

Rapport du jury

Concours : AGRÉGATION INTERNE

Section : ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Session 2020

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

SOMMAIRE

- Introduction : le mot de la Présidente page 3
- Première épreuve d'admissibilité page 6
- Seconde épreuve d'admissibilité page 15

Introduction : le mot de la présidente

2020 aura été une année particulière à bien des égards...

Après des résultats de l'admissibilité publiés comme prévu, le confinement n'a pas permis d'organiser les épreuves orales comme elles étaient envisagées au mois de mars.

Nous sommes bien conscients de la difficulté dans laquelle chaque candidat a pu se trouver du fait des circonstances particulières qui ont caractérisé le déroulement des concours durant la session 2020. Personne ne pouvait malheureusement anticiper cette situation.

Des résultats ont toutefois été publiés qui respectent l'arrêté du 10 juin 2020 « portant adaptation des épreuves de certaines sections du concours interne de recrutement de professeurs agrégés de l'enseignement du second degré ouvert au titre de l'année 2020 en raison de la crise sanitaire née de l'épidémie de covid-19.

« Section éducation physique et sportive.

La première épreuve d'admission de chaque section et, le cas échéant, option du concours interne est la première épreuve d'admissibilité de chaque section et, le cas échéant, option du concours interne mentionnée à l'annexe II (Épreuves du concours interne de l'agrégation) du même arrêté du 28 décembre 2009. La seconde épreuve d'admission de chaque section et, le cas échéant, option du concours interne est la deuxième épreuve d'admissibilité de chaque section et, le cas échéant, option du concours interne mentionnée à l'annexe II (Épreuves du concours interne de l'agrégation) du même arrêté du 28 décembre 2009. Le jury prononce l'admission à ce concours au terme de ces épreuves. »

Le présent rapport est donc plutôt inédit puisque seules les épreuves écrites y sont traitées. Au-delà des principaux chiffres, il présente les enseignements que l'on peut tirer des sujets et de leurs réalisations par les candidats avec des conseils pour la formation.

Les sujets d'écrits sont choisis et construits par la présidente du concours, seule décisionnaire sur cette phase. Les questions posées et les thématiques retenues sont volontairement professionnelles. Outre la sélection visée par ces épreuves d'admissibilité, elles ont aussi pour objectif de questionner la profession sur des objets actuels, sans piège, ni « bonne réponse » souhaitée et attendent un engagement professionnel de la part des candidats, tous professeurs en poste sur le terrain. Ces épreuves écrites visent à valoriser leur professionnalité mais supposent la démonstration de connaissances et de compétences à argumenter et justifier les propos tenus.

Un échec aux écrits ne doit toutefois pas remettre en question les compétences enseignantes exprimées au quotidien face aux élèves ou aux étudiants. La préparation des écrits suppose une formation et un travail bien spécifique, sur un temps long, pour les réussir. Ce rapport est justement destiné à analyser sa propre production, comprendre ses erreurs, donner des pistes de réflexion afin de mieux orienter sa formation et sa préparation.

Les sujets des deux écrits se voulaient très en phase avec les préoccupations de tout enseignant EPS. Pour la première épreuve, les relations EPS / Sport sont au cœur de l'actualité ; les évolutions de la leçon d'EPS ouvraient des perspectives diverses liées aux enjeux et à la lisibilité de la discipline, mais aussi au contenu prescrit/réel de la leçon et à la relation pédagogique sous-tendue. La seconde épreuve traitait de l'évaluation dans toutes ses acceptions ; ce n'est pas un sujet nouveau, il accompagne la discipline depuis toujours. Le cadre de l'éducation prioritaire devait évidemment être pris en compte, sans caricature et en considérant le collègue REP + précis dans lequel le sujet plaçait le candidat. Vous trouverez, dans les deux parties suivantes, matière à analyser et comprendre les attendus – très ouverts – des sujets de cette session 2020.

Les épreuves écrites ont été plutôt bien réussies avec des copies denses, peu d'inachevées et une moyenne de 7,92 à l'écrit 1 et de 8,35 à l'écrit 2 ; la répartition des notes dans chacun des écrits est inscrite dans les parties ad hoc de ce rapport.

Vous trouverez ci-dessous la plupart des chiffres liés à cette session. Son caractère inédit ne permet pas toujours de comparaison avec les sessions antérieures.

- **Les inscrits et les composants**

Agrégation interne	Total	Public	Privé
Inscrits	1666	1458	208
Composants E1	1071	947	124
Composants E2	1058	936	122
Nb Postes	122	110	12
Âge moyen des composants	37 ans		

40 % des composants sont des femmes.

En 2019, les inscrits étaient un peu plus nombreux (1707) grâce à davantage de candidats dans le public (1458 cette année contre 1501 l'an passé).

- **Les admissibles**

	Public	Privé
Nombre de postes	110	12
Moyenne à la barre	10,40 (rappel 2019 : 7,85)	10,40 (rappel 2019 : 8,05)
Nombre de candidats Admissibles	256	28
Nombre de points du premier admissible	85,00	89,00
Moyenne du premier admissible	17,00	17,80

38,8 % des admissibles sont des femmes

Avec une barre à 10,40, le concours 2020 se révèle de très bonne qualité. Elle est identique pour le public et le privé.

- **Les reçus**

	Nombre de postes attribués	Nombre de points à la barre	Moyenne à la barre	Moyenne maximale	Moyenne des admis
Public	110	62,75	12,55	17,0	14,20
Privé	12	62,75	12,55	17,8	13,82

Session 2020	Public	Privé	Total
Homme	74 → 67,27%	8 → 66,66%	82 → 67,21%
Femme	36 → 32,72%	4 → 33,33%	40 → 32,78%
Âge moyen	36 ans 7 mois	35 ans 9 mois	36 ans 6 mois

32,8 % des lauréats sont des femmes.

L'âge des lauréats s'étend de 26 à 53 ans ; 33,6% ont 40 ans ou plus.

La comparaison avec 2019 des moyennes, notamment celles à la barre, n'aurait que peu d'intérêt car la situation 2020 est inédite.

Par ailleurs, 2 candidats ont été inscrits sur liste complémentaire pour le public et 1 pour le privé.

Les éléments à retenir :

- L'agrégation interne d'EPS joue pleinement son rôle sélectif avec un ratio de 13 candidats inscrits (dont 8 candidats présents aux deux écrits) pour un poste ; le taux de pression est supérieur pour le CAER.
- Les candidates sont moins nombreuses à chaque phase du concours. Elles représentent 40% des composants et presque un tiers des reçus. A noter que la proportion homme-femme dans la profession est d'ores et déjà déséquilibrée avec 42% d'enseignantes tous corps confondus.
- Un tiers des reçus, sélectionnés exclusivement par les écrits pour cette session, a 40 ans et plus.
- Une légère baisse des inscrits et des composants est constatée (une quarantaine de candidats dans le public).

Avec un taux national d'agrégés aux environs de 9% de la population des enseignants d'EPS, la discipline est en deçà de nombreuses disciplines. La création récente (première session en 1983) de l'agrégation d'EPS est évidemment une explication, mais elle n'est pas la seule. L'agrégation doit pouvoir s'inscrire dans le développement professionnel de tout enseignant qui le souhaite, sans « plafond de verre » lié à son sexe ou à son âge.

Certes, la préparation à ce concours demande un investissement en temps, en énergie, mais elle est aussi une magnifique occasion de réfléchir voire de requestionner et dynamiser son quotidien professionnel. Quel qu'en soit le résultat, le concours et sa préparation offrent indéniablement une formation continue inédite.

En guise de conclusion, pour cette session 2020, je souhaite remercier chaleureusement le directoire et tous les jurés qui ont, pendant une année délicate, assuré leur mission avec rigueur et professionnalisme ; un remerciement tout particulier pour les contributeurs aux rapports des deux épreuves écrites et pour les jurés préparateurs consciencieux des sujets d'épreuves orales (même si elles n'ont pas eu lieu).

J'adresse toutes mes félicitations aux candidats reçus. J'encourage les admissibles non admis mais aussi tous ceux qui n'ont pas franchi l'étape de l'admissibilité à recommencer. Rien ne résiste à l'entraînement !

J'invite bien sûr tous les professeurs EPS qui souhaitent donner une dimension nouvelle à leur métier à s'engager dans le concours. La préparation à l'agrégation peut constituer une étape enrichissante dans la carrière d'un enseignant d'EPS ; une opportunité à la fois de se former, mais aussi de donner du sens et d'« agréger » les connaissances, compétences et expériences construites au fil de son cheminement professionnel.

En espérant que la session 2021 pourra se dérouler sans encombre, éloigné e de toute problématique sanitaire exceptionnelle.

Bonne lecture et bonne préparation !
Véronique Eloi-Roux,
Présidente du concours

Première épreuve d'admissibilité

Rappel de la nature de l'épreuve :

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

Durée : 6 heures ; coefficient 2.

