilité.

Le candidat maîtrise des connaissances spécifiques à l'utilisation des outils numériques et des outils vidéo spécifiquement dans le cadre de son activité physique, témoignant d'une nécessaire transformation des pratiques pédagogiques et didactiques au regard de l'utilisation de la vidéo.

Il propose des situations de transformation tant pour soi-même que pour des élèves qui intégreraient ces outils en identifiant leur place particulière dans une organisation plus globale.

Il est lucide quant à l'usage du numérique en envisageant plusieurs conditions et leurs limites (éthique, cognitif, méthodologique, technologique, etc.).

Éléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 :

Conseils aux candidats

Maîtriser les fonctionnalités de Médianalyse est primordial afin de pouvoir les exploiter et les utiliser pleinement et efficacement lors de l'exposé ou de l'entretien.

Connaître d'autres logiciels de traitement d'images avec leurs spécificités est également important.

Lors de la préparation, il est fondamental de manipuler le logiciel sous tablette Android ou au moins sur un PC.

Il convient d'être à l'aise avec une tablette à la main pour donner une réponse et sélectionner une séquence vidéo. Le jury apprécie une attitude dynamique qui facilite les échanges et la discussion.

Lors de la préparation, il est impératif de se filmer dans les conditions de l'épreuve et d'analyser sa pratique à l'aide d'indicateurs soigneusement sélectionnés et hiérarchisés.

Un travail d'auto-confrontation guidé semble représenter un élément utile à prendre en compte pour envisager une analyse fine et lucide de sa motricité si possible dans les conditions de l'épreuve (niveau d'engagement, stress, etc...).

Pour la pratique, il serait opportun d'adopter une tenue permettant une analyse vidéo plus efficiente. En effet, certaine tenue confondue ne permette pas, à titre d'exemple, de différencier train inférieur et train supérieur.

Il est fortement recommandé de s'intéresser tout d'abord aux aspects techniques de la vidéo, aux ouvrages et articles qui lient apprentissage, vidéo et outils numériques. Il s'agit alors dans un second temps de réfléchir de manière critique sur les mises en œuvre en milieu scolaire, dans une optique de prise de décision volontaire du candidat sur les choix à opérer quant à l'utilisation des outils numériques comme plus-value à l'apprentissage.

## BADMINTON

### Conditions de déroulement de l'épreuve

Pendant la période d'échauffement, le candidat peut se préparer de manière libre (sur le terrain ou en dehors) avec ou sans les plastrons à disposition. S'il choisit de jouer avec des volants en plumes ou hybride, il devra les fournir et les tester durant la phase d'échauffement, sinon il jouera avec des volants synthétiques fournis par le concours. Durant les 30 minutes de l'épreuve, le candidat, équipé d'une raquette et d'une tenue réglementaire (voir règlement de la FFBAD), effectue deux séquences de jeu de 8 minutes entrecoupées d'une pause de 5 minutes. Le jury choisit librement un ou deux plastrons lors des deux séquences et se réserve le droit de donner des consignes de jeu à ces derniers. Le candidat peut prendre des notes durant les 5 minutes de pause entre les deux séquences et pendant les 5 dernières minutes de l'épreuve. Ensuite, il dispose de 15 minutes (durée incompressible) pour prendre une douche et se changer avant le début de sa phase de préparation à l'épreuve orale. Le candidat est jugé à la fois sur le niveau de performance réalisé face au(x) plastron(s) et sur la maîtrise d'exécution.

### Bilan

Les performances réalisées face au(x) plastron(s) confirment une préparation de l'épreuve de plus en plus rigoureuse de la plupart des candidats. Les candidats font en effet la démonstration d'un entraînement régulier et d'une relative maîtrise du badminton. Quelques-uns en revanche semblent ne pas avoir assez pratiqué pour aborder une telle épreuve. Les principales difficultés observées relèvent d'un répertoire technique plus ou moins étendu mais lisible et de frappes très imprécises dès lors que le joueur se trouve en retard, notamment en fond de court. L'espace de jeu offensif est pour la majorité des candidats élargi à la périphérie du terrain mais le volume de jeu utilisé n'est pas toujours en adéquation avec l'intention tactique. Hormis l'espace fond de court revers qui pose d'importantes difficultés chez la majorité des candidats, l'espace de jeu couvert par le candidat est relativement large lorsque le joueur est dans un rapport de force favorable ou en situation légèrement défavorable ; il faut désormais s'entraîner à couvrir cet espace, y compris en situation défavorable, lorsque le joueur est davantage en retard et à trouver des solutions pour neutraliser le rapport de force. Les schémas de jeu, trop souvent stéréotypés, doivent être élargis afin de s'adapter au mieux à l'évolution du rapport de force, au cours de l'échange, mais aussi sur la durée de l'épreuve. À cette fin, la dimension énergétique doit être prise en compte lors de l'entraînement à l'épreuve. Trop de candidats s'effondrent physiquement en cours de séquence, ce qui provoque beaucoup de fautes directes. Le jury badminton tient à préciser que la note obtenue par le candidat dans l'épreuve pratique n'est pas systématiquement corrélée avec le score obtenu lors des deux séquences. Certains candidats pourraient se décourager car le niveau des

plastrons peut être supérieur, mais c'est bien le niveau de jeu qui est évalué, et non le nombre de points marqués. Le jury encourage les candidats à ne pas se démobiliser quel que soit le score.

### L'épreuve orale

Afin de guider les prochains candidats dans l'exploitation des indicateurs, le jury propose un exemple dans le cas d'une prise d'initiative sur la zone mi-court/filet qui échouerait. Comme indicateur objectif, on pourrait évoquer une mise à niveau inadaptée ne permettant pas de frapper le volant tôt et/ou un volume de jeu restreint ne permettant pas de créer d'incertitude chez l'adversaire. Comme indicateur subjectif, on pourrait parler du manque de confiance (des échecs répétés lors des points précédents sur la prise d'initiative en Kill) ou de l'effet de la fatigue ne permettant plus au candidat d'être explosif sur la zone avant.

### L'exposé

Parmi les thèmes proposés, on peut trouver par exemple « améliorer la prise d'initiative », « la construction de l'échange depuis la zone avant » ou encore « la gestion du risque ». Pour les moins bons candidats, l'exposé reste descriptif, narratif, alors que les meilleurs privilégient un cadre d'analyse fonctionnel permettant d'articuler la thématique proposée, le choix pertinent de séquences vidéo et des axes de transformation cohérents et opérationnels. Le jury rappelle aux candidats qu'une analyse et une prise en compte du rapport de force de la séquence imposée (de 15 à 30 secondes) est essentielle et qu'il ne faut pas l'ignorer lors de l'exposé, à la fois pour l'analyse mais aussi pour l'explicitation des axes des transformations. Trop de candidats n'opérationnalisent pas les analyses qui sont parfois cohérentes. Le jury invite également les candidats à se centrer, en plus de la séquence imposée, sur des extraits vidéo représentatifs choisis personnellement, en nombre limité, et à focaliser leur argumentation sur les éléments remarquables, objectifs et subjectifs qui ne sauraient se limiter au pôle moteur (simple description technique du geste sans en évaluer les conséquences sur le déroulement du point). Le jury invite donc à analyser le sujet en prenant en compte les dimensions constitutives de la performance du duel en badminton (aspects tactiques, stratégiques, techniques, énergétiques et psychologiques de l'activité) et à les hiérarchiser en fonction du thème retenu. Ils doivent mettre en synergie l'analyse de leur propre système de jeu (ex. Joueur puissant en fond de court) et celui de l'adversaire (ex. Jeu de contre) pour qualifier les rapports de force. Le badminton est une activité duelle, et faire une analyse du sujet exclusivement centrée sur sa propre motricité ne permet pas systématiquement de dégager des axes de transformation pertinents et justifiés. Ces axes restent dans la plupart des cas assez formels, souvent inadaptés par rapport à la thématique retenue. Or, c'est précisément l'adéquation

entre les transformations et l'analyse qui rend les propositions des candidats pertinentes. De plus, la dimension diachronique des transformations proposées est rarement envisagée.

Par ailleurs, il est attendu que les candidats maîtrisent la logique interne du badminton, les travaux de spécialistes, les ressources informationnelles et décisionnelles sollicitées, etc. Enfin, des connaissances réglementaires, scientifiques, fédérales ainsi que des références culturelles et historiques sont conseillées afin d'asseoir l'argumentation.

## L'entretien

Le premier temps permet de vérifier la cohérence et la pertinence des propositions entre le sujet, le cadre d'analyse et les images. Le candidat est alors invité à justifier ses réponses au regard notamment des différents types d'indicateurs. Le second temps s'organise autour des axes de transformation proposés par le candidat qui doivent s'appuyer sur l'analyse. L'adéquation de ces deux phases est essentielle. Le troisième temps permet d'identifier les connaissances scientifiques et technologiques du candidat et sa capacité à les mettre en relation avec la thématique et la discussion qui a émergé avec le jury.

Globalement, trois niveaux de prestation ont pu être identifiés :

### Le candidat qui n'a pas réussi

Les candidats restent sur un constat (souvent uniquement centré sur eux-mêmes) et une description simple des images. Les indicateurs sont absents, peu précis ou essentiellement objectifs. Un candidat, avec un sujet invitant à une discussion autour de « la prise d'initiative » par exemple, ne traite pas le sujet s'il ne l'ancre pas dans le rapport de force observé lors de la séquence proposée par le jury. Par manque de connaissances techniques et culturelles de l'activité, la discussion avec le jury se centre sur les incohérences des propositions initiales souvent erronées afin de faire évoluer la réflexion du candidat vers l'enjeu central du sujet.

### Le candidat qui réussit mieux

Les candidats parviennent à mettre en relation des éléments d'analyse avec la prestation observée. Ils mobilisent pertinemment des indicateurs objectifs et subjectifs mais le lien avec les axes transformations reste formel voire incomplet. L'efficacité technique est par exemple abordée en tant qu'axe de transformation mais les opérationnalisations de cet axe sont majoritairement plaquées et peu adaptées. Ainsi un candidat proposant une analyse pertinente mais des transformations plaquées se voit invité à discuter de l'incohérence de ces deux temps. Naturellement, cette incohérence est aussi l'objet de discussion principal avec les candidats proposant des transformations pertinentes et une analyse plaquée.

