



**MINISTÈRES  
ÉDUCATION  
JEUNESSE  
SPORTS  
ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
RECHERCHE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Direction générale des ressources humaines**

## **RAPPORT DU JURY**

### **SESSION 2025**

#### **Concours :**

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

CONCOURS EXTERNE DE RECRUTEMENT DE DE PROFESSEURS  
D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIVE  
(CAPEF)

CONCOURS DE TROISIEME VOIE

#### **Rapport de jury présenté par :**

Carole Sève  
Inspectrice générale de l'éducation du sport et de la recherche  
Présidente du jury

## Table des matières

<b>INFORMATIONS GENERALES</b> .....	4
<b>PREAMBULE</b> .....	5
<b>REPARTITION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES APPRECIEES PAR LES EPREUVES DU CONCOURS CAPEPS EXTERNE</b> .....	8
<b>ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE</b> .....	9
<b>A. Épreuve écrite disciplinaire</b> .....	10
<b>B. Epreuve écrite disciplinaire appliquée</b> .....	19
<b>ÉPREUVES D'ADMISSION</b> .....	32
<b>A. Première épreuve d'admission : la leçon</b> .....	33
1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury .....	33
2. Le cadre général de l'épreuve.....	33
3. L'analyse des prestations des candidats .....	36
4. Les conseils aux candidats pour la session 2026 .....	43
5. Distribution des notes.....	44
<b>B. Deuxième épreuve d'admission : Épreuve de connaissances pratiques et théoriques des activités physiques sportives et artistiques</b> .....	45
<b>Entretien</b> .....	46
1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury .....	46
2. Le cadre général de l'épreuve .....	46
3. L'analyse des prestations des candidats et les conseils de préparation pour la session 2026 .....	47
a. L'exposé : attendus et prestations des candidats .....	48
b. L'entretien : attendus et prestations des candidats .....	49
c. Conseils de préparation spécifiques.....	50
<b>CA 1</b> .....	50
• <b>Athlétisme</b> .....	50
• <b>Natation</b> .....	50
<b>CA 2</b> .....	50
• <b>Canoë-Kayak</b> .....	50
• <b>Course d'orientation</b> .....	50
• <b>L'escalade</b> .....	51
<b>CA 3</b> .....	51
• <b>Arts du Cirque</b> .....	51
• <b>Danse</b> .....	51

• Gymnastique.....	52
CA 4.....	52
• Badminton .....	52
• Basket-ball.....	52
• Football .....	52
• Handball .....	53
• Judo .....	53
• Rugby .....	54
• Savate Boxe française.....	54
• Tennis de Table.....	54
• Volley Ball.....	54
4. Distribution des notes.....	55
<b>Prestations physiques .....</b>	<b>56</b>
1. Organisation générale des épreuves .....	56
2. Enjeux des prestations physiques .....	56
3. Distribution des notes.....	56
CA 1.....	57
CA 2.....	61
CA 3.....	68
CA 4.....	74
<b>C. Troisième épreuve d'admission : l'épreuve d'entretien.....</b>	<b>89</b>
1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury.....	89
2. Le cadre général de l'épreuve.....	89
3. L'analyse des prestations des candidats .....	90
4. Conclusion, projections et conseils aux candidats <b>CAPEPS 2025 pour le</b> <b>CAPEPS 2026es enjeux de l'épreuve et les attentes du jury.....</b>	<b>97</b>
5. La distribution des notes.....	99

## INFORMATIONS GENERALES

### CAPEPS EXTERNE

NOMBRE DE POSTES AU CONCOURS : 670

	INSCRITS		PRESENTS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	1075	30.64%	931	86.60%	409	35.66%	255	38.06%
HOMMES	2434	69.36%	2022	83.07%	738	64.34%	415	61.94%
TOTAUX	3509		2953		1147		670	

MOYENNE DU PREMIER ADMIS : 16.45

MOYENNE DU DERNIER ADMIS : 10.78

MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS : 12.38

### CAFEP

NOMBRE DE POSTES AU CONCOURS : 73

	INSCRITS		PRESENTS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	242	35.64%	185	76.45%	58	41.43%	31	42.47%
HOMMES	437	64.36%	231	52.86%	82	58.57%	42	57.53%
TOTAUX	679		416		140		73	

MOYENNE DU PREMIER ADMIS : 16.10

MOYENNE DU DERNIER ADMIS : 11.23

MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS : 12.82

### 3EME VOIE

NOMBRE DE POSTES AU CONCOURS : 5

	INSCRITS		PRESENTS		ADMISSIBLES		ADMIS	
FEMMES	49	19.60%	10	20.41%	1	11.11%	1	20.00%
HOMMES	201	80.40%	39	19.40%	8	88.89%	4	80.00%
TOTAUX	250		49		9		5	

MOYENNE DU PREMIER ADMIS : 11.67

MOYENNE DU DERNIER ADMIS : 10.65

MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS : 11.40

## PREAMBULE

Le concours du CAPEPS externe et du CAFEP vise à recruter des enseignants possédant des compétences qui leur permettront d'assurer leur mission éducative et un engagement pour la réussite de chacun et de tous les élèves. Chacune des épreuves présente des enjeux et des attendus spécifiques au regard du métier d'enseignant d'éducation physique et sportive. Il importe que les candidats cernent bien ces spécificités afin d'améliorer la qualité de leur préparation et augmenter ainsi leurs chances de réussite au concours.

Ce rapport est écrit en pensant à la fois aux candidats de la session 2025 et à ceux de la session à venir. La description des attentes du jury dans les différentes épreuves et les principales observations relatives aux prestations des candidats de cette année, constituent un cadre pour aider les candidats de cette session à mieux situer leurs prestations et les candidats des sessions futures à se préparer à ces concours. Si ce rapport concerne le « concours M2 », certaines observations peuvent aussi aider les candidats au « concours L3 ».

Ce rapport se veut également une aide pour les centres de formation. Le concours est une étape déterminante dans un processus de formation qui s'étend sur plusieurs années. Il importe d'assurer une cohérence entre les compétences et connaissances nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant, les attendus et modalités d'évaluation des épreuves du concours, et les contenus et stratégies de formation. Si une formation au métier d'enseignant ne peut être pilotée par les attendus du concours, ceux-ci doivent cependant lui donner une orientation en fonction des attentes de l'institution.

Si les candidats sont pour la majeure partie bien préparés au concours et leur niveau très satisfaisant, les responsables d'épreuves constatent cependant que certaines observations récurrentes des rapports des dernières années sont toujours peu prises en compte. Aussi dans ce préambule, je tiens à insister sur un ou deux points saillants de chacune des épreuves :

- Les écrits. Ils ne sont pas un exercice de rhétorique : ils invitent les candidats à mobiliser leurs connaissances pour répondre à un sujet précis et non à faire un « écrit libre » sur l'histoire ou l'enseignement de l'EPS. Bien que ce phénomène diminue, un trop grand nombre de copies cherche encore à « replacer », souvent de manière maladroite, une problématique, des blocs argumentaires, des dispositifs d'enseignement-apprentissage travaillés par avance, en « détournant » parfois certains termes du sujet ou en cherchant à faire entrer dans le sujet des notions qui n'y sont pas contenues.
  - o Écrit 1. Depuis plusieurs années, les rapports de jury insistent sur des « excès de méthodologisme » (introduction fleuve, redondances dans les annonces et conclusions des parties, transitions inutiles) dans les copies qui nuisent au propos. J'insiste sur l'importance de prendre en compte les conseils récurrents des rapports de l'écrit 1 : l'introduction a une « fonction technique » et ne vise pas à proposer une définition extensive des termes ; les parties n'ont pas à être annoncées et conclues plusieurs fois au cours de la copie. Ces éléments seront des points de vigilance pour le « concours M2 » mais aussi du « concours L3 » dans lequel le sujet proposera des voies de traitement identifiés par des questions.
  - o Écrit 2. Le sujet invitait les candidats à envisager des relations entre les sensations et les apprentissages moteurs. Le contenu des copies a souvent dérivé vers un élargissement inapproprié des termes « sensations » (extension vers les émotions, le sentiment d'appartenance, la confiance en soi) et des apprentissages moteurs (extension vers les apprentissages méthodologiques et sociaux). Il est difficile de savoir si ces élargissements visent à contourner les notions clefs du sujet du fait d'un manque de connaissances précises sur ces notions, ou résultent d'une mauvaise représentation des attentes du jury

(par exemple des candidats qui se sentent obligés d'aborder les apprentissages coopératifs, le tutorat). Je rappelle que l'écrit 2 n'est pas un écrit sur l'enseignement de l'EPS mais qu'il exige de sélectionner les connaissances pour répondre à la question posée. Cette nécessité de cibler les connaissances sera encore essentielle pour les concours L3 et M2 de la prochaine session.

- Les oraux. La majeure partie des candidats sont bien préparés aux oraux. Il existe cependant quelques axes d'améliorations pour chacun des oraux.
  - L'oral 1 : Les candidats ont proposé des exposés très aboutis pour présenter leur leçon, révélant l'acquisition de méthodes bien rôdées. Leurs prestations ont montré une meilleure qualité de lecture, d'analyse et d'interprétation de l'activité filmée des élèves, par rapport à la session 2024. Toutefois, les situations d'apprentissage proposées peinent à être opérationnelles par manque de contenus précis pour transformer l'activité des élèves.
  - L'oral 2 : épreuve orale. La majorité des candidats est en capacité de distinguer les phases de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation bien que l'articulation entre ces phases ou leurs influences réciproques demeure plus fragile. Une importante discrimination s'opère ici entre des candidats en mesure de mettre à profit leur analyse pour offrir des propositions cohérentes de la situation à ses évolutions jusqu'à une forme scolaire de pratique pertinente, et des candidats plus en difficulté pour faire la preuve d'une continuité sur l'ensemble de ces temps.
  - L'oral 2 : épreuves physiques. Le jury insiste sur l'importance d'une préparation conséquente, régulière et spécifique à chacune des deux parties des différentes épreuves physiques sélectionnées par le(la) candidat(e) : la partie dédiée à la réalisation d'une prestation physique et celle ciblant des compétences professionnelles en acte. Par manque de préparation de nombreux candidats ont réalisé des performances hors barème, n'ont pas validé des prérequis sécuritaires ou n'ont pas été en mesure d'actualiser des techniques adaptées au contexte de l'épreuve. D'autres ont détourné la réalisation de leur plus haut niveau de performance au profit de la validation d'un projet, témoignant d'un engagement inauthentique par rapport à l'esprit de l'épreuve et par conséquent sanctionnée par le jury. Enfin, conduire une analyse réflexive sur sa prestation physique ou occuper le rôle d'arbitre ou de coach ne s'improvise pas le jour de l'épreuve. Cela nécessite un entraînement pour combiner des connaissances, le vocabulaire spécifique de la discipline sportive ou artistique et la capacité à expliciter son activité suite à une mise en situation ou à tenir un rôle.
  - L'oral 3 : Les candidats sont particulièrement bien préparés à cette épreuve d'admission. Les exposés sont bien construits d'un point de vue méthodologique et les candidats font preuve de réelles connaissances. Ils sont encore très nombreux à proposer des solutions sans avoir pleinement identifié les tensions sous-jacentes aux situations complexes proposées. Pour ces derniers, l'analyse demeure parcellaire ou superficielle avant de proposer des pistes de solution. Une partie des candidats répondent aux situations proposées en convoquant systématiquement trois temporalités (court, moyen, long terme). Cette stratégie n'est pas toujours pertinente, surtout lorsqu'elle conduit le candidat à proposer des préconisations qui ne correspondent pas réellement à la mission d'un enseignant en établissement. Ils sont encore peu nombreux à prendre appui sur leurs expériences directes ou indirectes pour enrichir leurs propositions.

Le constat de l'année dernière concernant la qualité des candidats se présentant au CAPEPS et au CAPEF a également été effectué cette année. Les moyennes des candidats admissibles et admis, que ce soit pour le CAPEPS externe ou le CAFEP, sont très honorables. Elles soulignent que les candidats sont aussi performants dans les épreuves écrites d'admissibilité que dans les épreuves orales d'admission.

Au vu de la difficulté de ce concours, je tiens à féliciter les candidats admis pour leurs résultats. Je comprends également la déception des candidats qui n'ont pas été admis, je les encourage à se représenter, et leur souhaite bonne chance pour une prochaine session.

Je terminerai ce propos introductif en remerciant l'ensemble du staff et des membres du jury pour leur engagement et leur professionnalisme qui permettent la tenue d'un concours de qualité.

Carole Sève, IGESR

Présidente du concours

# REPARTITION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES APPRECIÉES PAR LES ÉPREUVES DU CONCOURS CAPEPS EXTERNE

Compétences professionnelles	Épreuve d'admissibilité		Épreuve d'admission		
	Écrit 1	Écrit 2	Oral 1	Oral 2	Oral 3
<b>Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation</b>					
Faire partager les valeurs de la République	+++	++	++	+	+++
Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école	+++	++	+		+++
Connaître les élèves et les processus d'apprentissage		++	+++	+++	
Prendre en compte la diversité des élèves	+	++	+++	+	++
Accompagner les élèves dans leur parcours de formation		++	++	+	
Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques	++	+++	++	+	+++
Maîtriser la langue française à des fins de communication	+++	+++	+++	+++	+++
Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier		+	+	+	++
Coopérer au sein d'une équipe		++	++	+	+++
Contribuer à l'action de la communauté éducative	+	++	++		+++
Coopérer avec les parents d'élèves		+			++
Coopérer avec les partenaires de l'école		+		+	+++
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	++	++			++
<b>Compétences communes à tous les professeurs</b>					
Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	++	++	+++	+++	
Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement			+	+	
Construire et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves		++	+++	++	
Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves		++	+++	+	+
Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves		++	+++	+++	

## **ÉPREUVES D'ADMISSIBILITE**

## A. Épreuve écrite disciplinaire

### 1. Rappel du sujet

*L'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive a-t-il toujours été pluriel depuis la fin du XIXe siècle ?*

### 2. La forme du sujet

Comme lors des deux précédentes sessions, une formulation simple du sujet devait permettre aux candidats de mobiliser des connaissances autour d'une réponse explicite à la commande passée. Le choix de termes simples (mais qu'il convenait de définir) visait à ne pas les mettre d'emblée en difficulté. Pour autant, le sujet n'appelait pas de réponses attendues *a priori* et sa formulation donnait la possibilité à chacun de s'engager dans une démarche de traitement personnel. Il incitait les candidats à faire des choix ciblés, en se gardant des pièges de l'exhaustivité (vouloir « tout dire ») et du « formatage » (dire « ce que l'on sait » sans que cela soit en lien avec le sujet). Cette épreuve ne pouvait donc se réduire à la production d'une simple « fresque » retraçant une histoire générique de l'EPS. On rappellera également que le sujet s'inscrit dans le cadre d'un programme et de ses items<sup>1</sup>, ces derniers pouvant servir de cadre d'analyse préalable et guider la réflexion.

Si la première épreuve d'admissibilité apprécie la capacité des candidats à mobiliser des connaissances issues des sciences humaines et sociales (tout particulièrement l'histoire et la sociologie), elle est aussi une épreuve qui doit faire état de leurs compétences professionnelles<sup>2</sup>. Comme le rappelle le préambule du rapport de jury de la session 2024, « le concours du CAPEPS externe et du CAFEP vise à recruter **des enseignants** possédant des compétences qui leur permettront d'assurer leur mission éducative et un engagement pour la réussite de chacun et de tous les élèves (...) ».

### 3. Analyse du sujet

Chaque mot-clé du sujet devait faire l'objet d'une attention particulière dans la construction de la problématique et du traitement du sujet proposé par les candidats. C'est bien évidemment la question de la permanence de la « pluralité » de l'enseignement de la discipline qui devait être discutée, sur l'intégralité de la période correspondant ici au programme du concours.

La périodisation proposée (« **depuis la fin du XIXe siècle** ») n'appelle pas de remarques particulières et renvoie à celle du programme. Il convenait toutefois que les candidats comprennent la nécessité d'un traitement du sujet jusqu'au temps le plus contemporain (l'idée d'une période qui s'étend « jusqu'à nos jours » étant ici implicite) dans la dernière partie du développement et/ou dans un court paragraphe d'actualisation des enjeux du sujet dans la conclusion.

« **L'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive** » : si l'acronyme EPS ne pose pas de souci (on pouvait toutefois attendre des candidats qu'ils évoquent plutôt les « gymnastiques » avant 1906, utilisent le terme « éducation physique » (EP) dans l'entre-deux-guerres et jusqu'en 1943-1944, pour utiliser ensuite le terme d'Éducation Physique et Sportive), le terme « enseignement » pouvait être compris dans deux dimensions, dont l'articulation permettait d'ailleurs de répondre au sujet :

---

<sup>1</sup> Programme de la première épreuve d'admissibilité, session 2025 : « L'évolution de l'Éducation physique et sportive depuis la fin du XIXe siècle ». 1. Transmettre et adapter ; 2. Le geste et l'effort ; 3. Débats et controverses.

<sup>2</sup> « Incrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif (...) Prendre en compte la diversité des élèves (...) Maîtriser la langue française à des fins de communication (...) Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique (...) ». Répartition des compétences professionnelles appréciées par les épreuves du concours du CAPEPS, session 2024 (extrait).

- Celle de l'EPS elle-même et des invariants (que l'on peut également entendre comme des « indicateurs », des « critères » ou toute autre appellation) principaux de son enseignement, à savoir les pratiques pédagogiques et leurs « didactiques ». Les premières renvoyant aux méthodes retenues et activités enseignées, aux formes pédagogiques et formats (organisation de la leçon) mises en œuvre, aux modalités d'évaluation retenues mais également aux acteurs (les enseignants, les élèves). Quant aux réflexions didactiques, si la généralisation de l'usage du terme coïncide avec la structuration universitaire et scientifique des sciences de l'éducation (années 1970, au sein de l'INRP notamment) et du processus d'universitarisation des STAPS, elles n'en sont pas moins présentes dès la fin du XIXe dans les traités de gymnastiques et d'EP. Ce premier niveau de traitement du sujet attendait les candidats à faire des choix dans les invariants retenus. Ils devaient également les décliner tout au long de la période considérée, en pouvant par exemple mobiliser les écarts parfois constatés entre curriculum « formel » et « réel ». Les réflexions didactiques permettaient pour leur part d'évoquer les courants et conceptions déterminant les choix opérés et visibles dans les Instructions officielles, textes et autres programmes. Les choix et formes de traitement des invariants éclairant les pratiques pédagogiques et leurs fondements didactiques étant retenus comme élément de classement des copies.
  
- Celle de l'EPS dans ses environnements (scolaire, politique, social, culturel) autour des processus et dynamiques permettant à la gymnastique, l'EP, puis l'EPS de passer de l'état de « pratique récréative » (que dénonce précisément le rapport de la commission interministérielle de gymnastique de 1904, indépendamment de ses finalités et méthodes scientifiques) à une authentique discipline d'enseignement au milieu des années 1980, par une double dynamique (« interne/externe ») : par le jeu, d'une part, de processus bien identifiés (scolarisation, scientification, didactisation, professionnalisation, sportivisation) qui constituent également des enjeux pour la discipline et ses acteurs ; et d'autre part, par des éléments de contextes externes à la discipline EPS (L'École, les formes d'éducation et de « cultures corporelles », les mutations politiques, économiques, sociales et culturelles de la France des Troisième, Quatrième et Cinquième Républiques). Sans que cela soit explicitement formulé dans le sujet (mais c'était d'autant moins nécessaire qu'« il n'est d'EPS qu'à l'École », comme l'attestent tous les ouvrages publiés depuis les travaux pionniers de Pierre Arnaud), le traitement du sujet ne pouvait donc faire l'économie de son environnement premier, celui de l'institution scolaire. La mobilisation et la pluralité des contextes retenus étant retenus comme éléments de classement, car permettant de passer d'un état « descriptif » à une dimension plus « explicative » dans le traitement du sujet.

« **Toujours** » : accolé à la pluralité de l'enseignement de l'EPS, cet adverbe devait être pris en compte dans la formulation de la problématique et bien évidemment discuté, en tenant compte de ses différentes acceptions : celui de la permanence dans le temps et/ou dans une période considérée, mais aussi celui de son immédiateté (« encore maintenant »). Ainsi, l'histoire de l'EPS montre que la domination de formes plurielles n'est pas incompatible avec des « moments » plus « monolithiques », mais dont il convenait d'apprécier la réalité (ainsi en est-il de l'hébertisme érigé au rang de « méthode nationale » tant par les textes que la volonté politique de Vichy, mais dont les formes de mise en œuvre dans le cadre de la leçon n'excluent pas, *in fine*, un recours à l'éclectisme). Dès lors, il était impossible pour les candidats d'une part, de traiter le sujet en récusant la dimension plurielle de l'enseignement de l'EPS (au risque de l'irrecevabilité de la copie, cette analyse constituant un contresens historique majeur) et d'autre part, d'aborder le sujet sous l'angle de la « pensée désidérative », qui consistait à croire naïvement que l'EPS est devenue, au fil du temps, davantage plurielle qu'elle ne l'était aux débuts de son processus de scolarisation.

« **Pluriel** » : les formes diverses de l'enseignement de l'EPS et des AS (l'obligation de leur création datant de 1945) étaient ici attendues. Les candidats devaient là encore les situer dans leurs contextes et faire des choix ciblés. Ainsi, si l'efficacité de l'enseignement de l'EPS (pour le temps contemporain, elle suppose désormais une efficacité avec une « économie de moyens », compte tenu de la dégradation des conditions d'enseignement) et sa continuité éducative se vérifient dans des formes d'évaluation assez stables (certificatives puis CCF), les critères d'appréciation des élèves varient au gré des périodes et des pratiques (seuil de maturité physiologique, registre performatif, aptitudes et compétences motrices, registre de connaissances formelles, etc.). La diversité des élèves (âge, sexe, données morphologiques et/ou sociodémographiques, élèves à besoins éducatifs particuliers, etc.) pouvait également être mobilisée, ainsi que les registres « des » didactiques de l'EPS (indépendamment de leurs formes de classement : EPS, APS, élèves), de l'éclectisme de ses méthodes (amorosienne, « française », suédoise puis néo-suédoise, « sportive », etc.), la diversité des pratiques enseignées (gymnastiques, éducation(s) physiques, sports, APS, APSA), et leurs formes de classification (Domaines d'action, Compétences, champs d'apprentissage...). Pour une période plus récente, la diversification des formes d'enseignement de l'EPS (tronc commun, enseignements optionnels, enseignements de spécialité) et le déploiement de dispositifs particuliers ou ponctuels (EPPCS, Unités facultatives, classes à horaires aménagés) attestent d'un éclectisme « disciplinaire » également repérable dans les dispositifs scolaires sportifs complémentaires, qu'il s'agisse bien évidemment de l'AS, des sections sportives scolaires ou des dispositifs sport-études.

Pour le second registre (celui de l'enseignement de l'EPS au sein de l'Ecole), les dimensions plurielles pouvaient relever des politiques et réformes éducatives mises en œuvre depuis la fin du XIXe, ou encore l'adoption des lois républicaines concernant l'enseignement primaire. On pense ici aux textes mettant en œuvre le processus de démocratisation des différents ordres, puis degrés d'enseignement, leurs effets autant que leurs limites. Si l'on y ajoute les transformations de l'architecture du système éducatif, l'introduction progressive de la mixité, les lois d'orientation et réformes successives (à l'image des dispositifs favorisant la lutte contre l'échec scolaire et/ou dispositifs d'inclusion), l'impact des lois de décentralisation sur le fonctionnement et le pilotage des établissements du second degré, la manière dont se décline (au niveau des académies, des collèges et des lycées) lesdites réformes, on comprend que les candidats devaient articuler les dimensions plurielles de l'EPS à ces transformations successives de l'institution scolaire, mais également de ses établissements : leur environnement (rural, périurbain, centre-ville, etc.), leur typologie (collèges, LEGT, LP, cités scolaires, etc.), leur géographie (mer, montagne, campagne, territoires ultra-marins...), la densité des équipements sportifs, etc. La mobilisation de ces différents niveaux d'échelle pouvait conduire les candidats à étayer la dimension plurielle de l'EPS par les contextes de ses conditions d'enseignement, pour articuler (autant que faire se peut) ses pratiques, pédagogies et autres didactiques.

Pour conclure, il était donc attendu que **les candidats répondent au sujet**, après une analyse convaincante de ses termes et mots-clés et puissent (dé)montrer, **à partir d'invariants ou d'indicateurs adaptés**, que les dimensions plurielles dans l'enseignement de l'EPS participent à **sa dynamique de sécularisation** dans le champ scolaire, depuis la fin du XIXe. Cette pluralité observée à partir d'éléments récurrents (ou non, à condition que cela ne se traduise pas dans les copies par un effet « d'essaimage ») est également le signe de la **plasticité de la discipline**, dans sa capacité à prendre en compte les réformes et transformations de l'Ecole, les besoins des élèves, etc. Il fallait toutefois être en capacité d'en apprécier et d'en discuter la permanence et voir si cette dimension plurielle ne pouvait pas, lors de « moments » particuliers, **fragiliser la discipline** (« EPS en miettes », domaines d'action, effervescence des didactiques, éclectisme, etc.).

#### 4. Classement des copies

Comme lors des sessions précédentes, un référentiel de classement permettait de hiérarchiser les niveaux de production des candidats, à partir des attendus du sujet : analyse et problématisation du sujet ; mobilisation des connaissances et des contextes ; respect des exigences formelles dans l'architecture et la forme de production (évaluée à partir de trois strates assez classiques en histoire : décrire (N1, N2), expliquer (N2+, N3), comprendre (N3+, N4). Dès lors, le référentiel combine deux niveaux d'entrée :

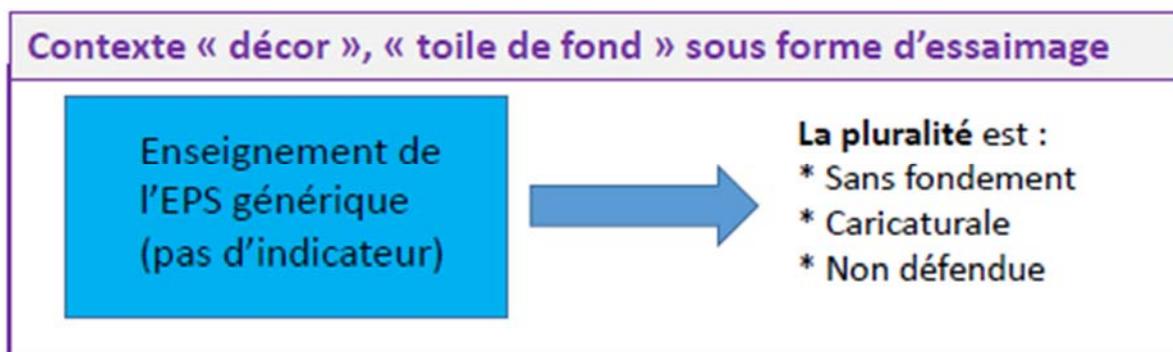
**Un niveau de production**, qui évalue un état général de production (irrecevable, approximatif, contextualisé et stabilisé, réflexif), qui fait écho à un niveau de problématisation permettant de situer le niveau d'analyse compréhensive du sujet, les hypothèses de traitement formulées par le candidat et le registre de connaissances et de références mobilisées. Il situe la production du candidat dans l'un des quatre niveaux du référentiel.

**Un niveau de positionnement « intra-niveau »**, qui permet ensuite d'ajuster la note en fonction de différents curseurs (qualité des références, structuration de la copie, prise en compte de l'ensemble des périodes, style et orthographe). Cette seconde opération permet de fixer, après harmonisation, la note définitive obtenue par le candidat au sein du niveau de production retenu.

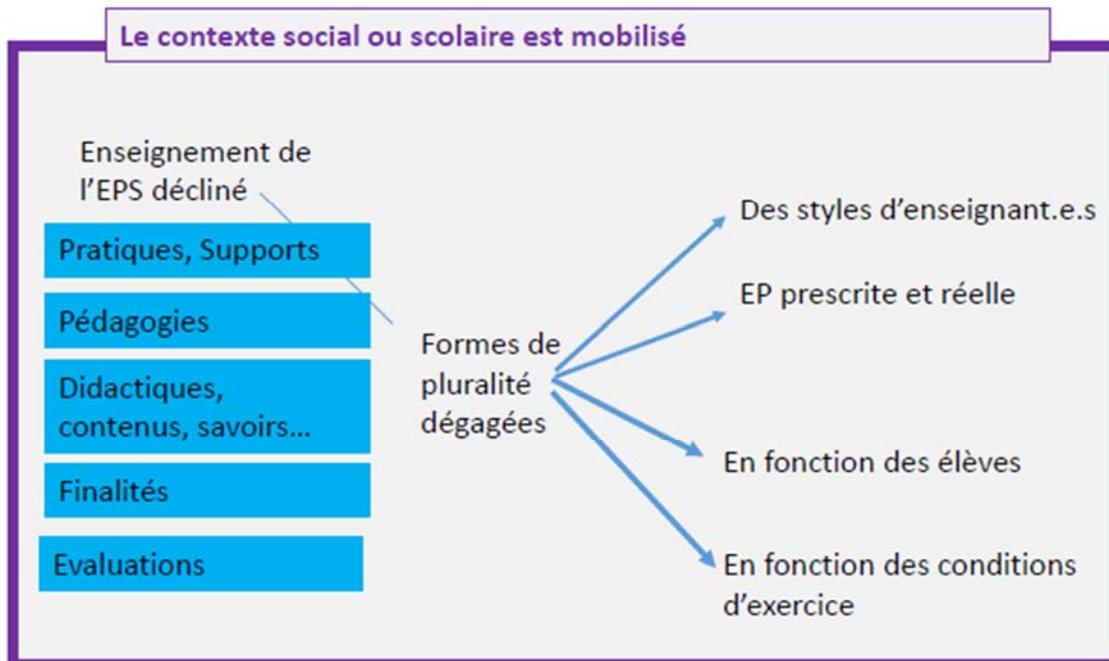
Pour chacun des niveaux, des éléments de caractérisation des copies (degré des connaissances et des contextes, définition et déclinaison des invariants ainsi que des dimensions plurielles de l'EPS) permettent de positionner la copie dans un niveau.

**N1.** Production irrecevable (se traduisant par une note éliminatoire au regard des critères énoncés)

**N2.** Une copie éminemment descriptive qui mobilise quelques invariants, où la mobilisation des contextes (scolaire/social) demeure au stade de la « toile de fond »

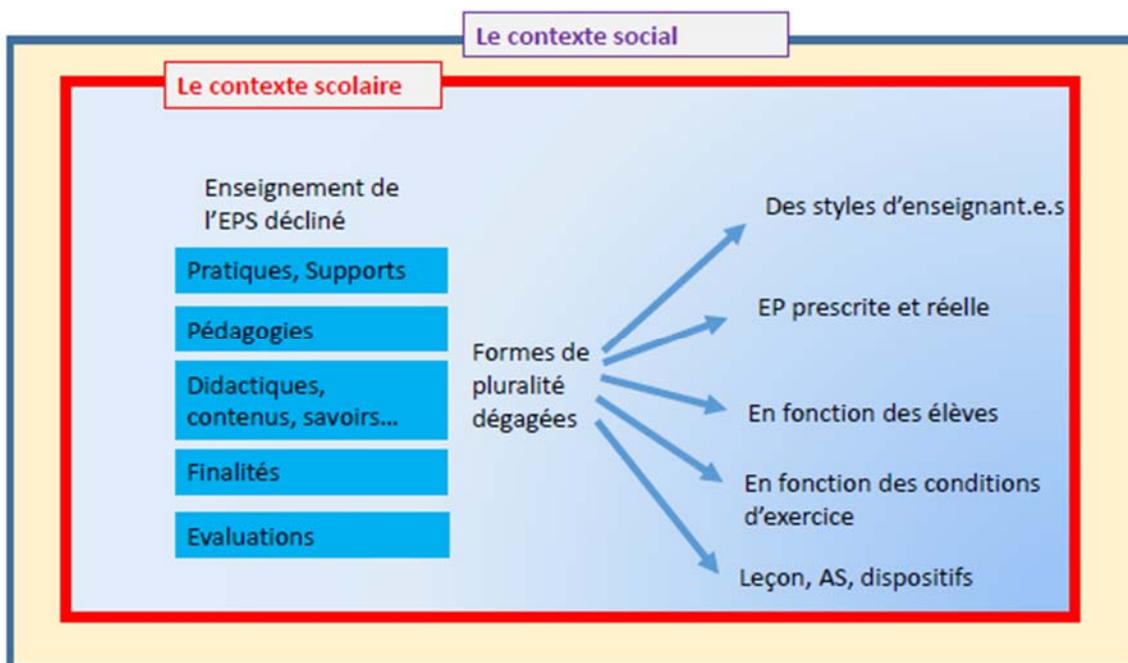


**N2+/N3-**. Une copie explicative, qui « tient » ses invariants tout au long de l'argumentation, où les contextes mobilisés sont plus denses et mieux référencés.



**N3+/N4-**. Une copie de facture plus « compréhensive », où les invariants mobilisés sont tous pertinents, et où l'argumentation repose sur une véritable « épaisseur contextuelle »

**N4+**. Une copie maîtrisant l'ensemble des indicateurs précités, faisant état d'une réelle maturité réflexive (engagement, niveau de connaissances et de références, discussion des termes du sujet)



## 5. Commentaires sur les productions et recommandations

Dans la continuité des rapports des sessions antérieures, le jury attire une nouvelle fois l'attention des candidats et des formateurs sur la philosophie générale de la première épreuve écrite d'admissibilité et la logique « d'épuration » qui est désormais recommandée (et valorisée), tant dans la forme que dans le traitement du sujet : **l'écrit 1 n'est pas un exercice de rhétorique et d'accumulation frénétique de connaissances et de références qui détourne l'épreuve de ses intentions premières** : il convient d'inciter les candidats à faire des choix personnels dans les hypothèses de traitement du sujet ; à étayer leurs connaissances par des références peut-être réduites en nombre, mais pertinentes et adaptées à la démonstration ; à éviter les blocs argumentaires et autres paragraphes liminaires et/ou de transition qui ne démontrent aucune des compétences évaluées dans le cadre de l'écrit 1. Le recours au « paratexte » ne permet pas de traiter le sujet, sinon à « l'envelopper » de considérations pseudo-littéraires contre-productives. Une fois encore, **le jury invite les candidats à faire preuve de concision et de précision, et souligne à cet effet les progrès observés lors de cette session.**

**Au plan formel**, très peu de copies sont inachevées et les candidats maîtrisent de manière générale les règles de la dissertation. Ce qui se traduit par des niveaux de production soutenus (entre 8 et 24 pages). Des marges de progression demeurent néanmoins :

- Certaines introductions sont encore trop longues (1/4 voire plus rarement 1/3 de la copie, ce qui déséquilibre l'économie générale du devoir). L'introduction doit demeurer un paragraphe « technique », autour de l'analyse du sujet, de la formulation d'une hypothèse personnalisée de son traitement, organisée autour d'un plan exposé succinctement. Elle n'est pas un florilège de définitions plus ou moins académiques des mots-clés (à quoi bon proposer deux, voire trois définitions de l'EPS ?), elle ne peut proposer une problématique d'une vingtaine de lignes qui dit tout et son contraire (nuancer la problématique après l'avoir énoncée revient à affaiblir *de facto* la solidité de l'hypothèse formulée).

### Exemples de problématisation

**Copie de niveau 2.** « Nous démontrerons que l'enseignement de l'EPS n'a pas toujours été pluriel depuis 1880. En effet, la représentation du corps dans l'organisation de la leçon permet d'exposer une singularité particulière avant d'apparaître très plurielle de manière drastique et enfin en se stabilisant dans un contexte contemporain. Toutefois, cela n'est pas apparu figé dans le contexte de l'époque et nous pouvons constater certaines exceptions aux tendances globales ».