Orientations thématiques :

- La leçon d'EPS et l'étude de ses déterminants
- Les jeunes et les pratiques sportives : les incidences en EPS
- Le corps et ses représentations en EPS
- L'évolution de la relation pédagogique en EPS : Les interactions professeur-élèves en EPS
- Les politiques éducatives et leur application en EPS

1. Le sujet de l'épreuve

« L'élève fait du sport avec un « prof de gym » qui dit faire de l'EPS »¹.

Commentez cette citation au regard des évolutions de la leçon d'EPS depuis 1967.

Commentaire : S'appuyant sur des propos d'Alain Hébrard, largement répandus au sein de la communauté des enseignants d'éducation physique et sportive, le sujet de la session 2020 ouvrait la possibilité à tous les candidats à l'agrégation interne de s'exprimer et de se positionner. Cette opportunité a été saisie puisque, comparativement aux années antérieures, le nombre de copies blanches ou de copies uniquement composées d'une introduction a été très limité. Par ailleurs, les productions des candidats se sont avérées denses. Elles comprenaient en moyenne une dizaine de pages. Cette facilité d'accès au sujet ne doit pas cependant en masquer la complexité, d'autant que les sessions antérieures n'avaient pas retenu cette forme particulière de sujet qui imposait aux candidats d'extraire de la citation les éléments saillants lui permettant de construire son devoir.

2. L'analyse du sujet

Le sujet de la session 2020 reposait sur une double contrainte : la présence d'une citation et une commande qui consistait à la commenter à partir d'un axe d'analyse.

Une citation

« L'élève fait du sport avec un « prof de gym » qui dit faire de l'EPS ».

Une commande

Commentez cette citation au regard des évolutions de la leçon d'EPS depuis 1967. Les copies qui décrivaient l'évolution de la leçon sans établir de lien explicite avec la citation ne répondaient pas aux attendus de la commande.

2.1 La citation

Un commentaire de texte (même pour une citation courte) nécessite de faire appel à une méthodologie spécifique. Celle-ci inclut en premier lieu de prendre en considération l'auteur (qui est-il ? Quel est son parcours ? Quels sont ses principaux travaux ?), la date et l'organe de publication. Ces éléments permettent en effet de mieux circonscrire le sens des propos. Alain Hébrard est une personnalité marquante de l'histoire de la discipline. Ancien élève de l'ENSEP (promotion 1963-1966), enseignant d'EPS puis formateur à l'ENSEP il est nommé en 1977 à l'UEREPS de Montpellier². En 1983, il est reçu major à la première session de l'agrégation externe et nommé président de la Commission Verticale

¹ Alain Hébrard, doyen du groupe EPS de l'Inspection générale de l'éducation nationale, *revue EPS* n° 312 mars-avril 2005, p. 5-10, *EPS interrogé*.

² « Le « questionnaire de vie » d'Alain Hébrard », *Les Cahiers EPS*, n°36, 2007, p. 8.

d'EPS. C'est à l'issue des travaux de celle-ci qu'il rédige, en 1986, « *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives* », un ouvrage dans lequel il souligne combien cette discipline d'enseignement est l'objet de représentations différentes entre les parents, les enfants, les enseignants et l'institution scolaire³. De 1986 à 1997, il s'implique dans l'élaboration des programmes d'EPS puis rejoint l'inspection générale et devient doyen du groupe EPS. L'article dont est extraite la citation revient sur ce trajet hors du commun et sur la construction des contenus de l'EPS à une période, 2005, où la profession s'interroge sur la mise en place du socle commun. Il est publié dans la *Revue EPS*, revue bimensuelle créée en 1950⁴ occupant une place centrale dans la communauté des enseignants d'EPS. C'est à cette occasion qu'Alain Hébrard réitère les propos déjà tenus en 1986, revenant sur les problématiques d'identité et de visibilité que connaît la discipline, mais aussi sur le paradoxe entre la notion de culture commune et la diversité des pratiques enseignantes. La citation, piquante et incisive, devait conduire les candidats à réfléchir sur ces différents aspects, alors même que la discipline est aujourd'hui de nouveau confrontée à la publication de nouveaux textes. Une fois ces éléments posés, les candidats ne pouvaient pas faire l'économie d'une analyse approfondie du sens de la citation. Méthodologiquement, il convient en effet de rappeler qu'un « commentaire » se construit à partir de l'identification d'une ou de plusieurs idée(s)-force(s) contenue(s) dans la citation proposée. Une fois identifiée(s) et justifiée(s), celle(s)-ci sert(vent) de filtre(s) pour étudier les évolutions de la leçon. A la lecture des copies cinq idées forces se dégagent des propos de Alain Hébrard :

1 - « *qui dit faire de l'EPS* ». Cette fin de citation posait le problème du décalage possible entre les discours sur l'EPS et la réalité des pratiques des enseignants sur le terrain. L'enjeu portait sur le repérage et l'analyse des distorsions possibles entre les leçons prescrites et les leçons réelles, entre le « dire » et le « faire ».

2 - « *prof de gym* ». Cette appellation désuète, qui a une signification historique forte, pouvait renvoyer aux différentes conceptions de l'EPS qui animent les enseignants suivant la génération à laquelle ils appartiennent. L'enjeu était alors de mener une analyse comparative des typologies de leçons selon les générations d'enseignants et les périodes concernées.

3 - « *L'élève fait du sport avec un « prof de gym* ». La mise en relation entre l'élève et l'enseignant permettait d'aborder la tension qui peut apparaître entre le sens donné par l'élève à son engagement et le sens donné par l'enseignant à sa leçon. Cette idée force permettait de convoquer l'item du programme « *Les jeunes et les pratiques sportives : les incidences en EPS* » ou/et celui renvoyant à « *L'évolution de la relation pédagogique en EPS : Les interactions professeur-élèves en EPS* ». L'enjeu reposait sur l'analyse des décalages de représentations ou sur l'évolution de la relation pédagogique et son impact sur la discipline.

4 - « *sport* », « *gym* », « *EPS* ». Ces trois réalités renvoyaient à des identités possibles de l'EPS. L'enjeu consistait à repérer, à chaque période, leurs présences et l'espace relatif qu'elles occupent.

5 - « *sport* », « *gym* », « *EPS* ». Ces trois réalités posaient le problème de la lisibilité de la discipline pour l'élève, l'enseignant, les parents, le système scolaire, la société en général. L'enjeu de cette idée force résidait dans le questionnement de l'unité ou de la diversité des leçons à chaque période le tout mis en relation avec les attentes professionnelles, institutionnelles ou sociales.

2.2 Les évolutions de la leçon

Le sujet imposait aux candidats de discuter, en s'appuyant sur des connaissances précises, des évolutions de la leçon. Elle pouvait-être définie comme « l'unité fondamentale de la pédagogie scolaire, le moment majeur des interactions enseignants-enseignés »⁵. Son analyse devait s'envisager à travers différents indicateurs, incluant les supports mobilisés, les contenus transmis, les relations pédagogiques, les modes de groupement retenus ou encore les évaluations proposées. Par exemple, les candidats pouvaient tout à fait mobiliser des connaissances autour de la place de l'élève dans la leçon. Dans ce cas, ils devaient montrer que, d'un élève « passif », reproducteur de gestes proposés par l'enseignant dans le

³ Hébrard, Alain, *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*, Paris, Éditions Revue EPS, 1986, p. 15.

⁴ Lebrun, Bernard, « Les revues professionnelles : entre débats et orientations », in Michaël Attali (dir), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, Paris, Vuibert, 2006, p. 38-61.

⁵ Delaunay, Michel, Pineau, Claude, « Un programme, la leçon, le cycle », *Revue EPS* n°217, 1989, p. 49-52.

cadre d'une « *pédagogie des insuffisances*⁶ », les textes ont progressivement envisagé l'élève comme un « acteur » qui élabore « *une stratégie personnelle d'apprentissage utilisant la connaissance des résultats*⁷ » à, aujourd'hui, un élève « auteur » de ses apprentissages qui prélève des informations et qui est invité à faire « *des choix*⁸ ».