### Le candidat qui excelle

Les candidats interprètent la thématique au regard de leur séquence sur la base d'éléments scientifiques, didactiques et techniques. Leurs réponses proposent des axes de transformations

justifiées par leurs analyses. Ces axes sont rendus opérationnels par des propositions adaptées et justifiées qui s'ancrent dans l'analyse et le traitement de la thématique. Le jury peut ainsi aller jusqu'à discuter les opérationnalisations en cherchant à les approfondir afin d'envisager des transformations futures émergeant d'un nouveau contexte de jeu.

### Conseils aux candidats

Pour la pratique :

Un travail sur l'adaptation de leur système de jeu face à des adversaires de niveaux différents reste à parfaire, c'est pourquoi le jury engage les candidats à envisager leur préparation dans tous les secteurs du jeu (technique, tactique, physique, psychologique). Un entraînement régulier avec différents partenaires (droitier et gaucher, systèmes de jeu différents, etc.) et la pratique de compétitions semblent être le minimum requis pour espérer faire une prestation correcte. Cela permet également de mieux maîtriser le règlement et le vocabulaire particulier du badminton. Un travail sur la production de trajectoires adaptées au rapport de force depuis l'ensemble de l'espace de jeu est vivement conseillé. Par ailleurs, le jury badminton conseille aux candidats de s'échauffer avec tous les plastrons présents et de ne pas se contenter d'un jeu régulier « en routines » avec eux. Une phase de duel permet déjà d'apprécier de façon plus précise le niveau du plastron, la qualité de ses frappes et son système de jeu. Cela permet une adaptation plus rapide lors de la première séquence filmée de 8 minutes.

Pour l'oral :

Le jury invite les candidats à s'appuyer sur la littérature professionnelle et les articles scientifiques qui peuvent être appliqués au badminton notamment (mais pas seulement) et à les utiliser de manière pertinente au regard de leur pratique, des TICE et de la thématique retenue. Les indicateurs et les cadres d'analyses choisis doivent impérativement être justifiés au regard de la thématique. Également, le jury souhaite souligner l'importance de proposer des axes de transformations concis issus directement de l'analyse tout en proposant des moyens clairs et hiérarchisés pour les rendre opérationnels.

Si des références sont proposées parfois en ce qui concerne des notions telles que la « pression temporelle » pour éclairer la notion de rapport de force, le jury invite également les candidats à étayer davantage leur analyse biomécanique et physiologique de l'activité. De plus, il est indispensable que les candidats prennent l'habitude d'analyser leurs prestations en vidéo face à divers adversaires pour en extraire des indicateurs personnels pertinents, objectifs comme subjectifs, et dépasser la simple description de leurs actions. D'une façon générale, les réponses apportées doivent être contextualisées dans le cadre du rapport de force.

## Escalade

### Conditions de déroulement de l'épreuve

La prestation physique dure 30 minutes et se déroule sur structure artificielle d'escalade (8,25m) permettant la pratique de l'escalade de difficulté et de bloc. Elle se compose de trois temps distincts incompressibles dont l'ordre est à la discrétion des candidats :

- Une séquence de 6 minutes est dédiée à la réalisation d'une voie à vue choisie par le candidat parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7B (une seule chute est autorisée, possibilité de remonter à la dernière dégaine mousquetonnée). Les candidats dans la voie sont évalués en fonction de la dernière prise utilisée dans le respect des conditions de sécurité.
- Une autre séquence de 20 minutes consiste en la réalisation d'au moins deux blocs sur quatre tentés au maximum, choisis par les candidats parmi un ensemble proposant des difficultés allant de 5A à 7A. Les essais sont illimités mais le nombre de tentatives est pris en compte dans l'évaluation.
- Un temps de 4 minutes dont la position par rapport aux deux séquences précédentes est au choix du candidat.

La prestation des candidats est enregistrée en plan moyen élargi, de trois quarts. L'opérateur vidéo est placé à environ 10 mètres en arrière du mur d'escalade.

### Descriptif des voies et des blocs

Toutes les voies et tous les blocs ont été ouverts afin de permettre aux candidats de révéler l'étendue de leur répertoire gestuel.

### Blocs

Les blocs, situés en bas des voies, présentaient principalement des cheminements en traversée plus ou moins ascendante. L'inclinaison principale du mur va du vertical à un léger dévers (15° maximum) avec la présence d'une poutre. Pour enrichir ce support, un dièdre a été utilisé et des volumes ont été ajoutés pour augmenter le nombre d'adhérences possibles à la fois pour les pieds et les mains. Une grande richesse de prises de toutes tailles a été proposée aux candidats (bi-textures, plats, pinces, boules, réglettes, poignées...). Ces différentes contraintes ont invité les candidats à convoquer certains répertoires gestuels dépassant les simples « tracter-pousser » : transfert de poids au-dessus de l'appui, croisé-décroisé, relance, mise de profil, remontée d'arête, opposition en dièdre, skate, mouvement d'épaule, talon ou griffé de pied...

## Voies

Les voies dans leur grande majorité commençaient par une traversée en bas de mur et se poursuivaient ensuite essentiellement en diagonale, n'hésitant pas à franchir plusieurs lignes de relais pour augmenter la distance de cheminement. Les voies parcouraient toutes les possibilités du mur (dalle verticale, dièdre, léger à fort dévers, proue, toit). L'ajout des volumes a été pensé pour servir spécifiquement l'ouverture des voies.

### Analyse des prestations en voie et en bloc

Les candidats ont majoritairement opté pour un ordre défini : d'abord la voie, le bloc ensuite. Seuls quatre candidats ont choisi l'ordre inverse. Dans les deux cas, les stratégies étaient anticipées, les candidats commençant plutôt par ce qu'ils considéraient comme leur point fort (bloc ou voie).

Les candidats étaient plutôt bien préparés à l'épreuve pratique en voie en choisissant majoritairement des voies dans le 6e degré. La partie bloc a cependant posé plus de difficulté aux candidats, notamment en termes de décryptage des méthodes à utiliser. Le jury rappelle que chaque modalité de pratique (difficulté et bloc) comporte des gestuelles spécifiques pour lesquelles il convient de se préparer (mouvements dynamiques et utilisation de volumes et macro prises en bloc notamment).

Les candidats ont majoritairement utilisé le temps d'échauffement comme temps de lecture. Le jury rappelle que même si ce temps est opportun dans l'anticipation des choix, il reste prioritairement une mise en route corporelle afin de débiter l'épreuve pratique dans un niveau d'activation optimal.

## Voie

Les candidats ont fait preuve de leur engagement dans la voie en choisissant des niveaux de difficulté optimaux, allant souvent jusqu'à l'utilisation de la chute autorisée. Peu de candidats n'ont pas été en mesure de finaliser leur voie, suite à une deuxième chute. Cette année, les voies en 6a et 6b ont été majoritairement choisies par les candidats. La prise de connaissance du mur dès l'échauffement semble avoir été mise à profit pour faire un choix de difficulté éclairé et améliorer la lecture des mouvements, malgré des erreurs dans l'ordre des saisies qui persistent pour certains candidats.

## Blocs

Le jury a eu la volonté de présenter des styles d'ouverture très différents. La dominante était davantage orientée vers des blocs plus techniques et moins physiques cette année, qui

demandaient des placements et déplacements précis, ainsi qu'une lecture fine. L'objectif a été de permettre aux candidats de démontrer la richesse de leur répertoire gestuel dans des contextes différents.

Le jury rappelle que la gradation des blocs est une indication, mais que la diversité des styles proposée peut permettre aux candidats de s'exprimer dans des niveaux différents en fonction de leur profil.

Les candidats entrecoupaient leurs essais de temps de réflexion, de récupération et de lecture ce qui a permis à certains de s'améliorer au cours des essais (en termes d'avancée dans le bloc et de gestuelle). Certains candidats se sont retrouvés en difficulté parce qu'ils avaient tendance à s'obstiner en enchainant les essais dans un même bloc sans modifier la méthode adoptée.

### Statistiques et bilan

	5A	5B	5C	6A	6B	6C	7A	7B
Voies tentées	0	1	3	10	6	1	2	1
Blocs tentés	15	15	17	18	8	8	3	

### L'épreuve orale

Les candidats bénéficiaient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à la question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3.

Pour aider les prochains candidats, voici un exemple de thème proposé en 2025 : « lecture et organisation posturale ». Nous conseillons aussi de relire le rapport de jury 2024 dans lequel sont présentés quatre niveaux de prestation orale des candidats sur le thème « utilisation des pieds ».

La séquence vidéo choisie par le jury peut concerner un ou plusieurs essais d'un même bloc, ou bien une partie de voie.

## L'exposé

Les candidats ont tous la volonté de structurer leur exposé autour d'un cadre d'analyse présent et plutôt bien maîtrisé. Si le jury apprécie cette démarche, il regrette que ce cadre ne soit pas exploité sous la forme d'un fil rouge tout au long de l'exposé. Néanmoins le jury a apprécié l'effort qui a été fait pour approfondir la définition des termes du sujet, les analyser au mieux et les relier au cadre retenu. Les meilleurs candidats ont été capables d'explicitier les liens entre les différents termes du sujet.

Sauf exceptions, l'analyse des vidéos est globalement juste et en lien avec la thématique proposée. L'appui sur des éléments dynamiques de celles-ci plutôt que sur des arrêts sur image doit être une piste davantage explorée par les candidats. Le jury regrette que soit le plus souvent déroulé une liste d'indicateurs génériques, alors qu'un choix plus fin permettrait aux candidats de développer de manière plus approfondie leur analyse.

Le jury déplore la place minimale réservée aux axes de transformation, souvent plaqués et présentés lors des dernières secondes de l'exposé. La réponse à la question initiale est donc partielle et incomplète. Le jury invite les candidats à travailler davantage la cohérence entre leurs axes de transformation et l'analyse en amont. L'opérationnalisation des axes de transformation reste largement superficielle ou inadaptée. Les candidats ont régulièrement opté pour l'ouverture d'itinéraires spécifiques permettant de les transformer, mais les choix d'ouverture (type de prise utilisé, orientation, espacement des prises, etc...) étaient souvent peu cohérents avec l'axe de transformation. Le jury invite les candidats à se projeter avec plus de précision sur le travail d'ouverture, afin de mieux identifier les conséquences d'un type de contraintes sur la motricité du grimpeur.