(Commentaire : la copie emploie les termes du sujet (tout au long du devoir), mais la pluralité est sans fondement et les invariants flous, non définis :

**Copie de niveau 3.** « Nous soutiendrons l'idée selon laquelle l'enseignement de l'EPS s'est avéré pluriel depuis 1880 à travers des contenus changeants et des pédagogies évolutives. En effet, influencé par des facteurs endogènes et exogènes, l'enseignement de l'EPS a fortement évolué mais à des vitesses variables notamment en raison des débats des acteurs, entraînant des décalages plus ou moins importants entre les textes et les différents types d'enseignants, et ce, jusqu'à questionner son identité.

(Commentaire : la copie propose une réponse au sujet posé, la problématisation repose sur des invariants et entrevoit certaines formes de diversité. La problématisation s'appuie sur des éléments explicatifs)

**Copie de niveau 4.** « Nous montrerons que l'enseignement de l'EPS prend des formes plurielles en raison de l'évolution des attentes de l'école et de la société. Plus précisément, c'est dans la manière dont cette pluralité s'est traduite qui a changé. En effet, si l'EPS est plurielle, c'est avant tout pour s'adapter aux élèves et aux enjeux sociétaux, raison pour laquelle les contenus comme les supports ou

les méthodes pédagogiques changent. Néanmoins, nous verrons que cette pluralité n'est pas systématique. »

(Commentaire : la copie propose une réponse au sujet posé. La problématisation repose sur des invariants et entrevoit des formes de diversité. La problématisation intègre des éléments explicatifs. La problématisation rend compte de la complexité des phénomènes étudiés).

**Copie de niveau 4 (autre illustration).** Nous tenterons de démontrer que l'enseignement de l'éducation physique et sportive a été pluriel sur de longues périodes de la fin du XIXe siècle à nos jours, mais aussi singulier durant de plus courtes périodes. En effet, les programmes affichent et expriment des finalités, des savoirs, des supports et des évaluations dont la pluralité est à relier aux enjeux sociétaux et scolaires définissant la formation d'un citoyen. ne pluriel suivant les époques.

Commentaire : plusieurs invariants indiqués pour qualifier l'EPS, des liens avec la société et l'école et une pluralité nuancée par de la singularité ponctuelle.

- Enfin, elle doit proposer au lecteur un plan (chronologie, chrono-thématique ou thématique) dont les périodisations ne sont pas des « allant de soi » (quel sens accorder à la date mythique de 1981 pour un tel sujet ?), mais doivent proposer des ruptures cohérentes, en lien avec la problématique énoncée. Sur ce dernier point, le jury déplore le recours à des problématiques « préconstruites » qui seraient visiblement proposées quel que soit le sujet : À titre d'exemple, si la variable des enseignants peut être mobilisée dans la démonstration, l'utiliser en guise de problématique (autour d'une typologie par exemple) ne permet pas de répondre aux attendus réels du sujet.
- De manière globale, les parties du développement montrent une bonne connaissance générique de l'histoire de la discipline. Pour autant, certains procédés argumentaires sont assez « baroques », au point de réduire par exemple chacune des parties à l'exposition d'un « premier » puis d'un « second » argument. L'usage abusif du paratexte (paragraphes liminaires et de transition : « nous allons voir » (...) « nous avons vu ») fait que les paragraphes qui lui sont consacrés sont parfois plus importants que ceux dédiés à l'argumentation elle-même. Mal maîtrisé, le paratexte affaiblit la démonstration. Bien construit, il vient au contraire l'étayer.

#### Exemples de paratexte

**Copie de niveau 2.** « Dans la 1<sup>ère</sup> sous-partie de notre première partie, nous allons montrer du point de vue des IO que l'enseignement pédagogique de l'EP a été faiblement pluriel (...) »

.....  
Nous avons donc montré dans cette 1<sup>ère</sup> sous-partie que du point de vue de l'enseignement des IO, l'enseignement pédagogique de l'EP a été faiblement pluriel »

**Copie de niveau 3.** « Ainsi, nous avons tenté de montrer dans cette première partie que l'enseignement de l'EP est pluriel, au travers de supports qui sont divers, mais également uniformes au travers de méthodes d'enseignement communes à tous les élèves (...) »

.....  
Dans une seconde partie, de 1961 à 1989, l'enseignement de l'EPS est rendu pluriel par la diversification des méthodes d'enseignement visant à rendre l'élève plus autonome. Cela se traduit par l'émergence de débats autour de la place du sport dans l'enseignement de l'EPS (...) »

- Le jury attire l'attention des candidats sur la mobilisation de blocs argumentaires « pré construits » (sans doute liés à des stratégies de préparation autour de la construction de « routines » d'écriture) qui semblent trouver leur place, sans avoir de lien explicite

avec le sujet et ses enjeux (à titre d'exemple, trop de copies proposent de longues digressions sur les lieux de formation des enseignants d'EP puis d'EPS au XXe). Sur ce point également, le jury ne peut que recommander aux candidats de faire preuve de lucidité et de confiance en leur capacité à construire une production adaptée au sujet.

#### Exemples de mobilisation des invariants

**Copie de niveau 2 :** « En 1924, la direction de l'EPS passe du ministère de la Guerre au ministère de l'Instruction national exprimant alors la volonté de rompre avec le militarisme. La publication du règlement général d'EP, méthode française en 1925 va bouleverser l'EP de cette époque en apportant une liberté totale sur les méthodes utilisées par l'enseignement de l'EP. Nous avons alors un enseignement de l'EP qui devient pluriel grâce aux méthodes mis à disposition des enseignants. De plus, ces méthodes sont enseignées dans différents centres, les IREP qui sont basé sur le courant médical. En parallèle en 1935 sont créées les ENEP qui sont basées sur le courant qui émerge, c'est-à-dire le technicisme qui forment des enseignants ».

(Commentaire : Un seul invariant : les « méthodes ». Ce dernier est « plaqué », non analysé. Connaissances erronées et/ou absence de connaissances)

**Copie de niveau 3 :** « Si l'enseignement d'une éducation physique à caractère hygiénique a été pluriel en raison de la diversité des méthodes utilisées par les enseignants, il l'est aussi en raison de la prise en compte des élèves. En effet, selon M. Boigey en 1922, la « femme n'est point faite pour lutter mais pour procréer » (Manuel scientifique de l'éducation physique). Pour cela, l'enseignement sera directement pluriel car les filles recevront un enseignement par des femmes qui portera sur une amélioration de l'amplitude du bassin pour qu'elles procréent au mieux. Les garçons qui sont encadrés par des enseignants ne pratiquent pas ces exercices lors de la leçon d'EP mais plutôt de la méthode naturelle. Ajouté à cela, nous pouvons prouver la pluralité car dans les instructions ministérielles de 1945 du 1<sup>er</sup> octobre nous apprenons que l'enseignant évaluait les postures, le poids et les capacités pulmonaires. Ces mesures avaient lieu trois fois par an pour que le médecin puisse organiser des groupes physiologiques selon les différences morphologiques des élèves. Selon son groupe, l'élève n'avait pas accès aux mêmes enseignements. Par exemple, le groupe 1 avait accès à l'initiation sportive et à la compétition alors que les autres en étaient privés. L'existence de ces groupes rend l'EP plurielle ».

(Commentaire : Des invariants : méthodes, prise en compte des élèves, évaluation... Ils sont mobilisés pour qualifier les pluralités (enseignants H et F, vécu des élèves). Les connaissances viennent étayer l'argumentation.

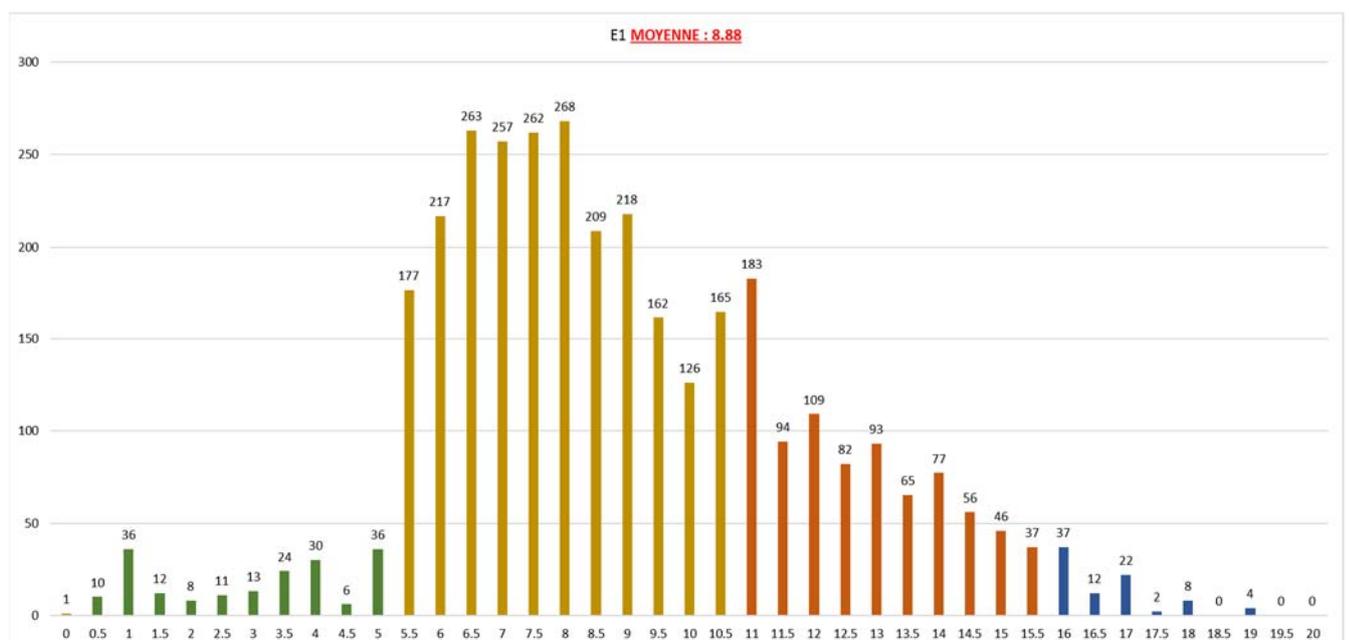
**Copie de niveau 4 :** « L'enseignement de l'EPS s'observe à la fois à travers les enseignants et leurs formations initiales, continues mais aussi à travers les textes programmatiques et certificatifs qui régissent la discipline. J. Marsenach en 1993 parvient à identifier des profils différents d'enseignants (dominants, innovants) à différentes périodes. La pluralité peut aussi s'observer en fonction des profils des élèves, garçons, filles, élèves en situation de handicap. L'enseignement de l'EPS peut être à l'échelle d'une classe, d'un établissement ou du système éducatif. Pour étudier la pluralité des enseignements, il est possible de s'appuyer sur les supports, les finalités, les contenus, la relation pédagogique. »

(Commentaire : Plusieurs invariants : supports, finalités, contenus, relation pédagogique. L'invariant est mobilisé pour qualifier les pluralités (textes, diversité des enseignants, profils d'élèves (filles et garçons, situation de handicap), lieu d'exercice...)

- Les conclusions restent une difficulté récurrente. Souvent rédigées à la hâte, elles répondent de moins en moins à ce qu'elles doivent être : une réponse explicite à la problématique énoncée (de manière curieuse, nombre de candidats débutent désormais leur conclusion en reformulant le sujet initial) ; un rappel des traits saillants de l'argumentation développée dans chacune des parties ; une actualisation des enjeux du sujet au regard des problématiques contemporaines de l'EPS d'aujourd'hui (celle que les lauréats du concours auront à enseigner).

**Sur le traitement du sujet**, les candidats ont montré une réelle capacité à identifier les « invariants » de l'enseignement de l'EPS et leurs formes plurielles. La difficulté ici observée tient à la pertinence de leur hiérarchisation, et à « tenir » ces choix tout au long de la démonstration et des périodes retenues. Sur ce point, si certains moments de l'histoire de l'EPS sont convenablement « situés » et restitués, d'autres périodes constituent encore de véritables « angles morts » alors qu'elles sont bien couvertes par l'actualité scientifique : le Front populaire, la France de Vichy, la Quatrième République et l'histoire du premier quart du XXIe sont traitées de manière elliptique, lorsqu'elles ne sont pas ignorées. Ceci a pour effet de produire un effet « d'écrasement » qui laisse penser que la fin du XIXe, les années 1960 ou les années 1980 ont été plus déterminantes que d'autres dans l'histoire de la discipline. Enfin, les niveaux d'argumentation sont assez inégaux et le jury s'autorise également à quelques conseils : l'histoire de l'EPS ne se suffit pas à elle-même et ne peut être « hors sol ». Il est rappelé aux candidats que les mises en contextes ne sont pas des « figures imposées ». Évoquer le cadre de l'École, de ses enjeux, des réussites et difficultés de l'écosystème scolaire permet d'y situer l'EPS et d'observer autant les singularités de ses formes d'enseignement que leur capacité à prendre en compte les réformes mises en œuvre. Les contextes ne peuvent donc simplement être « en creux » ou se réduire à une fonction « décorative », autour de considérations générales et d'ailleurs discutées par l'historiographie (la thématique de la « Revanche » au lendemain de la guerre de 1870 et son caractère pérenne, l'absence de réformes de l'École sous la Quatrième République, la croissance « insolente » au cours des Trente glorieuses, la volonté du général de Gaulle de ne se consacrer qu'aux élites sportives, la montée des violences et des incivilités dans les années 1980, etc.). Sur ce point le jury invite les candidats à exploiter des ressources bibliographiques moins « datées » (certaines références citées évoquent des ouvrages de la fin des années 1970) et moins « ciblées », autour d'articles scientifiques très « pointus » (que les candidats n'ont généralement pas lus), et souvent mobilisés pour donner l'impression d'une culture scientifique très large. Il conviendrait peut-être de privilégier désormais les ouvrages de synthèse faisant autorité, tant pour l'histoire de l'EPS que pour celle du système éducatif.

## 6. Distribution des notes



## **B. Epreuve écrite disciplinaire appliquée**

### **1. Rappel du sujet**

En quoi et comment les sensations des élèves peuvent-elles être prises en compte par l'enseignant pour favoriser leurs apprentissages moteurs ?

Vous illustrerez vos propositions dans l'établissement décrit en annexe et en prenant appui sur au moins deux des épisodes présentés. Vous étayerez vos propos en vous référant à des connaissances scientifiques, professionnelles, institutionnelles et technologiques.

### **2. La structure du sujet**

Le sujet est concis. Il comprend une question, des consignes et des documents en annexes.

#### **2.1. La question**

La question porte sur la mise en relation de deux notions du programme de la deuxième épreuve d'admissibilité (les sensations ; l'apprentissage moteur). Il s'agit d'interroger une relation entre des causes (la prise en compte par l'enseignant des sensations des élèves) et des effets (favoriser les apprentissages moteurs). Dans la continuité du rapport de jury de 2024, il est rappelé que la seconde épreuve d'admissibilité n'est pas un exercice de rhétorique « à vide ». Il suppose, au préalable, une bonne compréhension des notions : « sans nier l'importance d'interroger les articulations entre les notions, ces analyses ne doivent pas être simplement rhétoriques. Elles n'ont de sens que si les termes concernés par ces articulations sont définis, délimités, caractérisés et déclinés. Un sujet court, mobilisant peu de notions, nécessite d'autant plus que celles-ci soient analysées pour en saisir toute la richesse » (Rapport de jury 2024). Compte tenu de la spécificité des notions à articuler, la question ouvre tout un champ des possibles (diverses relations entre les sensations et les apprentissages moteurs), mais délimite aussi des impossibles (la mise en relation de notions non contenues dans celles de sensations et d'apprentissages moteurs).

#### **2.2. L'appui des propositions sur au moins deux épisodes**

Dans le sujet, une consigne demande aux candidats d'illustrer leurs propositions en prenant appui sur au moins deux épisodes de leçons d'EPS présentés en annexe. Cinq épisodes sont présentés dans cinq APSA différentes (natation, escalade, acrosport, basket, musculation) et sur les trois niveaux de classe d'un lycée général et technologique. Chaque épisode, décrit en une dizaine de lignes, comporte la description des propositions d'un enseignant (objectif, situation d'apprentissage) et des traces de l'activité des élèves. Ils constituent à la fois une aide pour identifier des relations possibles entre des sensations et des apprentissages moteurs, et une difficulté pour cibler des connaissances pertinentes sur ces notions afin d'analyser et transformer l'activité de ces élèves en particulier. L'étude des épisodes n'était donc pas une fin en soi. Les candidats devaient les exploiter pour établir des hypothèses explicatives en s'appuyant sur l'une et/ou l'autre des notions du sujet. À titre d'exemple, le jury a apprécié les productions qui s'appuyaient sur des indices liés aux comportements moteurs des élèves pour faire l'hypothèse que des sensations pouvaient en être la cause et/ou pouvaient contribuer à la transformation de ces comportements. Il était aussi intéressant de repérer des indices liés à des sensations pour faire l'hypothèse que des comportements moteurs pouvaient en être la cause (et donc que ces comportements moteurs étaient à

transformer) ou la conséquence (et donc que les sensations devaient être transformées pour favoriser l'apprentissage moteur).

Le jury a repéré, dans les copies, plusieurs démarches, d'un degré différent de pertinence, pour répondre à cette consigne.

Plusieurs démarches étaient recevables pour répondre à cette consigne :

- analyser un ou plusieurs comportements d'élève dans un épisode et proposer des mises en œuvre dans la même leçon ou séquence (donc la même APSA et la même classe) ;
- analyser un comportement d'élève dans un épisode et faire des propositions dans une autre séquence, en cohérence avec le parcours de formation (dans la même APSA à un autre niveau de scolarité ; dans une autre APSA du champ d'apprentissage ; dans le prolongement vers l'AS) ;
- croiser plusieurs comportements extraits d'épisodes différents (ex : basket et escalade en 2<sup>nde</sup> ; musculation et natation en 1<sup>ère</sup>) pour proposer des mises en œuvre dans une des 3 APSA de l'année ;
- transposer des comportements relevés dans un épisode en montrant ce qu'ils ont de générique pour faire l'hypothèse de comportements et des propositions dans une autre APSA de la programmation.

Notons que deux autres démarches ont aussi permis de répondre à la consigne, mais n'ont pas été valorisées :

- à l'échelle de la composition, s'appuyer uniquement sur deux comportements similaires repérés dans deux épisodes. Lorsque ces derniers étaient expliqués de la même façon, cela appauvrisait la réflexion ;
- s'appuyer sur la proposition de l'enseignant sans faire référence à l'activité des élèves. Cela empêchait de faire la preuve de la maîtrise des notions et de leur articulation dans l'étude des épisodes.

Quatre démarches ne répondaient pas à la consigne et ont conduit à des notes inférieures à 5 :

- citer l'APSA, sans faire référence ni à un comportement d'élève ni à la proposition de l'enseignant ;
- évoquer/citer des éléments de l'épisode sans les utiliser comme des appuis pour des propositions professionnelles ;
- ne faire qu'une seule proposition à l'échelle du devoir en croisant des comportements extraits de deux épisodes ;
- ne prendre appui que sur un épisode voire aucun.

### **2.3. L'inscription dans un contexte d'établissement**

Le sujet présente également un contexte général d'établissement. Celui-ci permet de cibler et/ou d'étayer certaines hypothèses pour expliquer l'activité des élèves. Son analyse donne aussi la possibilité de mettre en perspective des propositions à l'échelle de l'établissement compte tenu des priorités éducatives et de la programmation.

En cohérence avec la question, il pouvait être intéressant de relever le troisième axe du projet d'établissement (« Se connaître pour réaliser des choix lucides ») afin de montrer l'intérêt, pour un lycéen, de tenir compte de ses sensations afin de faire des choix au cours de ses apprentissages moteurs. Les candidats pouvaient aussi repérer, dans les caractéristiques générales, que les élèves étaient consommateurs, donc probablement attentistes en termes de prise en compte de leurs propres sensations. À chaque niveau de scolarité, les caractéristiques des élèves pouvaient également renforcer l'analyse des relations entre sensations et apprentissages moteurs : l'engagement peu lucide ou l'évitement de l'inconfort

chez les élèves de seconde, le besoin de se défouler des élèves de première, la focalisation des élèves de terminale sur le résultat.

La programmation de l'établissement permettait aussi d'envisager des continuités, cohérences et prolongements dans les relations établies entre les sensations et les apprentissages. Rien ne justifiait de proposer des mises en œuvre en dehors de cette programmation. La présentation succincte de l'Association Sportive, avec notamment la section multisport d'opposition (tennis de table, basket-ball...), permettait éventuellement d'ouvrir les propositions sur d'autres pratiques du champ d'apprentissage n° 4.

## **2.4. La consigne sur les connaissances**

Comme dans le sujet de 2024, une consigne demandait aux candidats d'étayer leurs propos en se référant à des connaissances scientifiques, professionnelles, institutionnelles et technologiques (SPIT). La maîtrise de connaissances dans ces différents registres n'est pas une variable d'ajustement. Elle est constitutive de la démonstration à mener. Plus précisément, des connaissances scientifiques permettent de conceptualiser les notions de sensations et d'apprentissage moteur et d'apporter des preuves sur les relations établies. Des connaissances technologiques sont essentielles pour repérer et spécifier les notions et leur mise en relation dans les APSA support des épisodes. Des connaissances professionnelles sont attendues pour proposer des mises en œuvre pertinentes pour concrétiser les relations établies entre sensations et apprentissages moteurs. Enfin, une maîtrise minimale des connaissances institutionnelles est requise pour cibler des transformations cohérentes avec les programmes d'EPS au lycée général et technologique. Ces connaissances permettaient aussi aux candidats de mettre en perspective leurs propositions au regard des attendus, objectifs et finalités de la discipline et des enjeux du lycée en général.

## **3. Les éléments à étudier dans le sujet**

Le sujet repose sur une mise en relation contextualisée entre deux notions du programme de la seconde épreuve d'admissibilité. Il ne s'agit donc pas d'associer des mots de façon formelle pour faire semblant de répondre à la question. Une bonne compréhension des deux notions est un préalable pour questionner, repérer, étayer et concrétiser ces relations.

### **3.1. Les sensations des élèves**

#### **3.1.1. Une définition première**

Pour être recevables, les démonstrations des candidats devaient être cohérentes avec une définition minimale de la sensation : une information en provenance des sens. Ainsi, une sensation traduit toujours la stimulation d'un organe récepteur. Elle est nécessairement corporelle.

La sensation peut aussi se définir comme un état psychologique découlant des informations reçues. S'appuyer sur cette définition exige de ne pas séparer l'état psychologique de ce qui est produit par les sens, donc d'envisager cette seconde définition comme intégrant la première. Il est donc possible de montrer l'enracinement d'un état psychologique sur des sensations : une peur en escalade qui peut résulter d'une sensation proprioceptive de déséquilibre, du cœur qui s'emballe ou de l'estomac noué ; une pression temporelle qui peut provenir d'une surcharge d'informations visuelles ; etc. Mais, le risque est de parler de l'état psychologique en oubliant les sensations qui en sont à l'origine.

Compte tenu de cette définition première, il a été jugé non recevable d'évacuer ou de détourner le sens du mot « sensation » dans les démonstrations. Trois stratégies ont été repérées dans

les productions des candidats pour « camoufler » une maîtrise insuffisante de cette notion ou restituer des argumentations prêtes à l'emploi :

- utiliser le mot sensation pour parler d'autre chose : écrire « sensation » pour sentiment, interprétation, ressource, etc. ;
- ajouter un adjectif derrière « sensation » pour ne parler que de cet adjectif : une sensation agréable, une sensation désagréable, une sensation positive, une sensation négative, etc. ;
- ajouter un complément du nom pour introduire d'autres notions en évacuant la première : la sensation de bien faire, la sensation d'être autonome, la sensation d'être compétent, la sensation de coopérer, la sensation d'être utile, la sensation d'être intégré, la sensation d'être valorisé, la sensation de progresser, la sensation d'impuissance, la sensation d'être en réussite, etc.

### 3.1.2. Les sensations au pluriel

Partant de la définition première, plusieurs sensations pouvaient être étudiées en fonction des organes récepteurs qui sont stimulés. Celles-ci peuvent être extéroceptives (la vue, le toucher, l'audition essentiellement) et les sensations intéroceptives. Parmi les sensations intéroceptives, il est possible de distinguer celles qui sont kinesthésiques (les sensations liées au mouvement du corps) ou proprioceptives (la conscience profonde du corps). Plus spécifiquement, il est possible de se référer à des sensations de chaleur, musculaires (étirement, fatigue), articulaires, nociceptives (sensations de douleur), cardio-pulmonaires (l'essoufflement, la pression artérielle, la fréquence cardiaque), en provenance des viscères, en provenance de l'appareil vestibulaire, etc.

Il était aussi possible d'étudier différentes manifestations des sensations. Celles-ci peuvent être absentes ou éprouvées, faibles ou intenses, diffuses ou localisées, agréables ou pénibles, passées ou présentes, réellement éprouvées ou recherchées, connues ou inhabituelles, ressemblantes ou contrastées, furtives ou persistantes, prédominantes ou négligées, isolables ou synchroniques, etc.

### 3.1.3. Les sensations rattachées aux élèves (« des élèves »)

Rattachées aux élèves, les sensations étudiées peuvent renvoyer à ce que ces derniers vivent réellement, ce qu'ils cherchent à vivre ou ce qu'ils devraient vivre. S'intéresser aux sensations réellement vécues par les élèves qui sont décrits dans les épisodes invite à s'intéresser à leurs perceptions, c'est-à-dire à la façon dont ils interprètent leurs sensations. Cela permet notamment de questionner l'écart possible entre les perceptions décrites par les élèves et les sensations réellement vécues par ces derniers (ex : quand ils cochent, par exemple, des cases sur une échelle de ressentis de façon formelle). Il est aussi possible de questionner les sensations recherchées par les élèves. Celles-ci peuvent être en lien avec l'objet de l'apprentissage moteur (ex : sentir ses quadriceps quand on apprend à bien réaliser un squat). Elles peuvent être aussi liées à d'autres préoccupations (ex : la recherche du sensationnel ou de sensations fortes chez les adolescents). Ce sujet ouvre aussi la possibilité d'aborder les sensations que les élèves devraient éprouver en apprenant du point de vue de l'enseignant (ex : sentir l'écoulement rapide de l'eau lors d'une coulée hydrodynamique).

## **3.2. Leurs apprentissages moteurs**

### 3.2.1. Une définition première

Comme pour la notion de sensation, le jury s'est accordé sur une définition minimale de l'apprentissage moteur. L'expression « apprentissage moteur » est à envisager dans sa totalité, sans se focaliser uniquement sur un apprentissage qui ne serait pas « moteur » ou sur une motricité qui ne serait pas transformée (le simple contrôle moteur). Ainsi, traiter de l'apprentissage moteur impose de s'intéresser à des transformations motrices : la construction

d'une nouvelle habileté, un changement de coordination, un gain d'efficacité, un réinvestissement, une stabilisation. A minima, pour être sûr d'aborder l'apprentissage moteur, il était essentiel de mettre en relation un comportement initial (d'où partent les élèves ?) et un comportement final (que doivent-ils apprendre ?). À un second niveau, il s'agissait de s'intéresser à ce qui se passe (processus) quand l'élève apprend (qu'est-ce qu'apprendre ?).

### 3.2.2. Favoriser les apprentissages moteurs

Favoriser les apprentissages moteurs pose la question du « Comment apprend-on ? ». Il s'agit de proposer des conditions favorables à l'apprentissage envisagé. Au minimum, il était attendu que les candidats proposent des conditions cohérentes avec l'objet de l'apprentissage moteur. Au mieux, il s'agissait de déduire ou justifier ces conditions par des connaissances sur les processus d'apprentissage, en cohérence avec différentes théories de l'apprentissage moteur ou de l'activité humaine :

- L'approche cognitive invite à se focaliser sur les places des sensations dans le traitement de l'information, la construction et l'affinement de schémas de reconnaissance et de rappel, la construction et choix de programmes moteurs généralisés, la paramétrisation, la connaissance du résultat ou de la performance à partir de feedbacks extrinsèques et intrinsèques, etc. ;
- L'approche dynamique permet de soutenir l'hypothèse d'une sensation peut constituer un paramètre de contrôle de la coordination, être déterminante dans la bascule d'une coordination vers une autre, etc. ;
- L'approche écologique (ou du couplage direct perception-action) permet d'interroger la possibilité d'une perception directe sans avoir à traiter de l'information, l'imbrication des sensations et de l'action dans les affordances, la construction d'invariants perceptifs, etc. ;
- L'approche énaïve apporte des précisions sur l'inséparabilité des sensations avec les actions et intentions dans l'expérience des élèves qui apprennent, la définition d'une perception comme une interprétation de sensations sur la base d'expériences passées, la construction d'airs de famille entre des situations sur la base de sensations corporelles types, etc. ;
- L'approche neurophysiologique peut montrer comment des ajustements posturaux réflexes peuvent être produits en réaction à des sensations, et comment des ajustements posturaux anticipés peuvent se baser sur une prévision des sensations corporelles ;
- L'approche socio-constructiviste apporte notamment un éclairage sur l'intérêt d'un partage de sensations entre un tuteur et un tutoré pour favoriser l'apprentissage d'une nouvelle habileté motrice.

### 3.3. L'articulation entre les deux notions

La question du sujet porte sur une relation entre des causes (les sensations) et des effets (les apprentissages moteurs). Introduites par « en quoi », ces relations sont à expliquer (et pas seulement à affirmer), par l'apport de preuves, en mobilisant des connaissances scientifiques et technologiques principalement. Introduites également par « comment », ces relations sont aussi à concrétiser (et pas seulement à supposer), en faisant la preuve que l'enseignant peut proposer des conditions d'enseignement favorables à certaines relations, en mobilisant des connaissances professionnelles, technologiques et institutionnelles.

#### 3.3.1. Des relations directes et indirectes

Deux types de relations entre les sensations et les apprentissages moteurs peuvent être identifiées et démontrées : des relations directes (dans l'activité de l'élève qui apprend, quand celui-ci exploite ses propres sensations) ; des relations indirectes (médiée par l'interprétation de l'enseignant ; quand l'enseignant exploite les sensations des élèves pour intervenir).

Une première possibilité consiste à prendre en compte les effets des sensations sur les apprentissages moteurs (relations directes). L'enseignant peut les minorer lorsqu'elles freinent des apprentissages ou les majorer lorsqu'elles les favorisent. Il peut s'agir :

- des sensations inhérentes aux gestes à apprendre (ex : la sensation d'ancrage des appuis dans l'apprentissage de postures en musculation). L'enseignant peut intervenir en amplifiant des sensations par du matériel, en utilisant des contrastes, en ralentissant ou accélérant un geste, en envisageant des contenus en termes de repères (ce que ça doit faire) et pas seulement de gestes (ce qu'il faut faire), etc.
- des sensations pour ajuster ses actions au cours des apprentissages (ex : des feedbacks liés à la sensation d'écoulement de l'eau pour ajuster sa posture hydrodynamique en natation). L'enseignant peut intervenir en privant les élèves d'un sens, en dosant les feedbacks extrinsèques et intrinsèques, en modulant la temporalité des feedbacks extrinsèques pour ne pas inhiber les feedbacks intrinsèques, en proposant des feedbacks interrogatifs, etc.
- des sensations recherchées par les élèves pour donner du sens aux apprentissages (ex : affiner sa motricité pour produire certaines sensations musculaires ou provoquer des sensations chez un spectateur (effet Waouh)). L'enseignant peut intervenir en proposant des outils pour estimer l'écart entre les sensations visées et les sensations éprouvées, en proposant des pratiques hybrides dans lesquelles différentes sensations peuvent être recherchées, etc.

Une seconde possibilité consiste, pour l'enseignant, à tenir compte des sensations des élèves pour comprendre leurs besoins et motifs d'agir afin de cibler ce qu'il y a à apprendre pour ces élèves et/ou des conditions d'apprentissage qui leur sont adaptées (relations indirectes). Il peut s'agir :

- de cibler un objet d'apprentissage moteur à partir de l'analyse des sensations des élèves (ex : l'usage des carres externes en escalade pour réduire la peur provoquée par la sensation d'appuis fuyants) ;
- de cibler des conditions d'apprentissage moteur à partir de l'analyse des sensations des élèves (ex : ajuster la pression défensive en fonction de la pression temporelle ressentie pour favoriser l'apprentissage du tir en course).

### 3.3.2. Des relations complexes et/ou à nuancer

La question « en quoi et comment... peuvent-elles » invite également à interroger la complexité et les limites des relations entre sensations et apprentissages moteurs.

Plusieurs relations complexes pouvaient être étudiées :

- les sensations des élèves n'étant pas directement accessibles aux enseignants, il importe au préalable de s'interroger sur la façon dont les élèves les prennent eux-mêmes en compte, en montrant que les sensations qu'ils partagent sont nécessairement filtrées par leurs interprétations. Ce ne sont donc pas tant les sensations qui sont intéressantes pour l'apprentissage que le sens que les élèves leur donnent (donc leurs perceptions). L'enseignant peut ainsi intervenir en nommant les sensations avec les élèves, en interagissant avec eux sur la base de leur ressenti et non de la récitation de contenus, en programmant le développement de savoir-faire perceptifs dans le parcours de formation, etc. ;
- au-delà des effets des sensations d'un élève pour ses propres apprentissages, il est aussi possible de s'interroger sur l'intérêt des sensations d'un élève pour les apprentissages d'un autre (le coping model avec un tuteur capable de mettre des mots sur ses sensations pour aider le tuteur), ou les apprentissages d'un autre pour ses propres sensations en vue d'apprendre (apprendre à manipuler/doser son aide pour que l'acrobate ressente davantage le bon placement lorsqu'il apprend des postures) ;
- la place accordée aux sensations peut être questionnée différemment selon la temporalité des apprentissages moteurs : elles peuvent être prises en compte bien avant (les sensations du jour pour choisir une difficulté, une quantité de pratique dans la perspective d'un apprentissage moteur) ; juste avant (des sensations préalables à un apprentissage comme la

fatigue qui incite à apprendre à s'économiser dans sa nage) ; pendant (celles qui accompagnent l'apprentissage) ; après (les sensations qui surviennent a posteriori, une fois la leçon terminée, peuvent être un indicateur sur la justesse de ses actions) ; beaucoup plus tard (les sensations rappelées lors d'un autre apprentissage pour favoriser un réinvestissement).

- parce que l'apprentissage moteur et le développement d'une sensibilité corporelle réclame une grande quantité de pratique et des expériences variées, l'inscription des interventions sur un temps long apparaît comme une nécessité. L'enseignant peut ainsi intervenir en rappelant à ses élèves des sensations qu'ils ont déjà éprouvées, en utilisant des outils communs d'expression du ressenti, en instaurant des routines pour éveiller les sensations en début de leçon, etc.

Plusieurs nuances peuvent aussi être apportées :

- l'apprentissage moteur ne s'accompagne pas seulement d'un enrichissement des sensations, mais aussi d'une réduction de certaines sensations, ce qui permet notamment de libérer l'attention du contrôle du mouvement ;
- certaines interventions de l'enseignant (nombre de répétitions, ajout de matériel) peuvent provoquer des sensations délétères pour les apprentissages (sensations désagréables conduisant au désengagement, sensations détournées par rapport à celles vécues sans les aménagements) ;
- l'expertise de l'enseignant dans l'APSA peut à la fois être un atout pour partager ses propres sensations (ex : démonstration explicitée), mais aussi une difficulté en l'éloignant de ce qu'un élève qui apprend éprouve réellement en termes de sensations.