S'il était souhaitable d'analyser la leçon à partir de différents indicateurs, il était également possible de montrer qu'elle renvoyait à plusieurs réalités. Les différents curricula définis par Philippe Perrenoud⁹ (« le formel », « le réel » et « le caché ») permettaient d'entrevoir des leçons prescrites par les textes, des leçons réellement proposées sur le terrain par les enseignants voire, des leçons imaginées par les concepteurs. Par ailleurs, suivant les profils des enseignants, plusieurs types de leçons peuvent exister à une même période, comme l'ont montré les travaux de Jacqueline Marsenach¹⁰, de Bernard Michon et Benoît Caritey¹¹, ou plus récemment de Doriane Gomet qui qualifie la réalité des pratiques enseignantes de « kaléidoscope »¹². En complément, les candidats avaient également la possibilité de s'appuyer sur des témoignages d'enseignants ou d'anciens élèves ce qui permettait de relever le caractère saillant des leçons proposées ou vécues. Par exemple, les propos de Mado Portes, recueillis par Jacqueline Marsenach¹³, illustrent une forme particulière de leçon dispensée dans les années 1960 :

« Ma méthode d'enseignement était celle reconnue alors comme « efficace » : transmission d'un modèle d'effectuation par démonstration, imitation, correction des réalisations des élèves pour les rapprocher du modèle. Il m'arrivait fréquemment de « jouer » avec les élèves. Compétitions, performances tenaient une grande place dans les séances. Néanmoins chaque élève pouvait progresser à son rythme (groupes de niveaux), et dans la notation, le travail et les progrès étaient valorisés ».

2.3 La mise en relation entre citation et commande

Pour apporter une réponse pertinente au sujet 2020, le candidat devait réussir à établir des relations entre les idées forces extraites de la citation et les évolutions des leçons d'EPS repérées. Ces liens l'amenaient alors à proposer une structure de devoir construite à la fois sur des ruptures décisives dans les relations entre la leçon et les idées forces retenues, mais aussi sur les tensions synchroniques c'est-à-dire sur les réalités différentes qui se superposent à chaque période. Ainsi, quelle que soit l'idée force mobilisée, la démonstration ne pouvait être pertinente que si elle débouchait sur l'analyse, au cours d'une même période, d'une pluralité de leçons : entre le prescrit et le réel, entre la leçon envisagée par l'enseignant et celle vécue par l'élève, etc. Les meilleures copies ont combiné, articulé plusieurs d'entre elles, montrant par exemple que les multiples formes prises par les leçons dans les pratiques réelles s'écartaient souvent de la leçon prescrite, engendrant des conflits et parfois des crises identitaires. Le tableau ci-dessous résume les liens qu'il était possible de tisser entre les deux blocs du sujet.

	Idées forces de la citation	Liens avec l'évolution de la leçon
1	Décalage entre les dire et le faire des enseignants	Analyse comparative du prescrit et du réel dans chaque période

⁶ Programmation des activités physiques et sportives dans les établissements scolaires du second degré. Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère de l'Éducation Nationale. *La documentation Française*, 1967, p.50.

⁷ Programme d'éducation physique et sportive du cycle central des collèges. Arrêté du 10 janvier 1997 (annexe). Bulletin officiel n°5 du 30 janvier 1997.

⁸ Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial* n°11 du 26 novembre 2015, annexe 3. Éducation physique et sportive.

⁹ Perrenoud, Philippe, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.

¹⁰ Marsenach, Jacqueline, Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition ? Innovation ? Thèse de 3^{ème} cycle ; Paris, 1982 ; Jacqueline Marsenach, « La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours. Autonomie ? Dépendance ? » dans Bernard Xavier René (dir), *L'éducation physique au XX^{ème} siècle en France. Dossier EPS 15*, Poitiers, Cruise-Revue EPS, 1993, p. 283-294 ; Jacqueline Marsenach, « Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances », *Contrepied* n°17, 2005.

¹¹ Michon, Bernard, Caritey, Benoît, « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'EPS », *Revue Spirale* n°13-14, 1998, p. 11-43.

¹² Gomet, Doriane, « Les pratiques des enseignants d'EPS dans le secondaire (1920-1980). Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS », dans Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, Philippe Liotard, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, Clapiers, AFRAPS, 2012, p. 76.

¹³ Marsenach, Jacqueline, « Évolution des séances d'EPS de 1965 à nos jours : quelques tendances », *Contrepied* n°17, 2005, supplément électronique « Dossier histoire : témoignages complets accompagnant l'article ».

2	Décalage temporel générationnel chez les enseignants	Analyse comparative des typologies de leçons selon les générations d'enseignants dans chaque période
3	Interactions enseignants/élèves	Analyse des décalages des représentations jeunes/adultes
4	Trois réalités gym/sport/EPS	Analyse de la présence et/ ou de la construction de ces trois réalités de leçons à chaque période
5	Lisibilité de l'EPS	Unité des leçons ou diversité des leçons et comparaison avec les attentes institutionnelles ou sociales

3. Le traitement du sujet : Argumenter en combinant idées-forces et évolution de la leçon

Quelle que soit la pertinence de l'analyse présentée en introduction, le jury tient à rappeler que la valeur d'une copie se mesure à partir de l'argumentation qui en découle, les connaissances (précises, référencées, organisées) qui sont mobilisées afin de défendre une ou plusieurs idées clairement énoncées. Les exemples, présentés ci-dessous, directement extraits des productions des candidats, ont pour objectif d'éclairer ces attentes.

3.1 Argumenter autour d'une différence entre leçon prescrite et leçon réelle

Dans le cas où le candidat envisageait de mettre en évidence des décalages entre les curricula réel et prescrit, il devait s'astreindre à apporter la preuve de ses postulats. Dans les années 1980, il pouvait, par exemple, s'appuyer sur les IO de 1985 qui précisent que « *L'éducation physique et sportive ne se confond pas avec les activités physiques qu'elle propose et organise*¹⁴ » et montrer que le texte reposait sur un vocabulaire nouveau marquant l'avènement des conceptions cognitives de l'apprentissage. Dans les compléments des IO de 1985, on repère des notions comme la « *connaissance du résultat*¹⁵ » ou la « *pédagogie du contrat*¹⁶ ». Une fois ces éléments mis en évidence, il pouvait les comparer aux leçons réelles, plutôt traditionnelles, car comme l'affirme Jacques André¹⁷, certes les mots ont été renouvelés, mais les « *pratiques (ndlr : restent) inchangées***Erreur ! Signet non défini.** ». Les candidats pouvaient également s'appuyer sur les constats d'O. Bessy¹⁸ qui relève que les APS enseignées en EPS se concentrent sur un « *ménage à trois* » qui rassemble l'athlétisme, la gymnastique et des sports collectifs. Ce bouquet d'activités sportives concentre entre 80 et 85% du temps de pratique en EPS. Ces données révèlent la faible convergence entre un dire, contenu dans les IO et qui incite à l'ouverture culturelle en direction de sept groupes d'activité, et un faire qui se réduit autour de trois activités dominantes. Cette tension entre la volonté d'ouverture culturelle contenue dans les textes et les pratiques dominantes proposées en EPS se perpétue aujourd'hui à travers un nouveau « *ménage à quatre* » autour du demi-fond, de la musculation, du badminton et de l'acroport¹⁹. Ces constats qui jouent sur l'idée force du décalage entre le prescrit et le réel, sur la coexistence entre deux réalités de leçons, pouvait trouver un prolongement dans le développement d'une autre idée force qui est celle de la lisibilité de l'EPS.

3.2 Argumenter autour de l'existence de « générations » d'enseignants et la présence d'une pluralité de leçons à une même période

En s'appuyant sur les travaux précédemment cités (Michon et Caritey, Marsenach, Gomet...), les candidats avaient la possibilité de montrer, qu'à une même période, coexistent plusieurs générations d'enseignants proposant des leçons singulières. Ici, l'argumentation devait se construire en comparant des pratiques pédagogiques. Le moment de la sportivisation de l'EPS, à partir des années 1960, pouvait être l'occasion de démontrer que la mise en place des propositions officielles ne s'était pas faite de façon homogène. Certaines pratiques, reposant sur des réflexes professionnels acquis au cours des années

¹⁴ Arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges. JO du 21 novembre 1985.

¹⁵ Compléments IO 1985. Classes de 6° et de 5°. BO n°4, 30 juillet 1987.

¹⁶ Compléments IO 1985. Classes de 4° et de 3°. BO n°25, 30 juin 1988.

¹⁷ André, Jacques, « Du jeu et des enjeux dans une épreuve à finalité professionnelle », in Gilles Bui Xuan (dir), *Méthodologie et didactique de l'EPS*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1989, p. 179-191.

¹⁸ Bessy, Olivier, « Nouvelles pratiques sports de base » *revue EPS* n° 227 janvier-février 1991, p. 75-19.

¹⁹ Rapport de la commission nationale d'évaluation en EPS. L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS. Rapport annuel session 2018.

antérieures, perdurent. Comme l'a écrit Michel Crozier (1979), « *On ne change pas la société par décret* ». Certains « *profs de gym* » ne font guère évoluer leurs pratiques et, comme l'a évoqué Roger Delaubert, « [...] *il reste alors beaucoup d'enseignants qui appliquent sans analyse critique suffisante les directives officielles édictées en 1945 et les mécanismes pédagogiques appris dans une lointaine formation magistrale*²⁰ ». À ce titre, la circulaire de rentrée du 08 septembre 1969, « *Mise en œuvre des IO concernant l'organisation des APS dans les établissements scolaires du second degré* », apparaît comme un rappel à l'ordre qui précise aux enseignants réfractaires qu'« *il est artificiel et anachronique de séparer une éducation physique à fin strictement hygiénique et un sport de pur divertissement* ». La mise en évidence de « *chocs générationnels* », à différentes périodes de l'histoire de la discipline, témoigne de la dynamique de l'évolution de la leçon.