Les candidats exploitent plutôt bien Médianalyse dans le cadre de l'exposé. Le scénario construit n'est cependant pas toujours pertinent. Les outils de dessin ont fréquemment été utilisés pour analyser la pratique en lien avec la thématique, mais pas toujours avec pertinence.

Les références théoriques ont été rarement investies pour donner du poids à un propos, malgré les nombreuses connaissances scientifiques publiées dans l'activité escalade.

Le temps de l'exposé semble maîtrisé par les candidats, mais la répartition analyse / axes de transformations se fait au détriment de l'explicitation de ces-derniers.

## L'entretien

Le candidat qui n'a pas réussi

Il ne parvient pas à compléter ou corriger l'analyse ou les propositions faites lors de l'exposé en dépit du guidage du jury. Cela se traduit par de grandes difficultés à soutenir et étayer des hypothèses ou choix clairs.

Ce type de candidat démontre de nombreuses lacunes en termes de connaissances scientifiques mais aussi culturelles. Le manque de réalisme concernant sa prestation du jour révèle aussi un manque de réflexion sur sa pratique personnelle. Par conséquent, les réponses sont souvent décalées voire fausses.

La posture de ce type de candidat est le plus souvent attentiste et il n'est pas en mesure d'initier une véritable discussion professionnelle avec le jury.

Le candidat qui réussit mieux

Il s'est préparé mais a des connaissances incomplètes qu'il ne mobilise pas toujours spontanément. Il parvient parfois à tirer parti de son expérience motrice pour accéder, quoique partiellement et grâce à l'aide du jury, à un traitement plus fin de la thématique. Il est ainsi capable de corriger ses propositions ou reformuler des hypothèses, sans pour autant être proactif dans la discussion. Si ce candidat parvient souvent à bonifier son analyse au cours de l'entretien, l'approfondissement des axes de transformations reste le plus souvent hasardeux ou basé sur de l'empirisme. Lorsque le jury amène ce candidat à choisir entre deux propositions, celui-ci est capable de les justifier sans pour autant prendre position.

Le candidat qui excelle

Il révèle une connaissance élargie de l'activité et mobilise des références au service de l'amélioration de sa propre pratique. Après avoir proposé une analyse étayée de sa prestation du jour puis des axes de transformations pertinents, il est en mesure d'entamer avec le jury un dialogue qui sublime l'ensemble de ses propositions, en s'appuyant notamment sur des connaissances dont il s'est approprié les mécanismes de fonctionnement. Lorsque le jury amène ce candidat à choisir entre deux propositions, celui-ci est capable d'en discerner les avantages et inconvénients, et d'explicitier une prise de position personnelle adaptée et justifiée.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

En proposant une séquence de voie et une séquence de bloc, l'épreuve couvre un champ de pratique plus large. En plus de s'adresser à un public plus étendu, cette combinaison permet de faire émerger une plus grande variété de comportements moteurs. Cette richesse en vue de l'analyse vidéo demande en retour une préparation spécifique, incluant des simulations en temps contraint similaires à l'épreuve.

Au niveau de la voie, la construction d'un répertoire gestuel riche est un prérequis à l'adaptation et à la réussite des candidats. Pour cela, il est important de grimper dans des profils de voies différents (variété des inclinaisons de support, de types et orientations de prises...), et bien souvent à un niveau maximal. De plus, les modalités de grimpe en tête et à vue demandent

un entraînement particulier pour être en mesure de s'engager pleinement dans les voies au niveau moteur et affectif, et en toute sécurité.

Le bloc est une activité de référence à part entière en escalade. Cela demande des ressources spécifiques en termes énergétiques mais surtout au niveau moteur : des placements, des préhensions sur des volumes de tailles et de formes différentes, des adhérences sur des plats, des mouvements dynamiques de type jeté avec plus ou moins de coordination, des départs assis, des compressions, des oppositions des membres inférieurs et supérieurs. Cette expérience corporelle doit être associée à une lecture préalable. C'est cet aller-retour qui permet d'apprendre de ses échecs, c'est-à-dire d'être en mesure de se réorganiser corporellement pendant et après chaque essai. L'enchaînement des essais tout au long des vingt minutes doit être aussi anticipé, cela demande une gestion au niveau stratégique mais surtout au niveau énergétique. Malgré un temps limité, la récupération permettant la lecture, la résolution de problèmes et la prise de décision doit être optimale pour effectuer des essais efficaces. Il ne sert à rien d'enchaîner un grand nombre d'essais, bien souvent 2 à 3 essais espacés et bien préparés (aller-retour) permettent d'augmenter ses chances de sortir le bloc.

Pour l'oral

Le thème proposé, souvent l'association de deux mots, nécessite d'être correctement circonscrit. Le candidat doit être capable de définir précisément et de catégoriser les termes du sujet. Il doit également se poser la question du choix de cette association et si possible y adosser des vignettes vidéos en guise d'illustration en début d'exposé.

Cette question est un préalable au départ de l'analyse et cela permet d'orienter la lecture et l'utilisation d'un cadre d'analyse préparé à l'avance. Ce dernier pourra ensuite devenir singulier et jouer le rôle d'une grille d'analyse (outillée d'indicateurs objectifs et subjectifs) pour aborder les séquences vidéos. Les indicateurs doivent être sélectionnés en fonction de leur pertinence au regard de la thématique : il ne s'agit pas d'être exhaustif, mais bien d'effectuer le choix le plus pertinent possible pour analyser le plus finement sa motricité au regard du thème imposé. Les séquences vidéos choisies doivent être significatives, étudiées en profondeur et justifiées, afin de dépasser la simple description.

L'analyse vidéo de la motricité en escalade fait appel de façon quasi systématique à une analyse biomécanique pour expliquer les mouvements. Il semble alors indispensable pour les candidats d'apprendre à placer les vecteurs forces en présence, notamment le poids, les forces de réactions aux poussées et tractions exercées par le grimpeur et les forces de frottements. Les candidats doivent être capables d'explicitier cette analyse du système biomécanique de façon précise, que ce soit à partir d'un arrêt sur image de la vidéo, ou en expliquant les changements à l'œuvre à l'aide d'une très courte séquence. Cette explicitation doit permettre de mieux comprendre l'action du grimpeur face aux contraintes. Elle doit également être mise en

relation avec une connaissance des différentes techniques d'escalade, en expliquant la pertinence ou non de celles-ci par rapport aux forces à l'œuvre.

Pour gagner en efficacité dans l'analyse, il est important de s'entraîner en amont. Pour cela, il est indispensable de se filmer dans des itinéraires de niveau maximal et dans des conditions variées (voies, blocs, inclinaisons, type de prises, variété de mouvement) et d'utiliser le logiciel du concours. Le regard et l'accompagnement d'une personne tierce paraît indispensable pour s'entraîner à expliciter et rendre compréhensible l'analyse multi-critériée réalisée.

Les candidats doivent s'appropriier et convoquer, lors de l'entretien, des connaissances scientifiques variées qui serviront leur propos. Les connaissances scientifiques doivent être suffisamment approfondies pour être opérationnelles : dessins, choix éclairé entre deux propositions, justification des moyens de transformations... Ils doivent accepter aussi de chercher à comprendre ce qui les pousse à agir à travers les questions du jury et tout particulièrement lors d'un appel à des indicateurs objectifs et subjectifs.

Pour finir, les axes de transformations présentés lors de l'exposé doivent dépasser les simples hypothèses et être adaptés au niveau des candidats. Ils découlent du thème proposé par le jury et doivent donc être contextualisés et spécifiques. Lors de l'entretien, l'opérationnalisation des axes de transformation nécessite une réflexion lucide pour devenir pertinente et force de proposition pour un public donné, que ce soit pour soi, pour des élèves ou pour un niveau de pratique différent du sien.

Le jury invite les candidats à s'entraîner au travail d'ouverture en escalade, afin de gagner en pertinence dans les propositions de blocs ou voies à thème.

Le jury attend des candidats qu'ils soient capables de représenter schématiquement les ouvertures spécifiques qu'ils proposent comme transformation. Pour cela, le jury recommande aux candidats de s'approprier un code de schématisation afin de gagner en clarté (échelle cohérente, différenciation des mains et des pieds, sens de préhension, modélisation 3D d'un profil particulier de mur...). Les candidats doivent être capables de se projeter dans l'ouverture proposée en la faisant fonctionner : lire explicitement le passage en expliquant les placements des appuis et mouvements imposés.

Aussi, proposer un type d'ouverture peut rapidement trouver sa limite dans une logique de progressivité de la transformation : les candidats doivent en conséquence maîtriser les différentes variables, afin de faire évoluer leur proposition d'ouverture de façon cohérente par rapport à leur niveau et au sujet.

Enfin, si proposer une confrontation à des passages spécifiques est pertinent pour les progrès techniques en escalade, le jury invite les candidats à développer davantage leurs connaissances sur la notion d'entraînement en escalade et être capables de réfléchir en termes de quantification de l'exercice. Ils doivent pour cela enrichir leurs connaissances scientifiques sur le sujet. Ils peuvent ainsi se référer à une littérature spécifique plutôt abondante sur le sujet et s'attarder à comprendre les principes sous-jacents.

## DANSE

### Conditions de déroulement de l'épreuve

Échauffement (mise en état de danse). Durée 30 minutes

Le candidat s'échauffe sur le lieu de l'épreuve (salle de danse avec parquet). L'espace scénique est délimité par des lignes au sol aux dimensions 10 m (ouverture) sur 9 m (profondeur). Il est mis à sa disposition une table avec du brouillon.

5 minutes avant la fin du temps d'échauffement, le jury rappelle les modalités de l'épreuve au candidat.

Temps 1 : création (durée 25 minutes)

Non filmé.

Le jury :

-remet au candidat deux supports de création imposés (une image et un mot).

-propose au candidat deux supports sonores de style différent, d'une durée de 4 minutes. À partir de ces inducteurs, le candidat crée une composition chorégraphique. Durant ce temps de création, il peut accéder librement à un ordinateur sur lequel sont affichées les deux pistes sonores proposées. Le logiciel Audacity permet au candidat de visualiser la structure du support sonore, d'activer si besoin une boucle de lecture et de régler le volume souhaité.