#### **4. Niveaux de production**

Un outil d'évaluation a été élaboré pour classer les productions en fonction de la compréhension des deux notions (sensations et apprentissages moteurs) et de leur niveau d'articulation : l'incompréhension des deux notions (niveau 1), la juxtaposition des deux notions (niveau 2), la démonstration de relations de causalité entre les deux notions (niveau 3), l'étude de la complexité des relations entre les deux notions (niveau 4). Une fois positionnées dans un niveau, les compositions étaient distribuées dans un intervalle bas ou un intervalle haut selon des critères spécifiques à chaque niveau (précisés ci-dessous pour les niveaux 2, 3 et 4). Puis, dans cet intervalle, les compositions étaient valorisées en fonction du nombre d'épisodes dans lesquels ces critères étaient vérifiés.

##### **4.1. Niveau 1**

Le niveau 1 (note < 5) est éliminatoire. Il correspond à des productions qui présentent un traitement périphérique ou annexe au sujet. Autrement dit, les candidats ne font qu'évoquer les deux notions du sujet sans les spécifier ou en détournent le sens. Ce premier niveau regroupe aussi les compositions qui ne font pas référence à deux épisodes. Il concerne enfin des copies blanches, dans lesquelles seul le sujet est recopié, qui se limitent à une introduction ou qui traduisent une posture éthique irrecevable.

##### **4.2. Niveau 2**

Le niveau 2 correspond à une composition qui isole, juxtapose ou relie de façon formelle (reprise du mot « favoriser », « et donc ») ou inversée (l'apprentissage moteur au service des sensations) les deux notions. Au mieux, le candidat répond à la question : comment l'enseignant peut-il, d'un côté, tenir compte des sensations des élèves et, de l'autre, favoriser l'apprentissage moteur des élèves ?

a) Les deux intervalles de notes

Dans le bas du niveau 2 (entre 5,25 et 6,75), une notion est seulement évoquée et l'autre est maîtrisée. Cette maîtrise se traduit dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle) ou au moins deux épisodes (haut de l'intervalle). Ainsi, une mise en relation pertinente de notions différentes de celles du sujet (par exemple : relation entre sensation et *apprentissages sociaux* ; relation entre *plaisir* et apprentissage moteur) est typique de ce bas de niveau 2.

Extrait de copie : *Ainsi en natation avec notre classe de 1ère, nous pourrions envisager de mettre les élèves par groupe de 3 avec un observateur, et deux nageurs qui se confrontent dans une poussée ventrale avec une reprise de nage (...). En effet, nous savons que l'apprentissage coopératif, source de plaisirs pour les élèves, permet à l'enseignant d'amener ses élèves à réussir ensemble afin de favoriser leurs apprentissages moteurs.*

Remarque : une relation est établie entre le plaisir et l'apprentissage moteur dans le cadre d'une proposition prenant appui sur l'épisode en natation de vitesse. Les sensations ne sont pas abordées. Elles sont confondues avec le plaisir.

Dans le haut du niveau 2 (entre 7 et 9,5), les deux notions du sujet sont maîtrisées. Leur compréhension se traduit dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle) ou au moins deux épisodes (haut de l'intervalle).

b) Ce qui permet d'attester la maîtrise des deux notions au niveau 2

Comme développé plus haut, le jury a retenu comme définition minimale de la sensation : une information en provenance d'un organe sensoriel. Il était donc attendu une traduction des sensations dans l'activité précise d'élèves (connaissances technologiques) et/ou un éclairage théorique sur la nature ou l'émergence des sensations (connaissances scientifiques). Pour prendre en compte les sensations, l'enseignant peut les analyser ou chercher à les faire évoluer. Par contre, le jury a considéré que citer le mot sensation pour décrire d'autres composantes de l'activité (des sentiments, des ressources, des émotions, etc.) ne permettaient pas de démontrer la maîtrise de la notion de sensation.

Extrait de copie : *Tout d'abord, nous remarquons que les élèves de seconde en escalade ont tendance à lâcher une prise de main pour en reprendre une autre plus proche. Ici, les élèves sont certainement confrontés à une sensation de déséquilibre qui peut être inconfortable. La perception d'information en provenance de l'oreille interne provoque une crispation. Les élèves perçoivent le déséquilibre de façon négative, comme un risque de chute, et non de façon positive, comme un passage nécessaire pour retrouver un nouvel équilibre. Ils cherchent ainsi à compenser au plus vite le déséquilibre en se tractant avec les bras. Ce comportement n'est pas étonnant car les élèves de seconde ont tendance à « éviter l'inconfort ».*

Remarque : la maîtrise de la notion de sensation prend ici appui sur des connaissances scientifiques (les sensations de déséquilibre produites par l'oreille interne), technologiques (la façon dont la sensation de déséquilibre se concrétise dans l'activité de l'élève-grimpeur) et contextuelles (les caractéristiques générales des élèves de seconde).

Concernant l'apprentissage moteur, le jury a retenu comme définition minimale le passage d'un état initial (un comportement moteur diagnostiqué : qui apprend ?) à un état final (un comportement moteur visé : qu'apprend-on ?). Il était donc attendu que ce passage soit au minimum illustré (connaissances technologiques) et/ou éclairé (connaissance scientifique). Pour favoriser l'apprentissage moteur, l'enseignant peut s'appuyer sur une diversité de principes d'intervention (contenus d'enseignement, gestion matérielle, corrections, etc.). Par contre, le jury a considéré que traiter de l'apprentissage en général (apprendre des méthodes, apprendre à coopérer, etc.) ou d'une activité motrice sans visée transformative ne permettait pas de démontrer la maîtrise de la notion d'apprentissage moteur.

Extrait de copie : *Nous illustrerons notre propos dans l'activité escalade avec notre classe de 2nde. Ici nos élèves « tractent avec leurs bras », sont collés au mur et « crispés ». Cela entraîne chez eux de la fatigue prématurée. Nous prendrons comme objet d'enseignement pour cette première séquence au lycée : grimper efficacement en utilisant la poussée des jambes. Nous tenterons de faire passer nos élèves d'une escalade désorganisée, basée sur la traction des bras et une posture plaquée au mur, à une escalade où l'élève utilise ses jambes pour pousser et adopte la position de moindre effort (PME) pour observer et gérer sa fatigue.*

Remarque : l'apprentissage moteur est traduit ici par une visée transformative en escalade, en prenant appui sur des connaissances technologiques (l'intérêt de la PME et de prioriser la poussée des jambes pour conduire son déplacement et s'économiser). Cette proposition est cohérente avec la définition de l'apprentissage moteur donnée en introduction dans laquelle le candidat insistait sur le « pas en avant » entre un état A (initial) et un état B (qui lui est supérieur).

### **4.3. Niveau 3**

Le niveau 3 correspond à une composition qui démontre des relations de causalité entre la prise en compte des sensations et les apprentissages moteurs. Au mieux, le candidat répond à la question : par ses mises en œuvre, comment l'enseignant peut-il tirer profit des effets des sensations des élèves sur leurs apprentissages moteurs ? Il est important de noter que la bonne compréhension des deux notions est un préalable pour établir ces relations.

#### **a) Les deux intervalles de notes**

Dans le bas du niveau 3 (entre 10 et 13,25), le « comment » ou le « en quoi » de la relation entre les deux notions est démontré. Cette démonstration se vérifie dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle), de deux épisodes (milieu de l'intervalle) ou de deux épisodes mis en perspective dans l'établissement et/ou au-delà (enjeux liés au programme d'EPS, enjeux de société) (haut de l'intervalle).

Dans le haut du niveau 3 (entre 13,5 et 16), le « comment » et le « en quoi » de la relation entre les deux notions sont démontrés. Cette démonstration se vérifie aussi dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle), de deux épisodes (milieu de l'intervalle) ou de deux épisodes mis en perspective dans l'établissement et/ou au-delà (enjeux liés au programme d'EPS, enjeux de société) (haut de l'intervalle).

#### **b) Ce qui permet d'attester une démonstration du « en quoi » et/ou « comment » de la relation**

Le jury a retenu que la question « en quoi » invitait à fournir des preuves (par la mobilisation de connaissances scientifiques et technologiques, et éventuellement institutionnelles) pour expliquer des effets des sensations sur les processus de transformation motrice, qu'ils soient directs (des sensations pour corriger un geste, des sensations constitutives du geste) ou indirects (des sensations pour cibler un apprentissage moteur, des sensations pour différencier les conditions d'apprentissage moteur). Il est à noter que l'apport de preuves sur une relation entre sensations et apprentissages moteurs suppose au préalable la conceptualisation de chacune de ces notions. Affirmer qu'il y a une relation entre une sensation et un apprentissage moteur sans la démontrer ne relève pas de ce niveau.

Extrait de copie : *Selon Beaudichon, Verba et Winnykamen (1988), le fait de proposer des démonstrations commentées avec des indications sur les sensations musculaires et visuelles peut faciliter les apprentissages moteurs du sujet imitant. C'est ce qui peut caractériser un « coping modèle » (Lafont et al., 2005), c'est-à-dire un tuteur présentant ou simulant des niveaux de compétence et des états affectifs proches de celui qui apprend. Le novice peut ainsi être plus attentif à ce qu'il doit percevoir lorsqu'il réalise une figure par compensation de*

*masse et corriger son inclinaison par une plus grande extension de ses coudes pour se rapprocher de ce qu'éprouve son tuteur. Il peut ainsi construire des modèles internes qui créent des attentes perceptives selon la commande motrice (Vieilledent, 2011).*

Remarque : cet extrait apporte des éléments de preuves (connaissances scientifiques) sur des relations positives entre les sensations éprouvées par un tuteur, celles d'un novice et l'apprentissage moteur de ce dernier, en cohérence avec l'épisode d'acrosport.

Le jury a retenu que la question « comment » invitait à faire la preuve (par la mobilisation de connaissances professionnelles, institutionnelles et technologiques) de la possibilité de créer des conditions favorables à l'utilisation de différentes sensations au service de transformations motrices. Il est à noter que la réponse au « comment » suppose au préalable d'explicitier des sensations (sensations tactiles de glisse, sensations musculaires d'acidose, sensations vestibulaires d'équilibre, sensations kinesthésiques de contrôle du ballon) et des transformations motrices (la réduction des résistances à l'avancement par l'adoption d'une position hydrodynamique, le contrôle de la contraction dans sa phase excentrique, le détachement du regard du ballon pendant le tir en course, etc.). Il importe enfin de traiter du comment de la relation et non des notions isolées (favoriser des sensations d'un côté et favoriser des apprentissages moteurs de l'autre).

Extrait de copie : *Nous nous appuyerons sur les propositions de Paintendre et Schirrer (2017) relatives au fait d'amplifier et d'extrémiser les sensations pour faciliter leur perception. En escalade, nous mettrons en place une situation avec un sac à dos lesté pour aider l'élève à passer d'un déplacement vertical tracté par les bras à un élève capable de pousser sur ses jambes. En amplifiant les sensations de fatigue musculaire, l'élève pourra comprendre la nécessité de coller son bassin à la paroi et d'utiliser efficacement la poussée des jambes.*

Remarque : les sensations de fatigue sont appréhendées comme un préalable à l'apprentissage d'une grimpe plus économique en escalade. Tant qu'il ne perçoit pas ces sensations, l'élève ne comprend pas nécessairement pourquoi il est plus intéressant de pousser sur les jambes que de tirer sur les bras. C'est la raison pour laquelle l'enseignant cherche à amplifier la fatigue par des aménagements matériels.

#### **4.4. Niveau 4**

Le niveau 4 correspond à une composition qui s'attache à mesurer la complexité des relations entre sensations et apprentissages moteurs. Au mieux, le candidat répond à la question : dans quelle mesure les sensations des élèves et leurs apprentissages moteurs peuvent-ils s'enrichir mutuellement et dans la durée grâce aux mises en œuvre de l'enseignant ? Il est important de noter que la démonstration du « en quoi » et du « comment » des relations de causalité entre la prise en compte des sensations et les apprentissages moteurs est un préalable pour répondre à cette question.

##### **a) Les deux intervalles de notes**

Dans le bas du niveau 4 (entre 16,25 et 18,5), les relations démontrées entre les sensations et les apprentissages moteurs sont complexes ou nuancées. Cette démonstration se vérifie dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle), de deux épisodes (milieu de l'intervalle) ou de deux épisodes mis en perspective dans l'établissement et/ou au-delà (enjeux liés au programme d'EPS, enjeux de société) (haut de l'intervalle).

Dans le haut du niveau 4 (entre 18,75 et 20), les relations démontrées entre les deux notions sont complexes et nuancées. Cette démonstration se vérifie aussi dans la mobilisation d'un épisode (bas de l'intervalle), de deux épisodes (milieu de l'intervalle) ou de deux épisodes mis

en perspective dans l'établissement et/ou au-delà (enjeux liés au programme d'EPS, enjeux de société) (haut de l'intervalle).

b) Ce qui permet d'attester la complexité et la nuance dans la démonstration

Le jury a retenu plusieurs pistes qui permettraient effectivement d'aborder la complexité des relations entre les sensations et les apprentissages moteurs : la diversité des interprétations possibles des sensations entre les élèves ; la nécessité d'un temps long pour développer la sensibilité (disposition à ressentir des sensations) ; l'impossibilité d'isoler des sensations et la nécessité de s'intéresser aux relations entre des sensations ; les fonctions différentes associées aux sensations selon qu'elles sont appréhendées avant, pendant ou après l'apprentissage moteur ; l'intérêt pour un élève d'exprimer ses sensations afin de faciliter l'apprentissage moteur d'un autre ; les effets potentiellement réciproques entre les sensations et l'apprentissage moteur ; etc. Il est à noter que cette dernière relation (relation réciproque) ne doit pas se confondre avec une inversion du sujet (traiter des effets de l'apprentissage moteur sur les sensations en oubliant que le sujet questionne sur les effets des sensations sur l'apprentissage moteur). Il convient aussi de retenir qu'il ne suffit pas d'affirmer que ces relations sont complexes, prennent du temps, sont variées, mais de démontrer cette complexité.

*Extrait de copie : Il ne suffit pas de faire vivre des sensations aux élèves. Il faut aussi les préparer à leur en donner du sens, car ces sensations peuvent être mal interprétées. Pour cela, l'enseignant peut jouer sur la mise en mot avant l'action et apporter des repères théoriques sur les sensations (Schirrer, 2018). Par exemple, il peut expliquer aux élèves qui ne perçoivent pas toujours l'intérêt de noter leurs sensations en musculation, que la sensation de brûlure associée à un travail en volume est normale, qu'elle n'est pas le signe d'une blessure, mais d'un rythme et d'une charge adaptée qui augmente l'acidose et favorise ainsi l'hypertrophie.*

Remarque : la complexité est ici abordée à travers les écarts d'interprétation d'une même sensation.

Le jury a retenu plusieurs pistes qui permettraient effectivement de nuancer les relations entre les sensations et les apprentissages moteurs : l'identification de sensations qui peuvent aussi perturber les apprentissages moteurs ; la mise en évidence que l'apprentissage moteur repose aussi parfois sur une réduction des sensations ; les écarts possibles entre l'expertise dans l'APSA de l'enseignant (qui éprouve certaines sensations ou ne les éprouve plus) et les sensations des élèves ; les effets contre-productifs de certains modes d'intervention qui n'encouragent pas les élèves à éprouver leurs propres sensations ; les sensations produites par des aménagements qui peuvent détourner les apprentissages ; etc. Comme pour la complexité, il est à noter qu'il ne suffit pas d'affirmer que ces relations ont des limites, mais de démontrer ces nuances. Il convient enfin de retenir que les nuances doivent porter sur la relation entre les sensations et les apprentissages moteurs et non pas sur d'autres dimensions des propositions professionnelles.

*Extrait de copie : La formation de groupes affinitaires peut présenter des limites ici en musculation. Elle peut encourager une forme de pensée groupale où les élèves sont surtout focalisés sur le fait de soulever une charge aussi lourde que les autres. Ils peuvent ainsi faire abstraction de sensations musculaires et articulaires et seulement chercher à impressionner leur binôme. Concrètement, lors d'un développé couché, ils peuvent ne pas percevoir qu'ils compensent en collant leurs coudes au buste et que les sensations musculaires sont davantage situées dans les triceps que dans les pectoraux.*

Remarque : la limite porte ici sur les effets délétères d'une forme de travail qui a été développée et justifiée auparavant dans la composition. En l'étudiant par le filtre d'autres

connaissances (le conformisme chez les adolescents), des nuances sont ainsi apportées tout en continuant à traiter des relations entre les sensations et l'apprentissage moteur.

## **5. Conseils de préparation**

Le conseil principal donné aux futurs candidats est de répondre à la question, et non pas à user d'artifices méthodologiques pour montrer que les termes du sujet sont pris en compte. Faire allusion à l'expression « sensation » ou « apprentissage moteur », dire qu'il y a une relation entre les deux ne suffit pas à soutenir une argumentation. Différentes pistes sont proposées pour se préparer au mieux à la spécificité de cette seconde épreuve d'admissibilité, tant sur la forme que sur le fond.

### **5.1. Sur la forme**

Deux premiers éléments positifs ont été relevés par le jury et sont à pérenniser : les compositions sont quasiment toutes achevées ; les épisodes sont pris en compte par les candidats pour relever des comportements d'élèves signifiants.

Les introductions permettent de délimiter les notions. Toutefois, lors du développement, les candidats s'écartent de leurs propres définitions pour plaquer des arguments qui ne répondent pas spécifiquement au sujet.

D'un point de vue quantitatif, l'essentiel est très peu développé dans les compositions. Les réponses au sujet sont noyées dans des propos génériques qui sont étayés et répétés inutilement. Comme en 2024, le jury rappelle que beaucoup trop de phrases sont rédigées pour rappeler le sujet, reproduire des annonces de parties, affirmer que la proposition répond au sujet, plus que pour y répondre véritablement.

Les prolongements sur des mises en perspective à l'échelle de l'établissement sont possibles, mais ils restent la plupart du temps en décalage par rapport à la question posée. Prolonger la réflexion dans le cadre de l'AS ou dans un projet interdisciplinaire n'a de sens que si cela permet d'enrichir les relations établies entre les notions du sujet.

### **5.2. Sur le fond**

Deux premiers éléments positifs ont été relevés par le jury et doivent continuer de guider la préparation à cette épreuve : les notions du programme de la deuxième épreuve d'admissibilité ont été étudiées (visibles notamment dans les introductions) ; les analyses et propositions sont plus précises dans les APSA (meilleure maîtrise des connaissances technologiques).

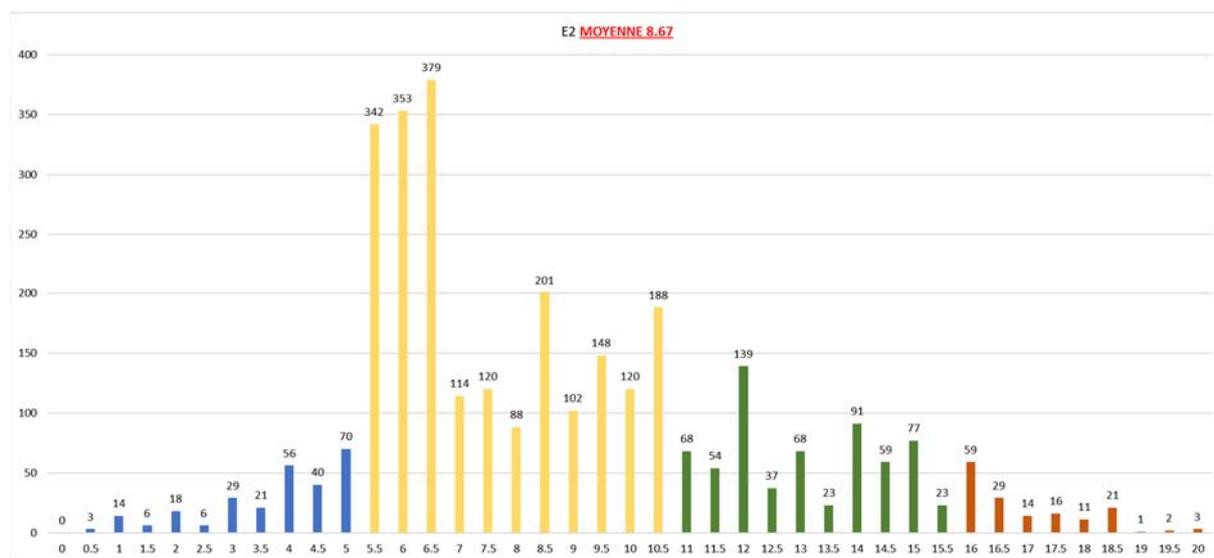
Une évolution a été constatée dans la maîtrise de la notion d'apprentissage moteur. Cela s'est traduit par des propositions guidées par des transformations plus précises. Toutefois, l'apprentissage moteur est encore trop souvent réduit à des acquisitions visées (non reliées aux comportements repérés) et sans éclairage des processus (par manque de connaissances scientifiques).

Les épisodes ne sont pas toujours étudiés par le bon filtre (l'une et/ou l'autre des notions). Cela a conduit des candidats à glisser vers des analyses sans intérêt par rapport au sujet (la place des sensations pour développer un savoir s'entraîner et non l'apprentissage moteur en musculation ; la peur en escalade indépendamment des sensations). Si les APSA et les champs d'apprentissage sont porteurs d'enjeux qui leur sont propres, ces derniers ne doivent pas être premiers par rapport à la question posée.

Des liens de causalité ont été repérés entre les sensations et les apprentissages moteurs. Celles-ci répondent au « comment » en proposant des recommandations : le recours à la verbalisation, au partage de ressentis, à des situations contrastes, à l'amplification par le matériel, etc. Par contre, peu de productions sont en mesure de répondre au « en quoi » en expliquant le rôle des sensations dans les processus d'apprentissage moteur. Cela peut s'expliquer par des connaissances scientifiques superficielles (mobilisées uniquement pour définir les notions) ou une difficulté à les mobiliser pour éclairer des cas concrets.

Enfin, nous tenons à mettre en garde les candidats contre les stratégies qui visent à détourner les notions du sujet pour restituer des argumentations prêtes à l'emploi. L'intérêt de recenser différentes acceptions ou déclinaisons des notions du sujet ne doit pas être confondu avec la recherche de brèches pour ne pas répondre à la question du sujet.

## 6. Distribution des notes



## ÉPREUVES D'ADMISSION

## A. Première épreuve d'admission : la leçon

### 1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

Cette épreuve d'admission évalue l'expertise du candidat à « concevoir, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves au sein d'une leçon pour faire apprendre tous les élèves en EPS. Il est attendu du candidat qu'il conçoive et présente une leçon d'EPS en adoptant une démarche le conduisant à faire des choix dans un contexte spécifique, à les justifier en prenant appui sur des connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques et à les illustrer par des situations d'apprentissage adaptées aux caractéristiques des élèves (extrait du Programme Copeps 2025) ».

Cette épreuve exige des candidats **une lecture attentive de l'activité des élèves en cours d'EPS** afin que la leçon présentée et animée soit ancrée dans le contexte de la classe, et révélatrice de choix pédagogiques et didactiques argumentées (extrait du Complément au Programme Copeps 2025).

Le jury attend un positionnement personnel du candidat qui devra s'exprimer à travers les points suivants (Programme Copeps 2025) :

- Effectuer des choix prioritaires au sein d'un contexte singulier d'une classe ;
- Construire une leçon d'EPS articulant des situations d'apprentissage et leurs contenus de façon cohérente et pertinente au regard du contexte ;
- Mettre en œuvre les conditions de l'apprentissage dans la leçon en favorisant la mobilisation, la réflexion et l'interaction de tous les élèves, afin de les engager dans une activité de transformation de leur motricité ;
- Intervenir dans les situations mises en place pour conduire, évaluer, réguler, différencier l'activité d'apprentissage des élèves.

### 2. Le cadre général de l'épreuve

#### 2.1. Les temps et le coefficient de l'épreuve

Cette épreuve repose sur trois temps : celui de la préparation (3 heures), celui de l'exposé (15 minutes maximum) et, à la suite, celui de l'entretien avec le jury (45 minutes incompressibles). La leçon proposée par le candidat (N+1) fait suite à la leçon précédente (N) qui est filmée et présentée dans le sujet.

L'épreuve a un coefficient deux ; la note zéro est éliminatoire (extrait du Complément au Programme Copeps 2024).

#### 2.2. La liste des APSA support de l'épreuve

Pour cette session, la leçon s'est appuyée sur une Activité Physique, Sportive ou Artistique (APSA) en référence à un champ d'apprentissage, issu de la liste ci-dessous extrait Programme Copeps 2025).

CA 1	Relais vitesse / Natation
CA 2	Escalade /Savoir nager
CA 3	Acrosport / Arts du cirque
CA 4	Basket-Ball / Lutte / Tennis de table
CA 5	Step / Musculation

Toute APSA support inscrite au programme de cette épreuve est susceptible d'être support d'interrogation indépendamment des choix faits par le candidat pour la deuxième épreuve d'admission (Extrait du complément au programme CAPEPS 2025).

Pour cette session 2025 :

- un seul sujet (une APSA) était proposé aux candidats ;
- tous les champs d'apprentissage ont été proposés et de façon aléatoire sur la durée du concours ;
- les sujets étaient équitablement répartis entre des contextes de collège, de lycée LGT et de lycée LP.

### **2.3. Les documents fournis au candidat pour le temps de préparation**

Le corpus fourni aux candidats comprend six types de documents :

- la question du jury ;
- un enregistrement vidéo d'une leçon d'EPS, condensée sur une durée de 7' à 8' minutes, et visionnable sur tablette. Cet enregistrement présente chronologiquement des extraits de la leçon d'EPS et permet d'observer les conditions d'enseignement et les comportements des différents élèves d'une classe. Une tablette est mise à disposition de chaque candidat en salle de préparation lui permettant de visionner la leçon filmée autant de fois qu'il le souhaite. Une autre tablette, identique, est également présente sur la table du jury et utilisable à tout moment par le candidat au cours de l'épreuve ;
- il est à noter que toutes les vidéos sont montées sans le son, sauf pour les vidéos d'Acrosport, Arts du cirque et Step où certains passages très courts peuvent intégrer une musique. Dans ces cas de figure, les candidats seront avertis en début de préparation et devront utiliser des écouteurs pendant la préparation ;
- un document, sous format A3 papier, présentant une synthèse du contexte d'enseignement constituant le cadre d'analyse support de la leçon. Les informations disponibles portent sur les orientations du projet d'établissement, du projet pédagogique EPS, du projet d'AS, du contexte de la classe, du projet de classe, du projet de séquence d'APSA, les leçons et bilans des leçons précédant la leçon filmée (vidéo) et la leçon d'EPS présentée sur la vidéo, sans le bilan. Cette fiche peut être annotée par le candidat pendant sa préparation. Ce dernier la garde avec lui et pourra l'utiliser lors de l'exposé et de l'entretien ;
- des extraits des programmes d'EPS relatif au niveau de classe concerné (compétences travaillées/objectifs généraux ; AFC, AFL, AFLP; compétences travaillées pendant le cycle/éléments prioritaires) ;
- des brouillons.

#### **Préparation (3h)**

Au début de la préparation, des informations d'utilisation sont données aux candidats sur un diaporama en salle de préparation. L'ensemble des documents sont mis à la disposition de chaque candidat, pour le sujet. Le candidat conserve ces documents durant les trois heures de préparation. La tablette mise à disposition pour chaque candidat en salle de préparation lui permet de visionner la leçon filmée autant de fois qu'il le souhaite. Cet enregistrement vidéo pourra être utilisé par le candidat pendant son exposé, et par le jury et le candidat lors de la phase d'entretien.

À la fin de la préparation, le candidat conserve ses documents avec lui, lors de la transition vers la table d'interrogation, lors de l'exposé et de l'entretien, (le document papier A3 présentant le contexte établissement, la question et ses brouillons). Il laisse seulement sur sa table de préparation la tablette numérique. Il emporte également avec lui ses affaires personnelles, sans oublier sa carte d'identité et sa convocation.

À la fin de l'interrogation, le candidat laisse au jury les documents relatifs au sujet, ainsi que ses brouillons et la fiche A3.

## 2.4. La question posée

Pour la session 2025, la question était rédigée ainsi :

Enseignant dans l'établissement XXXXX, vous concevrez la leçon d'EPS numéro n°... pour cette classe, en prenant en compte deux éléments, au regard des documents qui vous ont été fournis :

- l'ÉLÉMENT 1 : on note que.... (*élément révélateur des caractéristiques motrices de l'activité des élèves de cette classe en cours d'EPS, repérées dans le dossier papier et/ou dans le montage vidéo*) ;

- l'ÉLÉMENT 2 que vous définirez vous-même et présenterez : cet élément doit être révélateur des caractéristiques sociales et/ou méthodologiques de l'activité des élèves de cette classe en cours d'EPS, repérées dans le dossier papier et dans le montage vidéo.

Vous sélectionnerez un ou deux extraits vidéo d'une durée totale de 30 secondes maximum, en repérant le ou les time code, pour illustrer et justifier le choix de votre élément 2.

Le jury vous demandera, au cours de l'entretien, de présenter cet (ou ces) extrait(s) vidéo en le (les) commentant.

Vous présenterez votre leçon de 90 minutes effectives à partir de situations d'apprentissage, excepté en Natation de vitesse et en Savoir nager où la leçon sera d'une durée de 60 minutes effectives.

Vous justifierez vos choix didactiques et pédagogiques

## 2.5. Le temps de l'épreuve (exposé et entretien) et les champs de questionnement

La durée de l'épreuve est d'une heure maximum (exposé de 15mn maximum, suivi d'un entretien avec le jury de 45mn maximum).

Toutes les dimensions de l'activité professionnelle d'un enseignant dans sa classe pourront être interrogées, tant sur les aspects pédagogiques que didactiques.

Le candidat est questionné sur différents champs d'interrogation :

**Une première partie** porte sur sa démarche de conception de la leçon, appuyée sur sa lecture de la leçon filmée (tablette), et l'explicitation de ses choix de conception au regard du contexte (classe, champ d'apprentissage, APSA, établissement) et des deux éléments (l'un donné dans le sujet, l'autre choisi par le candidat).

Au cours de cette première partie d'entretien, le candidat est amené, à l'invitation du jury, à présenter le ou les deux extraits vidéo (durée totale de 30''maximum) qu'il a choisi pour illustrer et justifier le choix de son élément 2.

**Une seconde partie** porte sur la construction de sa leçon dans sa chronologie et son inscription contextuelle, ainsi que ses choix de contenus d'enseignement et de mise en œuvre des situations pour faire apprendre les élèves de la classe.

Au cours de cette deuxième partie d'entretien, le jury propose au candidat un zoom vidéo d'une durée maximum de 30 secondes :

ce dernier est invité à visionner sur tablette l'extrait vidéo dans son intégralité, sans l'arrêter, et s'il le souhaite de le visionner une seconde fois avec possibilité d'arrêts sur image. Le jury attend que le candidat justifie la pertinence des propositions de sa leçon au regard des images ciblées dans cet extrait vidéo. Ce zoom vidéo est identique pour tous les candidats de la journée d'interrogation.

### 3. L'analyse des prestations des candidats

#### 3.1. D'une manière générale

Les candidats sont préparés à cette épreuve, et particulièrement bien préparés sur la forme de l'exposé. La partie « exposé » est globalement structurée sur toute la durée offerte (15'). Dans l'exposé, les candidats analysent le contexte avec méthode et établissent des liens entre le document A3, la vidéo et leurs propositions. Les profils des élèves sont plutôt bien construits à partir de critères génériques, parfois associés à un cadre d'analyse référencé, mais plus rarement associés à une analyse approfondie des deux éléments. La leçon est inscrite dans la continuité de la leçon précédente. Une ou deux situations d'apprentissage sont le plus souvent présentées, précédées d'un échauffement. Ce dernier est parfois générique, sans lien avec les objectifs de la leçon, les situations d'apprentissage ou les éléments.

La partie « entretien » permet aux candidats de revenir sur leurs propositions pour les justifier et mieux les expliciter si besoin. Les candidats cherchent à justifier leurs choix mais éprouvent des difficultés à les rendre opérationnels et/ou à faire évoluer leurs propositions au sein de la leçon. De plus, les candidats ont souvent du mal à donner des contenus d'enseignement précis quel que soit l'élément (1 ou 2) abordé. On retrouve un manque de fil conducteur entre les définitions, les objectifs de leçon, les acquisitions visées pour chaque profil d'élèves et les contenus d'enseignement, ce qui oblige le jury à questionner le candidat dans le but qu'il redéfinisse ou précise les propositions. Les candidats formulent parfois des propositions trop complexes qui les conduisent à se perdre au moment d'opérationnaliser la leçon. Il convient également d'éviter de présenter des profils plaqués, notamment par manque d'analyse.

#### Caractéristiques d'un bon candidat :

##### **Conception et présentation de la leçon :**

- Il connaît l'activité physique et sportive (APSA) support de la leçon et la logique du champ d'apprentissage.
- Il définit les éléments 1 et 2 du sujet au regard du champ d'apprentissage, des enjeux et d'indicateurs précis.
- Il est capable d'analyser le contexte et d'extraire des informations pertinentes et des éléments pertinents qui vont orienter ses choix pédagogiques et didactiques.
- Il effectue une mise en relation de l'Elément 1 et de l'Elément 2 permettant de défendre la plus-value de ses propositions pour la leçon.
- Il justifie ses choix de profils au regard d'indicateurs, eux-mêmes justifiés au regard des éléments et/ou du champ d'apprentissage.
- Il cible des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales au regard des éléments définis, du dossier et de la vidéo.
- Il est capable de montrer le pas en avant au niveau moteur, méthodologique et/ou social, autrement dit, la plus-value de sa leçon pour chaque profil.
- Il annonce une leçon complète, contextualisée et opérationnelle.
- Il est capable d'expliquer la cohérence de l'enchaînement de ses situations.
- Il différencie les profils d'élèves dès la phase d'échauffement.
- Il priorise les contenus d'enseignement et les rend opérationnels.
- Il exploite la vidéo pendant l'exposé et parfois au cours de l'entretien.
- Il explique son activité d'enseignant au cours de la leçon et celle des élèves.
- Il propose des variables de complexification et/ ou de simplification.
- Il exploite des connaissances de nature différente pour appuyer son propos.
- Il propose une différenciation de traitement des profils présentés, en caractérisant les effets obtenus des situations d'apprentissage sur les acquisitions motrices (élément 1) comme pour l'élément 2.

- Le fil conducteur est cohérent entre définitions, acquisitions pour les profils, objectifs de leçon, contenus d'enseignement.
- Il se saisit avec pertinence des questions du jury pour s'appuyer sur des connaissances sur le dossier et la vidéo, afin de mettre en perspective ou rediscuter de ses propositions.

***Mise en œuvre de la leçon :***

- La leçon paraît simple et lisible. Elle est très cohérente, fonctionnelle et opérationnelle.
- Le candidat est capable de prioriser des choix d'acquisitions, de situations, de modalités d'intervention..., et de les tenir tant dans l'exposé que dans l'entretien.
- Il présente au jury des fiches média au service de la communication (objectifs ; acquisitions visées ; schéma sur l'organisation de la leçon...).
- Les brouillons sont bien structurés et peu nombreux. Ils présentent surtout de façon synthétique la démarche retenue par le candidat, ils sont conçus comme un appui à l'argumentation lors de l'entretien.
- Le candidat justifie l'enchaînement des différents temps de la leçon au regard des acquisitions visées et justifie le passage d'une situation à une autre.
- Le candidat met en avant l'activité des élèves dans les différents temps de la leçon au regard des acquisitions visées.
- Le candidat parvient à proposer des situations d'apprentissage (au moins deux) ou, encore des situations globales ou évolutives selon l'APSA traitée.
- Il est capable de démontrer quelles sont les conditions qui, dans sa situation, permettent de faire apprendre (il convient d'éviter les situations magiques).
- Il sait ce qu'il va attendre de ses élèves dans la situation.
- Il met en relation les deux éléments.
- Il met en avant son activité d'enseignant, en la faisant évoluer et ajuster au regard de l'activité de ses élèves.
- Il présente comment chaque outil proposé, sera utilisé concrètement pour chaque profil.
- Le candidat envisage l'évaluation des acquisitions.
- Il revient sur la vidéo pour contextualiser et opérationnaliser ses contenus d'enseignement.
- Il est à l'écoute des questions du jury et reste lucide jusqu'à la fin de l'entretien.
- Il se positionne et il est capable de justifier mais aussi de faire évoluer sa réflexion en prenant appui sur les questions du jury.
- Il est capable de se projeter dans la fin de la séquence, dans le parcours de formation, voire dans d'autres espaces pour traiter les deux éléments.