3.3 Argumenter en prenant appui sur un thème précis et montrer les décalages et les dynamiques de transformations

Plusieurs indicateurs sont envisageables pour illustrer l'évolution de la leçon d'EPS. L'évaluation constituait une piste intéressante. A travers ce thème, le candidat pouvait mettre en évidence les choix opérés par l'institution et discuter des incidences positives ou négatives que ceux-ci ont eu sur la lisibilité de la discipline auprès de la communauté éducative. Entre un contrôle portant exclusivement sur des performances transformées en note à l'aide d'une table de cotation²¹ à des « *évaluations formatives*^{15 15} » qui prennent en compte le progrès et la maîtrise d'exécution à, aujourd'hui, un bilan de compétences combinant plusieurs domaines du S4C²², la transformation des modalités d'évaluation permettaient de repérer les évolutions significatives de la leçon d'EPS. Il était également envisageable de relever à une période donnée le fossé qui pouvait exister entre les enseignants d'EPS et l'environnement éducatif. Par exemple, soucieux de se conformer aux recommandations institutionnelles, des équipes de lycée construisent, au cours des années 1990, des évaluations s'appuyant sur le « *schéma directeur de l'EPS*²³ » laissant parfois les élèves et les familles incrédules au point que certains stigmatisent ces choix et les caricaturent :

« Ils souffrent d'un complexe d'infériorité. Ce sont des intellectuels et ils trouvent que trop de monde les considère comme de gentils animateurs. Alors ils en rajoutent dans l'abstraction.²⁴ »

3.4 Argumenter autour des attentes des jeunes, les propositions des enseignants et distinguer les décalages ou les emboîtements entre culture scolaire et cultures adolescentes

Les cultures sportives des adolescents pouvaient être également un élément d'investigation de la leçon d'EPS à partir des décalages existants entre les attentes des jeunes et les propositions des enseignants. Ici, il s'agissait de nourrir l'idée force des interactions enseignants-élèves pour mettre à jour les « *rendez-vous manqués* » au sein de la leçon d'EPS. Le candidat devait réussir à comparer les choix opérés dans la leçon prescrite/réelle avec les attentes des jeunes. Celles-ci pouvaient être illustrées en s'appuyant, par exemple, sur la publication du Livre Blanc de la jeunesse en 1967 qui indique qu'une partie des jeunes ne se reconnaît pas dans la culture sportive compétitive pourtant valorisée en EPS²⁵. Dans le même ordre d'idée malgré la lettre de cadrage²⁶ du ministre Jean-Pierre Chevènement qui attire l'attention des membres de la commission verticale sur « *l'évolution des goûts sportifs* » de la jeunesse et sur la nécessité de prendre en compte des « *disciplines nouvelles* » l'EPS s'appuie toujours sur un modèle sportif traditionnel. Enfin, les constats d'études sociologiques²⁷ sur la diversification des buts attribués à la

²⁰ Delaubert, Roger, « 25 ans d'EPS dans l'enseignement du second degré » *revue EPS* n° 129-130 septembre-octobre-novembre-décembre 1974, p. 74-80,

²¹ Letessier, Jean, « La table générale de cotation » *revue EPS* n° 36 juillet 1957, pp. 12-14,

²² Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 - J.O. du 2 avril 2015

²³ Hébrard, Alain & Pineau, Claude « Schéma directeur du programme d'EPS » *revue EPS* n° 247 mai juin 1994, pp. 49-54

²⁴ Pouliquen, Bernard cité par Blandine Grosjean « Optimisé, le sport déprime les lycéens » *Libération*, 26 septembre 1994 p.26

²⁵ Lemonnier J-M. Culture sportive lycéenne. Divorce entre les valeurs adolescentes et les attentes de l'institution ? *Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 2010, 29, pp.7-22.

²⁶ Hébrard, Alain « La commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'EPS », *Revue EPS*, n°189, octobre 1984, pp.6-9

²⁷ Travert Maxime & Gatouillat Colin « L'engagement des élèves en EPS : les rapports aux cultures sportives »,

pratique sportive tout comme l'apparition d'activités nouvelles peuvent constituer des éléments prospectifs permettant de questionner les interactions entre cultures jeunes et leçons d'EPS.

3.5 Argumenter autour d'une pluralité de leçons à l'intérieur d'un même texte

Le candidat pouvait également appuyer son analyse sur l'existence de décalages, au sein des textes officiels publiés à une même période, il devait alors prendre appui sur des éléments tangibles pour apporter la preuve de sa démonstration. Ce phénomène apparaît, par exemple, entre la « *Programmation des APS*²⁸ » et les IO²⁹ parues la même année. Si ces dernières stipulent que « *l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise* » et présentent des « *intentions pédagogiques* » supposées nuancer « *profondément le contenu (ndlr : sportif) de chaque séance* », les mises en œuvre proposées dans la *programmation* se placent souvent sur le versant sportif en brouillant parfois les frontières entre sport et EPS. C'est le cas par exemple des recommandations concernant l'enseignement de la gymnastique où « *le choix des exercices peut se faire par référence aux degrés « cadets » de l'A.S.S.U et aux degrés correspondants de la F.F.G²⁸* » (Quatrième, troisième, seconde). Ces constats accentuent la difficulté à saisir l'identité officielle de l'EPS à ce moment de son histoire.

3.6 Argumenter sur la période contemporaine et repérer les enjeux qui doivent accompagner l'EPS de demain

Le jury ne soulignera jamais assez combien il est important que les candidats conduisent leurs réflexions jusqu'à la période la plus contemporaine. Dans le cadre du sujet 2020, il était tout à fait possible de questionner la leçon d'EPS à partir du rapport de la cour des comptes « *L'école et le sport, une ambition à concrétiser*³⁰ ». Ce texte pointe des divergences entre l'EPS en tant que discipline d'enseignement et les attentes des pouvoirs publics. Ce constat, qui doit être discuté, constituait une donnée intéressante pour éclairer la lisibilité de la discipline. Celle-ci pouvait également être analysée au filtre des derniers programmes qui la régissent (collège⁸ et lycées³¹). Plus « ouverts » que les précédents, ils délèguent aux équipes pédagogiques la responsabilité de la construction des parcours de formation, des contenus d'enseignement et des référentiels certificatifs. Cette liberté accordée était une occasion à saisir pour repenser la citation à partir d'une nouvelle problématique plus contemporaine. La baisse de la pratique sportive chez les adolescents depuis quelques années pouvait également être un élément clé pour questionner, par exemple, les interactions entre enseignants et élèves autour des nouvelles formes de pratiques proposées en EPS. Enfin, la participation de la discipline à des finalités éducatives générales voire au partage de contenus disciplinaires identifiés était un atout pour discuter sur l'idée force de l'identité de l'EPS.

4. Les niveaux de production

Un bandeau de correction identifiant cinq niveaux de production a été construit à partir d'une analyse du sujet de l'ensemble des correcteurs et d'une lecture d'un panel de copies.

Chacun de ces niveaux constitue une porte d'entrée pour positionner chaque copie à partir de la **lucidité** dont a fait preuve le candidat dans le traitement du sujet. Les niveaux 2 à 5 possèdent des critères pour ventiler les copies à l'intérieur d'un même niveau. Un choix a été fait au regard de la hiérarchisation des copies sur :

-Une logique **quantitative** : le nombre d'idées forces traitées

-Une logique **qualitative** : la pertinence de la démonstration

Ainsi une copie qui mène à bien le traitement **de plusieurs idées forces sera mieux classée qu'une copie priorisant une seule idée force**. Pour qu'une idée force soit validée, il ne suffisait pas simplement de l'annoncer, mais bien d'apporter des preuves, c'est-à-dire des faits, des références prouvant ce qui était avancé. Ainsi, un candidat souhaitant mettre en exergue l'existence de différences entre pratiques

L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EPS 85, Paris : Editions EPS, p. 101-109.

²⁸ Programmation des APS dans les établissements scolaires du second degré. Commission pédagogique nationale chargée de l'étude des programmes d'EPS. *La documentation Française*, 3 mai 1967.

²⁹ Instructions officielles du ministre aux professeurs et maîtres d'EPS. Circulaire du 19 octobre 1967. Éducation Nationale, Jeunesse et Sports.