Temps 2 : présentation (de 2min30 à 4min)

Filmé.

À l'issue des 25 minutes de création, le candidat précise au jury s'il souhaite ou non utiliser l'un des deux environnements sonores puis présente au jury sa composition chorégraphique. Le support sonore sera déclenché par un juré le cas échéant. Ce temps de présentation filmé constituera le support de l'épreuve orale.

Bilan sur l'épreuve pratique

-Échauffement

Le jury constate une meilleure prise en compte par les candidats de la phase de mise en état de danse.

## -Temps 1 : création

Les supports de création sont des inducteurs prétextes à ouvrir l'imaginaire et à nourrir des matières corporelles diversifiées. Ils sont aussi des outils d'évocation et d'inspiration qui doivent susciter chez le candidat un univers sensible à réinvestir.

Le jury constate une bonne prise en compte des remarques et recommandations exprimées dans la précédente version du rapport de jury. La plupart des candidats adopte une stratégie de recherche autour des inducteurs accordant une place significative à l'expérimentation corporelle, dans l'espace scénique, en sollicitant précocement l'écoute des supports sonores qui accompagnent et soutiennent le temps de création. Concernant la tenue, la majorité des candidats fait l'effort d'adopter une tenue adéquate et « neutre », différente d'une tenue d'entraînement « sportif » (affichage de marques ou logos).

### Les candidats qui ont moins bien réussi

Les candidats ont initié l'écoute des supports sonores proposés relativement tard dans la phase de création, conduisant in fine à un choix par défaut. Une candidate a choisi de ne pas utiliser de support sonore pour sa prestation, se privant d'un élément renforçateur de son interprétation.

### Les meilleurs candidats

Les candidats ont profité d'une lecture à la fois auditive et visuelle du support sonore via le logiciel Audacity dont l'usage est apparu maîtrisé. Ces divers repérages ont permis d'appuyer et valoriser la composition chorégraphique. Concernant l'exploitation des supports de création, les meilleurs candidats ont proposé un traitement des supports de création véritablement approfondi, dépassant le premier niveau de lecture et envisageant une polysémie. Ces candidats ont également fait preuve d'une attention particulière dans le choix de leur costume, exploité au service du traitement de leurs supports de création et mis au service de leur interprétation.

## -Temps 2 : présentation

Cette séquence a été appréciée à la fois à partir du niveau d'interprétation (moteur et émotionnel) et sur le traitement et l'exploitation des différents supports de création.

### Les candidats qui ont moins bien réussi

Les candidats semblent s'être désintéressés de l'univers sonore, négligeant l'écoute attentive des supports sonores proposés et aboutissant à un choix par défaut. Concernant l'exploitation des supports de création, le traitement était juxtaposé, la lecture univoque. Ces candidats ont donné à voir une motricité peu maîtrisée au travers d'une gestuelle imprécise et réductrice, peu respirée. Ils ne sont pas parvenus à maintenir un état de présence tout au long de la prestation.

#### Les meilleurs candidats

Les candidats ont mis en jeu une gestuelle variée, précise, engageant intensément le corps (dans son rapport à l'axe, aux appuis, aux sauts...), ainsi que des nuances d'états de corps. La composition était structurée (avec un début, un développement, une fin), révélant une réelle dramaturgie et soutenant un univers singulier. Concernant l'exploitation des supports de création, ces candidats ont proposé un traitement véritablement approfondi, dépassant un premier niveau de lecture et envisageant une polysémie. Le choix du support sonore s'est inscrit dans un véritable projet chorégraphique, comme un fil conducteur portant la proposition.

#### Bilan sur l'épreuve orale

Les candidats disposent de 30 minutes de préparation, avec la tablette, dans la salle d'interrogation, pour répondre à une question posée par le jury. Cette dernière possède un format commun à l'ensemble des épreuves d'oral 3 avec un thème ancré dans la prestation du jour. À cet effet, il est attendu des candidats de distinguer explicitement ce qui relève d'indicateurs d'analyse objectifs (visibles, quantifiables) ou subjectifs (sensations, perceptions internes, émotions) pour mettre en relation cette thématique et leur prestation.

L'utilisation d'un cadre d'analyse se référant à des connaissances techniques, scientifiques et culturelles sur la danse doit permettre au candidat de dégager des axes de transformation et d'évolution pour sa propre prestation.

Exemples de thématiques proposées : « le rapport au sol », « les états de corps » ...

#### L'exposé

Le jury constate une bonne maîtrise de la durée de l'exposé et de la prise de parole.

La prise en compte de la thématique et de l'extrait imposés par le jury constitue un préalable indispensable à la réponse : certains candidats ont proposé une analyse incomplète de la séquence vidéo imposée par le jury.

Si les candidats ont évité de « plaquer » des modèles de cadres d'analyse formels de l'activité, le jury constate un manque d'explicitation des indicateurs objectifs et surtout subjectifs impliqués dans l'analyse.

Si tous les candidats se sont montrés à l'aise dans la manipulation de la tablette, le jury constate un usage minimal de l'application Médianalyse ; certaines fonctionnalités qui auraient permis une analyse plus approfondie (ralenti, plein écran, scénario, vignettes...) ont été négligées. Enfin, les candidats n'ont pas envisagé les limites du cadrage de plan imposé, au regard de la thématique du sujet et de leurs besoins en termes d'analyse.

Les candidats qui ont moins bien réussi

Les candidats ont réalisé un traitement très générique de la thématique, déconnectée de la prestation du jour. Ils se sont limités à la prise en compte de certains indicateurs objectifs, parfois discutables, omettant les indicateurs subjectifs. Les images sont alors utilisées comme simple illustration du propos, sans articulation avec l'analyse et sans mise en perspective avec une transformation de la motricité. Les axes de transformations sont énoncés dans l'urgence en clôture d'exposé ; ils sont alors insuffisamment explicités, étoffés et hiérarchisés. Les moins bons candidats ne font aucune référence à la culture artistique comme soutien au projet de transformation.

Les meilleurs candidats

Les candidats ont su mettre en lien toutes les étapes de l'analyse. La thématique est définie et approfondie en lien avec l'analyse de la motricité engagée et des axes de transformations visés. Ils ont choisi des indicateurs objectifs et subjectifs variés et pertinents, adaptés à la thématique et particulièrement ciblés sur leur prestation du jour. Les séquences complémentaires choisies par les candidats ont permis de compléter la réflexion initiée à partir de l'extrait imposé. Les axes de transformation étaient clairement annoncés, cohérents avec l'analyse effectuée et le niveau du candidat.

L'entretien

Lors de l'entretien, le jury approfondit la réponse initiale en traversant plusieurs champs scientifiques, technologique et culturels liés à l'activité et au niveau de prestation du jour (aspects technologique, informationnels, biomécaniques, psychologiques, émotionnels, cognitifs, artistiques, historiques). Les questions visent à préciser ou rectifier les propositions issues de l'entretien, dans une logique de discussion.

Le jury note que les candidats adoptent une posture d'écoute satisfaisante et une réactivité favorable à la conduite de la discussion.

Le jury observe que certains candidats disposent de connaissances diversifiées qu'ils ne mobilisent pas toujours de manière ciblée et pertinente.

Les candidats qui ont moins bien réussi

Les candidats ont délivré des analyses erronées de leur motricité, parfois contradictoires avec les images présentées. Certains ont une perception erronée de leur niveau de pratique, les conduisant à dévaloriser ou à surestimer leur prestation. Les candidats ont fait preuve de lacunes nombreuses dans la connaissance de l'activité du pratiquant en danse, les conduisant à des propositions inadaptées sur le plan de l'analyse ou des transformations.

Les meilleurs candidats

Les candidats se sont appuyés sur des références artistiques dépassant le seul cadre de la danse contemporaine. Ils sont parvenus à enrichir leur propos initial par le biais d'une discussion avec le jury, en mobilisant des connaissances complémentaires issues de divers champs, apportant une plus-value indéniable à la démonstration. Cette dernière étant, de plus, soutenue par des choix de séquences vidéo choisies dans l'instant.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Durant l'échauffement, le jury insiste sur l'attention particulière que le candidat doit accorder à cette phase préalable à l'épreuve, et sur l'enjeu de parvenir à un état de disponibilité mentale, sensorielle et motrice essentiel pour faire face aux exigences de la création. Il conviendrait d'articuler des temps de mobilisation corporelle au sol mais également debout, tant en statique qu'en dynamique. Bien que non contrainte ni évaluée, cette étape permettra de révéler les qualités de présence et l'engagement moteur et émotionnel attendus.

Il est attendu des candidats qu'ils s'appuient sur les deux supports de création imposés.

Le jury recommande aux futurs candidats de se confronter à des supports image et mot variés, afin de nourrir l'œil de chorégraphe et de danseur, et de s'exercer à exploiter des possibilités d'articulation multiples. S'exercer à partir de paramètres clairement identifiés (propos, poids, temps, intention, variété des appuis, sol, trajets,) permettra de nourrir sa créativité.

Le jury invite les candidats à ne pas négliger un temps d'écoute suffisant des supports sonores proposés par le jury (et sélectionnés sciemment au regard des inducteurs de création). Les pistes sonores peuvent être diffusées en boucle dès le début de la phase de création afin de fluidifier cette étape de travail.

Une attention particulière doit être accordée à la tenue vestimentaire. Les tenues d'entraînement sportif ne sont pas appropriées (survêtements avec logos, marques...), au même titre que le port de chaussettes.

L'état de danse (présence forte et juste) doit être maintenu tout au long de la prestation, gage d'une interprétation optimale.

Plus largement :

Le jury insiste sur le fait d'anticiper un maximum dans sa préparation pour avoir le temps d'acquérir le niveau de compétence le plus à même de contribuer à renforcer sa virtuosité expressive. Une pratique régulière et intense de la danse, quel que soit le style, est indispensable pour affiner sa motricité et ses qualités d'interprétation et de mémorisation.