**Caractéristiques d'un candidat ayant réalisé une prestation faible :**

***Conception et présentation de la leçon :***

- Le candidat présente des lacunes importantes dans la conception de la leçon et des situations d'apprentissage, dans l'analyse de la motricité ou dans les enjeux de l'APSA et/ou du champ d'apprentissage.
- La définition des éléments est floue ou erronée. Les indicateurs ne sont pas pertinents.
- La leçon est décontextualisée. Elle est construite à partir d'une lecture erronée ou très incomplète du dossier/vidéo. Elle présente une incohérence des objectifs.
- La lecture de la motricité ne repose pas sur des indicateurs suffisamment pertinents et n'est pas au service d'une identification de plusieurs profils moteurs, méthodologiques et/ou sociaux. Les indicateurs de profils sont inopérants ou déconnectés de l'élément 1 et 2. Les profils sont parfois génériques ou alors un seul des deux profils est vraiment en lien avec le contexte.
- Les situations sont plaquées (forme de magie de la tâche ; peu de considération pour l'échauffement qui est souvent repris de la leçon filmée pour « rester en continuité » ;

la situation d'apprentissage de la leçon précédente est reprise à l'identique). La leçon est reconduite, plaquée ou générique.

- Le candidat ne cible pas d'acquisitions ou celles-ci restent génériques.
- Il ne propose pas de contenus d'enseignement.

***Mise en œuvre de la leçon :***

- La leçon n'est pas lisible, les situations sont décrites de manière approximative ou sont incompréhensibles.
- Le candidat n'explique pas ses interventions.
- La leçon s'adresse à un public générique : on ne retrouve plus les profils annoncés.
- Elle permet aux élèves de s'engager dans le « faire » mais ne parvient pas à les engager dans une réelle activité d'apprentissage.
- L'activité de l'enseignant est absente.
- Le candidat confond consignes données et contenus d'enseignement.
- La leçon renvoie à une juxtaposition de temps sans lien.
- Le candidat propose des situations d'apprentissage qui ne correspondent pas à l'objectif de leçon.
- Le candidat est en difficulté pour expliquer ce que les élèves vont apprendre pour se transformer. Les élèves n'apprennent pas ou on ne sait pas comment ils apprennent.
- Le candidat est en difficulté sur le fait de proposer une leçon dans le champ d'apprentissage et/ou en lien avec les besoins des élèves. Le manque de connaissances et de compréhension des attentes de l'APSA ne permet pas aux candidats de faire des propositions cohérentes et opérationnelles.
- Il ne fait pas évoluer sa réflexion au regard du champ de questionnement.
- Les situations d'apprentissage sont plaquées et on ne voit pas l'activité des élèves ni celle de l'enseignant-e.
- Le candidat est centré sur l'élément 2 au détriment de l'élément 1 ou l'inverse.
- Il ne fait pas de différenciation entre les profils moteurs.
- Il annonce différents profils pour lesquels les acquisitions visées sont similaires ou proches.
- Le candidat ne présente pas une structure explicite d'une situation d'apprentissage.
- Les réponses restent très globales et superficielles ; elles ne permettent pas de répondre aux attentes du jury.
- La leçon reste pauvre sur les transformations.
- Le candidat présente trop de lacunes sur les connaissances techniques des APSA, les étapes d'apprentissage ou des pistes d'acquisitions attendues.

***3.2. Principaux constats sur la prestation globale des candidats (préparation, exposé et entretien)***

### **A/ La préparation des candidats :**

Les candidats sont globalement bien préparés. Ils appuient leur propos en articulant de manière équilibrée les données du dossier A3 et le contenu de la vidéo. Concernant l'exploitation de cette vidéo, certains candidats gagneraient à cibler des indicateurs précis, qu'ils pourraient utiliser pour montrer précisément des comportements sur la tablette, aux jurés, lors de l'analyse de la motricité des élèves.

Certains candidats ne différencient pas leurs notes personnelles et les médias à destination des jurés. La différenciation des deux types de documents est un gage d'efficacité, afin d'éviter ensuite une mauvaise gestion des brouillons lors de l'exposé. Il est aussi conseillé aux candidats de numéroter les feuilles de brouillon afin de ne pas se perdre en utilisant ces dernières.

Certains candidats élaborent des supports visuels pour mettre en avant des éléments saillants et améliorer la communication avec le jury. Par exemple, ils surlignent l'élément 1 et l'élément 2 avec des codes couleurs et mettent ces deux éléments en lien avec l'objectif de la leçon. D'autres réalisent aussi, dans le cœur de la leçon, des schémas de l'organisation de la classe, des fiches d'observation ainsi que des outils pour les élèves. Ces éléments aident à la prise de notes du jury et à la compréhension rapide des situations.

### **B/ L'exposé :**

Les 15 minutes allouées à l'exposé sont utilisées par la grande majorité des candidats. L'exposé est généralement bien structuré mais laisse parfois apparaître un temps insuffisant pour la présentation de la leçon. Dans ce cas, les candidats renvoient au jury la responsabilité d'étayer le propos sur des parties de la leçon simplement annoncées.

Les candidats parlent souvent très vite, entraînant ainsi une prise de notes partielle du jury. Certains affichent aux jurés des éléments saillants de leur propos afin d'en faciliter la compréhension.

L'usage de la tablette par le candidat au cours de l'exposé s'avère peu utile puisque les jurés sont concentrés sur leur prise de notes.

Les candidats justifient généralement les deux éléments du sujet. Cependant, les justifications portant sur les choix d'acquisition établis dans la leçon ou dans une situation sont moins fréquents.

Les liens aux connaissances institutionnelles et/ou scientifiques sont régulièrement utilisés pour justifier le propos, mais les connaissances technologiques de l'APSA sont moins utilisées et souvent insuffisantes pour justifier les choix d'opérationnalisation de la leçon.

Les leçons sont présentées de façon linéaire, les candidats mettent peu en avant leur logique de structuration de la leçon au regard du sujet et des transformations visées. Les différents temps de la leçon sont identifiés, et plus ou moins approfondis pendant l'exposé.

### **C/ L'entretien :**

Il permet un approfondissement de l'exposé pour questionner le candidat sur ses propositions. Soit les candidats mettent en valeur leurs choix en apportant des précisions, des variables et des ajustements pour faire évoluer leurs propositions, soit le questionnement lève des incohérences difficiles à modifier in situ par le candidat. L'entretien vient donc susciter un éclairage des propositions faites dans l'exposé. Ainsi, un très bon exposé ne garantit pas un bon entretien.

#### **Un premier profil : le candidat éprouve des difficultés à confirmer ses propositions.**

Le candidat n'apporte pas de plus-value à son exposé, il ne se saisit pas des relances du jury. Il acquiesce ou peut sembler perdu et confus. Il se répète et revient sur ses propositions sans pouvoir apporter davantage de justifications.

Il peut tenir des propos confus ou contradictoires avec son exposé.

Il éprouve des difficultés à écouter la question posée ou ne comprend pas ce qui peut poser problème. La phase d'entretien le démobilise.

**Un deuxième profil : le candidat éprouve des difficultés à faire évoluer et/ ou approfondir ses propositions.**

Le candidat souhaite convaincre le jury de ses choix mais reste sur ses positions. Il justifie ses propositions, mais ne saisit pas l'opportunité pour les faire évoluer.

Il ne différencie pas les limites de ses choix et l'élargissement possible de ses propositions. C'est un candidat qui a besoin de beaucoup d'étayage de la part du jury pour faire évoluer ses choix. Il accepte d'être guidé dans son cheminement pour faire évoluer ses propositions. Le candidat peut s'engager dans un parti pris qui peut être pertinent, mais qui n'est pas suffisamment complexe pour envisager toute la dimension du sujet. L'entretien lui sert à conforter ses choix, justifier leur pertinence au regard des éléments du contexte.

**Un troisième profil : le candidat s'engage dans une démarche d'écoute pour faire évoluer ses propositions.**

Le candidat saisit l'entretien pour apporter des justifications et des mises en relation avec les éléments du contexte. Il peut envisager d'autres pistes pertinentes pour faire évoluer ses premières propositions, tout en y mettant un positionnement, de la nuance et de la priorisation. Il convoque différents champs de connaissances pour répondre et est capable de proposer une réponse à plusieurs niveaux (conception ; organisation ; apprentissage ; différenciation). Il connaît parfaitement le dossier et mène une analyse fine de la motricité des élèves. Il saisit les questions du jury, rebondit, nuance et propose parfois deux solutions à la question posée. Il peut envisager des hypothèses de réponses d'élèves à ses propositions pour apporter des ajustements. Le candidat envisage enfin l'entretien comme une discussion pour apporter des précisions à son exposé et faire évoluer ses choix.

**D/ Les profils des candidats**

**Bandeau 1**

***Profil***

Les candidats proposent une leçon qui peut présenter un caractère d'irrecevabilité pour un manquement à la sécurité des élèves ou pour des problèmes éthiques.

Les transformations motrices sont absentes ou s'adressent qu'à une partie des profils.

Les acquisitions visées sont soit absentes soit bien trop générales pour pouvoir coller au contexte.

Le manque de connaissance sur l'APSA ne permet pas de faire apprendre les élèves, notamment au niveau moteur.

Les candidats proposent une leçon hors du champ d'apprentissage.

Les deux éléments sont flous tant dans leur définition que dans leur opérationnalisation.

Les profils d'élèves ne sont pas clairement identifiés, les propositions sont plaquées et n'ont pas de sens au regard du contexte.

Les candidats font une analyse erronée de l'élément 1 et ne propose pas de différenciation.

Il semble ne pas être préparé ou ne pas avoir saisi les attentes de l'épreuve. Il présente aucune transformation et est le plus souvent très éloigné des attentes du sujet.

***Analyse et connaissance de l'APSA***

Les propositions ne sont pas ancrées dans le champ d'apprentissage. Le candidat n'a pas la connaissance de l'APSA. Il n'a pas d'indicateurs de profilage, il sort du champ d'apprentissage.

Les élèves n'apprennent pas au plan moteur, alors que cette exigence est incontournable.

L'analyse de la motricité reste superficielle à partir de quelques indicateurs génériques du champ d'apprentissage.

***Illustrations***

Dans l'APSA Musculation : le candidat propose une entrée dans le thème « volume » ou « puissance » avec charges lourdes alors que les élèves ont des problèmes de postures sécuritaires : l'intégrité physique est questionnée.

Dans l'APSA Arts du cirque : le candidat présente une leçon proposant de travailler uniquement autour de la composition chorégraphique.

Dans l'APSA Savoir nager : le candidat propose des courses, un comptage du nombre de coups de bras et une prise des temps sur les parties nagées, ce qui n'est pas adapté au Champ d'apprentissage n°2.

## **Bandeau 2**

### ***Profil***

Certains candidats prennent en compte uniquement une partie des élèves de la classe, en proposant des situations partiellement contextualisées et des contenus d'enseignement trop génériques et identiques pour tous les élèves.

Les acquisitions visées demeurent le plus souvent au stade de la déclaration d'intentions.

D'autres candidats montrent une bonne compréhension du contexte et explicitent leur démarche d'intervention. Ils identifient des axes de transformation pertinents mais proposent des situations inadaptées, le plus souvent trop complexes ou bien plaquées, et qui ne permettant pas aux élèves d'apprendre.

L'activité de l'enseignant-e porte seulement sur l'organisation de l'activité ou est peu visible.

### ***Analyse et connaissance de l'APSA***

Certains candidats connaissent partiellement l'APSA et/ou le champ d'apprentissage. Ils proposent des situations qui manquent souvent de pertinence au regard des conduites typiques des élèves visibles sur la vidéo.

D'autres possèdent de bonnes connaissances sur l'APSA mais peinent à les exploiter efficacement, notamment pour expliquer les conduites des élèves sur la vidéo. Ils sont en difficulté pour proposer des processus d'apprentissage.

### ***Illustrations***

Dans l'APSA Musculation : les propositions se concentrent souvent sur une organisation en ateliers sans que les objectifs d'apprentissage soient explicites. La prise de décision par les élèves sur les paramètres d'entraînement manque d'accompagnement et le rôle du coach est parfois mal défini.

Dans l'APSA Savoir nager : certains candidats se limitent à des situations référencées en natation de vitesse mais plaquées, sans en mesurer l'intérêt pédagogique, ni justifier les raisons de ce choix. La plupart du temps, ces choix ne sont pas adaptés au Champ d'apprentissage n°2.

## **Bandeau 3**

### ***Profil***

Les candidats font des propositions contextualisées qui prennent en compte l'ensemble des élèves de la classe.

Ils opèrent des choix d'acquisitions adaptés pour chaque profil, différencient les contenus et placent les élèves en activité d'apprentissage le plus souvent. Ils mettent en relation les éléments 1 et 2 dans la leçon.

Les leçons sont opérationnelles avec des acquisitions motrices repérables. Les situations sont contextualisées et adaptées aux besoins des élèves.

La démarche d'enseignement proposée est cohérente et articule fréquemment l'élément 1 et l'élément 2.

### ***Analyse et connaissance de l'APSA***

Les candidats possèdent une bonne connaissance technologique de l'APSA. Ils savent faire des choix prioritaires adaptés aux profils des élèves et sont convaincants pour transformer ces derniers.

Certains disposent de connaissances technologiques suffisantes leur permettant d'expliquer comment ils régulent l'activité motrice des élèves.

Les candidats maîtrisent aussi bien le champ d'apprentissage que l'APSA, ce qui leur permet d'affiner l'analyse motrice.

### ***Illustrations***

Dans l'APSA Savoir nager : le candidat propose un parcours aquatique évolutif, comportant des entrées dans l'eau aménagées et des enchaînements d'actions adaptés pour chaque profil d'élèves. Il guide les élèves dans le choix de leurs étapes d'apprentissage et adapte les contenus à chaque profil.

Dans l'APSA Musculation : les élèves établissent des liens entre les exercices, les charges et les ressentis, avec un rôle actif du coach autour des observables posturaux.

Dans l'APSA Step : les candidats identifient des problèmes de posture et proposent une différenciation pertinente entre profils.

## **Bandeau 4**

### ***Profil***

Les candidats démontrent une grande maturité pédagogique, avec une capacité à articuler l'analyse et des propositions d'intervention :

Ils proposent des acquisitions précises pour différents profils et une progressivité adaptée.

L'activité de l'enseignant-e est visible, guidant, régulant et accompagnant la classe dans un continuum d'apprentissage.

La démarche proposée est riche et intègre la complexité dans une leçon contextualisée. La différenciation est effective pour les différents profils, voire pour des élèves singuliers.

Les candidats exploitent finement toutes les données du dossier, justifient leurs choix par une analyse approfondie de la motricité débouchant sur des apprentissages moteurs à réaliser qui sont bien ciblés.

Ils proposent des évolutions au-delà de la leçon.

### ***Analyse et connaissance de l'APSA***

Les candidats mobilisent des connaissances sur l'APSA contextualisées, précises, intégrées dans l'exposé et l'entretien.

Ils connaissent parfaitement les enjeux et les étapes d'apprentissage dans l'APSA.

L'activité de l'enseignant-e est présentée dans chaque situation proposée, mettent en œuvre des régulations, des différenciations et des accompagnements clairement explicités.

### ***Illustrations***

Dans l'APSA Savoir nager : le candidat propose des parcours aquatiques individualisés avec des aménagements différenciés en fonction des profils et d'élèves singuliers au sein d'un profil.

Dans l'APSA Musculation : les candidats proposent des choix de thèmes et paramètres adaptés aux profils, avec des indicateurs de réussite favorisant la progression.

Dans l'APSA Step : l'analyse de l'activité motrice des élèves pour établir des profils, s'appuie sur des éléments théoriques solides en physiologie, psychologie et sociologie.

## **4. Les conseils aux candidats pour la session 2026**

### **4.1. Pour la préparation**

*En amont des épreuves du concours l'épreuve :*

les candidats sont invités à s'engager dans une préparation méthodique, adaptée aux exigences du concours. Il est recommandé :

- De réfléchir à la conception de contenus d'enseignement précis, explicites et adaptés à des profils d'élèves ciblés.
- De maîtriser les logiques des champs d'apprentissage et les enjeux d'apprentissage spécifiques aux APSA, ainsi que leurs différences et leurs complémentarités.
- De s'entraîner à lire et analyser la motricité des élèves en utilisant des supports vidéo, et cela en choisissant des indicateurs pertinents.
- De concevoir des outils et supports de communication efficaces pour exposer clairement ses propositions au jury. Les médias ne doivent pas être saturés, ils structurent la communication, ils ne se substituent pas à l'exposé.
- De vivre physiquement les APSA au programme du concours.

*Pendant les 3 heures de préparation de l'épreuve Oral 1 :*

Il est essentiel d'optimiser l'organisation et la prise d'information pendant la préparation, par exemple :

- Organiser sa prise de notes de manière claire, en distinguant ce qui sert à la préparation personnelle et ce qui sera présenté au jury (chevalets, plans, fiches d'observation).
- Construire la leçon autour des éléments clés du dossier, en réfléchissant aux incidences du contexte sur la conception pédagogique.
- Structurer avec précision l'ensemble des brouillons pour mieux communiquer les objectifs, la question posée et les analyses motrices : numéroter les pages, utiliser des codes couleur et anticiper l'organisation matérielle sur la table, face aux jurés.
- Être clair sur ce que les élèves vont apprendre, en privilégiant des objectifs et axes de transformation courts, simples et compréhensibles.
- Montrer l'activité de l'enseignant-e au service du processus d'apprentissage.

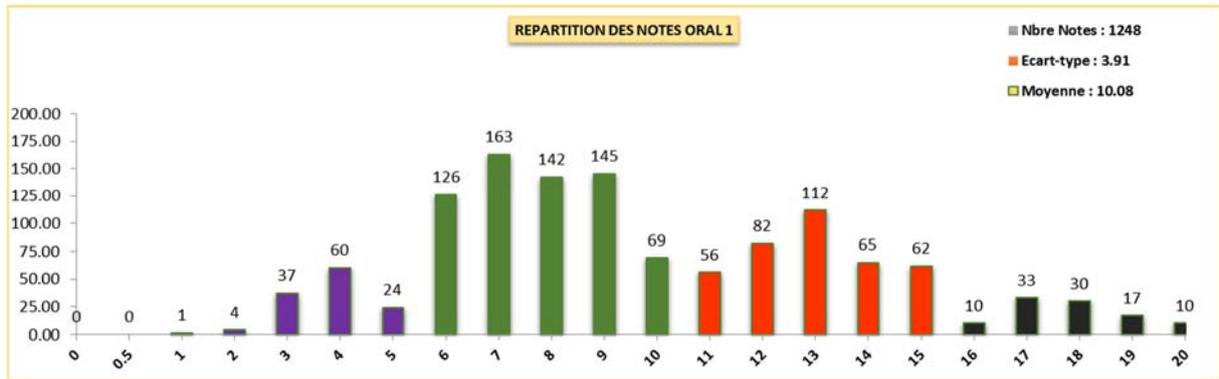
### **4.2. Pour l'exposé**

- Faire apparaître clairement les liens entre les éléments 1 et 2, en exploitant ces liens tout au long de l'exposé.
- Communiquer de manière claire, construite, structurée avec un registre et un vocabulaire approprié.
- Utiliser des schémas et supports visuels sur les brouillons pour faciliter la compréhension du jury.

### **4.3. Pour l'entretien**

- Être à l'écoute des questions du jury, en prenant en compte leurs remarques pour justifier, approfondir, faire évoluer ou nuancer ses propositions.
- Formuler des réponses concises, pertinentes et argumentées, en mobilisant des connaissances pour justifier ses propositions et en envisageant plusieurs pistes de réponse priorisées.
- Utiliser les médias et la vidéo pour appuyer ses réponses sans perdre de temps à les manipuler.

## 5. Distribution des notes



**B. Deuxième épreuve d'admission : Épreuve de connaissances pratiques et théoriques des activités physiques sportives et artistiques**

## Entretien

### 1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

L'épreuve d'entretien de spécialité repose sur deux piliers principaux : la capacité du candidat à présenter une démarche d'intervention permettant de transformer l'activité motrice de l'élève et ses capacités à lire et analyser l'activité motrice pour cibler des transformations.

L'association du temps d'exposé et d'entretien avec le jury doit permettre au candidat :

- De proposer une situation fondée sur l'analyse de l'activité motrice et prenant appui notamment sur les acquis observés chez l'élève ou le groupe d'élèves de la vidéo (points forts à stabiliser, renforcer ou développer en s'appuyant sur le « déjà là »).
- D'envisager les évolutions de cette situation en mobilisant des paramètres didactiques selon les réponses possibles de l'élève pour simplifier, complexifier mais aussi pouvoir stabiliser, diversifier ou réinvestir les acquisitions visées.
- De faire évoluer et enrichir ses propositions dans la perspective de faire progresser les élèves observés à l'échelle d'une séquence d'enseignement.
- D'envisager la forme scolaire de pratique support de la démarche d'intervention et révélatrice des transformations visées.
- D'élargir la démarche d'intervention à d'autres contextes :
  - En enseignement commun, Association Sportive, Section Sportive Scolaire
  - Un autre niveau de classe sur le parcours de formation de l'élève
  - Au Champ d'Apprentissage de l'activité de spécialité
- De travailler sur les aspects sécuritaires (physique, affectif...), les risques et la gestion des accidents potentiels liés à la pratique de l'activité de spécialité dans le cadre scolaire

Le candidat devra être en mesure de mobiliser ses connaissances de l'APSA au service d'apprentissages scolaires ainsi que ses connaissances des théories de l'apprentissage pour concevoir, réguler, justifier voire nuancer sa démarche d'intervention. La qualité de l'interaction avec le jury et les compétences liées à la communication seront également appréciées tout comme la capacité du candidat à opérationnaliser les attendus institutionnels pour justifier ses choix au regard de connaissances professionnelles dans le cadre des programmes en vigueur.

Véritable poumon de l'épreuve, la démarche d'intervention, qui s'entend comme une stratégie de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation inscrite dans une temporalité, est donc appréciée dans sa complexité et tout au long de l'épreuve. Elle s'identifie à partir de l'ensemble des propositions qui permettent de percevoir la posture professionnelle du candidat et s'observe à partir des choix effectués pour répondre aux questions posées, tant sur le plan didactique que pédagogique. Au-delà de la situation présentée c'est donc la justification, l'explicitation et l'évolution des propositions, la manière de conduire et d'évaluer le travail des élèves sur une séquence et à l'échelle d'autres temps (séquence, parcours de formation...) ou d'autres espaces (enseignement commun, AS, SSS, Champ d'Apprentissage...) qui situent le niveau de prestation du candidat. En ce sens l'analyse de l'activité motrice est asservie à la démarche d'intervention et doit garantir la pertinence et la contextualisation des propositions et régulations présentées puis discutées avec le jury.

### 2. Le cadre général de l'épreuve

L'épreuve d'entretien de spécialité, affectée d'un coefficient 1, est constituée d'une heure de préparation suivie d'une heure d'entretien qui débute par un exposé d'une durée maximale de 10'.

- Durant l'exposé, le candidat propose une situation ajustée aux besoins du ou des élèves observés. Il met donc en avant la pertinence de son analyse de l'activité motrice.
- Durant l'entretien, il est attendu du candidat qu'il justifie et fasse évoluer ses propositions en prenant en compte la progressivité des apprentissages sur une séquence d'enseignement puis à l'échelle d'un autre temps ou d'un autre espace.

Le sujet de l'entretien de spécialité figure sur une tablette disponible en salle de préparation. Il se présente sous la forme d'une fiche contexte et d'une vidéo qui s'enchaînent. La vidéo présente un élève ou un groupe d'élèves qui pratique l'activité de spécialité choisie. La tablette numérique doit permettre au candidat de contextualiser et d'illustrer son propos. Elle doit être un véritable outil interactif de communication avec le jury.

Le candidat est questionné sur différents champs d'interrogation :

- Le jury apprécie la capacité d'analyse de l'activité motrice pour concevoir une démarche. Il questionne la démarche d'intervention au filtre du cadre utilisé, de la lecture de l'activité motrice présente et des priorités identifiées par le candidat.
- Le jury apprécie la pertinence et la faisabilité de la situation initiale proposée, garante d'apprentissages, au regard des transformations visées pour l'élève. Il questionne la démarche d'intervention au travers de la situation puis de ses évolutions dans les phases de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation.
- Le jury apprécie la démarche sur la séquence et la capacité du candidat à envisager la forme scolaire de pratique révélatrice des transformations visées. Cette dernière, en ciblant un objet d'enseignement, permet de mesurer et d'évaluer les acquisitions de l'élève, a un lien avec la culture et possède une portée éducative. La démarche d'intervention est ainsi questionnée à l'échelle de la séquence dans les phases de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation.
- Le jury apprécie la cohérence et la solidité de la démarche en questionnant cette dernière à l'échelle d'un temps (parcours de formation) ou d'un contexte (enseignement commun, AS, SSS ou au sein du champ d'apprentissage de l'APSA de spécialité) différent.

#### La question posée

Pour la session 2025 la question était rédigée ainsi :

*« Présentez une situation et justifiez votre démarche d'intervention pour transformer la motricité des élèves identifiés dans la fiche contexte et la vidéo. Le jury vous demandera, au cours de l'entretien, de faire évoluer vos propositions à l'échelle de la séquence ».*

Un tableau synthétisant les textes officiels était mis à disposition du candidat.

### **3. L'analyse des prestations des candidats et les conseils de préparation pour la session 2026**

La session 2025 confirme le pas en avant réalisé par les candidats pour envisager la démarche d'intervention dans son acception large. La majorité des candidats est en capacité de distinguer les phases de conception, d'animation, de régulation et d'évaluation bien que l'articulation entre ces phases ou leurs influences réciproques demeure plus fragile. Une importante discrimination s'opère ici entre des candidats en mesure de mettre à profit leur analyse pour offrir des propositions cohérentes de la situation à ses évolutions jusqu'à une forme scolaire de pratique pertinente, et des candidats plus en difficulté pour faire la preuve d'une continuité sur l'ensemble de ces temps.

La question posée pour cette session 2025, en déportant l'évolution de la situation au temps de l'entretien, offrait l'occasion au candidat de s'attarder davantage durant son exposé sur l'analyse de la motricité et la proposition d'une situation initiale garante d'apprentissages. Si nous notons des méthodologies globalement cohérentes permettant d'extraire de manière pertinente du sujet vidéo les comportements saillants et d'analyser finement la motricité pour proposer des transformations hiérarchisées, le lien et la cohérence avec la situation proposée est plus incertain. Si la proposition d'une démarche d'intervention pertinente et justifiée ne peut s'envisager avec une lecture de l'activité motrice erronée, caricaturale ou simpliste, la proposition d'une situation générique ou plaquée ne peut répondre aux enjeux de l'épreuve.

Nous attirons l'attention des candidats sur le fait que l'exposé se doit de répondre à la question posée. Cette dernière invitait à proposer une situation. Il n'est ainsi pas attendu pendant l'exposé de proposer un échauffement, plusieurs situations, encore moins une leçon. Cette épreuve implique de faire des choix et d'être en capacité de lire positivement l'activité motrice de l'élève. Une forte hétérogénéité des prestations se relève ici, du candidat proposant une situation « pré-formalisée », en dissonance avec la motricité déployée par les élèves dans la vidéo, au candidat qui adapte sa proposition aux élèves et se montre capable de l'enrichir avec l'accompagnement du jury.

Enfin, une grande hétérogénéité des candidats se révèle aussi dans leur capacité à envisager une forme scolaire de pratique adaptée permettant de révéler ou consolider les transformations visées. Rappelons à ce sujet que le jury définit, de manière minimaliste, la forme scolaire de pratique comme ce qui résulte d'un traitement didactique et pédagogique d'une APSA, d'un dispositif d'apprentissage à des fins d'adaptation à un contexte scolaire. La forme scolaire de pratique cible un objet d'enseignement, permet de mesurer et d'évaluer les acquisitions de l'élève, a un lien avec la culture et possède une portée éducative.

Nous pourrions hiérarchiser les niveaux de prestation des candidats de la façon suivante :

Compétences préprofessionnelles absentes	La démarche d'intervention n'est pas identifiable. Une simple mise en activité de l'élève est proposée appuyée sur une lecture erronée de l'activité motrice.
Compétences préprofessionnelles repérées	La démarche d'intervention est repérable mais incomplète, l'élève est actif et applicateur. La lecture de l'activité motrice est simple mais globalement juste.
Compétences préprofessionnelles acquises	La démarche d'intervention est pertinente et justifiée, l'élève apprend et progresse. L'analyse de l'activité motrice est précise et pertinente.
Compétences préprofessionnelles maîtrisées	La démarche d'intervention est pertinente, justifiée et nuancée. L'élève est acteur d'apprentissage dans leurs différentes dimensions.

#### a. L'exposé : attendus et prestations des candidats

Les candidats, dans leur grande majorité, présentent un exposé structuré, exploitant efficacement le temps imparti de dix minutes. La méthodologie de l'épreuve est maîtrisée, les exposés sont le plus souvent organisés *a minima* en deux temps : analyse de l'activité motrice puis proposition d'une situation. Les meilleurs candidats s'appuient sur un/des moment(s) saillant(s) de la vidéo, en faisant un choix justifié au regard des acquis des élèves, en priorisant leur analyse et en hiérarchisant dans la situation les étapes d'apprentissage, permettant ainsi une réelle transformation de l'activité motrice de l'élève.

La recherche d'exhaustivité dans l'analyse ne doit pas se faire au détriment du ciblage des comportements saillants, des hypothèses prioritaires ou des transformations visées. La capacité du candidat à discriminer, hiérarchiser ses propositions et définir les priorités de son intervention doit pouvoir s'apprécier dès ce premier temps de l'oral.

Une attention particulière mérite d'être portée à la précision et la pertinence des critères de réalisation ciblés. Le niveau de classe est ici parfois peu considéré (adaptation du vocabulaire employé, accessibilité des consignes et mobilisation de médias adaptés...)

La tablette peut être utilisée pendant l'exposé comme pendant l'entretien pour faciliter l'illustration, l'explication et la justification des éléments d'analyse et des choix opérés. Elle doit être un véritable outil de communication entre le candidat et le jury pour alors constituer une réelle plus-value.

### **b. L'entretien : attendus et prestations des candidats**

Le jury confirme l'évolution de la posture adoptée par une majorité des candidats qui se révèlent à la fois capables d'affirmer leur positionnement préprofessionnel tout en le faisant évoluer, si nécessaire, dans l'échange avec le jury. L'entretien est à concevoir comme un dialogue avec le jury dont la mission est de permettre au candidat de renforcer, d'enrichir et faire évoluer ses propositions initiales. Il convient donc ici d'être en mesure pour le candidat de se placer en position d'écoute active pour nuancer et/ou faire évoluer certains aspects de la démarche d'intervention ou de ses propositions initiales.

La notion d'évolution de la situation implique d'être en mesure d'envisager, en mobilisant des paramètres didactiques et en s'appuyant sur les réponses possibles des élèves, une simplification ou une complexification, mais aussi une stabilisation, une diversification ou un réinvestissement des acquisitions poursuivies.

Le dialogue avec le jury doit permettre d'éclairer la progressivité envisagée dans la démarche d'intervention. Il est attendu que le candidat soit en mesure de faire vivre la situation proposée, notamment dans son animation et sa régulation.

Les connaissances institutionnelles, scientifiques, technologiques, techniques, culturelles ou réglementaires doivent servir d'appuis et de justifications pour asseoir la démarche d'intervention et en révéler la cohérence et la pertinence. Asservies à l'enseignement de l'EPS et aux apprentissages scolaires attendus au sein de l'APSA de spécialité, elles sont indispensables à l'argumentation et doivent être variées et fonctionnelles. L'étayage théorique reste pourtant souvent approximatif dans les prestations observées.

Les dimensions méthodologiques et sociales des apprentissages, si elles ont toute leur place dans la démarche d'intervention proposée, doivent être envisagées au service des transformations motrices visées, enjeu principal de cette seconde épreuve d'admission.

La forme scolaire de pratique envisagée doit permettre de révéler, consolider, renforcer, prolonger ou approfondir les acquisitions visées. Elle est en ce sens articulée avec la situation évolutive proposée en offrant un contexte d'expression pertinent pour l'élève en lien avec les objectifs poursuivis par l'enseignant.

Lorsque le candidat est invité à faire évoluer ses propositions (dans la situation ou à l'échelle de la séquence notamment), l'appui sur le sujet vidéo en manipulant de nouveau la tablette est souvent révélateur d'une préoccupation à répondre aux comportements et enjeux de transformation spécifiques des élèves identifiés. Il s'agit donc de ne pas hésiter à revenir sur les images pour asseoir ses propositions.

### **c. Conseils de préparation spécifiques**

Afin d'accompagner le futur candidat dans sa préparation, le jury des 17 APSA supports de l'interrogation propose quelques conseils plus spécifiques mais non exhaustifs.

#### **CA 1**

##### **• Athlétisme**

Le jury invite les candidats à prendre de la distance avec une méthodologie préconçue pour s'attacher à répondre précisément à la question posée. Par exemple, la présentation d'un échauffement, ou le fait de s'attarder, dès l'exposé, sur l'évolution de la situation ne répondait pas à la question initiale posée. Le candidat est invité à faire des choix réfléchis. Si la situation répond à une volonté de transformation immédiate de la motricité de l'élève, il ne faut pas en oublier la cohérence et la pertinence à l'échelle la séquence. En effet, le lien situation – Forme Scolaire de Pratique est à envisager et anticiper, révélant une démarche d'intervention personnelle et une identité professionnelle en construction

Les candidats sont invités à travailler sur les deux activités de leur biathlon dans les différents contextes (collèges, lycées, LP, AS, section sportive) et à qualifier les performances au regard de degré de compétences, de seuils médians, de tables de cotation UNSS etc. Les candidats doivent aussi se saisir des possibles choix qui leurs sont proposés dans l'entretien.

Nous conseillons par ailleurs aux candidats de s'entraîner à faire des ralentis et des zooms sur les tablettes. Enfin, il est inutile, lors de l'exposé, de redonner la description de l'élève (ex: élève au t-shirt etc...) ou encore de leur attribuer un prénom.

##### **• Natation**

Le jury attire l'attention des candidats sur les données quantitatives qui doivent servir l'analyse qualitative, et non être plaquées. Il est nécessaire par ailleurs de se préparer à intervenir sur les différents styles de nage.

La maîtrise des connaissances techniques, technologiques et réglementaires est indispensable, notamment les paramètres de construction d'une série et leurs incidences physiologiques. La charge de travail doit être en ce sens cohérente avec le niveau de l'élève et le type de travail proposé.

Le développement des parties non nagées ne peut se substituer au reste de la nage et ne peut constituer le cœur exclusif de la proposition.

#### **CA 2**

##### **• Canoë-Kayak**

Nous conseillons dans un premier temps aux candidats, de construire les étapes de progression (motrices, méthodologiques et sociales) du collège au lycée, du débutant à l'expert, pour être en capacité de proposer des évolutions cohérentes dans une séquence d'enseignement et de pouvoir les approfondir. Il s'agit bien d'être en capacité de cibler des objets d'enseignement précis qui répondent aux enjeux du contexte proposé dans la vidéo.