³⁰ Rapport public thématique. L'école et le sport : une ambition à concrétiser. Septembre 2019, Cour des comptes

³¹ Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique. *Bulletin officiel spécial* n°1 du 22 janvier 2019

enseignantes et leçons prescrites doit décrire et comparer ces deux réalités et ainsi faire émerger des points de dissonance. Par ailleurs, le candidat doit pouvoir mobiliser plusieurs indicateurs pour étudier la leçon et construire sa démonstration. Un candidat qui ne convoque que la relation enseignant-élève pour démontrer que la leçon est restée dans une logique sportive entre 1967 et 1983 proposerait un développement trop fermé et par là-même caricatural. Dans cet esprit, les plans de type thématique tout comme les plans chrono-thématiques étaient recevables à condition qu'ils présentent des tensions synchroniques à partir d'idées forces.

Un niveau 0 a recueilli toutes les copies que le jury a considéré comme **irrecevables**. Plusieurs cas ont été identifiés : simple introduction, plan détaillé, revendication hors sujet, etc.

• **Niveau 1 :**

La copie est considérée comme **hors sujet**. Plusieurs cas sont possibles. La réponse est naïve et repose sur un discours générique autour de l'histoire de l'EPS ; le niveau de connaissances est tellement insuffisant que toute démonstration devient impossible. Enfin, le composant dérive systématiquement sur des thématiques connexes (le système éducatif, les jeunes, les filles et les garçons, etc.).

• **Niveau 2 :**

La copie est considérée comme **descriptive et/ou incomplète**. Les liens entre la citation et l'évolution de la leçon sont absents, caricaturaux ou sans consistance. Les copies classées en haut de niveau présentent bien une articulation entre la citation et l'évolution de la leçon, mais de manière caricaturale, sans tension synchronique avec une autre réalité de leçon. Ou bien, des liens sont annoncés avec une autre réalité, mais ne sont pas traités. En bas de niveau, nous retrouvons des copies qui traitent uniquement de la leçon sans la mettre en lien avec des idées forces de la citation. Soit des copies qui traitent de la citation sans l'articuler avec des éléments d'évolution de la leçon.

• **Niveau 3 :**

La copie est considérée comme **problématisée, mais réductrice**. La démonstration repose sur **une seule idée force tirée** de la citation. Les copies classées en haut de niveau sont celles qui envisagent plusieurs idées forces dans l'analyse de la citation, mais dans lesquelles une seule est exploitée efficacement au cours de la démonstration. En bas de niveau, les copies retiennent qu'une idée force ou bien en retiennent plusieurs, mais leur exploitation reste confuse. Dans ce niveau, La démonstration s'appuie sur une grille d'analyse de la leçon pourvue d'indicateurs minimaux pour établir les comparaisons (finalités visées/type de situation, etc.)

• **Niveau 4 :**

La copie est considérée comme **problématisée et enrichie**. La démonstration repose sur **deux idées forces tirées** de la citation et exploitées efficacement. En haut de niveau, nous retrouvons des copies dont les idées forces retenues sont justifiées, articulées finement et permettent de faire vivre les évolutions des leçons identifiées. L'argumentation convoque une pluralité de sources permettant de saisir ce que propose l'enseignant et ce qu'est censé faire l'élève dans différentes dimensions. En bas de niveau ont été classées les copies dont le traitement des idées forces est déséquilibré (ou fusionne au cours de l'argumentation) ou des copies dont les articulations ne sont pas toujours approfondies.

• **Niveau 5 :**

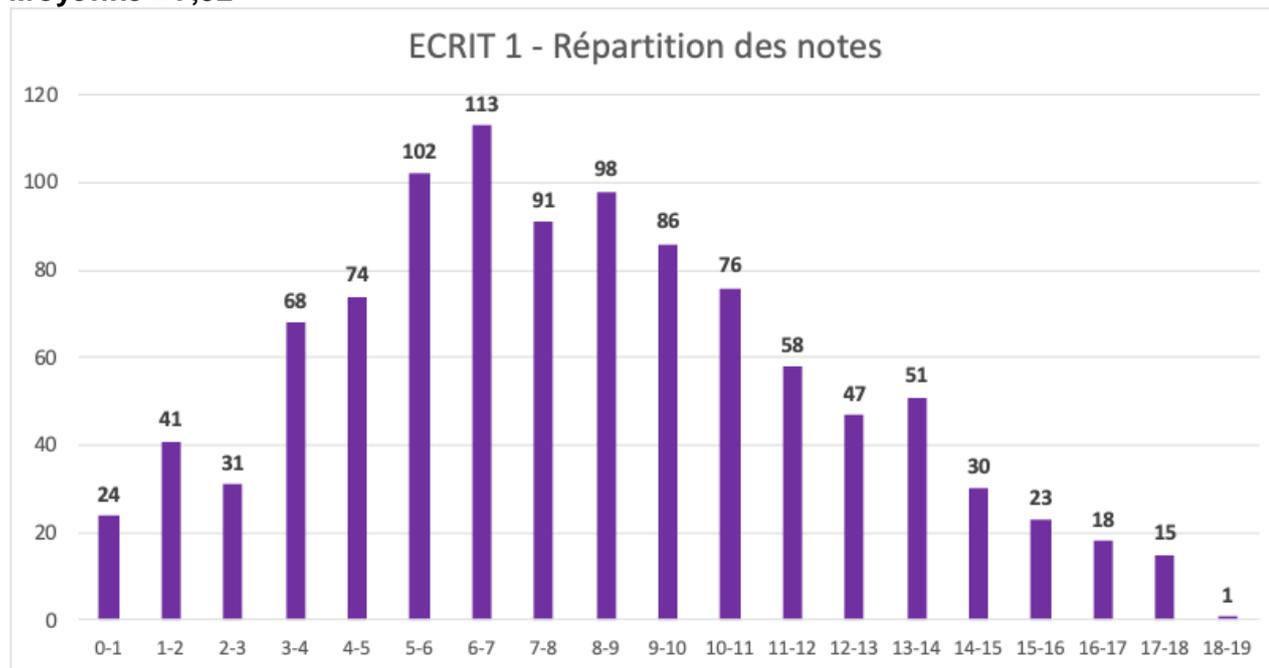
La copie est considérée comme **problématisée, nuancée et engagée**. La démonstration repose sur **des idées forces variées** (au moins trois). En haut de niveau, nous retrouvons des copies qui constatent le côté « provocateur » de la citation, identifient et expliquent des décalages temporels entre les attentes et représentations des différents acteurs concernés par l'EPS. L'analyse de la période contemporaine débouche sur des perspectives de transformations de la leçon d'aujourd'hui et de demain. Les articulations proposées abordent avec pertinence l'actualité de la question. En bas de niveau, les nuances se concentrent sur un aspect particulier de l'argumentation.

Enfin, un curseur intra niveau permet d'affiner la note autour de deux critères :

- un **professionnel cultivé** qui utilise des connaissances et références précises, utiles et maîtrisées
- Un **professionnel engagé** qui prend position et porte un regard critique sur le sujet.

5. La répartition des notes

Moyenne = 7,92



6. Les conseils de préparation

A la lecture de l'ensemble des copies le jury tient à éclairer trois domaines de recommandations.

6.1 Sur le plan de la communication :

- S'efforcer d'écrire lisiblement avec un espace suffisant entre les lignes afin que le lecteur puisse appréhender la copie de manière fluide.
- Porter une attention particulière à l'orthographe et à la syntaxe pour ne pas perturber la lecture de la copie.
- Présenter un devoir clair, concis qui témoigne de réels choix de traitement plutôt qu'un long texte flou et fourre-tout qui revisite l'histoire générique de la discipline.
- Différencier, en jouant sur les espaces (la marge, le saut de ligne) les différentes étapes de l'argumentation afin de guider le lecteur.

6.2 Sur le plan méthodologique :

- Rédiger des introductions qui définissent et questionnent le sujet en allant droit au but, afin de porter l'effort sur un développement structuré, clair et argumenté, qui vient démontrer la problématique dégagée.
- Mentionner la ou les thématiques du sujet retenues, ainsi que le ou les termes important (s) de la problématique défendue tout le long du devoir afin de faciliter la compréhension de la démonstration et guider le lecteur.
- Développer un argument ou une idée, à partir de preuves et illustrations choisies, et ne pas se contenter de l'évoquer.
- Présenter des blocs argumentaires lisibles articulant une idée, des faits objectifs appuyés par une ou des références et éventuellement une illustration quand elle est disponible dans la littérature.
- Utiliser le contexte pour étayer la démonstration en lien avec l'idée développée.
- Nuancer les propos et envisager des évolutions avec des temporalités et des systèmes de forces différents.

6.3 Sur le plan des connaissances :

- Enrichir ses connaissances sur la période contemporaine.
- Rassembler des témoignages de terrain à différentes périodes.
- S'assurer des références bibliographiques et des citations utilisées.