Il est recommandé de nourrir sa culture chorégraphique ainsi que sa pratique personnelle (fréquenter des lieux culturels, salle de spectacle, voir des pièces chorégraphiques, se confronter à des esthétiques variées, traverser plusieurs états de corps, s'exposer à des univers sonores différents...) pour construire une culture artistique et une motricité spécifique de danseur, et optimiser son potentiel moteur et sensibles.

Pour l'oral

Pour l'exposé, le jury recommande aux futurs candidats :

-D'approfondir la définition de la thématique imposée. Une caractérisation plus précise et plurielle des termes du sujet aurait permis de mettre en évidence les enjeux de la thématique imposée, et d'y apporter une réponse plus adaptée et consistante.

-D'approfondir l'analyse de la séquence vidéo imposée par le jury pour mettre en lumière les enjeux du sujet au regard la prestation du jour.

-De disposer d'une connaissance objective de son niveau de pratique et de le positionner sur un continuum de progrès afin de pouvoir hiérarchiser avec lucidité les étapes de transformation envisagées.

Le jury attend de l'exposé qu'il soit soutenu par l'utilisation pertinente des fonctionnalités du logiciel (repères temporels, construction des vignettes, ralenti, pause, traçage, etc.). L'entraînement à la manipulation du matériel numérique est fortement recommandé en phase préparatoire au concours.

Le jury conseille aux candidats de s'entraîner à voir et à relever des indices pertinents (sur les plans de l'engagement moteur mais aussi émotionnel) et d'analyser tout type de prestations professionnelles ou scolaires en lien avec la danse. Il s'agit bien d'éduquer le regard à l'aide d'indicateurs précis (objectifs et subjectifs) afin de pouvoir analyser.

Lire la motricité demande un œil averti. Quelle que soit la thématique proposée dans la question – plutôt d’ordre technique ou plutôt d’ordre symbolique – les candidats ne peuvent faire l’économie d’articuler les deux registres dans leurs réponses.

Pour l’entretien

Le jury invite les futurs candidats :

-À caractériser les étapes conduisant aux transformations motrices et symboliques d’un pratiquant. Si leur niveau peut être décrit en termes de comportements moteurs observables, les candidats devraient être capables d’envisager les caractéristiques d’un niveau inférieur ou supérieur en utilisant les mêmes indicateurs. Ce conseil vaut autant pour les indicateurs objectifs de la motricité expressive que pour les indicateurs subjectifs liés aux perceptions et sensations internes. Rappelons que les connaissances à propos de l’utilisation de l’outil audiovisuel en danse portent sur les possibilités techniques du matériel (plans, points de vue, montages) mais aussi sur les conditions d’utilisation de cet outil dans les apprentissages, et sur son intégration au sein du travail de création ou de production.

-À nourrir l’analyse et les axes de transformation en prenant appui sur des références chorégraphiques appropriées.

-À se construire une solide culture et de disposer de connaissances élargies, référencées, portant sur les différents styles de danse mais aussi sur les autres domaines artistiques.

## STEP

### Conditions de déroulement de l'épreuve

À l'arrivée du candidat, l'ensemble des objets connectés est récupéré.

Les candidats bénéficient de 30 minutes d'échauffement, dont les cinq dernières sont réservées à la présentation du protocole et à l'installation du cardiofréquencemètre. Durant l'échauffement et la prestation, le candidat peut utiliser l'espace d'évolution de 7m x 7m. Un STEP à hauteur variable et des lests sont également disponibles. Le candidat apporte son support sur clé USB ou utilise les musiques à disposition. La clé USB peut contenir plusieurs musiques (échauffement – prestation), mais le candidat doit être en capacité de connaître l'ordre de ses musiques et les BPM associés. Les candidats gèrent seuls leur musique pendant l'échauffement et l'épreuve. Le volume sonore est imposé au regard des contraintes d'enregistrement.

A la 25ème minute de l'échauffement, le jury rappelle les modalités de l'épreuve. Il propose le tirage au sort des 2 éléments imposés aux candidats qui sont à intégrer dans leur enchaînement. Un élément imposé concerne les bras, l'autre les pas. Ces contraintes sont sous forme de vidéo ou de texte. Il était attendu que chacune des contraintes soit réalisée de manière conforme et latéralisée. Enfin, les candidats sont équipés par le jury d'un cardiofréquencemètre dont l'enregistrement commence au début de l'épreuve. Les données de fréquence cardiaque sont prises en compte uniquement sur les 4 minutes de prestation et contribuent à déterminer si le candidat atteint et maintient une intensité d'effort en puissance aérobie. Les formules d'Astrand et de Karvonen sont utilisées pour calculer respectivement la FC max et la FC cible. La prestation de 4 minutes ne peut être présentée qu'une seule fois. Les candidats ont la possibilité de conserver un chronomètre manuel ou une montre mais ne peuvent pas garder leur propre cardiofréquencemètre. Dès l'annonce par le jury du début de l'épreuve, les candidats disposent librement de 30 minutes pour placer leur séquence de 4 minutes devant être réalisée en puissance aérobie sur la plus grande durée possible.

C'est au candidat de signaler quand il est prêt à démarrer sa séquence. L'annonce « ça tourne » de l'opérateur vidéo indique le début de l'enregistrement vidéo. A la suite de cette annonce, les candidats déclenchent leur musique et se déplacent vers le STEP.

La prise en compte des mesures du cardiofréquencemètre, d'une part, et de la « séquence 4 minutes » chronométrée, d'autre part, débutent au premier mouvement du candidat derrière le STEP. La durée de 4 minutes est intégralement prise en charge par le candidat et doit être respectée. Le candidat peut à tout moment mettre fin à l'épreuve en indiquant « fin de l'épreuve » au jury.

Une tenue correcte et adaptée est attendue.

Bilan

### L'épreuve pratique

La notation de l'épreuve pratique prend en compte la séquence de 4 minutes proposée par les candidats.

Les candidats s'efforcent de faire apparaître les contraintes. Toutefois, les séquences imposées ne sont pas toujours conformes à ce qui est écrit ou visible à l'image. Nous constatons également une difficulté des candidats à latéraliser ces contraintes, par manque de coordination ou méconnaissance de l'activité. Par ailleurs, le placement des contraintes n'est pas toujours pertinent au regard du niveau des ressources du candidat. Toutefois, le jury a noté que davantage de candidats avaient anticipé l'intégration de ces contraintes au sein de leur enchaînement. Il est rappelé que le candidat a toute latitude pour intégrer ces contraintes dans son enchaînement au regard de son niveau de coordination inter-train.

Les candidats parvenant à entrer en puissance aérobie sont plus nombreux. Toutefois, le temps de soutien en puissance aérobie reste inégal selon les candidats, en fonction de leur qualité d'exécution et/ou de la stratégie pré-effort. Par ailleurs, la recherche d'intensité se fait parfois au détriment de la complexité de l'enchaînement prévu en amont.

Certains candidats méconnaissent également les règles de composition d'un bloc en relation avec la logique de l'activité, conduisant à un enchaînement confus sans structuration identifiable. La qualité de l'exécution est inégale, alors qu'elle est essentielle au regard de la logique de l'épreuve.

Il est important de rappeler que l'épreuve ne se réduit pas à la reproduction d'une chorégraphie automatisée en amont mais doit attester d'une véritable capacité du candidat à adapter son enchaînement aux contraintes du jour, permettant de révéler une réelle exploitation des éléments imposés tout au long de l'enchaînement.

Les candidats ayant réussi l'épreuve pratique :

- ont une méthodologie d'intégration des contraintes au sein de leur enchaînement,
- sont parvenus à se préparer pour un effort en puissance aérobie et à le maintenir,
- sont capables de réguler le niveau de complexité et d'intensité de leur enchaînement en fonction de leur état de forme du jour, des contraintes initiales de l'épreuve (effort de 4 minutes en puissance aérobie) et des contraintes proposées le jour même (contraintes bras et pas),

- optimisent le temps à leur disposition pour à la fois intégrer les contraintes au maximum de leurs possibilités et atteindre un niveau de pré-fatigue suffisant pour entrer en puissance aérobie dès le début de la prestation,
- ont un bon niveau de coordination inter-TRAIN et intra-TRAIN,
- ont montré et maintenu une bonne qualité d'exécution.

### L'épreuve orale

Les candidats bénéficient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3. Voici quelques exemples de thématiques proposées : « La qualité d'exécution », « Relation musique / mouvement », « La gestion de l'intensité ».

### L'exposé

La majorité des candidats est préparée à cette épreuve orale, avec un exposé construit et respectant les contraintes de l'épreuve. La définition de la thématique est plus ou moins précise et complète selon les candidats. L'analyse de la motricité se fait à partir d'indicateurs, mais qui ne sont pas toujours clairement précisés et mis en lien avec les éléments de définition de la thématique. Par ailleurs, les indicateurs subjectifs sont le plus souvent peu exploités, alors qu'ils constituent un élément indispensable à l'analyse de la prestation du jour et à la logique d'une pratique en champ d'apprentissage cinq. Certains candidats répondent partiellement à la commande initiale en proposant peu de séquences vidéos, ou en n'exploitant que partiellement la séquence choisie par le jury.

Enfin, les candidats peuvent parfois éprouver des difficultés à proposer une analyse lucide de leur pratique du jour et/ou à se situer sur un continuum de niveau de pratique. Par conséquent, les hypothèses explicatives mobilisées ne correspondent pas toujours à la prestation du jour, mais relèvent plutôt davantage d'une justification pré-travaillée en amont. Les transformations proposées ne sont donc pas toujours adaptées au regard de la pratique du jour, ou s'avèrent éloignées de l'essence de l'activité STEP.

### L'entretien

Durant la phase d'interrogation, le jury constate que de nombreux candidats ont des difficultés à objectiver leur motricité au regard de la thématique posée. Ils semblent en difficulté pour identifier, sur des séquences vidéos ou arrêts sur image, des éléments importants au regard de la thématique proposée. Le jury constate également une difficulté à prendre du recul et faire évoluer ses propositions au regard des échanges. Les connaissances scientifiques ne peuvent suffire à justifier une transformation, qui doit bien émaner d'une analyse objective de la motricité. Par ailleurs, le jury constate parfois une difficulté à justifier l'ordre des

transformations et l'opérationnalisation proposée. Sur ce point, le jury a pu constater une connaissance de l'activité très inégale, tant dans ses dimensions techniques, scientifiques que culturelles.