Il paraît essentiel que les candidats testent les situations sur le terrain avec les différentes variables didactiques et contraintes du milieu (faisabilité, pertinence) afin d'envisager des évolutions et visualiser les conséquences motrices. Seule cette démarche permettra aux candidats d'anticiper les impacts de leurs régulations sur la progression des élèves et d'appréhender l'activité dans toutes ses dimensions spécifiques telles que la construction de la proprioception ou la pertinence des repères qualitatifs à transmettre à l'élève.

##### **• Course d'orientation**

Le jury incite les candidats à proposer des exemples de traçage. Il convient d'éviter de retracer sur les mêmes zones et en réutilisant les mêmes postes (excepté si c'est un choix volontaire et justifié). En ce sens, maîtriser les principes de traçage est indispensable : balises sur des éléments caractéristiques, inter-postes réfléchis afin de permettre les transformations visées etc.

Il est attendu du candidat qu'il concrétise ses choix en proposant un traçage et ce, dès l'exposé. A cet égard, la carte vierge spécifique au sujet ainsi qu'une seconde carte sont mises à disposition sur la table de préparation. Ces 2 cartes offrent au candidat la possibilité d'envisager tout ou partie de sa démarche d'intervention sur un ou plusieurs secteurs / lieux. Par ailleurs, il convient de s'assurer que la situation proposée puisse s'enrichir d'évolutions en adéquation avec les objectifs de transformations et les comportements de l'élève.

- **L'escalade**

Le jury invite les candidats à s'exercer, à l'appui de vidéos d'élèves, à analyser la motricité au regard de l'environnement, partir des acquis pour ensuite proposer une situation d'apprentissage pertinente et reliée à cette analyse. Il est essentiel en ce sens de voir des élèves en activité dans différents contextes et de différents niveaux.

Il convient par ailleurs d'être en mesure de dessiner un bloc ou une voie en plaçant les prises pour agir sur la motricité du grimpeur (espacement, orientation, taille, préhensions, prises de mains, prises de pieds, départ/ arrivée...) en y intégrant la représentation du grimpeur.

Enfin, nous encourageons les candidats à envisager le déroulement complet et précis de la situation proposée et de réfléchir à une forme scolaire de pratique qui permettra de révéler les apprentissages visés. Notons que la connaissance et les mises en œuvre de la circulaire de 2017 restent des incontournables.

<b>CA 3</b>
-------------

- **Arts du Cirque**

Le jury invite les candidats à s'exercer à opérationnaliser le cadre d'analyse mobilisé en lien avec une déclinaison contextualisée des attendus des textes officiels et programmes disciplinaires. Il convient d'apprendre à maîtriser plusieurs types de situations adaptées pour les faire évoluer à l'échelle de la séquence et du parcours de formation d'un élève.

Les candidats doivent apprendre à gérer les besoins des élèves, les textes de référence et les situations envisagées pour adapter leur démarche auprès des élèves. Il est alors nécessaire de cibler les transformations attendues pour permettre le pas en avant de l'élève.

- **Danse**

Le jury attire l'attention du candidat sur le fait que la démarche d'intervention repose sur une lecture fine de la motricité et prend en compte les spécificités culturelles et les connaissances liées à l'APSA. L'analyse de la vidéo est attendue pour repérer la motricité spécifique afin de justifier les transformations motrices visées dans une logique de création artistique, quel que soit le style, en s'appuyant sur les conduites du débutant à l'expert. Il doit anticiper l'impact de la situation et se projeter sur la séquence (étapes et évaluation de fin de cycle).

La démarche d'intervention doit donc rendre compte d'une situation qui doit évoluer pour accompagner l'élève et stabiliser les apprentissages. Elle permet non seulement de voir les élèves en activité avec des contenus d'enseignement très concrets pour eux, mais également le futur enseignant dans son placement/déplacement et ses régulations. Le jury attend du candidat une projection sur les comportements moteurs typiques induits par la situation afin de justifier les régulations didactiques choisies à partir de critères de réussites observables et adaptées au niveau des élèves. La communication avec l'élève (langage, inducteur, consignes) et les repères de progression sont prioritaires pour offrir des perspectives d'évolution dans la situation. Des outils doivent être proposés pour faciliter ces transformations

et rendre visibles les progrès. Les interactions entre élèves peuvent être exploitées pour enrichir les apprentissages.

La forme scolaire de pratique proposée doit témoigner de choix pédagogiques justifiés par le contexte : style de danse, objet d'enseignement ciblé, enjeux éducatifs, outil d'évaluation, approche culturelle. Une œuvre artistique doit pouvoir enrichir la démarche. Enfin, l'usage de la tablette est encouragé pour illustrer et justifier les choix pédagogiques.

- **Gymnastique**

Le jury invite les candidats à placer, au cœur de l'épreuve, la situation initiale proposée et établir des liens explicites entre la lecture de la motricité et cette situation. Le jury attend du candidat une lecture globale du sujet pour faire émerger les hypothèses explicatives du comportement sur l'élément attendu. La démarche d'intervention doit mettre en avant les transformations visées. Il est attendu des justifications précises : textes officiels, théories de l'apprentissage, connaissances de l'activité au service de l'apprentissage scolaire. Il est nécessaire de se préparer à intervenir sur tous les agrès scolaires, les différents contextes et sur la séquence. Le jury déplore notamment le manque de connaissances des candidats quant à la biomécanique qui explique la motricité du gymnaste et permet de justifier la situation. Les candidats doivent être en mesure de faire évoluer leurs propos dans la discussion avec le jury en fonction des nouveaux éléments émergents au sein de l'entretien.

<b>CA 4</b>
-------------

- **Badminton**

Le jury invite le candidat à observer et intervenir, autant que possible, auprès d'élèves en activité, dans différents contextes (EPS, AS) et de différents niveaux (collège, lycée, section sportive scolaire). Ceci afin d'identifier et approfondir leurs connaissances liées aux conduites typiques des élèves. Une attention particulière doit être portée aux aspects tactiques et techniques des situations proposées. En ce sens, le candidat doit être en mesure de formuler des critères de réalisation techniques et tactiques précis, adaptés et pertinents.

Afin d'asseoir la démarche d'intervention il est nécessaire pour le candidat d'être en mesure de se projeter à court, moyen et long terme dans le parcours de formation de l'élève en Badminton.

- **Basket-ball**

Le jury invite les candidats à réfléchir à une situation d'apprentissage et des formes scolaires de pratiques adaptées en prenant en compte l'amplitude du parcours de formation de la 6ème à terminale, en AS et SSS. Il s'agit par ailleurs d'être en mesure de proposer des contenus moteurs précis au regard des acquisitions attendues. L'exposé pourrait gagner en pertinence en renforçant les liens entre analyse et choix opérés (« je propose cela car j'ai pu déceler ce type de comportement à la vidéo »). Rappelons qu'on attend du candidat qu'il propose une situation en pleine cohérence avec l'analyse de la vidéo et les comportements saillants observés. Une lecture positive de la motricité est en ce sens nécessaire.

- **Football**

Le jury confirme une nette amélioration dans le traitement des sujets défensifs. Il rappelle que l'activité Football réunit des situations offensives, défensives et de transitions. Il s'agit donc de préparer l'ensemble de ces phases avec la même exigence, sans négliger l'un par rapport à l'autre. Le jury attire l'attention des candidats sur le cadre d'analyse de la vidéo : il convient d'éviter des cadres théoriques qui enferment dans une méthodologie au détriment des observables de la vidéo.

Nous encourageons les candidats à mettre en perspective ce que l'élève sait faire et ce qu'il a encore besoin d'apprendre à faire (par rapport à l'analyse de la vidéo) pour que la démarche d'intervention soit pleinement opérationnelle dans le contexte spécifique de la vidéo. Il convient également d'envisager la formalisation d'un objet d'enseignement en lien avec l'analyse de la vidéo qui permettra d'affiner la pertinence de la situation d'apprentissage proposée.

Nous notons également que l'articulation des apprentissages moteurs avec les composantes méthodologiques et sociales des compétences visées sont en amélioration.

- **Handball**

Le jury invite les candidats à se préparer à répondre aux enjeux des différents contextes scolaires (AS, SSS, lycée professionnel...) et ce jusqu'à l'échelle de la séquence (progressivité, évaluations). S'exercer à vivre l'ensemble de l'épreuve afin d'articuler l'exposé et l'entretien paraît essentiel. Nombre de candidats font état d'un exposé de qualité mais ne maintiennent pas leur niveau de prestation lors de l'entretien.

Le jury encourage les candidats à montrer dès l'exposé l'articulation entre l'analyse de la motricité et ses choix didactiques et pédagogiques pour témoigner de sa démarche d'intervention au service des transformations motrices, méthodologiques et sociales.

Il convient par ailleurs d'avoir une lecture fine de la motricité afin de repérer, différencier, hiérarchiser et argumenter un axe de transformation collectif, puis le préciser au plan individuel en fonction des rôles/statuts des élèves observés.

L'utilisation de la tablette est une réelle plus-value pour les candidats qui le font pour étayer leur analyse et mettre en relation les hypothèses explicatives. L'exploitation de la plaquette magnétique est un gain pour les candidats qui le font pour faire vivre leur situation et expliquer leurs choix didactiques et pédagogiques.

Notons que s'appuyer uniquement sur sa pratique personnelle de l'activité ne peut suffire à mobiliser les connaissances nécessaires à cette épreuve.

Enfin nous invitons les candidats à être pleinement à l'écoute du jury pour développer un échange constructif favorable à l'évolution et l'enrichissement du propos tout au long de l'entretien.

- **Judo**

Le candidat doit être capable d'avoir une lecture de la vidéo lui permettant de repérer, hiérarchiser et justifier des axes de progression. Un cadre et des indicateurs précis sont attendus et le candidat doit se concentrer sur les indicateurs les plus pertinents. Le candidat doit faire un choix clair d'axe de progression et argumenter pour le justifier. Si la notion de sécurité, concernant le contexte de la vidéo, peut être abordée, nous conseillons aux candidats de ne pas y consacrer un temps démesuré au détriment des enjeux d'apprentissage.

Nous attirons l'attention du candidat sur le fait qu'il s'agit de se focaliser sur la situation d'apprentissage et non pas présenter une leçon ou encore un échauffement. Il est attendu que les contenus d'apprentissage soient détaillés et que des variables didactiques et procédés d'animation et de régulation entre l'élève et l'enseignant soient envisagées.

L'écoute du jury, notamment pour faire évoluer la situation, les propositions à l'échelle de la séquence ou la forme scolaire de pratique, est importante pour installer un réel échange et enrichir les propositions. Une discussion constructive n'est toutefois permise que si le candidat possède une connaissance fine de l'activité et un étayage scientifique et institutionnel. Malheureusement un niveau faible de connaissances sur les théories de l'apprentissage moteur est encore constaté chez certains candidats.

Pour finir il est conseillé au candidat de répondre précisément aux questions sans détours. Si le candidat n'a pas de réponse, il est apprécié par le jury qu'il réponde qu'il ne sait pas pour évoluer sur d'autres questions. En résumé, il est apprécié que le candidat soit à l'écoute du jury.

- **Rugby**

Le jury invite les candidats à centrer leur préparation sur la capacité à :

- Décrire et analyser une lecture vidéo de rugby scolaire, et envisager la motricité des élèves du débutant à l'expert.
- Proposer une situation en lien explicite avec l'analyse positive de la motricité des élèves observés, prenant appui notamment sur les points forts observés sur la vidéo (à stabiliser, renforcer ou développer par exemple).
- Faire évoluer sa situation dans une perspective de faire progresser les élèves observés à court, moyen et long terme. Connaître pour cela les différents contextes.
- Justifier sa démarche d'intervention en tant que spécialiste de rugby grâce à des connaissances précises et complètes.
- Faire des liens systématiques entre le métier d'enseignant d'EPS, le niveau des élèves, les situations d'apprentissages, les différentes formes scolaires de pratiques et sa conception du rugby scolaire.

- **Savate Boxe française**

Il est impératif, pour le candidat, d'avoir une connaissance fine et experte de la motricité attendue en Savate Boxe Française afin de pouvoir cibler de façon concrète, réelle et hiérarchisée, les objets de transformation et ainsi faire progresser les élèves.

Il n'est pas attendu une présentation d'une leçon. La proposition doit cibler un objet d'enseignement et s'exprimer en premier lieu au travers d'une situation. Dans cette continuité la forme scolaire de pratique doit être anticipée par le candidat et doit pouvoir révéler l'objet d'enseignement ciblé.

La démarche d'intervention doit mettre en évidence les compétences professionnelles et permettre aux élèves de progresser quel que soit son niveau.

En ce sens l'observation d'élèves en situation d'apprentissage scolaire et l'expérimentation de situations sont des préalables impératifs pour consolider et s'assurer de la pertinence des propositions qui peuvent être faites sur cet oral de spécialité.

- **Tennis de Table**

Le jury conseille aux candidats de s'assurer de gérer leur temps de préparation d'une heure pour répondre avant tout à la question : proposer une situation adaptée à l'analyse effectuée. Il est nécessaire de bien mettre en relation l'hypothèse explicative prioritaire, qui manque souvent de précision, avec la situation proposée (variables adaptées, indicateurs de réussite cohérents avec l'analyse, contenus d'enseignement priorisés, organisation du dispositif, rôles des élèves, rôle et interventions de l'enseignant...)

Notons que l'exploitation active de la tablette est une réelle plus-value pour illustrer et mettre en valeur un ou plusieurs éléments saillants permettant d'opérationnaliser l'analyse.

Nous invitons les candidats à présenter au jury des documents facilitant la compréhension (plan de l'exposé, axe de transformation souhaité, schémas clairs des situations, outils d'observation utilisés ...)

Enfin, l'entraînement dans les conditions de l'épreuve semble fondamental (1h de préparation et 10 min d'exposé).

- **Volley Ball**

Nous invitons les candidats, au cours de leur préparation, à traiter un maximum de sujets afin d'être en mesure de répondre aux spécificités et aux caractéristiques de profils d'élèves différents et de niveaux de jeux variés.

Le candidat est invité à cibler sa réponse sur une situation décrite de façon complète et précise permettant de percevoir le fonctionnement des élèves et le rôle de l'enseignant. Il convient

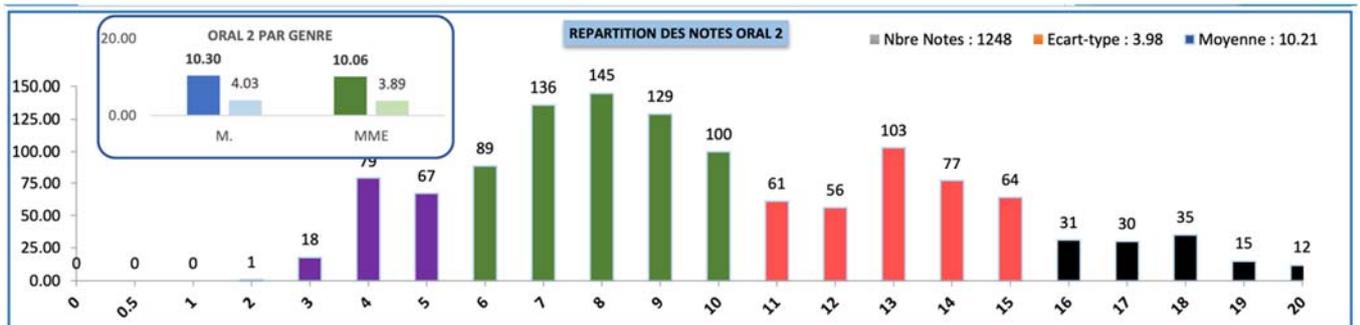
alors d'anticiper les évolutions permettant de répondre aux comportements moteurs probables au regard de l'analyse de la vidéo.

Dans cette continuité le candidat est invité à se familiariser davantage avec la formalisation de formes scolaires de pratique révélatrices des apprentissages des élèves que la situation initiale a pu cibler.

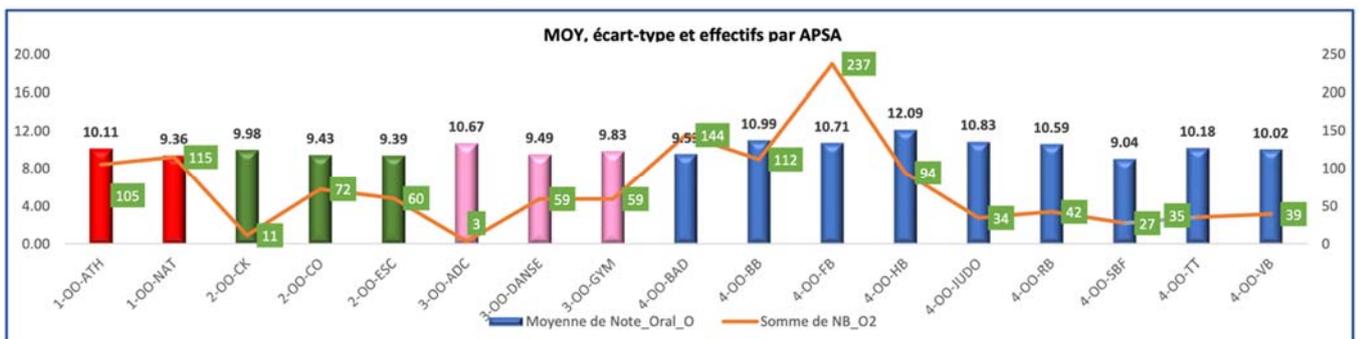
Il convient enfin pour le candidat de se questionner sur l'usage des variables didactiques au service des apprentissages des élèves à l'échelle de la situation mais aussi de la séquence et du parcours de formation.

#### 4. Distribution des notes

Toutes spécialités confondues



Par APSA de spécialité



## Prestations physiques

### 1. Organisation générale des épreuves

Parmi les quatre APSA retenues par le candidat, une est choisie au titre de l'activité de spécialité et sert de référence pour l'entretien de spécialité. Parmi les trois restantes, deux APSA dites de polyvalence sont tirées au sort par le jury. Elles relèvent obligatoirement de deux champs d'apprentissage différents et également distincts de celui de l'activité de spécialité choisie par le candidat.

Cette partie d'épreuve rassemble donc :

- Une APSA de « spécialité » (coefficient 1)
- Deux APSA de « polyvalence » (coefficient 0,5 et 0,5)

La moyenne des deux notes constitue la note de l'épreuve pratique affectée d'un coefficient 2.

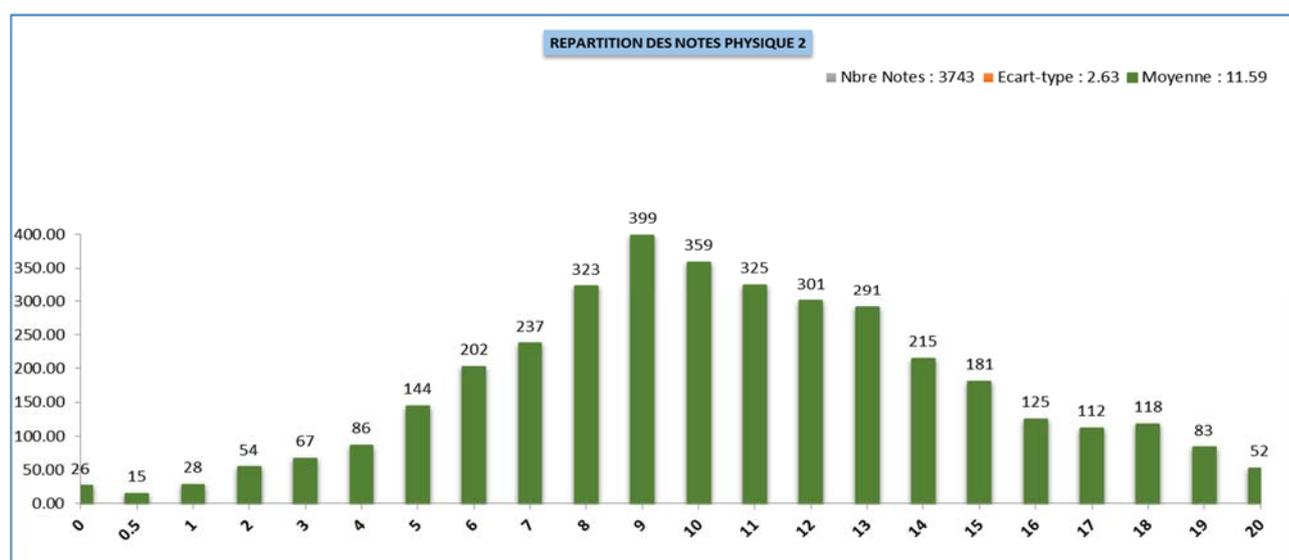
### 2. Enjeux des prestations physiques

Cette épreuve vise à vérifier que le candidat est capable d'envisager son exercice professionnel dans différents contextes et registres d'intervention. De façon plus précise, chaque épreuve engage le candidat à actualiser son plus haut niveau technique dans les activités physiques sportives et artistiques ainsi que des compétences professionnelles pour exercer le métier de professeur d'EPS.

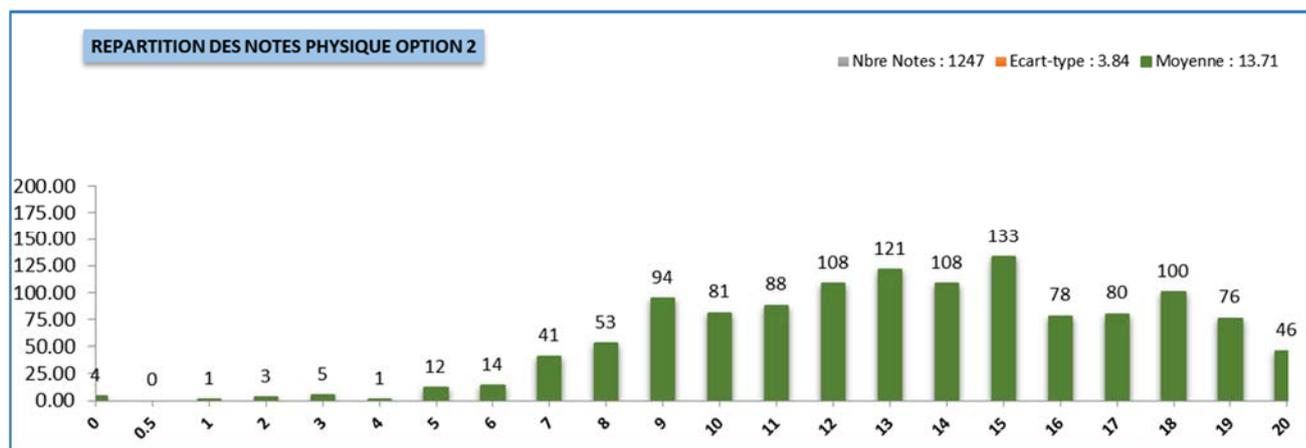
Afin de permettre aux candidats de mieux se préparer pour les sessions futures, sont rappelées pour chaque APSA (1) les conditions de l'épreuve, (2) les réponses types des candidats par niveau, et (3) des conseils de préparation pour améliorer la prestation physique et les compétences professionnelles en acte.

### 3. Distribution des notes

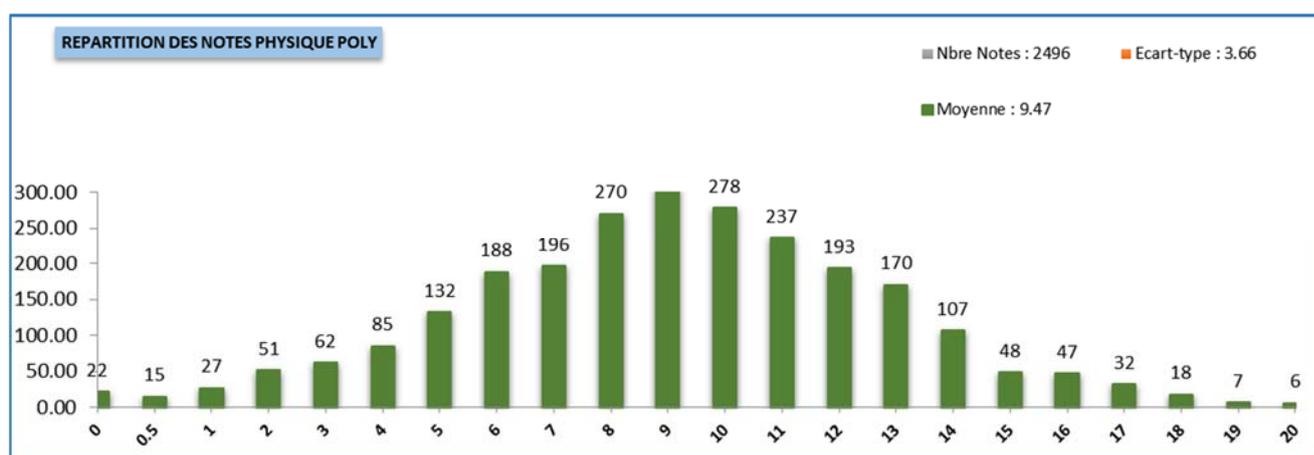
Toutes notes confondues (spécialités et polyvalences)



## Notes de spécialités (toutes spécialités confondues)



## Notes de polyvalence (toutes polyvalences confondues)



## CA 1

### Athlétisme

#### Rappel des conditions de l'épreuve

Les candidats réalisent deux épreuves athlétiques dont un concours (au choix entre pentabond et lancer de javelot) et une course (au choix entre 120m haies et 800m).

Sont évaluées :

- Leurs performances ;
- La technique corporelle sur les concours ;
- Leurs capacités à se préparer et se connaître à travers l'annonce d'un projet de performance et d'une analyse réflexive en fin de leur prestation physique en course.

### Bilan des évaluations

#### La prestation physique

Le jury s'étonne que certains candidats ne s'engagent pas dans une performance maximale au profit d'une volonté de respecter un projet. L'essence du CA1 demeure la performance et le jury déplore des stratégies d'engagement parfois contraires à cette essence comme par

exemple : l'impasse en concours pour assurer son projet ou des ramenés au pentabond non réalisés pour ne pas dépasser son projet. Enfin le jury constate que la majorité des candidats ont en pentabond des planches inadaptées au regard des performances réalisées.

<b>Bandeau 4</b>	<p align="center"><b>Mobilisation structurée et élaborée des ressources</b></p> <p>- Qualités techniques efficientes permettant la transmission optimale d'énergie au corps ou à l'engin (Production/ Entretien/ Restitution/ Utilisation) pour la réalisation d'une performance de bon voire très bon niveau.</p> <p>- Ressources énergétiques très développées et gestion physique optimale.</p>			
	<p><b>Pentabond :</b> Choix de planche approprié aux ressources du candidat, sauts équilibrés qui témoignent d'une très bonne maîtrise, un bon ramené. Le candidat est préparé à l'épreuve avec un équipement adapté, des marques identifiées. Exploitation du changement de planche au bénéfice de la performance du candidat.</p>	<p><b>Javelot :</b> Choix de l'engin en fonction de ses caractéristiques. Le candidat montre une très bonne maîtrise de la course d'élan (marques identifiées, réelle prise d'avance des appuis) et du lancer (gestuelle technique efficiente)</p>	<p><b>120m Haies :</b> Choix du parcours adapté aux ressources du candidat avec un nombre d'appuis préparé et spécifique à l'intervalle. Franchissement rasant et conservation d'une vitesse optimale.</p>	<p><b>800m :</b> Préparation efficace. Candidat performant et préparé. Gestion de course adaptée et temps de passage exploité qui permet une régulation interne du candidat.</p>
<b>Bandeau 3</b>	<p align="center"><b>Mobilisation des ressources en mode adaptatif</b></p> <p>- Qualités techniques efficaces permettant la transmission d'énergie au corps ou à l'engin pour la réalisation d'une performance de bon niveau.</p> <p>- Ressources énergétiques développées et mobilisées mais gestion physique non optimale ou ressources énergétiques limitées avec une gestion physique optimale.</p>			
	<p><b>Pentabond :</b> Choix de planche adapté aux ressources du candidat, sauts équilibrés qui témoignent d'une bonne maîtrise du geste globale. La course d'élan est étalonnée et progressivement accélérée. Changement de planche en début de concours au regard de l'échauffement.</p>	<p><b>Javelot :</b> Bonne maîtrise de la course d'élan et du lancer (gestuelle technique efficace avec une recherche de prise d'avance des appuis.)</p>	<p><b>120m Haies :</b> Choix du parcours adapté aux ressources du candidat. Départ 1<sup>ère</sup> haie étalonné avec une création de vitesse. Adaptation aléatoire de la foulée au fil de la course. Franchissement majoritairement rasant et conservation d'une vitesse élevée.</p>	<p><b>800m :</b> Allure soutenue. Préparation efficace, gestion de course adaptée, temps de passage qui permet une régulation d'allure du candidat.</p>
<b>Bandeau 2</b>	<p align="center"><b>Mobilisation des ressources en mode réactif et/ou « alternatif »</b></p> <p>-Bases techniques identifiées permettant une transmission limitée d'énergie au corps ou à l'engin pour la réalisation d'une prestation limitée.</p> <p>- Ressources énergétiques insuffisamment mobilisées, gestion physique aléatoire.</p>			
	<p><b>Pentabond :</b> Planche connue et confirmée le jour J.</p>	<p><b>Javelot :</b> Elan non calibré. Des lancers souvent non</p>	<p><b>120m Haies :</b> Choix de parcours et course inter-obstacle</p>	<p><b>800m :</b> Ressources physiologiques peu</p>

	Course d'élan aléatoire impliquant un ajustement important des foulées à l'approche de la planche. Le cloche pied est inefficace, les bonds sont assimilés à des foulées de course.	mesurables réglementairement. Légère prise d'avance des appuis, le candidat réalise un lancer de javelot avec une faible mise en tension musculaire.	aléatoires. Le candidat alterne sprint et saut de haie tout en cherchant la meilleure performance possible. Les bras sont équilibrateurs à chaque franchissement de haies. Oscillation importante du centre de gravité sur l'ensemble de la course.	développées faute de préparation et d'entraînement. Candidat qui ne maîtrise pas son temps de passage ni son projet de performance. La prestation physique est d'un niveau moyen.
<b>Bandeau 1</b>	<b>Mobilisation inadaptée des ressources</b> -Bases techniques inadaptées ne permettant pas la transmission d'énergie au corps ou à l'engin pour la réalisation d'une prestation de faible niveau. -Ressources énergétiques insuffisamment développées, gestion physique inadaptée.			
	<b>Pentabond :</b> Planche méconnue souvent choisie le jour J. Course d'élan inadaptée ne permettant de créer une vitesse optimale. Le cloche pied n'est pas maîtrisé, les bonds sont assimilés à des foulées de course.	<b>Javelot :</b> Essais non valides, mauvaise tenue de l'engin, élan non calibré. Aucune prise d'avance des appuis, le candidat réalise un jeté de javelot sans mise en tension musculaire. (Candidat qui lance sans élan au 3ème essai pour assurer une perf minimale)	<b>120m Haies :</b> Choix de parcours inadapté. Fort piétinement à l'approche de la haie. Le candidat réalise une alternance de sprint inter-obstacle et de sauts au-dessus de l'obstacle. Fort déséquilibre lors du franchissement.	<b>800m :</b> Gestion de course aléatoire, peu de vitesse, candidat non préparé qui ne connaît pas son temps de passage ni son projet de performance. La prestation physique est subie et témoigne de faibles qualités physiques et physiologiques du candidat.

### La compétence professionnelle en acte

Les projets de performances et l'analyse réflexive des prestations physiques en courses témoignent d'une connaissance de soi et d'une capacité à se préparer pour produire son meilleur niveau de performance. Les performances sont annoncées par les candidats au dixième près sur les courses et au centimètre près sur les concours.

### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

- Bien repérer les infrastructures en amont ;
- S'entraîner sur toute l'année de préparation au concours pour développer et optimiser les ressources énergétiques sollicitées dans chaque spécialité athlétique et intégrer les fondamentaux athlétiques inhérents aux concours et courses choisis ;
- Se tester régulièrement au cours de l'année sur les épreuves pour être capable de formuler un projet de performance révélateur de son niveau, et d'analyser sa course au regard de la prestation physique que le candidat est capable de réaliser habituellement à l'entraînement.
- Participer à des compétitions en athlétisme pour vivre la gestion de l'effort physique durant un concours et ressentir les ressources mobilisées dans ce type d'effort compétitif ;
- Avoir une pratique régulière pour ancrer des habitudes de pratique et préparer son corps à un effort exigeant et intense ;

- Connaître le règlement inhérent à l'activité pour éviter des disqualifications (ex. : départ au 800m, ligne de rabat au 800m, critères de validité d'un essai au pentabond et au javelot...);
- Bien lire le complément au programme qui donne des informations aux candidats sur les modalités des épreuves pratiques ;
- S'équiper de pointes d'athlétisme.

*Pour la compétence professionnelle en acte*

- Être capable de suivre un programme d'entraînement permettant d'avoir une connaissance précise de ses capacités physiques pour formuler un projet cohérent et personnel ;
- Se tester et s'éprouver sur les épreuves physiques pour pouvoir être capable d'analyser ses futures prestations.

## Natation

### Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se déroule en bassin intérieur de 25m en référence au règlement FINA en vigueur au moment de l'inscription au concours. Après un temps d'échauffement, tous les candidats passent leur épreuve du 200m NL, départ plongé. Les séries peuvent être mixtes. Une annonce de temps est demandée lors du passage en chambre d'appel. Un ré-échauffement a été proposé cette année à mi-épreuve au vu du nombre important de séries.

La prestation physique est appréciée au travers du temps réalisé et de l'optimisation des parties non nagées au service de la performance.

Les compétences professionnelles en acte sont appréciées à partir de l'adéquation du projet de temps avec les ressources du candidat, reflétant à la fois la qualité de sa préparation et la capacité à se connaître.

### Bilan des évaluations

#### La prestation physique

		<b>Barème indicatif Filles</b>	<b>Barème indicatif Garçons</b>
<b>Bandeau 4</b>	Performance réalisée efficacement grâce à une préparation planifiée et une gestion optimale et efficiente de ses ressources	<2'40	<2'27
<b>Bandeau 3</b>	Performance recevable issue d'une préparation régulière réalisée avec des ressources satisfaisantes.	3'04	2'51
<b>Bandeau 2</b>	Prestation limitée issue d'une préparation ponctuelle non spécifique s'appuyant sur une partie de ses ressources.	3'34	3'19
<b>Bandeau 1</b>	Prestation réalisée avec une préparation insuffisante et peu de connaissances des principes d'efficacité de l'activité avec des ressources insuffisamment développées	>3'34	>3'19

## La compétence professionnelle en acte

L'annonce du projet de temps en chambre d'appel révèle la qualité de la préparation du candidat (connaissance de soi en termes de performance personnelle et sur son état de forme).

### Conseils aux candidats

*Pour la prestation physique*

- Il est attendu une qualité de préparation permettant la réalisation de la meilleure performance au regard des ressources ;
- Une attention particulière est portée sur l'optimisation des parties non nagées au cours desquelles une position hydrodynamique doit permettre une conservation et une création de vitesse.

*Pour la compétence professionnelle en acte :*

- Le candidat au regard de sa préparation doit être capable d'annoncer son temps sur le 200m NL en bassin de 25m et prendre en compte son état de forme tel que ressenti le jour de l'épreuve.
- La régularité d'allure entre le premier 100 mètres et le deuxième 100 mètres est valorisée.
- À la fin de l'épreuve le candidat doit être en capacité d'évaluer la réussite de son projet (apprécié à plus ou moins 4 secondes).

## CA 2

### Canoë-kayak

#### Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve comporte 3 parties distinctes, à savoir :

- Une prestation physique en eau calme (1 à 2 manches maximum) comportant 6 ateliers devant être impérativement tous validés au cours d'une même manche afin de pouvoir accéder à l'épreuve en eau vive ;
- Une prestation physique en eau vive (1 à 2 manches en fonction du nombre de passages nécessaires en eau calme), comportant 4 « bonus » (portes optionnelles) ;
- Une compétence professionnelle en acte déclinée en 3 phases : (1) en eau calme, un retournement d'une embarcation (sit on top) suivi de sa mise en sécurité (retour au bord) ; (2) en eau vive, une adéquation projet « bonus » annoncé/projet réalisé et (3) un échange avec le candidat (retour d'expérience sur son parcours) uniquement à l'issue de la 1<sup>ère</sup> manche.