Seconde épreuve d'admissibilité

Rappel de la nature de l'épreuve

L'épreuve consiste en une composition fondée sur des connaissances scientifiques, institutionnelles, techniques et empiriques. Elle repose sur l'étude d'un dossier comprenant deux types de documents :

- des données de contextes d'un ou plusieurs établissements scolaires du second degré, dont :
 - la politique du ou des établissements et leurs indicateurs de performance ;
 - tout ou partie du projet pédagogique EPS ;
- une série de documents iconographiques, photographiques, extraits de cycles d'apprentissage proposés à des élèves dans des activités physiques sportives et artistiques.
Il est attendu de chaque candidat une analyse précise de l'ensemble des documents fournis afin d'en extraire une problématique. Pour la traiter, il explicitera les choix didactiques et pédagogiques qui guident la conception et la mise en œuvre d'un projet de formation en / par l'EPS pour les élèves concernés.

Durée : 6 heures, Coefficient : 3

Thèmes du programme :

- *L'élève en EPS et son curriculum de formation : entre acquisition de compétences communes et contribution au développement de son identité et de son pouvoir d'agir.*
- *Enseigner et apprendre en EPS en milieu scolaire difficile et en milieu scolaire ordinaire.*
- *L'évaluation des acquis des élèves : entre performance, compétence et suivi du progrès.*
- *Les apprentissages moteurs en EPS et leur dimension psychologique et culturelle*
- *L'activité de l'enseignant d'EPS au service de l'engagement des élèves*

1- Le sujet de l'épreuve (le sujet complet se trouve en annexe de ce rapport)

Pourquoi et comment évaluer les élèves en éducation physique et sportive dans le contexte précis de l'établissement décrit en annexe ?

Vous illustrerez vos propositions avec des exemples de mises en œuvre dans les classes présentées et en vous aidant des documents rassemblés dans l'annexe C.

2- Les attendus de l'épreuve

Cette épreuve invitait les candidats à mener une réflexion sur l'activité des enseignants et des élèves en éducation physique et sportive. Plus précisément, il s'agissait de s'interroger sur les enjeux, fondements et démarches d'évaluation d'un établissement du second degré en relation avec les effets plus ou moins prévisibles, compte tenu des caractéristiques d'élèves et plus largement d'une population scolaire.

Par sa forme simple et explicite, la question permettait aux candidats d'en comprendre aisément la commande, sans avoir à démonter les termes du sujet pour lui donner une intelligibilité. Elle invitait, conformément aux enjeux de cette épreuve, à s'engager dans une démonstration située, cultivée et lucide.

Il était attendu une démonstration située dans la mesure où le contexte présentait un ensemble d'offres que chacun pouvait saisir pour fonder ses réflexions et opérationnaliser ses propositions. Il était possible de se projeter au plus près de l'activité des élèves dans la leçon (en s'appuyant par exemple sur des propos ou résultats d'élèves), autant que de se positionner dans des réflexions plus larges au sein d'une équipe EPS ou d'autres instances de l'établissement (en questionnant par exemple l'orientation vers une évaluation sans note). Dit autrement, les candidats avaient l'opportunité de s'engager dans ce sujet sans se couper artificiellement de leur métier. Toutefois, si le contexte pouvait être perçu comme aidant en rappelant ce qui fait le quotidien d'un enseignant d'EPS, il convenait aussi d'en saisir la spécificité pour bien délimiter le champ des possibles.

Le jury attendait également une démonstration cultivée, c'est-à-dire en faisant reposer les réflexions et prises de position sur des connaissances scientifiques, techniques, institutionnelles et professionnelles. Le sujet rappelait aisément deux thèmes du programme auxquels les candidats s'étaient préparés : « L'évaluation des acquis des élèves : entre performance, compétence et suivi du progrès » et « Enseigner et apprendre en milieu scolaire difficile et en milieu scolaire ordinaire ». S'il était important de se référer à des connaissances ciblées sur l'évaluation des élèves en milieu difficile (connaissances

professionnelles), il était tout aussi nécessaire d'éclairer ces mises en œuvre par des connaissances précises sur l'activité, l'apprentissage et le développement des élèves afin d'en mesurer les enjeux et la portée. À ces éléments qui pouvaient être puisés dans une revue de littérature actualisée, pouvait s'articuler la culture en acte des enseignants confrontés quotidiennement aux problématiques de l'évaluation soignée, à l'articulation des acquisitions spécifiques à l'EPS et celles qui sont partagées avec d'autres disciplines, à la question du poids des disciplines dans la validation des différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), à l'intérêt autant qu'aux limites des évaluations chiffrées, etc.

Enfin, il était attendu une démonstration lucide. Celle-ci devait traduire la volonté d'éclairer des enjeux, procédures et processus en relation constante avec le sujet sans digresser vers des notions connexes. Plus spécifiquement, ce sujet invitait à penser le « pourquoi » évaluer avant ou en même temps que le « comment » évaluer. Le risque était par exemple de se laisser porter par des protocoles prêts à l'emploi ou des poncifs sans faire la démonstration de leur pertinence pour ce sujet dans le contexte décrit. Il était également attendu des candidats qu'ils soient lucides quant à la portée de leurs propositions, c'est-à-dire capables de présenter autant les effets qu'ils recherchent que ceux qu'ils peuvent produire réellement, autant des effets majorants que des effets plus délétères, autant les moments dans lesquels l'évaluation est nécessaire que ceux dans lesquels il est préférable de s'en passer.

3- L'analyse du sujet

La deuxième épreuve d'admissibilité proposait aux candidats du concours un sujet relativement ouvert autour de l'évaluation à l'école et en EPS. L'enjeu principal résidait dans le fait d'interroger les formes et les fonctions de l'évaluation en relation aux besoins des élèves et aux visées de formation dans un contexte ciblé. Il s'agissait ainsi d'articuler étroitement la commande du sujet avec les annexes pour formaliser des propositions d'évaluation singulières et adaptées aux caractéristiques scolaires, sociales et culturelles de l'établissement présenté dans les documents d'appui. Cette relation essentielle constituait probablement le centre de gravité du sujet et nécessitait de mettre en dialogue deux pôles : l'évaluation des élèves et l'enseignement en milieu difficile.

En effet, on pouvait considérer que la question, simple en apparence (« *pourquoi et comment évaluer les élèves en EPS dans le contexte précis de l'établissement décrit en annexe* »), ne pouvait être abordée qu'à travers le filtre du contexte de l'EPL. À ce titre, les documents annexes constituaient une véritable boîte à outils et imposaient aux candidats de prioriser certains axes pour dessiner les contours d'une articulation claire et cohérente des formes et des fonctions de l'évaluation. De fait, les candidats qui ont le mieux réussi l'épreuve sont ceux qui ont été capables de cibler des éléments saillants du dossier pour interroger de façon pertinente et nuancée les relations entre formes, fonctions et effets de l'évaluation. Le jury attendait effectivement des candidats qu'ils soient capables de mettre explicitement en lien des formes et des fonctions de l'évaluation, justifiées au regard du contexte et pensées en relation avec des effets attendus, recherchés, ou constatés par les élèves et/ou l'enseignant. À titre d'exemple, les productions qui ont su pointer d'éventuelles divergences évaluatives entre ce qui est prescrit par l'enseignant et ce qui est vécu par les élèves ont globalement été valorisées. Cela permettait notamment de réfléchir de façon critique au contraste de préoccupations et de significations accordées par les élèves et les enseignants autour des pratiques d'évaluation.

De manière analogue, le jury attendait des candidats qu'ils s'emparent de certaines questions vives posées par le contexte. Sans en faire la liste exhaustive, il nous semble important de rappeler que le sujet permettait de nourrir des réflexions éducatives à propos : de l'évaluation sans note ; des inégalités d'accès à la culture et aux savoirs en milieu populaire ; des inégalités de réussite en EPS entre les filles et les garçons ; de l'importance du travail en équipe ; de la place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture dans la construction des outils et des protocoles d'évaluation en EPS ; etc. Aussi, il était légitime d'attendre des candidats qu'ils s'emparent d'une ou de plusieurs de ces thématiques pour interroger la situation de l'établissement et ainsi déterminer des pistes de travail fonctionnelles et cohérentes. Néanmoins, le dossier était relativement dense en quantité et en qualité d'informations, ce qui nécessitait de sélectionner des priorités (et non de toutes les traiter) pour ensuite les justifier dans le cadre d'une réflexion à la fois globale et spécifique sur l'évaluation en EPS.