Le candidat qui n'a pas réussi

Le candidat qui ne parvient pas à réaliser une analyse lucide de sa motricité, notamment au regard de la difficulté à s'appuyer sur des indicateurs pertinents au regard de la thématique proposée et de sa pratique du jour. Nous retrouvons deux profils de candidats. Un premier profil de candidat qui propose peu d'indicateurs en raison d'un manque d'analyse de la thématique. Un deuxième profil de candidats qui propose une multitude d'indicateurs, plus ou moins en lien avec la thématique du jour et pouvant donc apparaître plaqués, mais qui ne parvient pas à sélectionner au regard de son niveau de pratique. L'analyse proposée est partielle et conduit souvent à des transformations plaquées ou décalées au regard de ce qui a été observé lors de la prestation.

Le candidat qui réussit mieux

Le candidat qui parvient à proposer une analyse plus lucide de sa motricité, à partir d'indicateurs sélectionnés au regard de la thématique et de son niveau de pratique. Cependant, le candidat peine à justifier et préciser la nature des transformations visées et leur structuration dans le temps. L'opérationnalisation peine toutefois à convaincre d'une réelle transformation.

Le candidat qui excelle

Le candidat qui parvient à articuler une analyse lucide et complète de sa motricité au regard de la thématique et de sa pratique du jour avec les transformations proposées. Les transformations sont prioritaires au regard de la pratique du jour, hiérarchisées et structurées en étapes. Les opérationnalisations parviennent à convaincre d'une possibilité de transformation.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Le jury invite les candidats à engager une réflexion en amont sur la logique de composition de son enchaînement pour ajuster le niveau de complexité à l'intensité requise et aux contraintes imposées. Par ailleurs, il est important que le candidat s'engage dans un plan d'entraînement personnalisé pour produire un effort en puissance aérobie le jour de l'épreuve.

Il est nécessaire que les candidats s'entraînent à s'adapter à des contraintes en un temps imposé afin d'avoir une stratégie lucide d'intégration des contraintes. Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de maintenir des postures sécuritaires et de respecter le tempo durant la totalité de l'enchaînement. Le candidat doit exprimer son plus haut niveau de

ressources (en termes d'intensité et de complexité) tout en conservant une qualité d'exécution et en anticipant l'intégration des contraintes. Il est également conseillé de préparer en amont un support musical et de calibrer celui-ci afin de respecter la durée de 4 minutes.

Pour l'oral

Le jury conseille aux candidats d'utiliser des indicateurs d'analyse de la motricité explicitement reliés à la thématique proposée, et adaptés au regard de la prestation proposée. Il est également conseillé au candidat de s'entraîner à réaliser des analyses vidéo afin de pouvoir proposer une analyse objective, lucide et contextualisée à la fois au regard de la thématique mais surtout de la prestation du jour. Par ailleurs, le jury rappelle aux candidats la nécessité d'entrer en discussion pour faire évoluer, approfondir ou modifier ses propositions initiales. Cette posture d'écoute et de mise à distance de l'exposé initial est une plus-value lors de l'entretien et témoigne d'une compétence réflexive attendue chez les candidats.

## VOLLEY-BALL

### Conditions de déroulement de l'épreuve

Les candidats bénéficient d'un temps de préparation à l'épreuve de 30 minutes comprenant un échauffement spécifique, un rappel du déroulement de l'épreuve et des règles du jeu.

L'accès au gymnase se fait à l'heure indiquée sur la convocation.

Au moment de son accueil le candidat est invité à indiquer au jury s'il souhaite jouer à un poste préférentiel.

La prestation physique est composée de deux rencontres de 8 minutes chacune, dans une situation de jeu à 3 contre 3 sur un terrain de 7m X 14m. Les hauteurs de filets sont de 2,24 mètres pour les candidates et 2,43 mètres pour les candidats. Une pause de 5 minutes sépare les deux rencontres. Les partenaires et adversaires des candidats sont choisis par le jury et communiqués à 18 minutes d'échauffement.

À la fin de la demi-heure d'échauffement, les équipiers du candidat sont à sa disposition pour une transmission de consignes pendant deux minutes avant la première séquence de jeu.

À l'issue de cette première séquence, le candidat peut, s'il le souhaite, transmettre de nouvelles consignes à ses partenaires. Le jury peut également être amené à donner des consignes de jeu à l'équipe adverse.

Lors de la deuxième rencontre le candidat peut prendre un temps mort d'une minute.

La prestation du candidat est enregistrée en plan de ½ ensemble en plongée et en continu. L'opérateur vidéo est placé en hauteur ; derrière le demi-terrain du candidat et à une distance qui permet de couvrir l'ensemble du terrain.

Les plastrons n'ont aucune consigne d'ordre tactique et technique à donner au candidat. Seul ce dernier doit être à l'origine des stratégies offensives et défensives de son équipe et de leurs éventuelles régulations.

Le règlement adapté proposé permet d'augmenter le volume de jeu pendant les séquences de 8 minutes. Le match débute par un service de l'équipe du candidat. Les équipes disputent le point puis un ballon de relance est envoyé à chaque équipe, le premier sur l'équipe qui servait, et le second sur l'équipe qui était en réception. C'est ensuite à l'équipe adverse de servir.

Ce fonctionnement à 3 ballons se reproduit pendant les deux séquences de 8 minutes.

Le placement sur le terrain est libre : il n'y a pas de faute de position. Au sein de chaque équipe, le service à tour de rôle est obligatoire.

Bilan

L'épreuve pratique

Le jury constate avec satisfaction que des candidats, même non spécialistes de l'activité, obtiennent des résultats satisfaisants grâce à une préparation à l'épreuve mettant l'accent sur les organisations collectives en attaque et en défense au service de leur efficacité individuelle.

Les candidats moyens

Les candidats sont capables en attaque de mettre en difficulté l'équipe adverse sans être régulièrement décisifs. Soit une récurrence des angles d'attaque est observée (par exemple frappe dans la diagonale), soit la variété des actions réalisées (attaques sur des temps et zones différents) ne permet pas de gagner les échanges. Défensivement, ils sont capables de maintenir l'échange dans un espace d'action limité (ballons arrivant sur eux).

Les candidats qui réussissent mieux

Les candidats sont garants d'une organisation collective fonctionnelle. Les candidats sont capables de marquer plusieurs points. Ils font basculer le rapport de force en situation favorable en attaque en créant et/ou exploitant des alternatives variées (attaque ligne ou diagonale, temps et espace d'intervention variés...). En défense, ils interviennent dans leur zone et au-delà avec une pression temporelle élevée et avec une efficacité irrégulière (alternance d'actions très positives et d'actions neutres).

Les candidats qui excellent

Les candidats excellents, quant à eux, mettent en place une organisation collective en attaque et en défense décisive et adaptée en occupant un ou plusieurs postes (par exemple : passeur, réceptionneur/ attaquant, ...) de manière judicieuse. A ce titre, le ratio « actions décisives - balles jouées » est très positif en attaque et en défense. Offensivement, ils interviennent efficacement sur des attaques variées (courtes, décalées, accélérées, hautes) avec une exploitation optimale de l'espace de jeu offensif (aile droite, centre, aile gauche). Défensivement, ils sont capables de renverser une situation très défavorable (contre gagnant,

105

défense réflexe, plongeon...). Ces candidats sont également prêts physiquement afin de maintenir un haut niveau de jeu sur l'ensemble des séquences.

### L'épreuve orale

Les candidats bénéficient de 30 minutes de préparation dans la salle d'interrogation pour répondre à une question posée par le jury. Ils disposent d'une tablette avec l'application Medianalyse ainsi que d'un « paperboard ». Le format de la question est commun à l'ensemble des épreuves de l'oral 3.

### L'exposé

La séquence vidéo imposée par le jury correspond à un temps de jeu donné de 30 secondes au maximum. Celle-ci met en évidence une (ou des) difficulté(s) amenant le candidat à formuler des axes de transformation.

Les candidats sont évalués selon la qualité et la pertinence des transformations choisies au regard de l'analyse de leur motricité, de la thématique et de leur pratique du jour.

Les 10 minutes d'exposé sont souvent exploitées jusqu'à leur terme. La majorité des candidats propose un cadre d'analyse mobilisant des indicateurs objectifs et subjectifs en lien avec leur prestation physique et le sujet posé. Cela leur permet de proposer des axes de transformation pouvant s'opérationnaliser dans une ou des situations d'apprentissage.

Une ou plusieurs séquences sont proposées en complément par le candidat pour étayer ses propos.

### L'entretien

Les prestations lors de l'entretien sont hétérogènes, tant dans la posture du candidat que dans le niveau de connaissances liées aux champs de l'APSA et aux outils numériques.

Le candidat qui n'a pas réussi

Le candidat a des difficultés à prendre du recul sur ses propositions et doit être accompagné par le jury. L'articulation entre l'analyse et les axes de transformations, au regard de la thématique et pratique du jour, reste partielle et parfois en décalage. Quelques connaissances sont mobilisées mais restent peu maîtrisées amenant à des transformations restant souvent

plaquées et en décalage avec la pratique du jour et/ou la thématique. Les outils numériques ainsi que les connaissances relatives à leur usage sont partiellement maîtrisés.

Exemple : sur une thématique relative à la contribution à l'efficacité défensive, le candidat analyse uniquement ses actions de défense haute (bloc) sans tenir compte de la défense basse ni de la dimension collective du système mis en place. Les axes visent à améliorer le franchissement au bloc, alors que les images démontrent plutôt un retard et un manque d'alignement face à l'attaquant.

Le candidat qui réussit mieux

Le candidat commence à s'engager dans une discussion avec l'aide du jury, favorisant par moments la prise de recul sur ses propositions. L'entretien permet d'affiner la cohérence entre l'analyse réalisée et les axes de transformations au regard de la thématique ; même si les transformations demeurent plus ou moins adaptées à la pratique du jour. Des connaissances maîtrisées sont au service des échanges même si elles restent limitées à un champ prioritaire. Durant les échanges, le candidat démontre une maîtrise satisfaisante des outils numériques « en direct » et fait preuve de certaines connaissances pour étayer leurs usages possibles.