### Bilan des évaluations

#### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	La prestation physique fournie par le candidat traduit un haut niveau de techniques corporelles (trajectoires tendues, optimisation des appuis et engagement physique total) et ce, à partir d'une lecture fine du milieu et du parcours permettant de conserver voire d'accélérer la vitesse de son embarcation.
<b>Bandeau 3</b>	La prestation physique fournie par le candidat traduit un bon niveau de techniques corporelles (trajectoires arrondies, combinaison efficace d'actions propulsives et rotatives et engagement physique conséquent), et ce à partir d'une lecture plutôt cohérente et pertinente du milieu et du parcours.
<b>Bandeau 2</b>	La prestation physique fournie par le candidat traduit un niveau de techniques corporelles en construction (trajectoires parfois aléatoires).

	Les dérapages du bateau sont fréquents du fait de l'absence d'appels et/ou de leur inefficacité. La lecture du milieu est partielle ce qui engendre quelques déséquilibres et/ou des ½ voire des boussoles lors de la réalisation du parcours.
<b>Bandeau 1</b>	La prestation physique fournie par le candidat traduit un faible niveau de techniques corporelles (trajectoires et l'environnement sont subis, nombreuses actions frénatrices). Les ressources affectives du candidat pilotent ses actions, le conduisant le plus souvent à être en réaction et générant de nombreux déséquilibres, pouvant aller jusqu'au dessalage.

### **La compétence professionnelle en acte**

Les prestations des candidats témoignent d'un niveau de pratique hétérogène quant aux 3 attendus. Tout d'abord, l'évaluation de la compétence professionnelle sécuritaire qui vise à retourner une embarcation jusqu'à sa mise en sécurité (retour au bord) laisse transparaître un faible investissement dans ce domaine. En effet, le positionnement du candidat à l'approche du retournement et surtout lors de la conduite de l'embarcation (poussée) semble indiquer que cette technique sécuritaire a été peu investiguée par les candidats par manque d'entraînement.

Ensuite, l'évaluation de la compétence professionnelle qui vise à lire l'environnement pour s'y adapter de manière optimale en fonction de ses ressources montre que globalement les candidats font preuve de lucidité dans leurs choix. Mais là encore, une pratique régulière permettrait aux candidats d'apprécier encore plus finement les caractéristiques du milieu (courant, contre, zone de cisaillement, ...), en adéquation avec leurs ressources et les actions à réaliser (comment, où et quand ?). Autant d'éléments permettant d'optimiser ses choix afin d'oser davantage ou de renoncer à un projet trop ambitieux, sans se laisser influencer.

Enfin, l'évaluation de la compétence professionnelle qui vise à décrire et analyser finement sa prestation, fait état très majoritairement d'une analyse superficielle et essentiellement descriptive. Ainsi, les intentions sont souvent évoquées, tout comme les actions, mais en revanche, les sensations sont peu investies ou de manière très formelle. Par ailleurs, les candidats n'utilisent pas suffisamment le vocabulaire spécifique à l'activité.

### **Conseils aux candidats**

#### *Pour la prestation physique*

Nous conseillons aux candidats de consacrer un temps de formation conséquent à la pratique du kayak, de manière à avoir le temps de se doter d'un répertoire de techniques corporelles permettant de faire face à la diversité des attendus. Cela passe par la construction d'actions motrices spécifiques : dissociation motrice haut/bas (gestion de l'équilibre et ouverture du buste), circulaires, appels, travail des appuis dans l'eau, ... Cela passe également par une mémorisation précise d'un parcours (entrée, sortie, sens de rotation et modalités de franchissement d'une porte), par la construction de repères externes et internes permettant la réalisation de trajectoires variées et précises lors de stops (contraints, fin de bac ou en profondeur), conformément aux « bonus », ainsi que lors de reprises (courtes, longues). Une formation qui doit être envisagée d'un point de vue individuelle et collective afin d'affiner la lecture de la motricité en lien avec celle de l'environnement (action/réaction) permettant de construire des liens de causes à effets, afin d'être en capacité de prévoir un itinéraire, mais aussi de pouvoir s'y adapter. De plus, la reconnaissance préalable du site de pratique (bassin de Vichy) semble être atout non négligeable. Enfin, un choix optimal de son matériel (volume du bateau, taille de la pagaie et du gilet, contrôle des gonfles) est indispensable pour pouvoir faire état de son plus haut niveau de performance tout en pouvant pleinement s'exprimer en toute sécurité.

### *Pour la compétence professionnelle en acte*

Au regard de la compétence professionnelle en acte attendue, nous conseillons aux candidats de vivre (pour soi : posture sécuritaire à adopter en cas de dessalage) et de faire vivre (pratiquants du groupe de formation) des situations de dessalage et de mise en sécurité d'une embarcation (récupération du matériel au bord). De plus, un entraînement à la réalisation de parcours longs (types manches à réaliser) permet de pouvoir pleinement accéder à la connaissance de soi en matière de gestion de l'ensemble de ses ressources, en vue de réaliser des choix lucides, ainsi qu'une analyse pertinente de son activité adaptative. Dans cette perspective, les candidats sont encouragés à développer la capacité à analyser finement leur navigation, notamment en utilisant un vocabulaire spécifique et précis.

## **Course d'orientation**

### **Rappel des conditions de l'épreuve**

L'épreuve de course d'orientation doit permettre au candidat de révéler sa capacité à s'engager dans un milieu boisé pour réaliser un parcours imposé à son plus haut niveau de performance, selon 4 niveaux de difficultés à partir d'une carte aux normes IOF. Le chronométrage se fait à l'aide d'une puce électronique.

Il est attendu du candidat qu'il s'engage à son meilleur niveau tout en montrant qu'il est capable de gérer activement sa sécurité (notamment un temps de course maximal de 60 minutes pour les garçons et 70 minutes pour les filles) et d'analyser sa course à partir d'un récit de son expérience.

## **Bilan des évaluations**

### **La prestation physique**

<b>Bandeau 4</b>	Le candidat montre une capacité de déplacement organisée autour d'éléments précis, complexes et anticipés. Il effectue un azimuth précis à partir d'éléments ponctuels et de ligne de niveau 2. Le cheminement est planifié et conduit de manière efficiente.
<b>Bandeau 3</b>	Le candidat se déplace en utilisant des lignes directrices plus fines avec des repères parfois imprécis et effectue quelques sauts. L'utilisation de la boussole n'est pas toujours efficace et adaptée aux besoins. Des décalages subsistent entre une planification pertinente et une conduite d'itinéraire source d'erreurs.
<b>Bandeau 2</b>	Le candidat se déplace sur des lignes simples, les arrêts sont nombreux et les repères sont proches des lignes. Il effectue de nombreux détours et a des difficultés à se recalculer. La méthode POP n'est pas maîtrisée.
<b>Bandeau 1</b>	Le candidat se déplace uniquement sur des chemins. Le cheminement est approximatif avec beaucoup d'erreurs. Le candidat ne gère pas son temps de course.

## La compétence professionnelle en acte

<b>Bandeau 4</b>	Le candidat s'engage sur un parcours de niveau 4 (noir). Le candidat réalise une analyse réflexive pertinente sur son vécu. Il fait preuve de connaissances élargies sur le vocabulaire et la légende.
<b>Bandeau 3</b>	Le candidat s'engage sur un parcours de niveau 3 (rouge). Il réalise une analyse explicite permettant d'interpréter son action, sa méthode et son ressenti. Il utilise un vocabulaire adapté à l'activité. La régulation permet d'identifier une piste de remédiation.
<b>Bandeau 2</b>	Le candidat s'engage sur un parcours de niveau 2 (bleu). Le candidat réalise une analyse descriptive centrée sur l'action au détriment d'une régulation efficace.
<b>Bandeau 1</b>	Le candidat ne gère pas son temps de course. Il s'engage sur un parcours de niveau 1 (vert). Son niveau d'engagement est inadapté. Il subit l'environnement. Le candidat fait une analyse erronée de son activité. Il ne maîtrise pas le vocabulaire et les éléments de légende spécifiques à la course d'orientation.

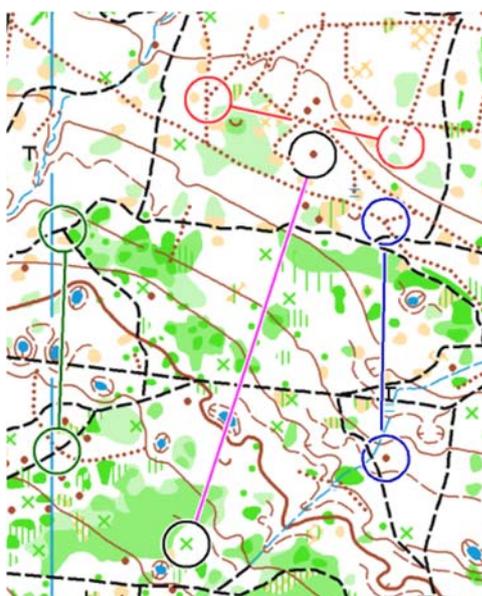
### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

- L'utilisation d'une montre chronomètre (non connectée, sans système de géolocalisation) est obligatoire pour gérer son temps de course ;
- Optimiser la minute de lecture de carte pour planifier et assurer son itinéraire ;
- L'utilisation d'une boussole adaptée à la course d'orientation pour orienter sa carte, se recalcr, voire effectuer une visée est indispensable ;
- Maîtriser la méthode « POP » (carte Pliée, Orientée, suivi avec le Pouce) pour assurer son orientation et se recalcr rapidement ;
- Maîtriser la connaissance des éléments de légende et des symboles de définitions de postes (IOF). La lecture du tableau de définitions sur la carte est primordiale pour connaître l'élément à trouver et le code du poste associé ;
- Stabiliser les routines d'orientation pour lire, planifier et se déplacer sur son itinéraire ;
- La construction de l'itinéraire nécessite de prendre des points de décision, des points d'appuis et d'attaques précis pour assurer un déplacement sûr et éviter un déplacement anarchique.
- Rester focaliser sur sa course et ne pas se laisser influencer par les autres coureurs.

Exemple d'inter-postes pour chaque niveau de parcours :

- Niveau 1 - vert
- Niveau 2 - bleu
- Niveau 3 - rouge
- Niveau 4 - noir



### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- Optimiser le temps à disposition pour s'engager sur un niveau de difficulté supérieur et ne pas se limiter à aller vite sur un niveau simple ;
- S'engager sur un niveau adapté à ses capacités physiques et techniques ;
- Écouter et respecter les consignes de course.
- L'analyse technique d'un ou plusieurs inter-postes doit permettre d'identifier les éléments clés de son parcours, d'explicitier les choix réalisés et d'envisager des pistes de progrès. La maîtrise du vocabulaire spécifique, de la connaissance des éléments de légende et des composantes d'un itinéraire sont essentiels pour réaliser une analyse pertinente révélatrice d'une compétence professionnelle nécessaire au guidage des apprentissages des élèves.

## **Escalade**

### **Rappel des conditions de l'épreuve**

L'épreuve comporte deux parties : la validation du prérequis sécuritaire et un circuit

- La validation du prérequis sécuritaire d'assurage en moulinette puis un circuit. Le prérequis consiste à installer un système d'assurage type tube asymétrique, avec connecteur/mousqueton automatique, mettre en tension la chaîne d'assurage, se placer pour assurer en moulinette, bloquer une chute imprévue et redescendre le grimpeur. Un deuxième prérequis sécuritaire intégré au circuit concerne l'encordement réglementaire sur un harnais (double nœud de huit suivi d'un nœud d'arrêt, l'ensemble plaqué au double point d'encordement) ;
- Le circuit est un enchaînement de trois prestations physiques dans différents secteurs : une voie / des blocs / une voie, entrecoupées de phases de repos. Entre ces parties (prérequis et circuit), un temps de lecture collective où les échanges sont possibles permet au candidat de choisir un projet de voie dans chacun des deux secteurs sachant que le candidat pourra modifier son deuxième projet après le secteur bloc.

## **Bilan des évaluations**

### **La prestation physique**

<b>Bandeau 4</b>	Les candidats se sont entraînés à la fois en voie et en bloc pour grimper et valider les itinéraires proposés dans le 6 <sup>ème</sup> degré. La gestion de l'engagement physique et émotionnel permet d'optimiser ses ressources sur chacun des secteurs en fonction de l'ouverture proposée. Le mousquetonnage est intégré au mouvement et conforme tout au long du circuit. L'escalade montre un répertoire technique varié dans l'utilisation des pieds avec une pose précise offrant une réelle efficacité des placements. Les choix d'itinéraires sont un compromis réfléchi entre enchaîner et performer au regard des ressources disponibles associées aux caractéristiques du support. Ces candidats abordent le secteur bloc avec expérience et lucidité, visible par des choix rapides et judicieux de blocs, une lecture permettant des essais qualitatifs.
<b>Bandeau 3</b>	Les candidats se sont préparés pour grimper et valider les itinéraires proposés avec une entrée la plupart du temps par le 5B ou 5C en voie et le 5A ou 5B en bloc. La gestion de l'engagement physique et émotionnel permet d'effectuer une régulation cohérente entre chaque

	secteur en fonction de la réussite ou non du projet. Le mousquetonnage devient fluide et conforme tout au long du circuit. L'escalade montre la stabilisation d'une technique d'utilisation des pieds précise sur la pointe avec des placements cohérents avec l'ouverture. La gestion lucide du secteur bloc reflète un nombre d'essais limités dans des itinéraires sélectionnés au regard de ses points forts, de l'ouverture et des ressources énergétiques. Nous retrouvons ici des candidats capables de performer à la fois en voie et en bloc grâce notamment à la lecture et à une bonne gestion des récupérations.
<b>Bandeau 2</b>	Les candidats se sont préparés pour grimper et valider les itinéraires proposés de difficultés 4C à 5A en voie et 4C en bloc. Toutefois la gestion de l'engagement physique et émotionnel ne permet pas le maintien de ce niveau sur l'ensemble des trois secteurs. Quelques difficultés de mousquetonnage, souvent associées à la fatigue dans le dernier secteur. L'escalade montre un début d'utilisation des pieds sur la pointe et des placements induits par l'ouverture. Ces comportements restent non systématisés et aléatoires sur l'ensemble de la prestation. La gestion des essais sur le secteur bloc révèle un manque d'expérience (« essais mitraillettes » sans repos.)
<b>Bandeau 1</b>	Dans ce bandeau nous retrouvons deux profils de candidats. Le premier étant l'ensemble des candidats n'ayant pas validé les prérequis sécuritaires nécessaires à l'enseignement futur de l'activité escalade détaillés dans le complément de programme. Le second correspond à des candidats ayant validés les prérequis mais pas ou trop peu préparés, ceci se traduisant par une escalade qui ne permet pas de valider les itinéraires (voies et/ou bloc) avec la difficulté minimum exigible. De nombreuses erreurs de mousquetonnage (sens, yoyo.) L'escalade est basique avec traction en force des bras, les placements vont à l'encontre du support et l'utilisation des pieds reste anecdotique.

### **La compétence professionnelle en acte**

- Prérequis sécuritaires : Nous regrettons que 3,45% des candidats ne valident pas les prérequis sécuritaires nécessaires à l'enseignement de l'escalade en milieu scolaire. La majorité des candidats s'est préparée sans toutefois automatiser les gestes sécuritaires, souvent dégradés par les émotions ;
- Choix et validation d'un projet d'itinéraire : l'ensemble des candidats accédant au circuit valide un projet de voie et un ou plusieurs blocs.

### **Conseils aux candidats**

#### *Pour la prestation physique*

- Pour le temps de lecture : Le temps imparti doit permettre d'effectuer des choix de voies et de blocs à partir d'une fourchette de cotations proche de votre niveau maximal. Pour cela, il est essentiel de bien se connaître, de s'être entraîné à lire une voie et un bloc au sol dans un temps contraint. Nous vous conseillons d'insister sur le premier secteur du circuit ;

- Pour le circuit : L'enchaînement des temps de grimpe et de récupération chronométrés lors de votre préparation est essentielle pour apprendre à gérer vos ressources sur trois secteurs. Enchaîner des voies pour augmenter votre capacité à récupérer entre les secteurs et gérer le nombre d'essais effectués en bloc vous permettront un engagement optimal sur l'ensemble des secteurs. S'entraîner spécifiquement en bloc pour développer une motricité fine adaptée à cette modalité d'escalade.

*Pour la compétence professionnelle en acte*

- Pour les prérequis sécuritaires : Concernant le prérequis d'assurance, il faut maîtriser l'installation d'un système d'assurance type tube asymétrique type Verso et connecteur/mousqueton automatique sur un harnais à double point d'encordement, et l'assurance en moulinette (à la montée, lors de la chute et à la descente). Il est essentiel d'avoir automatisé ces gestes pour pouvoir les réaliser en situation de concours ;
- Concernant le prérequis d'encordement, il faut réaliser un double nœud de huit suivi d'un nœud d'arrêt, l'ensemble plaqué au harnais, la corde devant passer dans les deux points d'encordement du harnais. Nous conseillons de vous entraîner sur ce type de harnais double pontet pour automatiser l'encordement ;
- Choix et validation d'un projet d'itinéraire : Nous conseillons de choisir des itinéraires (cotations, styles, configurations de reliefs) en fonction de l'ensemble de vos ressources. Ceci doit vous permettre de valider au moins une voie et plusieurs blocs.

## CA 3

### Art du cirque

#### Rappel des conditions de l'épreuve

Les candidats proposent un solo d'une durée de deux minutes (2') à deux minutes trente secondes (2'30), s'appuyant sur une note d'intention (cf. complément programme).

À la suite de cette première partie d'épreuve, des collectifs sont créés par le jury. La pièce collective repose sur des inducteurs guidant le processus de création (cf complément programme) des candidats. Ce numéro d'une durée de deux minutes (2') à plus ou moins dix secondes (10''), sera accompagné d'un titre.

#### Bilan des évaluations

##### La prestation physique

Le jury constate le manque de préparation de quelques candidats. Pour une grande partie d'entre eux le numéro est préparé mais les engagements qu'ils soient moteur, émotionnel et artistique sont exploités de façon successive, isolée ou intermittente. Le jury observe une dérive quant à la qualité de l'engagement corporel « oublié » derrière une utilisation non pertinente de matériel, ainsi qu'une culture corporelle et artistique limitée. A ce titre, le catalogue de matériel n'est pas à rechercher voire à proscrire sauf au service d'un propos réfléchi et abouti.

Le jury regrette l'absence d'un engagement corporel virtuose qui articule un haut niveau de difficulté, une grande variété de formes ainsi qu'une grande originalité.

Le langage corporel du cirque contemporain se caractérise par une motricité qui engage un corps acrobatique et circassien avec et sans matériel. Le registre présenté est issu des grandes familles de disciplines de cirque (pratiques acrobatiques, manipulation d'objet, jeu comique, magie nouvelle) (B.O spécial n°1 du 22 janvier 2019).

Attention : Les démonstrations techniques déconnectées de l'interprétation d'un projet artistique ne valorisent pas le candidat au même titre qu'une absence totale de propositions techniques circassiennes.

<b>Bandeau 4</b>	Les candidats présentent un projet abouti, original, spectaculaire et / ou singulier à travers une virtuosité corporelle expressive, à la fois technique et émotionnelle. Les réchappes, lorsqu'elles sont nécessaires, sont totalement intégrées à l'interprétation. La note d'intention est soignée, titrée et pertinente.
<b>Bandeau 3</b>	Les candidats présentent un projet soigné et en adéquation avec leur propos associé à une interprétation corporelle engagée comportant une prise de risque à la fois technique et affective. L'utilisation de réchappes permet de conserver une présence engagée et continue au sein de la prestation artistique. La note d'intention est soignée et titrée .
<b>Bandeau 2</b>	Les candidats présentent un projet basique et/ou appliqué dans l'interprétation mais peu lisible et/ou sans réelle prise de risque. Le propos n'est pas tenu jusqu'au bout de la prestation, juxtaposition des moments, la prestation est inégale. La note d'intention ne suscite pas la curiosité.
<b>Bandeau 1</b>	Les candidats présentent un projet simpliste, voire non

	<p>abouti, ou caricatural. L'interprétation présente un corps « absent » et de trop nombreuses chutes (de corps ou d'objet) témoignant d'un manque de préparation et/ou de maîtrise au niveau de la motricité expressive. Un grand nombre d'objets ou l'absence totale de propositions (manipulation d'objet, acrobaties) ne rentre pas dans le registre circassien attendu.</p> <p>La note d'intention est inutile, inexistante ou ne porte pas le propos.</p>
--	---

## La compétence professionnelle en acte

Les meilleurs candidats sont force de proposition. Ils sont à l'écoute et en mesure de rebondir et d'affiner les propositions de chacun. Généralement, l'exploitation des matériels de chaque solo est au service du projet artistique et appuie le propos de façon cohérente en lien avec les inducteurs imposés. Toutefois l'écriture reste très souvent basique sur le fond et pauvre sur la forme. L'exploitation des inducteurs, de la relation à l'autre, des procédés de composition et des paramètres du mouvement fait parfois défaut. La restitution est menée à terme, souvent lisible, mais le jury constate un manque d'engagement dans une véritable motricité circassienne.

## Conseils aux candidats

### *Pour la prestation physique*

- La prestation individuelle singulière doit être maîtrisée. Elle nécessite donc un temps conséquent de préparation permettant une exploration artistique approfondie, qui s'enrichit au fil des trouvailles, des apports culturels et circassiens. L'exploit créatif, qu'il soit corporel, artistique ou technique a une place privilégiée dans les arts du cirque, et ce, au service d'un propos artistique. Sortir d'une logique cumulative de présentations de techniques sans lien avec le propos est attendu : faire du cirque, ce n'est pas faire tout le cirque ! La prestation se nourrit en créant « à la manière de », en s'appuyant sur une œuvre contemporaine (spectacle, artiste, littérature, plastique...) de façon à entrer pleinement dans un processus de création artistique ;
- Il apparaît plus pertinent de présenter un numéro dans une seule famille et une discipline maîtrisée plutôt que de chercher à en démontrer plusieurs juxtaposées et plus ou moins maîtrisées. Nous rappelons, à ce titre, que l'acrobatie est aussi une des bases du cirque contemporain. Si plusieurs familles s'enchaînent ou se combinent, elles sont amenées dans une dynamique renforçant le propos et son traitement virtuose ;
- Le costume de scène doit être au service du numéro et de la création d'un univers plus poétique et singulier que figuratif. Les chaussettes, bijoux, montres... sont proscrits pour des raisons de sécurité ;
- Le mode narratif, théâtralisé ou illustratif est un premier niveau de présentation. Nous attendons du candidat qu'il le dépasse pour une présentation plus élaborée et plus subtile. La relation note d'intention - numéro doit être cohérente, pertinente adaptée aux ressources du candidat ;
- L'écriture du numéro est pensée en fonction de ses qualités, voire de ses singularités, avec un début, un développement et une fin construite et identifiable (tenir la position de fin ou sortir de scène) ;
- Le numéro doit être précisément construit selon un temps (cf. complément programme) et un espace délimité (12m x 10m) qui peut intégrer l'exploitation des sorties en coulisses à cour et à jardin (seulement en début et en fin de numéro).

### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- Le regard des candidats sur les autres prestations doit permettre de cibler des moments forts, les qualités pouvant servir la création collective ;
- L'écriture de la pièce collective doit intégrer la relation à l'autre dans toutes ses dimensions (acrobatie, équilibre, poids de corps...). Par ailleurs, il est nécessaire que les candidats explorent, fassent des choix, mémorisent, répètent, affinent et prennent de la hauteur sur leur prestation ;
- L'univers choisi doit se détacher d'une thématique naïve et puérile pour aboutir à une proposition subtile et cohérente.

## **Danse**

### **Rappel des conditions de l'épreuve**

Deux temps structurent l'épreuve :

- Temps 1 : solo d'une durée de 1'15 à 1'45 en lien avec une œuvre. Le solo s'appuie sur une note d'intention. Celui-ci positionne le candidat dans un bandeau de notes ;
- Temps 2 : Constitution de duo ou trio pour composer une nouvelle chorégraphie d'une durée de 45" à 1', en silence, qui s'appuie sur des images fortes des soli initiaux de chaque candidat pour une nouvelle composition. La construction et la restitution du duo ou trio permettent de compléter la note initiale.

La note finale est individuelle.

### **Bilan des évaluations**

#### **La prestation physique**

<b>Bandeau 4</b>	Candidat <b>subtil, habité</b> : formes stylisées, riches, précises, sensibles. Projet singulier. Le candidat s'approprie l'œuvre dans différentes dimensions.
<b>Bandeau 3</b>	Candidat <b>impliqué, vivant</b> : formes variées liées et complexes ; pertinence des choix au service d'un projet construit.
<b>Bandeau 2</b>	Candidat <b>appliqué, prudent</b> : formes simples contrôlées souvent dans la lenteur, et/ou juxtaposées ; Liens basiques ou épisodiques avec le projet.
<b>Bandeau 1</b>	Candidat <b>brouillon et ou caricatural</b> : formes quotidiennes, stéréotypées, non maîtrisées ; Projet naïf, non abouti.

#### **La compétence professionnelle en acte**

Les meilleurs candidats sont force de proposition, bienveillants, utilisent une terminologie précise et spécifique et ont un regard extérieur qui permet une nouvelle écriture chorégraphique (les soli fusionnent). Ils font état d'une prise de risque *optimale* et engagée au niveau physique et émotionnel.

D'autres candidats, suiveurs, coopèrent avec une terminologie peu adaptée à l'activité en juxtaposant de courts extraits de leurs soli initiaux. Ils prennent peu de risques (relations physiques souvent distales ou contact(s) prudent(s)).

Rares sont les candidats qui restent « passifs », refusent les propositions et s'engagent sans relations clairement identifiables au sein du collectif.

### **Conseils aux candidats**

#### *Pour la prestation physique*

- **Corps** : Trop de candidats restent dans une danse posturale, verticale (peu d'exploitation de la kinesphère), avec une gestuelle périphérique. Il leur est recommandé de mobiliser toutes les parties du corps pour dissocier, initier, isoler le mouvement en cherchant des contrastes de temps, d'espace et d'énergie, en lien avec la symbolique de leur propos. Il s'agit pour d'autres de s'affranchir d'une théâtralité excessive ou d'une relation primaire à un objet et/ou à la musique, de proposer un véritable engagement corporel. Les progrès passent par une pratique régulière et réfléchie, ainsi que par une distanciation symbolique aux œuvres.
- **Propos** : Les pratiques et signatures gestuelles personnelles doivent s'inscrire dans une démarche artistique, au service d'un propos chorégraphique. La note d'intention comprend l'œuvre support (ou un extrait), son titre et les 6 mots clés maximum révélateurs des inducteurs du mouvement s'y rapportant (sans texte, schéma...etc). Elle comprend également le titre de la chorégraphie et celui du support musical. Le jury recommande de soigner le choix et le montage du support sonore en le calant sur le temps du solo (pénalités). Trop de candidats n'ont pas de tenue en lien avec le propos chorégraphique ou avec un lien naïf. Il est conseillé de sortir d'une danse trop narrative en lien avec la représentation de l'œuvre. Le jury recommande de porter un regard sur l'œuvre qui soit en lien avec ses couleurs, lignes, formes, évocations poétiques etc...Enfin, marquer la fin du solo, enlever les bijoux et les chaussettes (sauf scénographie spécifique), et s'interroger sur le placement et l'intention du regard.

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- Sur le long terme, les candidats doivent se préparer collectivement pour affiner leur regard extérieur (chorégraphe) et créer en temps contraint mais également incorporer les procédés et les relations entre partenaires (poids, contrepoids, contacts, regard, espace, temps...). En lien avec ce travail corporel, l'utilisation régulière d'une terminologie spécifique à l'activité permettra une formalisation et une communication efficace entre les partenaires pendant la phase de composition. Il est attendu des candidats qu'ils s'expriment clairement, distinctement et à voix haute lors de leurs échanges afin que chacun puisse saisir la teneur de leurs propos. Il est attendu également de questionner sa posture dans le groupe (qualité d'écoute, force de proposition, ...);
- Dès la phase de soli, les candidats sont invités à observer leurs partenaires potentiels (groupe pair ou impair) pour se saisir des éléments saillants à réinvestir dans leur composition collective ;
- Nous conseillons aux candidats de s'appuyer sur les moments saillants de leurs soli respectifs pour s'orienter vers une réécriture singulière/nouvelle tenant compte des procédés et des phrases chorégraphiques de chacun et de leurs propres ressources. Les tenues et la scénographie des soli peuvent être revisitées au service des duos-trios.

### **Gymnastique**

#### **Rappel des conditions de l'épreuve**

L'épreuve se déroule en deux parties :

- Une performance liée à une réalisation individuelle d'un parcours gymnique, sur un praticable aménagé, répondant à 5 exigences de composition ;
- Un travail en binôme dans lequel le « candidat coach » est amené à faire progresser son « candidat gymnaste » en lui proposant des remédiations ou évolutions sur une exigence choisie comme prioritaire, suite à l'observation du parcours gymnique réalisé par le « candidat gymnaste ».

## Bilan des évaluations

### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	Adéquation entre projet et réalisation. Exigences à un haut niveau de difficultés. Éléments complexes avec une bonne qualité d'exécution.
<b>Bandeau 3</b>	Projet efficace. Exigences toutes présentes mais parfois d'un niveau hétérogène. Éléments plus difficiles intégrant le plus souvent des phases d'envol, enchaînement fluide
<b>Bandeau 2</b>	Projet faible et/ou mal exécuté. Difficultés peu élevées en cotation, les éléments prennent un peu d'amplitude, Maitrise d'exécution encore insuffisante. Enchaînement d'éléments juxtaposés.
<b>Bandeau 1</b>	Pas de projet ou projet inadapté. Éléments de difficulté faible et/ou non reconnus avec beaucoup de fautes d'exécution dans chacune des exigences. Peu d'exigences reconnues.

### La compétence professionnelle en acte

- Ce qui est attendu :

Un choix d'exigence pertinent et adapté par le « candidat coach » résultant de l'observation de la prestation du « candidat gymnaste » lors de son parcours gymnique. Des remédiations ou évolutions adaptées, riches et précises (notamment les MAP - manipulations/aides/parades-), l'aménagement matériel et/ou les consignes) qui permettent d'envisager un progrès. La présence, le dynamisme et la qualité des interactions du « candidat coach » sont également appréciés par le jury.

- Niveau intermédiaire :

Des « candidats coach » qui choisissent une exigence qui n'est pas prioritaire au regard du passage du « candidat gymnaste » ou qui choisissent une exigence adaptée mais dont la justification n'est pas pertinente. Des remédiations ou évolutions qui pourraient être pertinentes mais utilisées à mauvaise escient ou dont les consignes ne sont pas suffisamment précises pour envisager un réel progrès. Des interactions de qualité limitée caractérisent les candidats du niveau intermédiaire. Le temps imparti est difficilement exploité dans sa totalité. En cas de réussite rapide du candidat gymnaste, les évolutions sont peu envisagées.

- Niveau faible :

Des « candidats coach » qui choisissent une exigence inadaptée au regard du passage du « candidat gymnaste ». Des remédiations ou évolutions génériques, plaquées ou qui ne répondent pas au problème soulevé. Des problèmes de sécurité peuvent être observés. Des interactions difficiles voire inexistantes qui n'envisagent pas la gestion et la coordination des ressources matérielles et humaines.

### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

- S'appuyer sur le code CAPEPS pour choisir judicieusement le niveau de difficulté des éléments en fonction de ses capacités et des exigences à remplir. Tout élément supplémentaire est inutile ;
- Le candidat doit anticiper l'orientation du module et/ou du mini trampoline avant de commencer sa prestation, celui-ci ne pourra pas être déplacé lors de son passage.

- Un élément non reconnu peut être répété pour la reconnaissance de l'exigence mais il n'est pas nécessaire de refaire un élément validé même s'il est réalisé avec de nombreuses fautes ;
- Apporter une attention particulière à l'exécution du parcours : jambes tendues et serrées, alignement et gainage du corps, hauteur des réalisations, réceptions stabilisées... ;
- Soigner les postures et les déplacements ;
- S'assurer de la reconnaissance de toutes les exigences à leur plus haut niveau de difficulté tout en assurant la maîtrise de leur exécution. Une attention particulière sera portée sur la réalisation :
  - De l'ATR : un alignement des segments est attendu en position renversée (notamment bras-tronc) ;
  - Des franchissements : ils doivent se faire avec une impulsion une jambe pour être reconnus afin de ne pas rompre le déplacement. La réception est également attendue sur une jambe pour le même principe ;
- Le candidat doit orienter son module avant son passage ;
- Concernant les séries acrobatiques : une série implique l'absence de temps d'arrêt ou de pas intermédiaires ;
- Concernant les séries de sauts (qu'il ne faut pas confondre avec des liaisons gymniques) : une série implique l'absence de temps d'arrêt ou de pas intermédiaires ; pour une réception 2 pieds lors du 1er saut, une impulsion deux pieds est requise ; pour une réception sur un pied lors du 1er saut : la jambe libre peut devenir jambe d'appui ou elle peut se poser à côté de la 1ère jambe pour réaliser une impulsion deux pieds lors du 2nd saut ;
- Choisir une tenue vestimentaire proche du corps : shorty et cycliste autorisés pour les candidates et candidats, Tee-shirt proche du corps (les tee-shirts larges ne sont pas autorisés), sous-vêtements non visibles. Les bijoux (bracelet, colliers, anneaux d'oreille) doivent être enlevés.

*Pour la compétence professionnelle en acte*

- Le choix de l'exigence à retravailler par « le candidat coach » doit être justifié au regard de la prestation du « candidat gymnaste » et non pas plaqué en fonction de ses préférences ;
- Lorsque l'ensemble des exigences est reconnu avec un bon niveau de maîtrise, il est possible d'identifier des évolutions d'éléments ;
- La mise en place du matériel ou de la MAP doit permettre un pas en avant en lien avec l'observation et l'objectif fixé ;
- Les contenus énoncés doivent être précis et avec un vocabulaire adapté pour améliorer les placements et actions du gymnaste et amener un progrès ;
- Le « candidat coach » doit assurer la sécurité du « candidat gymnaste » : s'assurer des prérequis, mise en place de tapis, d'aide ou de critères adaptés ;
- Le « candidat coach » doit tenir compte des réactions de son gymnaste et proposer des adaptations ou évolutions si nécessaire.

## CA 4

### Badminton

#### Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se déroule en trois phases, toutes évaluées : une première phase d'échauffement, une seconde phase de brassage selon une formule « ronde suisse » en 11pts joués et enfin une dernière phase de matchs en 21 pts autour de la forme de pratique des « sept zones ». Au cours de ces trois phases, chaque candidat(e) est évalué(e) sur son niveau technique à chaque match. Des indicateurs d'efficacité sont en outre prélevés tout au long de l'épreuve afin d'obtenir un positionnement plus précis.

La dernière phase de l'épreuve est également l'occasion d'évaluer les compétences professionnelles en acte à travers la capacité de chaque candidat(e) à arbitrer un match, à tenir une fiche d'observation et à mettre en œuvre un projet tactique.