Par ailleurs, le jury a parfois été surpris de constater qu'une proportion non négligeable de copies n'avait pas fait mention du socle. En plus de son caractère incontournable à l'échelle de la scolarité obligatoire, l'injonction complémentaire contenue dans le libellé du sujet (« *en vous aidant des documents rassemblés*

dans l'annexe C ») pouvait inciter les candidats à travailler explicitement dans cette direction. Pour cette raison notamment, il est incontournable que les futurs candidats se préparent en inscrivant leur pratique professionnelle dans le cadre des programmes de la discipline et des ressources institutionnelles en vigueur. Dans cet esprit par exemple, le jury a apprécié que certains candidats se proposent de réactualiser l'échelle descriptive de compétences élaborée en course d'orientation (annexe C) en faisant le choix de cibler des composantes du socle et des éléments signifiants permettant de mieux comprendre le travail d'évaluation engagé avec les élèves de l'établissement.

Enfin, avant de procéder à une analyse plus fine des différents pans du sujet, le jury tient à souligner la plus-value des réflexions relevant d'une prise de position assumée et éclairée par des connaissances diversifiées. À cet effet, les candidats qui ont défendu une conception éducative personnelle de l'évaluation et qui ont fait des propositions contextualisées au regard des priorités de l'établissement ont été valorisés. À titre d'exemple, le jury a apprécié les copies capables de resituer les débats éducatifs autour de l'évaluation sans note dans le contexte local de cet établissement, en montrant explicitement pourquoi et comment cela pouvait contribuer à donner des repères plus fins et plus précis aux élèves (Antibi, 2003 ; Battaglia, 2017 ; Charbonnier, 2014 ; Dubus, 2006 ; Favre, 2010 ; Jorro, 2007 ; Merle, 2018 ; Reuter, 2007 ; Rey, 2012 ; Terrier, 2014). Inversement, chez d'autres candidats le jury a trouvé opportun d'entamer une discussion autour des dérives possibles de l'évaluation sans notes (Girard, 2014) pour finalement réaffirmer les contours d'une évaluation par contrat de confiance (Antibi, 2014) ayant principalement pour fonction de placer les élèves dans des conditions de travail et d'apprentissage compatibles avec les objectifs du socle. À travers cet exemple, le jury tient à indiquer aux candidats que c'est la cohérence de raisonnement qui est appréciée.

3.1. La place du contexte

Comme évoqué ci-dessus, le sujet proposait un contexte relativement dense en informations (ce qui, rappelons-le, imposait aux candidats de faire des choix ciblés selon une logique de priorisation des données). Sur le fond, l'établissement décrit en annexe pouvait être considéré comme « typique » de l'éducation prioritaire (DEPP, 2018 ; Kherroubi, 2008 ; Ria, 2009 ; Rochex & Kherroubi, 2004 ; Rochex & Crinon, 2011 ; Saujat & Espinassy, 2004 ; Saujat, 2010). En effet, un certain nombre de caractéristiques sociologiques (*taux d'élèves boursiers ; taux de CSP défavorisés ; etc.*), scolaires (*fort turn over des équipes enseignantes ; taux d'élèves ayant un an de retard ou plus à l'entrée en 6^{ème} ; résultats aux examens ; taux de passage en classe de seconde générale ; etc.*), ou encore socio-comportementales (*incivilités ; violences ; exclusions ; etc.*) témoignaient des difficultés quotidiennes auxquelles se confrontent les élèves et les enseignants de l'établissement. De ce point de vue, le contexte proposait donc des données plutôt classiques et conformes à la labélisation REP+.

D'un autre côté, la caractérisation minutieuse de l'établissement permettait aux candidats de repérer un certain nombre de points d'appui à l'intérieur du collège. Sans procéder à un catalogue exhaustif, il pouvait sembler judicieux de souligner : la propension des élèves à travailler ensemble et à coopérer ; la richesse des axes et la cohérence globale du projet d'établissement ; l'apparente positivité du climat scolaire ; les dotations numériques permettant de repenser la structure des situations d'enseignement autour de l'usage des TICE ; le dynamisme de l'équipe EPS en référence aux nombreux projets présentés ; etc. Le jury attendait notamment des candidats qu'ils soient capables de mobiliser astucieusement les éléments du contexte (positifs et négatifs) en relation avec une conception assumée et justifiée de l'évaluation. Dans les faits, beaucoup de copies ont « pioché » dans le contexte des informations isolées et fragmentées afin de caractériser les élèves et les classes. On peut ainsi regretter que les données contextuelles n'aient pas été davantage mises en synergie, et ce dans le but de fonder les choix des candidats. À titre d'exemple, les paroles d'élèves ont souvent servi d'appui avec plus ou moins d'étayage et de discussion. Le jury y voyait une belle occasion d'interroger « du dedans » la tonalité des pratiques évaluatives et les effets supposés ou constatés qu'elles produisent sur les élèves de l'établissement. Cela permettait de réfléchir, en appui sur les paroles d'élèves, aux différentes dimensions de l'évaluation en EPS et à l'école.

Par ailleurs, le jury regrette qu'un faible nombre de copies ait réellement tenté de discuter le contexte en cherchant à établir ou à révoquer certaines corrélations. Par exemple, des candidats ont su repérer des particularités dans les profils de classe présentés (6^{ème} et 3^{ème}) pouvant entrer en contradiction avec les caractéristiques globales de l'établissement. Le cas échéant, ils ont montré l'importance de procéder à une évaluation fine et critériée des besoins de formation des élèves, dans l'optique de promouvoir une

logique d'enseignement différencié tenant compte de la diversité sociale, culturelle ou comportementale des élèves de l'établissement. Ce type de réflexion a été valorisé.

3.2. Pourquoi évaluer dans ce contexte

La première commande du sujet imposait aux candidats de définir et de justifier avec précision pourquoi évaluer les élèves de cet établissement. Si une large palette de réponses pouvait être envisagée, il incombait aux candidats de réfléchir prioritairement aux fonctions de l'évaluation en EPS et plus largement à l'école (Brau-Antony & Cleuziou, 2005 ; Carnus & Terrisse, 2006 ; Lentillon-Kaestner, 2008 ; Mougnot & Dugas, 2014). Ainsi, la question de l'évaluation devait être abordée sous un angle à la fois général et spécifique, visant à interroger aussi bien les enjeux éducatifs que les modalités de travail définies localement. Sur ce point, le jury attendait des candidats qu'ils prennent appui sur divers registres de connaissances d'ordre institutionnel, professionnel, scientifique ou encore expérientiel. À ce titre, le jury rappelle l'importance de ces différents registres qui contribuent à fonder la culture de l'enseignant d'EPS agrégé. Or, comme évoqué plus haut, certaines copies laissent entrevoir une maîtrise parfois superficielle des connaissances ou des concepts, ce qui a probablement conduit les candidats à mélanger le «comment» et le «pourquoi» ou à proposer un niveau de réponse vague et générique. Sans procéder à une description exhaustive des fonctions de l'évaluation, le jury attendait des candidats qu'ils se réfèrent par exemple à : la validation ; la certification ; l'orientation ; la notation ; la motivation ; la régulation ; l'apprentissage ; le jugement ; la construction d'une culture partagée ; l'analyse ; la gestion du risque ; la communication ; etc.

Chaque fonction pouvait être discutée à la lumière du contexte et éclairée à partir de connaissances précises visant notamment à identifier les enjeux et les conséquences (ou les effets) de l'évaluation. À titre d'exemple, certains candidats ont défendu l'idée selon laquelle la fonction motivationnelle de l'évaluation était essentielle à envisager (Butera, Buchs & Darnon, 2011 ; Feyfant & Rey, 2014 ; Merle, 2012) au sein d'un contexte où une part non négligeable d'élèves semble avoir un rapport à l'effort et au travail relativement fragile (Bautier, Charlot, Rochex, 1992 ; Bernardin, 2017 ; Brière-Guenoun & Poggi, 2015 ; Charlot, 2000 ; Develay, 2018 ; Thermes, 1995 ; Vors, 2016 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2008). Toujours en guise d'illustration, certaines copies ont démontré l'importance de l'évaluation ou des pratiques d'auto-évaluation dans la construction des apprentissages à l'école (Allal, 2004 ; Grellard, 2018 ; Hadji, 2012 ; Paquay, 2013 ; Saussez & Allal, 2004 ; Vial, 1995) et en EPS (Brau-Antony, 2001 ; Brau-Antony & David, 2002 ; Gibon, Rossi & Rösli, 2016 ; Martel, Gagnon & Godbout, 2011 ; Rösli, 2015 ; Simon-Malleret, Mayeko, Le Gall, Dietsch & Serfaty, 2015 ; Simon-Malleret & Grandclément, 2017), etc.

Enfin, à la lecture des copies et en correspondance avec les analyses du jury, il ressort que les fonctions de l'évaluation pouvaient être classées (au moins) selon trois catégories : évaluer les apprentissages ; évaluer pour apprendre ; apprendre à évaluer. Ce type de modélisation permettait notamment de mettre en valeur différentes fonctions évaluatives en clarifiant le projet d'intervention de l'enseignant. Le jury tient d'ailleurs à préciser qu'au vu de la question et du contexte de l'établissement, il était attendu que les copies se réfèrent à plusieurs fonctions de l'évaluation. Dans cette perspective, les candidats pouvaient organiser et hiérarchiser les fonctions en relation aux données contextuelles et aux priorités définies. Par exemple, il était possible d'envisager d'abord l'évaluation comme un moyen de rassurer les élèves en leur donnant des repères concrets pour apprendre ; puis de montrer que la validation des acquis participe à la fois à un processus de consolidation des compétences et d'objectivation des résultats en conformité avec les attentes de l'école.