Exemple : sur la même thématique relative à la contribution à l'efficacité défensive, le candidat propose une analyse cohérente s'appuyant sur ses actions de défense haute et basse, en évoquant les dimensions individuelle et collective du système mis en place. Toutefois, si le travail proposé sur la défense haute reste cohérent par rapport au sujet, il ne prend pas en compte le rapport de force de la pratique du jour.

Le candidat qui excelle

Le candidat s'engage pleinement dans une discussion avec le jury, lui permettant d'innover et d'étayer ses propositions. La réflexion sur la thématique s'articule de façon singulière avec l'opérationnalisation des axes de transformation à travers la mobilisation de connaissances variées et maîtrisées. L'outil numérique est pleinement intégré par le candidat dans ses propositions tout en faisant état d'un regard lucide sur ses usages dans différents contextes.

Exemple : sur la même thématique relative à la contribution à l'efficacité défensive, le candidat propose une analyse cohérente s'appuyant sur ses actions de défense haute et basse, en évoquant les dimensions individuelle et collective du système mis en place. Le travail proposé sur la défense haute est cohérent par rapport au sujet et prend en compte le rapport de force de la pratique du jour.

Conseils aux candidats

Pour la pratique

Le format de jeu particulier et son rythme intensif entraînent la nécessité de se préparer spécifiquement dans les conditions de jeu (rythme et niveau d'opposition) pour se présenter à l'épreuve en bonne condition physique afin de maintenir un niveau de jeu constant sur l'ensemble des deux séquences de jeu.

Le jury informe les candidats qu'ils peuvent réaliser leur échauffement général avant l'arrivée dans le gymnase s'ils le souhaitent. Dès le début de l'échauffement, les candidats ont accès au terrain, aux ballons et les plastrons se tiennent à leur disposition.

Ils peuvent ainsi se préparer individuellement et tester leurs organisations collectives en attaque et en défense.

Durant la prestation physique, si le premier temps de jeu montre une organisation collective peu efficace, la pause entre les deux séquences et le temps mort peuvent être judicieusement exploités pour réguler le projet.

Le jury tient à souligner qu'il est déconseillé aux candidats d'essayer de volontairement toucher peu de ballons pour camoufler leurs difficultés.

Une pratique régulière et une connaissance des organisations spécifiques du jeu en 3 contre 3 sont indispensables pour réussir. Les candidats doivent se préparer tout au long de l'année pour faire basculer le rapport de force en faveur de leur équipe dans un niveau de jeu élevé.

Pour l'oral

Le jury conseille aux candidats de :

- Se filmer dans les conditions de l'épreuve ;
- Utiliser régulièrement l'outil Médianalyse et maîtriser ses différentes fonctionnalités ;
- Se préparer à une analyse précise de sa motricité à l'aide d'un filtre spécifique à une thématique afin de dégager des axes de transformation ;
- Se faire aider dans sa préparation par un expert de l'entraînement / enseignement en volley-ball afin d'approfondir les axes de transformation jusqu'à leur opérationnalisation ;
- Enrichir ses connaissances culturelles, scientifiques et historiques en lien avec l'activité volley-ball ;
- Maîtriser et savoir exploiter in situ les connaissances sur l'apprentissage à l'aide des TICE et de la vidéo ;
- Développer sa capacité à engager un dialogue, argumenter, discuter.

## Quatrième épreuve d'admission

### Pratique d'une activité physique sportive et artistique et entretien

Epreuve	Deux parties	
	Pratique d'une APSA	Entretien 2 minutes de préparation 20 minutes d'épreuve
	notée sur <b>10 points</b>	notée sur <b>10 points</b>
<b>Attendus de l'épreuve</b>	Réaliser une prestation physique en natation ou athlétisme (tirage au sort). Savoir analyser sa performance	Répondre à une question relative à une thématique liée à l'APSA non réalisée.
<b>Compétences évaluées</b>	Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique et de connaissance de soi dans l'APSA tirée au sort.	Le candidat mobilise des connaissances scientifiques pour analyser les différentes dimensions comportementales d'un pratiquant (de différents niveaux d'expertise) en situation de réalisation de performance ou d'apprentissage.

### Conditions du déroulement de l'épreuve

L'oral 4 s'appuie sur l'une des deux APSA suivantes : athlétisme ou natation. Le candidat prend connaissance de l'activité sportive par tirage au sort, au début de la session, au moment de l'accueil par le président.

L'oral 4 se découpe en deux temps distincts : la prestation physique et l'entretien.

L'entretien porte dans l'APSA n'ayant pas fait l'objet de la prestation physique.

### La prestation physique

L'appel est réalisé avant l'échauffement.

Les installations et le matériel fournis par l'organisation du concours sont alors accessibles au candidat pour une phase d'échauffement. Le matériel personnel est à la charge du candidat.

## L'entretien

A l'entrée, dans la salle d'interrogation, le jury remet une question initiale formulée de la manière suivante : « Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser... ». Le candidat est libre de mobiliser des connaissances issues de différents champs scientifiques.

Le candidat dispose de 20 minutes pour préparer les éléments de sa réponse.

L'épreuve orale dure 20 minutes et se décompose de la façon suivante : 3 minutes pour exposer sa réponse et 17 minutes d'entretien. Si le candidat n'utilise pas complètement les 3 minutes d'exposé, le temps non utilisé est reporté pour aller au terme des 20 minutes de l'épreuve.

L'exposé et l'entretien ont pour objectif d'évaluer les capacités du candidat à analyser l'activité du nageur/coureur par des connaissances scientifiques, et d'en discuter leur pertinence pour éclairer le « quoi », le « pourquoi » et le « comment enseigner ». La logique de l'épreuve réside dans la capacité à mobiliser des connaissances scientifiques pour interpréter les différentes activités que peut développer un nageur ou un coureur, quel que soit son niveau de pratique. Cette interprétation repose sur la maîtrise de cadres théoriques et de connaissances issues de travaux scientifiques. Le candidat doit parvenir à mobiliser rapidement ses connaissances et à les contextualiser dans l'APSA support. Au regard de la temporalité de l'épreuve, l'entretien est rythmé et dynamique.

Il est fait régulièrement appel à la formalisation de connaissances scientifiques au travers de courbes ou de schémas représentant une activité typique du nageur/coureur. Elle peut être à la fois liée à des actions de propulsion, d'équilibration, de prise d'informations, de prise de décisions, de gestion d'émotions, de traitement de l'information, d'évolution de paramètres physiologiques, de processus d'apprentissage, etc.

Voici quelques exemples de questions :

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser le processus d'apprentissage moteur pour un coureur/nageur confirmé ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser la gestion de l'allure chez un coureur/nageur débutant ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser les forces propulsives en natation de vitesse / en course de haies pour un non expert ? »

« Quelles connaissances scientifiques mobilisez-vous pour analyser le rôle de la récupération dans la natation/la course ? »

## L'épreuve d'entretien

### Le candidat qui n'a pas réussi

Un certain nombre de candidats ont des connaissances superficielles voire absentes ou erronées. Si certaines notions sont connues, elles ne sont pas toujours mobilisées pour expliquer certaines activités du nageur/coureur.

Chez certains candidats, les connaissances de base sur le fonctionnement du corps humain ne sont pas maîtrisées (anatomie, physiologie respiratoire, physiologie cellulaire). Les

connaissances biomécaniques se limitent à la présentation de formules ou concepts sans être capable de les mobiliser pour expliquer les adaptations corporelles du pratiquant.

Concernant, les connaissances liées à la motricité humaine, celles-ci sont parfois insuffisamment connues (proprioception corporelle, physiologie de l'effort, psychologie de l'apprentissage, etc.). Les candidats les plus faibles ont tendance à « caricaturer » les courants scientifiques qui relèvent des théories de l'apprentissage. L'interprétation des processus de transformation reste très superficielle voire erronée.

#### Le candidat qui réussit mieux

Le jury apprécie le candidat qui dispose de connaissances scientifiques maîtrisées et variées pour interpréter le comportement du nageur ou du coureur. Le candidat en réussite est capable de mobiliser avec précision des connaissances validées scientifiquement afin de justifier ses propos. Au-delà des connaissances, il fait preuve d'une réelle capacité à sélectionner et à exploiter celles-ci pour expliquer l'activité du pratiquant et en discuter avec le jury.

#### Le candidat qui excelle

Les connaissances mobilisées éclairent les processus sous-jacents de la motricité et ne doivent pas être confondues avec une simple description de mouvements. Certains candidats ont réussi à entrer dans une véritable discussion sur la portée, les limites des théories et connaissances mobilisées.

### Les différents niveaux de prestation des candidats

#### **Niveau 1**

Le candidat dispose de connaissances scientifiques superficielles voire erronées et n'est pas capable de les mobiliser pour expliquer l'activité du nageur/coureur dans l'ensemble des dimensions comportementales. La discussion avec le candidat est difficile car la maîtrise des connaissances mobilisées est très fragile.

*Exemple en athlétisme et en natation : le candidat ne réussit pas à identifier les forces mises en jeu lors de l'appui athlétique ou aquatique.*

#### **Niveau 2**

Le candidat dispose de connaissances scientifiques incomplètes dans certains domaines d'activité. Il explique le comportement par des concepts généraux qu'il a du mal à expliciter. Toutefois, un premier niveau de discussion dans un lien théorie-pratique s'avère possible dans certains champs scientifiques.

*Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de citer les différents récepteurs proprioceptifs mis en jeu lors de la perception. Il peut réussir à mobiliser ces connaissances pour interpréter les problèmes rencontrés par le nageur-coureur. Toutefois, le manque de précision des mécanismes mis en jeu ne permet pas d'identifier de façon explicite des pistes sur le quoi ou le comment enseigner.*

### Niveau 3

Le candidat dispose de connaissances scientifiques variées et sait les mobiliser dans la plupart des domaines d'activité du nageur/coureur, qui invitent à la discussion. Le candidat dispose des connaissances de base dans la plupart des champs scientifiques, mais a une capacité hétérogène à savoir les mobiliser en fonction des domaines d'activité explorés.

*Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux différents processus proprioceptifs en les mettant en relation avec les principes d'efficacité biomécanique du geste. Il est capable de réaliser des liens entre différents types de connaissances et de prendre du recul sur leur rôle et leur place dans son acte d'enseignement.*

### Niveau 4

Le candidat réalise des choix pertinents et maîtrise les connaissances scientifiques de façon homogène et précise dans l'ensemble des champs de questionnement. Il « priorise » les modèles théoriques et scientifiques les plus adaptés selon le type d'activité à analyser. Les connaissances scientifiques sont variées et actualisées. Il en discute les points forts et les limites.

*Exemple en athlétisme et en natation : le candidat est capable de mobiliser les connaissances relatives aux processus motivationnels en justifiant le cadre théorique par rapport à d'autres. Il envisage des nuances et des limites relatives aux caractéristiques des pratiquants (âge, niveau d'expertise, sexe...) ainsi que du contexte d'exercice.*

Dans chacun des niveaux évoqués, la capacité à présenter ses propos de façon synthétique est un élément apprécié par le jury.

### En natation

La moyenne générale de l'entretien s'établit à 4.21 sur 10.

### En athlétisme

La moyenne générale de l'entretien s'établit à 4,41 sur 10.

### Conseils aux candidats

Les membres du jury recommandent aux futurs candidats de préparer cet oral en identifiant les différents champs scientifiques qui peuvent éclairer l'activité du pratiquant jeune, adolescent, débutant, expert s'impliquant dans des activités natatoires ou athlétiques. Il est recommandé de se réappropriier les bases concernant les structures nerveuses qui organisent la motricité, les bases concernant les adaptations physiologiques aux efforts et à l'entraînement, et à identifier les courants scientifiques expliquant les processus d'apprentissage moteur. Nous rappelons qu'il ne s'agit pas de réciter des connaissances, mais d'être capable d'analyser les différentes dimensions comportementales du nageur/coureur à partir de connaissances scientifiques en réponse à la question posée.

Les questions liées aux processus biomécaniques et des sciences physiques ont souvent mis en difficulté les candidats tout comme celles portant sur le rôle des différents groupes musculaires au cours de l'appui. Véritable épreuve multidisciplinaire, le jury recommande aux candidats de

ne pas faire l'impasse sur un des champs scientifiques décrits ci-dessus. Il leur est fortement conseillé de se préparer à étayer l'argumentation à l'aide de courbes (évolution de la lactatémie, évolution de la fréquence cardiaque...), de schémas (trajet du pied lors d'un cycle de jambe, vecteurs de force, circulation sanguine...). Certains candidats se sont retrouvés en difficulté lorsqu'il leur a été demandé de produire un schéma explicitant une organisation motrice (position de départ...). Nous recommandons aux futurs candidats de se préparer spécifiquement à ce type de situation afin de manifester une réelle compréhension des mécanismes mis en jeu lors de l'activité du pratiquant.

De plus, eu égard au temps de l'exposé, il n'est pas pertinent de perdre du temps en présentant un plan ; cela n'empêche pas que le jury apprécie un exposé structuré répondant à la thématique.

## LA PRESTATION PHYSIQUE EN ATHLÉTISME

### Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2025 ont démontré un niveau de pratique honorable bien que très hétérogène lors de l'épreuve d'athlétisme constituée cette année de l'enchaînement d'un 100 m puis d'un 1000 m. Les performances chronométriques au 100 m se situent à des moyennes de 15''30 pour les femmes et 12''86 pour les hommes avec de forts écarts inter-individuels. Les performances chronométriques au 1000 m se situent à des moyennes de 3'59 pour les femmes et 3'20 pour les hommes avec également des écarts importants selon les candidats.

Si le niveau est hétérogène au niveau de l'utilisation des starting-blocks sur 100 m, la gestion de l'effort au 1000 m est plutôt satisfaisante.

La phase de récupération a été de 30 minutes, ce qui a permis aux candidats bien préparés d'enchaîner les deux courses à leur plus haut niveau de performance. On note cependant d'autres candidats n'ayant pas mis à profit ce temps de récupération et de préparation. Les candidats ont été informés en début d'épreuve que les règles de World Athletics constituaient le cadre de référence réglementaire adopté. Aucune disqualification n'a été déplorée, mais le jury constate une méconnaissance de certains candidats des positions à adopter en fonction des différents commandements du départ du 100 m. Sur l'ensemble des épreuves, tout matériel permettant de chronométrer est interdit.

Lors du 1000 m, les candidats ont été informés de leur temps de passage au 500 m, et à l'issue de la course il leur a été demandé d'estimer leur temps final.

Les candidats les mieux préparés ont été capables d'adopter une mise en action efficace tant au niveau de l'acquisition de la vitesse que de sa conservation. Lors du 1000 m, une gestion optimale de l'effort leur a permis de performer à leur plus haut niveau.

Pour rappel, il est attendu de la part des candidats qu'ils performant à leur plus haut niveau lors des deux courses. Le niveau de sollicitation étant élevé, notamment d'un point de vue nerveux et musculaire, une véritable préparation à long terme, comme le jour « J », est nécessaire pour préserver son intégrité physique et optimiser son potentiel individuel.

## Evaluation

La moyenne générale de l'épreuve pratique s'établit à  $4,64 \pm 2,33$  sur 10 points. La moyenne des femmes est de  $4,35 \pm 2,25$  et celle des hommes de  $4,82 \pm 2,40$ . Cette note pratique combinait à la fois une note de performance (7 points) et une note de maîtrise de l'exécution (3 points). 47,3% des candidats présents ont obtenu la moyenne à cette épreuve.

### Moyennes des notes de pratique

	Notes sur 10 points
Moyenne générale pratique athlétisme	4,64
Moyenne pratique athlétisme femmes	4,35
Moyenne pratique athlétisme hommes	4,82

### Conseils aux candidats

Pour l'année 2026, nous conseillons aux candidats d'assurer une préparation générale à cette épreuve en s'entraînant régulièrement et de manière plus approfondie pour pouvoir présenter un niveau de performance et de réalisation optimal.

L'entraînement à cette épreuve doit s'anticiper bien en amont dans la préparation, que ce soit sur les aspects techniques, énergétiques ou encore concernant la connaissance de soi correspondant aux contraintes de l'épreuve.

De plus, lors du 1000 m l'élaboration d'un plan de course en adéquation avec les potentialités individuelles de chaque candidat semble nécessaire pour bien réussir cette épreuve.

Concernant le 100 m, il est aussi attendu que la préparation intègre le travail des principes d'efficacité inhérents à une mise en action efficace comme ceux liés à la conservation de la vitesse.

Enfin, en terme de règlements, il semble indispensable de maîtriser les bases, notamment au niveau du départ (réglage des starting-blocks, position réglementaire, stabilité entre les commandements, etc.).

## LA PRESTATION PHYSIQUE EN NATATION (50 M 2 NAGES ET 100M NL)

### Le bilan de l'épreuve

Les candidats de la session 2025 ont démontré un bon niveau de pratique lors de l'épreuve natation de 50 m 2 nages et 100 m Nage Libre.

Les performances chronométriques manifestent que la plupart d'entre eux a préparé cette épreuve avec sérieux.

Chez les filles les performances vont de 36 secondes à 1 min au 50 m 2 nages ; et de 1min 09 à 2min au 100 m NL.

Chez les garçons la meilleure performance est de 32 secondes et la plus faible est 1min 06s au 50 M 2 nages. Pour le 100m NL, les performances vont de 1min 09s à 1min 29 secondes.

Lors du 50 m 2 nages, la majorité des candidats a souvent réalisé le premier 25 m en papillon et le second en dos ou brasse démontrant ainsi l'acquisition de principes biomécaniques pour nager vite lors d'une épreuve de sprint.

Le jury a apprécié le fait que la plupart des candidats s'engagent totalement dans une logique de performance.

Tous les candidats ont nagé le 100 NL en crawl sauf un qui a réalisé un 100m brasse.

Les candidats les mieux préparés sont capables d'adopter : des départs assurés et efficaces (gain de distance et de temps) ; des virages efficaces et adaptés à leur niveau (temps de retournement court, coulée supérieure à 5 mètres et reprise de nage dynamique) et ont été capables de gérer leur allure tout au long des parcours. Les candidats les plus compétents ont également démontré l'intégration de principes techniques pour optimiser leurs performances (axe du corps confondu avec l'axe de déplacement pour diminuer les résistances à l'avancement, gestion de l'amplitude et la fréquence de nage pour augmenter l'efficacité de la propulsion tout au long des deux épreuves, intégration du roulis, longueur et profondeur du trajet...).

Cette année encore, si certains candidats ont fait preuve de lucidité à l'issue de leurs parcours en réajustant leur projet de performance, d'autres ont proposé des ajustements inappropriés.

Environ 20% des candidats n'ont pas éprouvé le besoin de réajuster leur performance.

Les candidats ont utilisé la ligne de nage réservée à la récupération. Quelques rares candidats ont réalisé des fautes réglementaires qui les ont pénalisés (fautes réglementaires au virage ou lors des parcours de brasse principalement).

### Evaluation

La moyenne générale de l'épreuve s'établit à 4,98 sur 10 points.

La moyenne des femmes est de 5,25

La moyenne des hommes est de 4,82

53 candidats présents

28 ont obtenu la moyenne à cette épreuve qui combinait à la fois une note de performance (7 points) et une note de maîtrise de l'exécution (3 points). 25 candidats n'ont pas obtenu la moyenne.

### Moyennes des notes de pratique

	Notes /10
Moyenne générale pratique natation	4.98
Moyenne pratique natation femmes	5,25
Moyenne pratique natation hommes	4,82

### **Conseils aux candidats**

Pour l'année 2026, nous conseillons aux candidats d'assurer une préparation spécifique à cette épreuve en s'entraînant régulièrement sur toutes les phases de la course (départ, déplacement, virages) pour pouvoir présenter un niveau de performance optimal.

L'entraînement à cette épreuve nécessite un temps long, tant sur les aspects techniques spécifiques liés à la maîtrise des différentes nages et à la gestion des départs et virages, ainsi que sur les dimensions énergétiques correspondant à la contrainte de l'épreuve.

De plus, l'élaboration d'un projet de temps sur chacun des parcours en adéquation avec les ressentis lors de la réalisation de performance semble nécessaire pour manifester une réelle connaissance de soi en action. Il est aussi attendu que la préparation intègre les éléments de règlement, surtout au niveau des différentes nages et virages.