#### Bilan des évaluations

##### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité qui peut être caractérisée d'efficace. La mobilisation de leurs ressources est structurée et élaborée. Ils produisent un jeu complet, à haut niveau d'incertitude grâce à leur capacité à masquer les frappes, dans différents secteurs de jeu. Ils sont capables de neutraliser voire inverser le rapport de force, même en situation de retard.
<b>Bandeau 3</b>	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité qui peut être caractérisée d'efficace. La mobilisation de leurs ressources est adaptative. Ils parviennent à construire le point et à créer des situations favorables qu'ils exploitent selon plusieurs schémas technico-tactiques en situation de faible pression temporelle.
<b>Bandeau 2</b>	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité en réaction ou de manière opportuniste. La mobilisation de leurs ressources se fait de manière partielle ou alternative et ils parviennent peu à faire basculer le rapport de force en leur faveur. Ils sont capables d'exploiter de manière simple ou stéréotypée des situations favorables.
<b>Bandeau 1</b>	Les candidat(e)s de ce niveau mettent en œuvre une motricité qui peut être caractérisée d'inefficace. La mobilisation de leurs ressources est insuffisante ou inadaptée pour faire basculer le rapport de force en leur faveur. Ils parviennent difficilement à assurer l'envoi et le renvoi régulier du volant dans le terrain adverse. Les possibilités techniques et les intentions tactiques sont très limitées. Le règlement est parfois méconnu.

#### La compétence professionnelle en acte

La compétence professionnelle en actes est évaluée au travers de la capacité à opérationnaliser un projet visant à valider le plus de zones possibles dans les deux matchs de la dernière phase, de même que d'assurer le rôle d'arbitre. Concernant ce dernier point, les meilleur(e)s candidat(e)s sont ceux et celles qui maîtrisent suffisamment le règlement de l'activité pour assurer la fiabilité des décisions, qui sont capables de renseigner une fiche d'observation simple en temps réel et de s'appuyer dessus pour réaliser des annonces claires.

## Conseils aux candidats

### *Pour la prestation physique*

- Le jury insiste sur la nécessité de pratiquer régulièrement l'activité tout au long de la préparation des candidats afin d'acquérir une motricité spécifique au badminton. Il est conseillé d'avoir vécu plusieurs fois la forme scolaire de pratique des «7 zones » durant cette préparation ;
- Il est conseillé de débiter l'échauffement général dès l'arrivée dans le gymnase (avant l'appel), afin de démarrer l'échauffement avec raquette assez rapidement et de chercher à montrer son plus haut niveau de compétences dans l'activité dès le début de l'épreuve ;
- Le niveau de chaque candidat(e) étant positionné tout au long de l'épreuve, il est nécessaire de conserver un niveau d'engagement le plus important et constant possible, à travers les différentes phases ;
- Un matériel et une tenue règlementaire sont nécessaires. Des chaussures de salle adaptées à la pratique du badminton sont fortement conseillées, pour des raisons de sécurité et d'efficacité dans les déplacements.

### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- La maîtrise du règlement de l'activité est incontournable, notamment en lien avec la partie « arbitrage » de l'épreuve, qui est évaluée. Un niveau de compétences équivalent à celui d'un jeune arbitre assimilé académique UNSS est attendu (différentes ressources vidéo ainsi que le « livret du jeune arbitre académique » peuvent-être un point d'appui dans la préparation de l'épreuve et notamment acquérir le vocabulaire adapté) ;
- Le jury conseille aux candidat(e)s de se mettre en situation d'arbitrer et de tenir une fiche d'observation régulièrement durant l'année, notamment dans le cadre de la forme scolaire de pratique des « 7 zones ».

## Basketball

### Rappel des conditions de l'épreuve

3 parties organisent l'épreuve de basket-ball :

- L'échauffement ;
- Les matchs en 3X3 sur demi-terrain arbitrés par les candidats ;
- Les matchs en 4X4 sur tout le terrain à partir d'un projet de jeu établi à l'écrit et mis en œuvre lors des rencontres par les équipes sous la forme de deux mi-temps. Au terme de la première mi-temps les candidats sont évalués lors d'un échange de 2 à 3 minutes avec un jury sur l'expérience d'opposition qui vient d'être vécue. Les candidats ont ensuite la possibilité de réguler voire d'établir un nouveau projet de jeu en fonction des informations prélevées lors de la 1<sup>ère</sup> mi-temps, pour à nouveau le mettre en œuvre en 2<sup>ème</sup> mi-temps. A cette occasion un entretien avec le jury invite le candidat à expliciter son expérience vécue au cours des matchs.

## Bilan des évaluations

### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	Le candidat possède un volume de jeu et le potentiel lui permettant de faire basculer le rapport de force en sa faveur dans un registre large (attaque ET défense). Il est capable de diversifier son jeu en fonction du rapport du force.
------------------	--

<b>Bandeau 3</b>	Le candidat fait souvent basculer le rapport de force en sa faveur mais dans un registre préférentiel. Il s'appuie sur des actions prioritaires en attaque et en défense.
<b>Bandeau 2</b>	Le candidat fait rarement basculer, ou de façon aléatoire le rapport de force en faveur de son équipe (en attaque ou en défense) notamment lorsque la pression temporelle est faible.
<b>Bandeau 1</b>	Le candidat n'influence de manière fortuite le rapport de force en faveur de son équipe voire en défaveur de celle-ci. Il gêne le jeu de son équipe en attaque et en défense.

### **La compétence professionnelle en acte**

- Le niveau des candidats en ce qui concerne l'arbitrage est de de bonne qualité dans l'ensemble au regard de leur potentielle connaissance de l'activité. Les règles spécifiques du 3X3 sur demi-terrain sont plutôt acquises et identifiées par les arbitres ;
- Le projet de jeu est rarement cohérent avec les compétences des joueurs de l'équipe, mais sa mise en œuvre sur le terrain lors des rencontres en 4X4 est souvent partielle ;
- Lors de l'entretien avec le jury, les candidats ont tendance à cibler en premier lieu des situations de jeu relatives à l'organisation collective. La description de l'action individuelle reste assez sommaire. Toutefois, de manière générale, les candidats se bonifient au grès du questionnement du jury.

### **Conseils aux candidats**

#### *Pour la prestation physique*

Il est conseillé au candidat de gérer au mieux le temps d'échauffement. Il s'agira pour les candidats d'être en capacité de maintenir un niveau de ressources tout au long de l'épreuve. Il est conseillé aux candidats de se préparer aux spécificités des différentes formes de jeu (1/2 terrain et tout le terrain).

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- Il s'agira lors de la préparation des candidats de s'éprouver au rôle d'arbitre de façon régulière dans la pratique de façon à parfaitement s'approprier les règles du 3X3 sur demi-terrain et se former à la mécanique de l'arbitrage (placement, arbitre de tête, de queue, gestes spécifiques, annonces des fautes et violations à voix haute, règles de temps, etc...). Exception faite pour l'annonce des fautes, le candidat doit se référer à la pratique du 5x5.
- Le candidat doit se munir d'un sifflet avec cordon. Il est attendu une connaissance des règles et une mise en œuvre adaptée (une gestuelle annoncée à la table de marque est attendue) ;
- L'échange professionnel vise une analyse réflexive par le candidat au sujet d'un moment précis du match choisi par lui et vécu de son point de vue comme décisif. Nous encourageons les candidats à s'exercer à expliciter de tels moments.
- Concernant le projet de jeu collectif, le candidat doit être capable d'analyser le rapport de force, et d'envisager un choix stratégique adapté.

## **Football**

### **Rappel des conditions de l'épreuve**

À l'issue d'un échauffement, les candidats participeront à deux phases d'opposition à 5 contre 5 où un joueur avec brassard a la possibilité d'utiliser le ballon avec ses mains dans sa surface de réparation. Ces deux phases sont médiées par un temps de mise en projet et se soldent par un échange entre le jury et le candidat.

La première phase permet au jury d'apprécier la prestation physique dans différents rôles et registres de jeu. La seconde permet aux candidats d'exposer et illustrer en situation le projet tactique présenté. Ce dernier pourra être régulé lors de temps morts. Un entretien avec le jury engage le candidat à mettre en mot ses actions, perceptions, et intentions au travers de son propre vécu durant l'épreuve.

## Bilan des évaluations

### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	Le candidat est performant dans l'ensemble des secteurs de jeu. Il est capable d'optimiser son volume de jeu durant toute l'épreuve et de faire basculer le rapport de force très régulièrement au travers d'une technique élevée et de choix tactiques pertinents lui permettant de mettre en œuvre et impacter le projet de jeu collectif.
<b>Bandeau 3</b>	Le candidat illustre une polyvalence satisfaisante dans les différents secteurs de jeu. Il est capable de conserver un volume de jeu appréciable durant toute l'épreuve lui permettant de faire basculer le rapport de force dans un secteur de jeu privilégié et de contribuer à la bonne mise en œuvre du projet au travers d'une technique appréciable et de choix tactiques cohérents.
<b>Bandeau 2</b>	Le candidat possède une motricité footballistique et des bases tactiques lui permettant de s'intégrer dans la dynamique du jeu sans toutefois faire basculer le rapport de force en sa faveur ou celle de son équipe. Son volume de jeu est fluctuant. Il subit le projet de jeu.
<b>Bandeau 1</b>	Le candidat ne possède pas le bagage technique, tactique et athlétique de l'activité football pour s'intégrer avec réussite dans le jeu, contrariant la mise en œuvre du projet.

### La compétence professionnelle en acte

Dans la grande majorité, les candidat(e)s ont fait preuve d'une posture éthique appréciable. L'implication dans la construction collective d'un projet tactique est satisfaisante, mais sa restitution manque parfois de précisions concernant les paramètres pris en considération et leur mise en lien avec les choix effectifs du groupe. Nous constatons des propositions de projets assez similaires et nous invitons donc les candidats à bien le contextualiser, mais également à faire preuve d'ambition offensive même lorsque le score est favorable afin de ne pas dégrader l'évaluation de leur prestation physique. Le jury a toutefois constaté avec satisfaction que les futurs collègues ont eu à cœur de construire une histoire collective révélée au travers d'une coopération appréciable dans les différentes phases de jeu et de projet. Le jury a néanmoins pu constater durant l'entretien certaines difficultés chez le candidat à décrire finement son expérience vécue, se limitant souvent à des propos formalistes.

### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

Selon la spécificité et les caractéristiques de cette pratique en 5 contre 5 sur un terrain de 50 mètres sur 36 mètres, nous ne pouvons que vous conseiller de vous engager dans un football total et authentique nécessitant une permutation dans les rôles et exigeant que les candidat(e)s sortent d'un certain conformisme et acceptent de faire évoluer leurs représentations. Aussi, la gestion individuelle et collective de l'aspect énergétique, fortement sollicité, des temps forts et des temps faibles, des options tactiques concertées et de l'influence du joueur pouvant utiliser ses mains sont des dimensions fondamentales de performance dans cette prestation physique. Ainsi la capacité de chaque équipe à agrandir son espace de jeu offensif, gérer avec réactivité les phases de transitions et réduire la marge de manœuvre de l'équipe adverse dans l'accès à sa cible, sont des indicateurs d'efficacité appréciés. Nous invitons donc fortement les candidats à vivre la forme de pratique proposée en amont du concours afin d'exploiter au mieux l'ensemble de ses spécificités.

### *Pour la compétence professionnelle en acte*

Nous vous engageons à adopter une posture démontrant des valeurs d'authenticité et de partage à travers une mise en jeu collective et individuelle d'un contexte de pratique harmonieux et vertueux. En ce sens, l'attitude de chaque candidat au sein de son équipe doit donner des éléments palpables sur sa capacité à s'intégrer dans la construction et la mise en application collective et individuelle d'un projet tactique adapté et modulable à la dynamique du jeu. Nous conseillons néanmoins aux candidat(e)s de faire des choix davantage priorisés, hiérarchisés pour proposer un projet de jeu ciblé, justifié au regard des paramètres identifiés comme pertinent et d'évaluer au préalable la capacité de l'équipe à pouvoir le mettre en œuvre. La possibilité offerte aux candidats de prendre des temps morts doit être davantage considérée, exploitée, comme une réelle ressource de régulation à utiliser avec pertinence. Enfin, nous conseillons aux candidats de s'entraîner à conscientiser et verbaliser leurs intentions, actions et perceptions mobilisées durant l'opposition, afin de démontrer leur capacité à décrire finement leur motricité.

## **Handball**

### **Rappel des conditions de l'épreuve**

L'épreuve se déroule sur des terrains en largeur en quatre contre quatre avec des zones adaptées. Les buts sont similaires à ceux de Hand à 4, le tir est indirect et le contact aménagé. Afin de se préparer durant cette première phase, les candidats sont répartis sur plusieurs terrains pour réaliser leur échauffement. Celui-ci est d'abord libre puis collectif et semi-dirigé par le jury. Il permet la détermination de deux clubs homogènes. Les candidats révèlent des compétences motrices sur cette phase. La deuxième phase consiste en une opposition d'équipes hétérogènes en leur sein. Cette phase permet une stabilisation des compétences pour les spécialistes et les polyvalents.

Des équipes homogènes sont ensuite constituées au sein des clubs pour la troisième phase. Les équipes hautes puis les équipes basses des deux clubs s'opposent alors en deux mi-temps. A l'appui de la notion d'interdépendance positive, le score, l'évolution des statistiques recueillies à l'aide d'un outil numérique et la cohérence du projet de jeu sont des critères appréciés collectivement.

### **Bilan des évaluations**

#### **La prestation physique**

Le jury constate une grande diversité allant d'un haut niveau de jeu à un niveau de préparation très faible et non compatible avec les exigences de l'épreuve.

<b>Bandeau 4</b>	Le candidat initie ou crée. Il démontre un bagage technique et tactique aussi bien en attaque qu'en défense lui permettant d'être décisif et d'alterner création et exploitation d'opportunités. La lecture du rapport de force permet l'aide et une efficacité dans tous les registres défensifs.
<b>Bandeau 3</b>	Le candidat enchaîne les actions au service du collectif. Par ses actions, il bonifie le jeu et exploite les opportunités. Son placement et son déplacement sont efficaces pour harceler, dissuader et parfois intercepter. Candidat qui assure la continuité du jeu et communique sur le terrain.
<b>Bandeau 2</b>	Le candidat réagit ou relaye. Il propose régulièrement des solutions au PB mais commet des maladresses dans l'enchaînement des actions. Utilisant quelques opportunités, il reste peu en réussite et souvent en retard. Actif par intermittence en défense, il harcèle peu et peine à récupérer des ballons.
<b>Bandeau 1</b>	Le candidat est spectateur ou nuit au jeu en attaque et en défense. Il ne propose que peu de solutions au PB, perd très souvent le ballon, tire rarement et maladroitement et est souvent battu défensivement. Les ressources énergétiques du candidat sont limitantes et ne lui permettent pas de s'engager sur toutes les phases de jeu.

## La compétence professionnelle en acte

Le jury constate un niveau assez satisfaisant de la plupart des compétences professionnelles en acte. Plusieurs candidat(e)s témoignent d'une contribution de qualité au service des choix et de la définition du projet de jeu collectif. Cependant, le jury constate parfois une maîtrise encore insuffisante de l'arbitrage et du vocabulaire spécifique du hand à 4.

### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

- L'épreuve et ses spécificités rendent indispensable la pratique en amont du hand à 4 ;
- L'aménagement du règlement, notamment celui lié au contact et au duel avec le gardien de but, implique l'enrichissement et la consolidation des compétences spécifiques du handballeur ;
- L'épreuve sollicite par ailleurs les ressources énergétiques et émotionnelles des candidats. Afin de faire la preuve de son plus haut niveau de compétence, le joueur doit être capable de maintenir un engagement physique, technique et tactique optimal sur l'ensemble des phases.
- Il est essentiel d'effectuer un échauffement adéquat lors de la phase initiale, afin de garantir une transition optimale vers la phase d'opposition semi-dirigée.

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- La connaissance des principes d'efficacité en montée de balle et en attaque placée ou encore des principaux dispositifs défensifs sont des préalables indispensables pour performer ;
- Nous invitons également les candidats à se familiariser avec la saisie, la lecture et l'exploitation de données statistiques au service de la détermination du projet de jeu collectif afin de participer avec pertinence aux échanges collectifs ;  
Les candidats doivent strictement appliquer les règles du Hand à 4 pour garantir le bon déroulement de l'épreuve.

## Judo

### Rappel des conditions de l'épreuve

La prestation sera appréciée au cours de deux phases :

- Une démonstration technique de trois minutes (2 minutes préparées et une minute à préparer suite à un tirage au sort d'une famille autre que celle de son TOKUY WAZA) ;
- Une épreuve d'opposition de 3 à 5 randoris pouvant évoluer en YAKU SOKU GEIKO ou en SHIAI) pendant laquelle le candidat sera obligatoirement amené à arbitrer une opposition sur toute sa durée mais aussi (sur une autre opposition) à observer pour conseiller un judoka.

### Bilan des évaluations

#### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	Le judoka est efficient. Il gère ses ressources sur toute la durée de l'épreuve. Son bagage technique est complet et précis projetant dans différentes directions. Il s'impose souvent avec pertinence et lucidité.
<b>Bandeau 3</b>	Le judoka est efficace. Il gère avec quelques fluctuations ses ressources. Son bagage technique est complet projetant majoritairement dans deux directions complémentaires. Il prend souvent l'initiative.

<b>Bandeau 2</b>	Le judoka est en retard. Ces capacités physiques sont fluctuantes. Son bagage technique est limité et ses habiletés techniques fondamentales partiellement acquises. Il s'adapte que partiellement à son adversaire.
<b>Bandeau 1</b>	Le judoka est inefficace. L'absence de préparation l'empêche de s'exprimer. Son bagage technique est pauvre utilisant une ou deux techniques. Ne parvient pas à faire des choix dans l'opposition.

### **La compétence professionnelle en acte**

Concernant le rôle d'arbitre une majorité des candidats est consciencieuse et relativement objective. Les candidats témoignent en général d'une bonne connaissance des règles, ils évoluent et se placent correctement sur le tatami, communiquent de façon claire avec les commissaires et analysent de manière satisfaisante le randori. Le niveau de compétence professionnelle dans le rôle d'observateur-conseil est moins convaincant. Trop souvent les conseils sont stéréotypés, ne prenant que très peu en compte la réalité observée.

### **Conseils aux candidats**

#### *Pour la prestation physique*

- Pour la première partie d'épreuve : Nous conseillons aux candidats de varier les enchaînements (feintes et combinaisons), d'utiliser différentes directions, des formes traditionnelles et/ou compétitive, des liaisons debout sol se concluant par un SHIME ou un KANSETSU ou un OSAE KOMI WAZA. Le rythme et le dynamisme de la prestation sont des points valorisants et attestent de la qualité de la préparation ;
- Pour la deuxième partie d'épreuve : Afin d'actualiser son plus haut niveau de prestation physique, nous conseillons aux candidats d'expérimenter les différents exercices attendus lors de la phase d'opposition : YAKU SOKU GEIKO, RANDORI et SHIAI. L'épreuve étant éprouvante nous conseillons aux candidats une véritable préparation physique et une pratique régulière du randori en variant souvent de partenaires.

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- Pour l'observateur conseil, il est nécessaire de relever les points forts (points d'appuis) sur lesquels s'appuyer mais aussi de relever les éléments saillants du randori pour ainsi formuler de façon précise et concise des conseils techniques et tactiques adaptés, ciblés et exploitables ;
- Un arbitrage pédagogique favorisant la production du judo et la continuité du combat sera apprécié par le jury. Un placement correct, une attitude affirmée et une voix posée, claire et audible sont des qualités essentielles et attendues par le jury.

## **Rugby**

### **Rappel des conditions de l'épreuve**

À la suite de la création de 2 clubs mixtes ou non, l'épreuve se déroule en 2 phases :

#### 1ère phase :

- 30' d'échauffement pour se préparer à la pratique, constituer 2 équipes homogènes entre elles, et se répartir les différents rôles (arbitres, coach terrain, coach rotations, coach échauffement) ;
- 4 matchs à 5 vs 5 (règles « rugby à 5 ») au cours desquels l'ensemble des équipes se rencontrent avec 1 à 2 temps morts par équipe et par match. L'ensemble est géré par les candidats : de l'arbitrage aux rotations de joueurs(ses).

#### 2ème phase :

- 15' d'échauffement préparatoire au jeu à plaquer.

- Les 2 clubs s'affrontent et disposent d'un temps mort par équipe au cours de matchs à 8 vs 8 avec des règles de « Seven » aménagées : les touches sont remplacées par des coups francs ; une mêlée à 3+1 (départ autorisé) ; pas de placage en poursuite (remplacé par un toucher à 2 mains, le porteur du ballon doit passer par le sol et lâcher son ballon, le jeu continu) ; pas de placage offensif, le candidat doit travailler sur des placages neutres donc vers son camp ou sur le côté ;
- Un entretien visant un retour d'expérience sur un moment de l'épreuve est réalisé à la fin de la 2ème phase.

## Bilan des évaluations

### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	<p>Performant dans les 2 parties  Maitrise le règlement des 2 formes de pratique  Adapte son jeu en fonction du type de pratique  Fait basculer les rapports de force  Bagage technique complet et précis qui permet de s'exprimer dans toutes les situations  Prise d'informations ciblée sur les éléments pertinent = bons choix  Forte mobilisation des ressources maintenues tout au long de l'épreuve.</p>
<b>Bandeau 3</b>	<p>Performant sur la partie 2 essentiellement  Maitrise le règlement du contact essentiellement  Joue au rugby à 5 comme au plaquer  Peut faire basculer les rapports de force surtout sur le 2ème temps  Bagage technique complet qui permet de s'exprimer essentiellement sur le temps 2 (plaquer)  Prise d'information adaptée pour faire des choix  Forte mobilisation des ressources qui fluctue au fil de l'épreuve.</p>
<b>Bandeau 2</b>	<p>Performant sur la partie 1 essentiellement  Maitrise davantage le règlement à toucher  Se montre à l'aise sur le toucher mais plus en retrait sur le plaquer  Influence le rapport de force de manière sporadique et surtout sur le temps 1  Bagage technique limité qui peut permettre de s'exprimer surtout sur le temps 1 (toucher)  Prise d'information partielle qui rend les choix tactiques difficiles  Mobilisation des ressources discontinues sur la durée de l'épreuve.</p>

<b>Bandeau 1</b>	Performant dans aucune des 2 parties Règlement non maîtrisé Jeu inadapté sur les 2 formes de pratiques Influence de manière négative le rapport de force Bagage technique très faible voire inexistant Pas de prise d'information = mauvais choix Ressources peu ou pas mobilisées en particulier dans l'affrontement.
------------------	--

### La compétence professionnelle en acte

- Les candidats sont plutôt performants dans la gestion des rôles sociaux et savent se répartir l'organisation de la 1ère partie d'épreuve ;
- Lors des concertations, des projets émergent assez naturellement et sont très pertinents. Des évolutions sont visibles au fil de l'épreuve, les candidats font preuve d'adaptabilité ;
- L'entretien en fin de 2<sup>ème</sup> phase permet de revenir sur le vécu des candidats où ils sont capables de mettre en mots leurs actions, perceptions, décisions, intentions ou ressentis par exemple.

### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

- Il est nécessaire de travailler régulièrement sur la spécificité du rugby à 5 à toucher (utilisation des formes de jeu et des principes fondamentaux) et d'en maîtriser les règles. Une bonne condition physique est nécessaire pour travailler sur la répétition d'efforts intenses de manière à rester lucide et faire les bons choix ;
- Il est attendu un échauffement plus spécifique lors de la première phase à toucher.
- La 2ème phase doit être contrôlée dans l'engagement compte tenu des contacts et de la fatigue liée à la 1ère partie. Le jury attend des compétences qui tendent à valoriser la continuité du jeu ;
- La gestion des temps morts est une compétence attendue des candidats ;
- Globalement, l'épreuve doit être préparée pour répondre aux spécificités demandées : la mêlée à 3+1 doit permettre de créer le surnombre (comme le départ du relayeur à 5), la maîtrise du placage contrôlée doit être travaillée, le passage au sol sur placage en poursuite doit se faire dans la continuité pour ne pas ralentir le jeu ;
- L'épreuve doit permettre de vérifier la cohérence des 3 formes de jeu (Groupé, Déployé, Pied) ;
- On attend du candidat une attitude éthique et authentique qui traduit une posture de futur enseignant.

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- L'épreuve demande une bonne maîtrise des rôles sociaux et donc du règlement qui va conditionner son application ainsi que la manière de coacher ou de proposer des projets. Les candidats doivent faire vivre l'épreuve et la dynamiser, et non la ralentir (la gestion de l'arbitrage, du coaching et des rotations doit être fluide) ;
- La connaissance de l'activité en termes de tactique et de stratégie est également importante et permettra de proposer des projets en rapport avec ce qui se passe sur le terrain : la gestion du rapport de force par exemple ;
- Le candidat doit choisir un rôle social et les partenaires doivent lui laisser l'opportunité de s'exprimer dans ce rôle afin d'assurer le bon déroulement de la première phase ;
- Il est attendu un candidat capable de se positionner en tant que « candidat éprouvant » mettant en mots son corps et sa motricité et non un « candidat savant » étalant ses connaissances.

## Savate boxe française

### Rappel des conditions de l'épreuve

À la suite de la pesée et de l'échauffement, les candidats sont organisés par le jury en binômes ou trinômes selon leur poids. En leur sein, chaque candidat choisit entre le thème de la riposte ou de la contre-attaque. L'épreuve se déroule ensuite en 2 phases :

- La phase 1 est un assaut aménagé de 2 x 2min non consécutives : attaque entre 2 et 4 coups, riposte ou contre-attaque entre 2 et 4 coups. L'arbitrage est réalisé par les candidats et fait l'objet d'une partie de l'évaluation des compétences professionnelles en acte ;
- La phase 2 est un assaut libre contre le même adversaire de 2 x 2 min non consécutives avec une fiche projet tactique à remplir entre les 2 reprises comptant pour une autre partie de l'évaluation des compétences professionnelles en acte.

### Bilan des évaluations

#### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	Un candidat qui présente les caractéristiques d'un tireur, dynamique sur l'avant pied, équilibré lors de ses attaques en pieds, enchainant différentes armes, variant les cibles et en gérant le rapport de force en sa faveur. Le candidat met en œuvre des tactiques offensives et défensives variées. Capable dans la phase 1 d'illustrer le thème en restant dans une pratique authentique et diversifiée. Capable de gérer ses ressources sur toute la durée de l'épreuve.
<b>Bandeau 3</b>	Un candidat préparé physiquement mais au bagage technico-tactique présentant des manques. Soit une technique variée qui touche peu, soit une technique plus simple mais assez efficace. La riposte est maîtrisée en partie si l'organisation défensive est efficace. La contre-attaque est plutôt maîtrisée mais parfois trop anticipée se confondant alors avec un contre ou un coup d'arrêt.
<b>Bandeau 2</b>	Un candidat qui commet beaucoup de fautes (distance, trajectoire et contrôle) et qui n'est pas assez préparé à la spécificité de l'épreuve. Cela se traduit par de nombreuses interventions de l'arbitre. Certains candidats sont davantage dans la coopération que dans l'opposition. Le thème est compliqué dans sa réalisation : <ul style="list-style-type: none"><li>• Pour la riposte : des échanges mais peu d'organisation défensive, des retards...</li><li>• Pour la contre-attaque : des fautes et un manque d'anticipation.</li><li>• Pour l'attaque : attaques stéréotypées manquant d'efficacité.</li></ul>
<b>Bandeau 1</b>	Un candidat qui ne respecte pas les principes de l'opposition. Les fautes sont trop nombreuses (distance, trajectoire et contrôle). N'illustre pas les thèmes.

#### La compétence pro en acte

Concernant l'arbitrage :

- La majorité des candidats maîtrise le protocole de début d'assaut et une minorité a exclu dans ce protocole les juges et le chrono ;

- Les commandements sont majoritairement respectés avec parfois une terminologie et une gestuelle approximatives ;
- Les candidats rencontrent des difficultés à identifier et/ou intervenir sur les fautes de trajectoire. Les fautes de distance et de contrôle sont plus souvent signalées ;
- Les gestes sont peu connus ;
- Le placement des arbitres gêne parfois les tireurs : placement en triangle trop proche.
- Concernant le projet tactique :
  - La grande majorité des candidats propose des choix tactiques ;
  - Certains candidats ne prennent pas en compte leur adversaire dans les propositions
  - Les propositions tactiques énoncées doivent être sensées et réalisables par le candidat.

### **Conseils aux candidats**

#### *Pour la prestation physique*

- Un entraînement spécifique s'impose ;
- Prévoir un travail sur riposte et contre-attaque, sur différents types d'attaques et sur les préparations d'attaque (phase 1) ;
- Ne pas hésiter à réinvestir ce travail en assaut libre (phase 2) ;
- Rendre lisible et opérationnelle sa boxe en lien avec l'intention tactique annoncée dans la fiche projet ;
- Varier (trajectoires, lignes, armes, segments...) les différents types d'enchaînements que ce soit en attaque ou en défense.

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- Les candidats ne doivent pas hésiter à aller jusqu'à l'avertissement si nécessaire ;
- Faire un stage pour apprendre le rôle d'arbitre ;
- Pour la mise projet : connaître ses points forts et faibles et les différents choix tactiques possibles pour identifier celui qui sera le plus adapté face à un adversaire inconnu au regard de ses propres ressources.

## **Tennis de table**

### **Rappel des conditions de l'épreuve**

Durant un premier temps d'échauffement de 30 minutes environ, les candidats sont observés afin de constituer deux groupes de niveau. L'épreuve se déroule ensuite en deux phases évaluées :

1. Une phase de brassage en ronde suisse, dans des groupes de niveau homogène, avec des matchs en une manche de 11 points.
2. Une phase de poules homogènes (3 ou 4 joueurs), avec choix d'un projet de jeu parmi plusieurs propositions. Les rencontres se déroulent en 3 manches de 15 points joués :
  - 1 manche d'observation,
  - puis 2 manches avec alternance de joueur-projet (15 services consécutifs à effectuer).

L'activité motrice du pongiste est évaluée dans les deux phases. Le niveau d'engagement est mesuré à partir des résultats des matchs, du nombre total de points remportés, et du nombre de points projet validés.

Les compétences professionnelles sont évaluées à travers :

- la capacité à arbitrer dans une situation complexe (référentiel jeune officiel UNSS niveau académique) ;

- la capacité à analyser son projet de jeu à partir de faits concrets issus d'un match ciblé par le jury.

## Bilan des évaluations

### La prestation physique

<b>Bandeau 4</b>	Le candidat spécialisé et efficace. Mobilisation structurée et élaborée des ressources. Maîtrise de l'ensemble des paramètres du jeu au service d'une stratégie évolutive et adaptée au rapport de force, que ce soit au service ou en remise. Les effets sont variés et maîtrisés, les ruptures sont efficaces, les schémas de jeu sont multiples, adaptés à l'opposition et très efficaces.
<b>Bandeau 3</b>	Le candidat préparé et efficace. Mobilisation adaptative des ressources. Préparation visible, avec capacité à rivaliser contre des adversaires de niveau proche. Les intentions sont opérationnalisées par une bonne maîtrise technique, des choix efficaces notamment après le service. Quelques failles en remise se service ou à la conclusion de l'échange, mais 2 à 3 schémas de jeu sont identifiables et cohérents.
<b>Bandeau 2</b>	Le candidat improvisateur, en retard sur la balle. Mobilisation réactive des ressources. Maîtrise technique encore fragile. Identifie des balles favorables mais ne parvient pas à les exploiter avec efficacité (nombreuses fautes). Stress mal géré, projet mal incarné. Services non réglementaires. Opportunisme plus que stratégie.
<b>Bandeau 1</b>	Le candidat égaré et inefficace. Mobilisation des ressources inadaptée. Gestuelle instable, jeu en réaction et mal contrôlé. Déplacements désorganisés, méconnaissance du règlement. Le jeu repose sur l'attente de fautes adverses, des tentatives désespérées ou des coups techniques improbables.

### La compétence professionnelle en acte

#### L'arbitrage.

Les candidats montrent un engagement globalement satisfaisant. Toutefois :

- L'annonce du score est parfois dans le mauvais ordre ou peu audible,
- La gestuelle est hésitante ou approximative,
- La validation du service est souvent mal maîtrisée (critères non connus).
- La qualité de l'arbitrage s'étiole au fil des 3 manches.

<u>Niv 4</u>	<u>EN ACTES</u> Maîtrise l'aire du jeu ; Associe une gestuelle précise et régulière à une annonce claire et précise, pas d'erreur ; Remplit la fiche sans erreur.
<u>Niv 3</u>	<u>CLAIR</u> Annonce claire et précise, pas d'erreur ; Associe quelques gestes mais hésitants et/ou ponctuels ;

	Remplit la fiche sans erreur.
<u>Niv 2</u>	<u>HÉSITANT</u> Fait des erreurs, mais arrive à se corriger, parfois à retardement ; Annonces parfois confuses ; Se fait reprendre sur le remplissage de la fiche.
<u>Niv 1</u>	<u>SPECTATEUR</u> Des erreurs nombreuses d'annonce du score ; Annonce inexistante. Doit être repris ; Mis en difficulté.

### L'analyse du projet

Tendance fréquente à proposer une analyse centrée sur soi (forces/faiblesses) sans intégrer les **données du match** ou le **comportement de l'adversaire**. L'analyse manque souvent d'illustrations concrètes issues du jeu.

Niveaux	ANALYSE DE JEU	
	<u>Analyse / Projet de jeu</u>	<u>Analyse tactique / Momentum</u>
<u>Niv 4</u>	Argumente ses propos sur plusieurs faits de jeu de manière efficace.	Explique et s'appuie sur l'histoire de la rencontre. Identifie différents schémas de jeu pertinents (au service + retour de service). Est capable de décrire un Momentum avec précision.
<u>Niv 3</u>	Se justifie selon ses points forts et prend en compte l'adversaire.	S'appuie sur un schéma de jeu possible (au service et/ou retour de service). Un moment clé est identifié.
<u>Niv 2</u>	Se justifie par rapport à son ou ses points forts / faibles uniquement. Hésitations, blancs, peu de structure.	Proposition qui ne s'appuie pas réellement sur des schémas de jeu ou schémas inadaptés. N'identifie pas de Momentum, rebondit maladroitement sur la proposition des jurés.
<u>Niv 1</u>	Justification non adaptée ou choix aléatoire. ou Ne justifie pas. Pas de réponse sensée.	Non justifié. Ne considère pas l'intérêt. Propos incohérent. ou Ne se justifie pas.

### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

- Vérifier la conformité du matériel (prévoir une seconde raquette si possible).
- Porter une tenue réglementaire : short ou jupette, t-shirt, chaussures adaptées.
- S'entraîner régulièrement pour développer la précision, la variété et l'intention stratégique.
- Travailler le service : placements, effets, longueurs et vitesses, en lien avec un projet de jeu.
- Être capable d'enchaîner plusieurs manches avec peu de récupération.
- Utiliser une gourde et une serviette pour bien gérer l'effort.
- Tester les différents projets de jeu face à des styles d'adversaires variés.
- Être en capacité de modifier ces projets initiaux au regard de l'évolution du rapport de force.

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

#### **Arbitrage :**

- S'entraîner à annoncer le score clairement, dans le bon ordre, et à le faire à voix haute et forte ;
- Savoir annoncer le changement de serveur, gérer les temps morts, chronométrer ; Utiliser les gestes codifiés (point gagné, service, balle à remettre, bord de table...) ;
- Se référer au livret UNSS « je suis jeune arbitre de tennis de table » pour se préparer.

### L'analyse du projet :

- Être capable d'auto-analyse, mais aussi d'analyser un adversaire ;
- Appuyer l'analyse sur des faits précis de jeu ;
- S'entraîner à coacher ou commenter une situation pour objectiver les choix.

## Volleyball

### Rappel des conditions de l'épreuve

L'épreuve se structure en 3 temps :

- Un échauffement libre d'une durée de 30' ;
- Une phase de brassage en 4c4 avec au moins 1 pied au sol , entre 12' et 15' de match par candidat ;
- Un tournoi formule King en 2c2 par groupe de niveau, environ 30' de jeu par candidat, avec changement de partenaire à chaque match.

L'arbitrage est évalué sur la 2ème phase ainsi qu'un entretien individuel ciblant l'analyse réflexive personnelle du candidat sur son match.

La prise en compte des résultats des matchs sur le 2c2 peut être un critère discriminant entre les candidats pour leur évaluation individuelle.

### Bilan des évaluations

#### La prestation physique

<p><b>Bandeau 4</b></p>	<p>“Candidat efficient”          Mobilisation structurée et élaborée des ressources  <u>JOUEUR EFFICACE DANS TOUS LES ROLES</u>          Candidat qui fait preuve d'un panel varié de techniques corporelles (très bonne maîtrise technique dans tous les rôles : différents temps de passe haute, manchette, différentes attaques, bloc, services variés...)          Il est capable de proposer différentes organisations offensives et défensives adaptées au rapport de force et à ses partenaires. Il anticipe des choix tactiques et peut se réorganiser si besoin.          Il bonifie les ballons joués permettant la bascule du rapport de force en sa faveur quasi systématiquement.          Les meilleurs candidats sont capables de maintenir un niveau de jeu constant sur l'ensemble de l'épreuve.</p>
<p><b>Bandeau 3</b></p>	<p>“Candidat efficace”          Mobilisation des ressources en mode adaptatif  <u>JOUEUR EFFICACE SUR CERTAINS SECTEURS DE JEU PRÉFÉRENTIELS</u>          Candidat qui présente un panel de techniques corporelles lui permettant d'être efficace plus particulièrement dans un secteur de jeu (spécialisé ou limité dans un rôle).</p>

	Il est capable de respecter une organisation tactique collective (placement défensif, présence ou bloc ou non...). Il est capable de maintenir le rapport de force voire de le faire basculer en sa faveur lorsqu'il est en situation favorable.
<b>Bandeau 2</b>	<p>“Candidat en retard”</p> <p>Mobilisation des ressources en mode adaptatif et/ou alternatif</p> <p><u>JOUEUR EFFICACE SEULEMENT DE FAÇON PONCTUELLE</u></p> <p>Candidat qui dispose d'un panel limité et stéréotypé de techniques corporelles pas toujours bien maîtrisées (manchette explosive, service aléatoire, très peu de gestes d'attaque smashée...).</p> <p>Il agit souvent en réaction dans ses déplacements et dans ses choix d'intervention sur le ballon.</p> <p>Joueur suiveur dans le jeu collectif, il permet l'équilibre du rapport de force mais n'est pas décisif dans la rupture de l'échange.</p>
<b>Bandeau 1</b>	<p>“Candidat inefficace”</p> <p>Mobilisation inadaptée des ressources</p> <p><u>JOUEUR QUI DESSERT L'ACTIVITÉ COLLECTIVE</u></p> <p>Candidat qui maîtrise très peu les techniques corporelles spécifiques du volleyeur.</p> <p>Il est en difficulté pour suivre le rythme du jeu et pour suivre l'organisation tactique collective.</p> <p>Son niveau moteur trop fragile gêne le jeu collectif et pénalise son ou ses partenaires.</p>

### La compétence professionnelle en acte

- La majorité des candidats est capable de siffler l'engagement et l'attribution du service ;
- L'ensemble des candidats est capable d'identifier un moment « marquant » de leur match mais parfois cela reste trop évasif. La plupart s'est orientée vers une description générale de leur activité, plutôt qu'une analyse fine et ciblée.

### Conseils aux candidats

#### *Pour la prestation physique*

- S'entraîner à sortir du jeu stéréotypé en 3 touches ;
- Les différentes phases de jeu doivent permettre aux candidats de mettre en avant leurs intentions tactiques afin de créer la rupture des échanges ;
- Les candidats doivent être capables de s'adapter aux contraintes réglementaires du 4C4 en gardant 1 pied au sol ;
- S'entraîner à être performant dans tous les secteurs du jeu (passe, attaque, réception, défense, service), notamment au service sur terrain réduit.

#### *Pour la compétence professionnelle en acte*

- Pour le rôle d'arbitre, le candidat doit connaître le règlement, la gestuelle appropriée et appliquer l'ordre des gestes (exigences du niveau UNSS attendues) ;

Lors de l'entretien, l'analyse d'un moment concret et précis des actions doit être davantage sur des dimensions à la fois technique et tactique. Elle doit être recontextualisée dans l'histoire du match.

## C. Troisième épreuve d'admission : l'épreuve d'entretien

### 1. Les enjeux de l'épreuve et les attentes du jury

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public d'éducation.

Elle permet d'entrevoir la posture de l'enseignant en termes d'éthique professionnelle, de sens des responsabilités et son aptitude à se positionner au sein d'un collectif de travail.

L'évaluation porte plus précisément sur la capacité du candidat à investir ses missions de service public au sein d'un établissement scolaire du second degré. Le candidat doit démontrer son intérêt, sa motivation et ses compétences à devenir un futur acteur de la communauté éducative, en adoptant une démarche réfléchie au service de la réussite du parcours et de l'inclusion de tous les élèves. Il doit aussi montrer qu'il sera capable de gérer son propre développement professionnel tout au long de sa carrière.

Il s'agit également pour le candidat d'appréhender la complexité des situations proposées afin de montrer ses capacités d'analyse, de gestion et d'action face à des problématiques qu'il rencontrera possiblement dans sa vie professionnelle. Il est ainsi attendu du candidat une appropriation opérationnelle des valeurs et principes de la République dans des mises en situation professionnelle en prise avec la réalité du métier d'enseignant dans un établissement local d'enseignement (public ou, le cas échéant, privé sous contrat) et son environnement.

Les expériences (directes ou indirectes) qui jalonnent le parcours du candidat constituent des points d'appui tout au long de l'épreuve que ce soit lors de la première partie ou lors de la seconde partie pour répondre aux mises en situation.

### 2. Le cadre général de l'épreuve

La durée de l'épreuve est de 35 minutes sans temps de préparation pour les candidats dont 15 minutes sur le parcours et 20 minutes sur deux mises en situation professionnelle.

Coefficient 3

*Première partie de l'épreuve :*

D'une durée de 15 minutes (exposé initial du candidat d'une durée de 5' maximum suivi d'un entretien avec le jury de 10'), cette première partie permet au candidat de présenter certains éléments saillants de son parcours et de ses expériences qui expliquent et justifient son aspiration à devenir professeur d'EPS dans le second degré. Exemples possibles non exhaustifs, sans caractère obligatoire : travaux de recherche, enseignements suivis, stages en observation ou en intervention, engagement associatif, périodes de formation à l'étranger, responsabilités assurées au sein de collectifs, expériences d'encadrement, expériences en termes de pratiques physiques, sportives et artistiques, etc. Le candidat est invité à choisir dans son parcours et ses expériences des arguments sur lesquels son aspiration personnelle à devenir professeur se fonde. L'entretien avec le jury porte sur les éléments présentés, et permet au candidat de préciser ou de compléter son exposé initial.

La fiche individuelle de renseignement – dont les membres du jury ont connaissance mais qui n'est pas notée – peut servir au questionnement du jury. Dans tous les cas, seule la prestation orale du candidat est évaluée par le jury.

Le candidat admissible devra remettre cette fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant au programme du concours, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture. Une vigilance quant à l'orthographe et plus généralement à la maîtrise écrite de la langue française

est attendue dans ce cadre.

Un candidat qui ne remet pas la fiche individuelle de renseignement selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture des concours est éliminé.

### *Seconde partie de l'épreuve pour la session 2025 :*

Elle est consacrée à « deux mises en situation professionnelles » : l'une d'enseignement (liée à la discipline enseignée ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire (situation interrogeant un environnement allant au-delà de la classe).

Ces « mises en situation » font appel à l'expérience (directe ou indirecte), mais aussi à la capacité d'analyse du candidat pour y répondre. Confronté à une situation professionnelle complexe, le candidat est invité à mobiliser sa réflexion, ses connaissances et ses expériences afin de formuler une proposition d'un ou de plusieurs scénarios d'action de nature à répondre au(x) problème(s) qu'il a identifié(s) dans la mise en situation professionnelle qui est toujours introduite par : « Vous êtes professeur d'EPS dans tel établissement, ... ».

Pour chaque situation, l'entretien dure 10 minutes et est structuré autour de deux questions principales :

1. Quels sont les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant l'organisation et le fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement et des écoles, ou, s'il y a lieu, des établissements privés sous contrat, qui sont en jeu dans cette situation ?
2. Comment analysez-vous cette situation et quelles solutions envisagez-vous ?

Ces situations, proposées par le jury, s'inspirent de situations réelles et leur thème est en lien direct avec les droits et obligations des fonctionnaires, les valeurs et principes de la République et les politiques publiques d'éducation.

Ces situations peuvent aussi permettre au candidat de montrer qu'il connaît les différentes fonctions et ressources présentes dans un établissement scolaire (disciplinaires, interdisciplinaires, transversales et institutionnelles) et l'environnement de celui-ci, et qu'il peut les mobiliser dans le cadre de ses propositions.

Ainsi, il est attendu du candidat qu'il propose des préconisations instruites, réfléchies et argumentées, mettant en jeu, suivant la nature de la mise en situation professionnelle et son analyse systémique, une gestion de celle-ci dans la classe, dans l'établissement voire sur un plan plus large, dans une temporalité évolutive.

### **3. L'analyse des prestations des candidats**

#### **a. Principaux constats sur la prestation globale des candidats (exposé et entretien) et conseils de préparation**

La préparation des candidats apparaît, dans l'ensemble, comme satisfaisante sur le plan méthodologique, en particulier concernant la structuration de l'exposé. Les candidats arrivent bien préparés pour l'exposé liminaire et exploitent le temps imparti des cinq minutes de présentation. La présentation est globalement satisfaisante et permet une mise en valeur des motivations et des compétences du candidat. Cette première partie de l'épreuve leur permet de présenter les raisons qui motivent leur candidature et de mettre en lien des étapes de leur parcours avec les valeurs de la République et les compétences à construire pour enseigner l'EPS. Néanmoins, les candidats sont invités à mieux travailler les mises en relation de ces éléments avec la présentation expériences qui jalonnent leur parcours et leurs motivations de sorte que les liens construits entre la trajectoire du candidat et les valeurs (ou principes) de la République soient moins artificiels et dépassent « l'effet d'annonce ». La hiérarchisation, la contextualisation et l'articulation des expériences (de stage notamment) peuvent également être envisagées pour donner davantage de

profondeur au parcours et se prémunir de l'effet « listing » et du discours descriptif apportant peu de plus-value.

Lors des mises en situation professionnelle, les réponses des candidats sont variables et reflètent la diversité des niveaux de préparation. En effet, si certains se montrent solide pour mettre en lien les éléments du sujet avec des enjeux éducatifs ciblés et perçoivent les tensions sous-jacentes pour faire des propositions pertinentes, d'autres adoptent une approche plus analytique, se limitant au repérage des valeurs en jeu, et s'appuient sur des connaissances parfois superficielles voire inopérantes liées à une connaissance parcellaire du fonctionnement d'un établissement. Les différents stages en établissement constituent un moment privilégié pour appréhender de façon plus concrète ce fonctionnement. L'originalité de cet oral d'entretien nécessite que le candidat s'entraîne à faire des réponses concises.

L'authenticité, la justesse et le réalisme de la projection professionnelle du candidat à partir de ses expériences et sa capacité à témoigner d'un recul réflexif dans les différents temps de l'épreuve constituent des points d'attention particuliers pour le jury.

### **b. Les 5 minutes d'exposé**

- Prestations des candidats

Les stratégies de présentation sont assez diverses bien qu'elles tendent à se standardiser. On relève toutefois plusieurs tendances :

- Certains candidats privilégient une approche cumulative, en cherchant à « valider » différents items des référentiels de compétences de l'enseignant.
- D'autres ont une approche narrative et chronologique de leur parcours et décrivent leurs expériences en valorisant particulièrement les stages en établissement.
- D'autres encore optent pour une approche plus globale, en insistant sur le bénéfice tiré de chaque étape de leur parcours pour construire leur identité professionnelle, par exemple en s'appuyant sur des expériences marquantes (positives ou négatives) permettant de se projeter dans le futur métier.
- Certains candidats présentent leur parcours sous le filtre des valeurs de la République et leur manière de s'inscrire dans celles-ci avec plus ou moins d'authenticité et de maîtrise des concepts.
- D'autres avancent des qualités construites au cours de leur parcours qui caractérisent leur professionnalité.

- Analyse

Toutes les propositions sont recevables mais il paraît essentiel de considérer que, sur le temps court imparti, le parcours individuel doit s'enrichir assez précocement d'une mention explicite aux valeurs de la République, qui sont au cœur de cette épreuve. Il s'agit donc bien, pour le candidat, de démontrer en quoi les différentes expériences contribuent à la construction des compétences qui lui semblent nécessaires en tant que futur enseignant, dans un rapport de loyauté vis-à-vis de l'institution pour incarner les valeurs républicaines.

Il est néanmoins nécessaire de rappeler que l'exhaustivité n'est pas gage de qualité. De même, un exposé détaillé des grandes lignes d'un mémoire de master sans lien explicite au parcours ou une présentation détaillée de situations d'enseignement autour d'un problème rencontré avec un(e) élève pour formuler des propositions didactiques généralement artificiellement corrélées aux « valeurs » de la République ne recouvrent pas les propositions les plus adaptées au regard des attentes.

Les meilleurs candidats ont réfléchi sur leurs postures professionnelles et sont capables de les exprimer en mobilisant leurs expériences (stages professionnels, expériences d'enseignement, engagement associatif...).

Par ailleurs, l'originalité, la clarté, la mise en relief et le rythme de l'exposé sont appréciés du jury.

- Conseils de préparation

Pour guider la préparation de l'exposé, quelques conseils nous paraissent utiles :

- Il est essentiel de mettre en valeur la diversité des expériences et leur complémentarité, en termes de cohérence du projet. Plus que les éléments du parcours, ce sont les articulations entre ses différentes phases qui révèlent la construction en cours d'une identité professionnelle.

- Le candidat doit acquérir, au fil de ses expériences de terrain, non seulement la connaissance des valeurs et principes de la République, mais également une vision globale du fonctionnement d'un établissement (personnes, ressources, instances, dispositifs, partenaires, etc...) et une appréhension concrète des principes juridiques (relatifs à l'organisation et au fonctionnement des établissements, aux droits et obligations des fonctionnaires, ...). En corolaire, la participation aux instances (pHARe, CESCE, CA...) est une réelle plus-value pour appréhender au-delà de la connaissance théorique leur fonctionnement et leur portée. La présentation doit démontrer une capacité à faire des choix et à révéler un esprit de synthèse. Le choix de points saillants offre la possibilité de développer et évite le « catalogue » d'expériences qui ne permet pas toujours de saisir la cohérence du parcours et les aspirations conduisant à devenir professeur d'EPS. Il en est de même pour les valeurs.

- L'authenticité est appréciée : même si des mots clés sont nécessaires pour structurer le discours, le candidat ne doit pas chercher à « cocher des cases » ou à réciter des attendus qu'il se construit. La multiplicité des valeurs sollicitées nuit parfois à cette authenticité.

- Les motivations intrinsèques peuvent être mobilisées pour donner une dimension plus personnelle et originale à la présentation.

- Il est attendu du candidat qu'il maîtrise la langue française dans le cadre de la communication orale.

Toutes les expériences (directes ou indirectes), même négatives, doivent être considérées comme enrichissantes et peuvent potentiellement être exploitées lors de l'épreuve. Les illustrations concrètes sont appréciées.

Pour cette quatrième session, si la préparation des candidats à l'exercice est notable, beaucoup d'entre eux récitent sur un ton monocorde leur exposé dans un rythme rapide leur permettant ainsi de distiller des mots-clés ou concepts présumés attendus par le jury que le candidat ne maîtrise pas ou peine à incarner lors de l'entretien (exemples : « bienveillance, attaché à la réussite de tous les élèves quelle que soit leur diversité » ...).

### **c. L'entretien**

- Prestations des candidats

Plusieurs profils sont repérables et reflètent la manière dont chacun perçoit l'enjeu de l'épreuve :

- Certains candidats articulent habilement le parcours qu'ils viennent de décrire avec leur projet professionnel ; l'entretien leur permet d'enrichir leurs propos en apportant des éléments complémentaires au fil du questionnement et en prenant appui sur leurs expériences à partir desquelles ils parviennent à se projeter. Ils donnent ainsi du sens à leur formation initiale, leurs stages, leur parcours sportif et associatif, etc... au regard des compétences à construire.

- D'autres soutiennent un argumentaire redondant, sans toujours prendre en compte le questionnement du jury. Des effets d'annonce sur les valeurs de la République et une forme d'énumération d'éléments de langage sont opérés. Certaines questions peuvent les mettre en difficulté et les amener à des contradictions, qui interrogent la véracité des éléments avancés dans l'exposé.

- D'autres ne trouvent leurs réponses que dans leur expérience sans dépasser le stade descriptif ni parvenir à prendre de la hauteur ce qui ne leur permet ni d'entrer en dialogue avec

le jury ni d'exprimer les valeurs ou les principes qui les guideront dans l'exercice de leur futur métier. Ils éprouvent des difficultés à exprimer un avis et à se positionner.

- Enfin, un dernier profil se dégage, correspondant à des candidats qui subissent l'entretien, faute d'en avoir compris le sens. Selon leur spontanéité et la teneur des échanges, cela peut donner lieu à des ouvertures intéressantes ou à des digressions sans grand intérêt pour l'épreuve.

- Analyse

L'enjeu pour le candidat, lors de cette phase d'entretien, est de s'emparer du questionnement du jury pour mettre en relief les éléments saillants de son parcours au regard des missions de l'enseignant et des valeurs et principes de la République.

Il est attendu du candidat qu'il fasse preuve d'authenticité, qu'il accepte de s'engager et de révéler son aspiration à devenir professeur à travers un discours qui lui est propre et des prises de position réfléchies, sans chercher à transformer ses pensées pour les faire correspondre à d'hypothétiques attentes du jury. Des exemples à propos et mis en relief sont appréciés.

- Conseils de préparation

Le candidat cherchera, au cours de sa formation initiale, à repérer les valeurs et les principes de la République mis en jeu dans les situations vécues et les enjeux éducatifs associés.

Il paraît intéressant d'anticiper les ouvertures possibles du questionnement, en envisageant notamment les responsabilités qu'il souhaiterait prendre ou les instances qu'il pourrait investir dans un établissement, au regard de ses aspirations ou points forts, à plus ou moins long terme. Cette capacité de projection, à condition d'être articulée au parcours, peut apporter une épaisseur supplémentaire à l'argumentaire général.

Les candidats sont invités à répondre avec bon sens pour faire vivre leur parcours dans le cadre de l'entretien sans s'enfermer dans une stratégie méthodologique.

La tentation d'idéaliser son parcours s'avère souvent contre-productive, car le questionnement permet généralement de mettre en évidence les failles d'un discours superficiel.

Enfin, s'agissant des interactions avec le jury, il est attendu du candidat qu'il fournisse des réponses à la fois réfléchies et concises, témoignant de sa lucidité et de sa capacité de synthèse. Parce qu'il y a réfléchi, le candidat doit avoir la capacité d'articuler ses propositions avec les valeurs mises en jeu. La qualité de sa projection quant à la manière de porter les principes éducatifs soulevés dans son action éducative future dans la discipline et dans l'établissement est appréciée.

Les fiches individuelles de renseignement sont complétées de manière inégale. Au-delà de la seule mention du parcours STAPS/MEEF (commun au plus grand nombre), le candidat est invité à mener une réflexion sur les expériences qu'il mentionne et le sens accordé à chacune. Les choix opérés pour renseigner la FIR ouvrent un champ d'interrogation riche permettant de saisir les motifs d'engagement des candidats.

#### **d. Les Mises en Situation Professionnelle**

- Prestation des candidats

Les candidats abordent les mises en situation professionnelle sans temps de préparation.

La nature de l'exercice demande au candidat de répondre immédiatement à la problématique posée, de réfléchir à haute voix, et d'énoncer ses éléments de réponse qui se structurent au fur et à mesure du développement de son argumentaire.

Certains ont stabilisé un cadre méthodologique et le déclinent de manière rigoureuse. Cela leur permet de structurer la réponse, sans autant garantir la pertinence des propositions.

D'autres s'attachent prioritairement à identifier valeur(s) et tension(s) en jeu dans le sujet proposé et mobilisent les connaissances dont ils disposent autour de la ou des thématiques repérées.

Les candidats qui privilégient l'entrée dans l'analyse par la valeur soulevée le font, le plus souvent, au détriment d'une analyse approfondie de la situation et passent à côté des tensions et dilemmes soulevés par la question.

D'autres encore se projettent directement dans la situation décrite par le sujet et avancent des éléments de réponse de manière plus instinctive.

Pour une majorité d'entre eux, les propositions de scénario sont plutôt pertinentes mais souvent peu abouties ; c'est, dans bien des cas, le questionnement des jurés qui permet de donner de l'épaisseur à l'argumentaire, en invitant à l'enrichissement de l'exploitation du contexte, de la mobilisation du collectif, des partenariats, des modes d'intervention et des échéances envisagées. La plupart des candidats ne prend pas en compte la totalité du contexte et se centre sur quelques éléments. Or, il convient d'appréhender les différents éléments du contexte dans leur ensemble et de façon systémique afin d'orienter des propositions significatives de réponse.

Enfin, certains parviennent à contextualiser le sujet et à en identifier les enjeux, à la fois en termes de valeurs, d'objectifs éducatifs et de tension(s) sous-jacente(s) ; ils s'attachent ensuite à mobiliser plusieurs leviers contextuels (établissement, partenaires) et institutionnels (textes officiels, réglementation) pour construire des réponses opérationnalisées. Ils convoquent également des liens réfléchis à leur parcours pour enrichir leurs propositions.

Il est souligné par le jury que l'énumération de multiples dispositifs mis en place au sein de l'écosystème scolaire n'a que peu de sens, si les candidats ne sont pas en mesure de formuler une réponse concrète, pragmatique et efficiente à la situation qui leur est proposée. Leur capacité à faire preuve de discernement face à une problématique professionnelle s'efface parfois au profit de réponses décrivant nombre de dispositifs et d'acteurs, sans que les interlocuteurs directs soient connus et d'abord mobilisés.

- Analyse

Nous invitons le candidat à procéder à une lecture précise du sujet afin d'en identifier clairement tous les éléments. Une lecture trop rapide et superficielle peut conduire à une analyse erronée ou partielle (exemple : un élève plutôt qu'une élève).

Il ne s'agit pas, à travers les éléments de réponse, d'exposer des connaissances en tant que telles, mais bien de les mobiliser dans le contexte particulier du sujet. Le candidat doit démontrer sa capacité à se conduire en fonctionnaire responsable et en éducateur lucide, sachant mobiliser différentes ressources, internes et externes, à sa disposition.

Les mises en situation doivent permettre d'évaluer sa capacité à :

- Définir et analyser le contexte au regard de la situation donnée
- Identifier les tensions sous-jacentes au sujet, notamment au regard des valeurs et principes en jeux.
- Prendre des décisions adaptées correspondant à de justes temporalités. Cela amène une réflexion sur la hiérarchisation des priorités d'actions afin de prendre des décisions à court terme, puis de les enrichir par d'autres temporalités.
- Mobiliser, à bon escient, des partenaires, instances, dispositifs à même de relayer les actions engagées.
- Agir conformément à sa fonction et non pas « à la place de ... »
- Envisager et anticiper l'impact de ses initiatives et de ses actions sur les élèves et sur les membres de la communauté éducative, à travers des indicateurs de progrès et des exemples concrets.

- Conseils de préparation

Il n'existe pas de réponse prédéfinie aux sujets complexes proposés dans le cadre des « mises en situation ». Le candidat doit faire preuve d'analyse, de discernement, de connaissances, en démontrant sa stature d'agent de l'État responsable et de membre actif au sein de la communauté éducative.

Un questionnement récurrent, à partir de situations scolaires variées, en EPS et dans l'établissement, sur les valeurs en jeu et sur les réponses à apporter à des problématiques de toutes natures lui permettra de se préparer au mieux.

C'est donc en pratiquant régulièrement ces simulations, mais également en se questionnant sur des situations authentiques vécues sur le terrain, qu'il pourra s'approprier les informations utiles et adopter une démarche de prise de décision, en affirmant progressivement sa posture professorale.

Dans le cadre de cette préparation, à partir d'études de cas, il est souhaitable qu'il s'habitue à identifier les problématiques sous-jacentes, à formuler plusieurs hypothèses par sujet, afin de pouvoir envisager des pistes de réponses variées et concrètes afin d'enrichir sa réflexion.

En résumé, le candidat doit être en mesure d'appréhender les mises en situation selon différents champs d'analyse :

- Le champ éducatif, qui renvoie aux enjeux, dans une perspective de formation du citoyen.
- Le champ éthique, qui se rapporte aux valeurs et principes républicains, portés par le système éducatif.
- Le champ règlementaire, relatif aux textes qui régissent la société, l'École, mais également l'encadrement des activités physiques et sportives.
- Le champ déontologique, qui renvoie à ce qui est souhaitable dans la situation et le contexte donné.
- Le champ partenarial, qui concerne l'ensemble des personnes, instances, dispositifs mobilisables pour soutenir ses initiatives, au sein et en dehors de l'établissement.

Il est souhaitable que les candidats soient capables de hiérarchiser ces champs et de cibler ceux qui leur semblent les plus prépondérants au regard de la situation proposée.

Une priorisation des propositions d'action et une hiérarchisation dans le temps peuvent s'avérer opportunes en fonction de cette analyse.

La systématisation d'annonce d'un plan de réponse au regard du temps imparti dans le cadre de cette partie d'épreuve ne constitue pas nécessairement une valeur ajoutée à l'exercice. L'opérationnalisation de la réponse ne doit pas se faire au détriment d'une phase d'analyse approfondie dans les premiers éléments de réponse afin d'éclairer son degré de pertinence.

Les situations proposées impliquent d'être en mesure de se projeter concrètement dans la vie de l'établissement, de s'être informé sur son organisation, son fonctionnement et d'avoir rencontré les différents personnels pour en connaître les fonctions et les champs d'action. Les différents stages qui jalonnent le parcours du candidat dans le cadre de sa formation, quels qu'en soient les lieux ou modalités constituent des moments privilégiés pour se construire ce champ de connaissances. L'appréhension du fonctionnement d'un établissement au-delà de la sphère EPS constitue une plus-value pour une mobilisation à bon escient des partenaires, dispositifs, ou autre par une meilleure connaissance du rôle et des missions des acteurs. Il en est de même d'une appréhension plus fine des circuits de décision, comme les partenaires institutionnels, les relais possibles à l'extérieur de l'établissement.

Il est rappelé à ce titre que les expériences (directes ou indirectes) qui jalonnent le parcours du candidat constituent des points d'appui également pour répondre aux mises en situation en permettant d'éclairer en fonction, le champ du questionnement, de l'analyse ou des propositions de scénarios. La capacité à mobiliser ses expériences dans le cadre de cette partie de l'épreuve contribue à refléter la dimension réflexive de la projection professionnelle.

## **e. Illustrations des profils des candidats en fonction des niveaux de prestation pour la session 2025 :**

### **Niveau 1 :**

L'éthique, la déontologie du candidat et/ou sa capacité à s'approprier et faire partager les valeurs de la République sont questionnées. Le candidat s'inscrit dans un projet professionnel déclaratif, sans réelle projection.

Il ne perçoit ni les enjeux, ni la nature des difficultés soulevées par les mises en situation. La problématique est contournée. La solution envisagée est inadaptée aux enjeux de la situation ou restreinte et principalement centrée sur une vision étriquée de la problématique soulevée. Elle ne permet pas au candidat de répondre à la problématique qui lui est posée. Il délègue le traitement de la situation à un tiers ou l'appréhende seul. Le candidat n'est pas force de propositions pour envisager des propositions d'action à l'échelle de l'établissement.

### **Niveau 2 :**

Les valeurs et/ou principes sont simplement énoncés. Le candidat ne parvient pas à se positionner clairement. A partir de son parcours et de ses expériences, le candidat se projette partiellement dans le métier de professeur et ne l'envisage que dans une dimension restrictive avec peu d'objectivité et de discernement.

Le candidat propose une analyse globale de la mise en situation, repère la/les thématique(s) sans parvenir à en extraire les tensions et enjeux. Réponse et actions demeurent partielles voire parfois superficielles (effets d'annonce) dans l'une ou l'autre des mises en situation et peu contextualisées. Le candidat reste dans une résolution de la situation limitée à ses seules connaissances actuelles et ne se projette pas sur la manière de trouver les réponses concrètes. A l'inverse certains candidats détournent la réponse en envisageant simplement des pistes sur le long terme et occultent totalement les actions immédiates.

### **Niveau 3 :**

L'appropriation des valeurs de la République et des exigences du service public ainsi que l'aptitude à partager ces valeurs sont perceptibles. Le candidat révèle une posture éthique et responsable. Il se projette dans le métier de professeur avec clarté et s'appuie sur sa réflexion, ses connaissances et parfois sur ses expériences pour appréhender les problématiques professionnelles qu'il pourrait rencontrer et proposer des scénarios d'action pour y répondre.

Le candidat analyse le contexte et les tensions pour chacune des deux mises en situation proposées. Il qualifie l'origine des problématiques soulevées. Il cherche à circonscrire la nature des difficultés rencontrées afin de trouver la meilleure option à partir de plusieurs hypothèses.

Le candidat évoque différentes pistes à explorer à l'échelle de la discipline et de l'établissement en collaboration avec différents acteurs au sein d'une équipe plurielle qui dépasse le cadre proche. Le candidat prend des décisions, priorise et s'engage pour proposer des solutions opérationnelles incluant plusieurs scénarios et des temporalités opportunes.

### **Niveau 4 :**

L'appropriation des valeurs de la République, des exigences du service public et l'aptitude à partager ces valeurs transparaissent clairement. Le candidat se projette lucidement et avec authenticité dans le métier de professeur. La référence au parcours du candidat se fait de manière juste et à bon escient sans être plaquée.

Ses expériences éclairent cette projection et complètent une analyse systémique permettant des propositions d'action pertinentes et nuancées au regard des problématiques professionnelles soulevées. Le candidat analyse finement le contexte et les tensions sous-

jacentes au sujet posé à partir d'hypothèses formulées et hiérarchisées. Les propositions envisagent différents scénarios en appui de connaissances fines et adaptées au(x) problématique(s) posée(s) par les mises en situation professionnelle. Les scénarios de réponses sont pluriels, opérationnels, hiérarchisés, contextualisés et nuancés. Ils s'inscrivent dans une démarche évolutive. Le candidat appréhende le travail collaboratif dans toutes ses dimensions avec un positionnement professionnel juste, mesuré, conforme à ses fonctions. Il cible avec pertinence les partenaires à mobiliser parce qu'il connaît précisément leur rôle et les missions de chacun.

#### **4. Conclusion, projections et conseils aux candidats CAPEPS 2025 pour le CAPEPS 2026es enjeux de l'épreuve et les attentes du jury**

Cette épreuve d'entretien avec le jury qui s'est installée dans le concours du CAPEPS externe, du CAFEP et du 3<sup>ème</sup> voie depuis la session 2022 révèle des tendances marquées dans la continuité des sessions précédentes :

- Une préparation sérieuse des candidats sur le plan méthodologique témoignant d'une bonne connaissance de l'épreuve.
- Une bonne connaissance des instances, des acteurs et de la réglementation, mais qui reste inégales selon les candidats et qui est à rendre plus concrète pour dépasser le stade déclaratif. Les connaissances évoquées par le candidat doivent pouvoir être illustrées.
- La relation au chef d'établissement est à mieux appréhender Une représentation parfois erronée de l'enjeu de l'épreuve : il ne s'agit pas exclusivement de proposer des pistes de réponses mais bien d'analyser les tensions soulevées puis d'y répondre par des pistes d'action opérationnelles.
- La mobilisation des valeurs ne doit pas occulter la spécificité du professeur d'EPS et les apprentissages nécessaires.
- Une mise en lien du parcours, des expériences et des compétences professionnelles plus explicite dans la première partie de l'épreuve. Si les FIR ne sont pas prises en compte dans la notation du candidat, elles constituent un appui à l'échange avec le jury et demande une attention quant à la véracité des éléments mentionnés et à sa rédaction.
- Les FIR ne doivent pas pour autant devenir des catalogues d'expériences que le candidat ne serait pas en mesure de mobiliser pour éclairer sa projection dans le métier en lien notamment avec les compétences construites ou en cours de construction.
- Des propositions d'actions plus opérationnelles dans la seconde partie de l'épreuve avec un point de vigilance sur le court terme qui semble plus difficile à appréhender pour les candidats.
- Des prestations de qualité impliquant un recrutement de futurs enseignants préparés à adopter les bonnes postures professionnelles face à des situations parfois complexes touchant aux valeurs et/ou principes de notre système éducatif.
- Un regard et une évaluation partagés au sein d'un jury mixte (enseignants d'EPS et agents du service public hors du champ de l'EPS) qui apportent une réelle plus-value à cette épreuve dans le processus de recrutement des futurs enseignants d'EPS en lien avec leur futur contexte d'exercice.

Pour rappel du rapport de jury de la session 2024, la projection vers le concours de la session 2025 s'engageait notamment sur les points suivants :

- Une ouverture des mises en situation professionnelle sur des thématiques diverses,

actuelles et concrètes en lien avec les enjeux de l'épreuve.

- Une attention plus soutenue autour de l'identification des problématiques professionnelles sous-tendues par les mises en situation professionnelle.
- Un maintien de l'attention du jury sur l'opérationnalisation et la contextualisation des propositions de réponses apportées par les candidats aux mises en situation.
- Une vigilance sur la qualité de l'articulation entre les éléments du parcours du candidat, ses expériences directes ou indirectes, et les réponses qu'il apporte aux deux mises en situation professionnelle est attendue.

Les conseils pour les candidats s'inscrivent dans la continuité de ces différents points :

- Se préparer en étant aux prises avec les thématiques actuelles sociétales et disciplinaires mettant en jeu des valeurs et principes de la République et, le cas échéant, des principes juridiques régissant l'organisation et le fonctionnement des établissements.
- Appréhender ce qui relève de la déontologie, des droits et obligations des fonctionnaires, des missions et compétences professionnelles attendues pour se projeter dans le métier avec justesse.
- Investir la FIR comme un moyen de mettre en lumière ses motivations et ses compétences en cours de construction pour éclairer le jury sur son profil.
- Réfléchir à la mise en perspective de son parcours et de ses expériences directes ou indirectes en se projetant sur les liens avec l'analyse et les propositions apportées lors des mises en situation professionnelle. Les expériences en établissement (périodes de stage) doivent être valorisées et exploitées pour permettre de rencontrer ses différents acteurs, appréhender le fonctionnement des instances et de certains dispositifs et s'entraîner à identifier les tensions et dilemmes soulevés. Les expériences (directes ou indirectes) qui jalonnent le parcours du candidat constituent des points d'appui tout au long de l'épreuve que ce soit lors de la première partie ou lors de la seconde partie pour répondre aux mises en situation.
- Faire preuve d'engagement, d'authenticité et de pragmatisme afin de se positionner comme un enseignant réflexif, réellement partie prenante au sein de sa discipline et du système éducatif.
- Adopter une posture dynamique dans l'interaction avec le jury Appréhender avec réalisme les situations proposées pour caractériser les difficultés, les tensions qu'elles contiennent (s'agissant des valeurs ou des éléments institutionnels ou réglementaires mis en jeu) à partir d'une appréciation instruite, réfléchie et argumentée pour formuler des préconisations précises, priorisées et hiérarchisées temporellement à partir d'une analyse systémique du sujet. Analyser ce qui relève des valeurs, principes, thématiques du sujet et des tensions sous-jacentes.

## 5. La distribution des notes