Globalement, le jury a trouvé dommage que les candidats ne discutent pas davantage des résistances ou des obstacles inhérents aux pratiques d'évaluation. En EPS, on était en droit d'attendre des réflexions portant par exemple sur la difficulté d'évaluer individuellement les élèves dans des activités collectives (Gréhaigne, 2018 ; Gréhaigne, Richard & Griffin, 2005 ; Marle, Zerai & Gréhaigne, 2011). Dans une autre dimension, il était possible d'interroger les pratiques d'enseignement à travers le prisme des arrangements évaluatifs (Brau-Antony & Grosstephan, 2018 ; Guerin, Testevuide & Roncin, 2005 ; Saury & Rossard, 2009). Ce type de relation permettait de bonifier la réflexion en mettant en avant certaines aspérités contextuelles propres aux pratiques d'évaluation en EPS et aux caractéristiques sociales de l'établissement.

3.3. Comment évaluer dans ce contexte

La deuxième partie de la commande imposait aux candidats de montrer explicitement comment évaluer les élèves de cet établissement. En ce sens, le sujet appelait à présenter, de façon claire et détaillée, les

formes de l'évaluation en relation avec leurs principales fonctions et les besoins prioritaires des élèves (nous aborderons spécifiquement ce lien dans le point suivant). Aussi, il s'agissait de retenir et de mettre en œuvre certaines pratiques évaluatives tout en montrant leurs intérêts, leurs limites et leurs effets potentiels. À ce titre, le jury a particulièrement apprécié que certaines copies mettent en avant, pour une même forme d'évaluation, des effets discordants produits sur les élèves et sur les enseignants. Par exemple, l'évaluation de fin de séquence peut être considérée comme une source de stress et d'anxiété chez l'élève, alors que paradoxalement elle peut renvoyer à un sentiment de contrôle et de satisfaction chez l'enseignant. De manière analogue, l'évaluation diagnostique peut être mise en place par l'enseignant afin d'identifier les besoins de formation prioritaires des élèves, tandis que chez ces derniers ce sont parfois la peur d'être jugé et le sentiment de mal faire qui dominent.

En outre, le jury attendait des candidats qu'ils soient capables de présenter de façon précise et détaillée leur démarche évaluative, et ce afin d'ancrer leur démonstration dans le contexte singulier de l'EPS. Sur ce point, le jury note que beaucoup de propositions semblent magiques, plaquées ou insuffisamment renseignées. Les candidats ont souvent présenté des modalités d'évaluation issues de la littérature professionnelle (évaluation par capitalisation ; évaluation par indicateurs de compétences ; co-évaluation ; évaluation diagnostique, formative, formatrice, sommative ; évaluation positive ; évaluation repère ; évaluation curriculaire et spiralaire ; évaluation par contrat de confiance ; etc.) sans toutefois réussir à identifier les principes pédagogiques fondateurs de ces modèles. Par exemple, l'évaluation par capitalisation (CRIEPS, 2015 ; Simon-Malleret & Grandclément, 2017) est souvent présentée de façon caricaturale et semble permettre (à elle seule et sans une description rigoureuse des étapes) de décupler la motivation, l'apprentissage et les résultats des élèves. De même, l'utilisation du score parlant (Alexandre & Perrin, 2016 ; Bellard, 2005 ; Belhouchat, 2014 ; Bernard, Peyre & Rössli, 2016 ; Fayaubost et Berenguier, 2014 ; Guérin, 2012 ; Mascret, 2006 ; Rossi, 2015) est souvent présentée dans les copies de façon générique sans que les candidats ne prennent le temps de pointer des précautions d'usage à respecter, ni ne justifient le choix des indicateurs en conformité avec les caractéristiques de classe. De fait, beaucoup d'exemples professionnels manquent d'analyse et/ou ne permettent pas d'interroger le sujet en profondeur.

A un autre niveau, le jury regrette que certaines copies procèdent en une accumulation de connaissances (scientifiques et professionnelles), égrenées au fil des idées comme si elles justifiaient à elles seules les propositions. Par conséquent, le jury invite les candidats à considérer le fait que c'est surtout le niveau de réflexion et de discussion qui prévaut. Les connaissances « affichées » ne remplacent pas les mises en œuvre fondées et ne dispensent pas d'une argumentation visant la démonstration. Dans les meilleures copies, les formes de l'évaluation sont détaillées et explicitées en référence au contexte d'enseignement. En outre, les candidats mettent en place une opérationnalisation claire, réaliste et ambitieuse de l'évaluation, indexée à des acquisitions précises et à des convictions professionnelles visibles. Les propositions sont nuancées et les modalités de mise en œuvre sont débattues et réfléchies sur un plan diachronique et synchronique. Cela permet aux candidats de questionner l'évaluation à différentes strates, dans différentes dimensions et selon divers empan temporels.

3.4. La relation entre le « pourquoi » et le « comment » évaluer

L'un des principaux enjeux de la réponse au sujet consistait à ne pas cloisonner les formes et les fonctions de l'évaluation afin de montrer la logique d'articulation entre le ou les « pourquoi »(s) et le ou les « comment »(s). En d'autres termes, il s'agissait d'établir une relation fondée entre les deux pans du sujet en montrant concrètement les liens d'influence (voire de réciprocité) de l'un sur l'autre. Dans cette perspective, le jury attendait des candidats qu'ils se positionnent afin de montrer le caractère indissociable du lien entre les formes et les fonctions de l'évaluation. Aussi, il était possible de définir un ordre de priorité pour caractériser la relation entre « le comment » et « le pourquoi évaluer ». Par exemple, certaines copies ont montré que les fonctions évaluatives devaient piloter l'action des enseignants car elles renvoyaient aux principaux enjeux de formation et supposaient une analyse fine des données contextuelles. D'autres candidats ont considéré que les formes et les fonctions de l'évaluation étaient indissociables et devaient donc être envisagées de manière simultanée ou concomitante (par exemple, en faisant l'hypothèse que le choix de l'évaluation sans note pouvait traduire une réflexion précipitée sur les moyens sans discussion préalable sur les enjeux et limites). Ces deux exemples attestent d'une capacité à penser les relations du sujet à partir d'un filtre de lecture personnel.

En parallèle, nous pouvions attendre des candidats qu'ils soulignent et qu'ils démontrent le caractère complexe et parfois controversé de la relation au sein du contexte singulier de l'établissement. Par

exemple, comment faire de l'évaluation un outil permettant de construire la temporalité des apprentissages alors que les élèves sont pilotés par un rapport immédiat à la contrainte (De Singly, 2006 ; Donnat, 2011 ; Feyfant, 2011 ; Le Breton, 2005 ; Reverdy, 2016) ? Comment faire de l'évaluation un moyen de redonner confiance aux élèves sans toutefois tomber dans une approche démagogique et complaisante de l'enseignement ? Comment évaluer les élèves en tenant compte de leurs possibilités sans renoncer à leur faire vivre des expériences significatives de compétition ou de production de performances ?

D'une manière générale, le jury regrette que de nombreux candidats n'aient pas réussi à démontrer clairement la relation entre les deux injonctions. Souvent, dans les copies, le lien s'effiloche au fil de la démonstration. Cela donne lieu à une réflexion minimaliste et juxtaposée, voire à un traitement cloisonné du sujet (le «comment» et le «pourquoi» sont abordés séparément). Aussi, le jury recommande aux candidats de se préparer en cherchant systématiquement à expliquer et à caractériser les relations entre les principaux termes.

4- Les niveaux de production

Un bandeau de correction a été conçu pour évaluer, en accord avec les attendus de l'épreuve (voir section 2), la lucidité, la culture et l'engagement de professionnels.

La lucidité des candidats a été appréciée à partir de la compréhension et la prise en compte du sujet dans les productions. Elle a été estimée sur une échelle à 5 niveaux et selon 4 critères relatifs aux éléments constitutifs du sujet : (a) la relation établie entre le «pourquoi» et le «comment» évaluer ; (b) l'explicitation des formes et des fonctions de l'évaluation ; (c) la prise en compte du contexte ; (d) les propositions de mise en œuvre. Au sein de chaque niveau, des bornes hautes et basses ont également été définies pour hiérarchiser les productions. La culture et l'engagement des professionnels ont également été appréciés pour valoriser les productions au sein de chaque niveau. Des productions ont été déclassées d'un niveau lorsqu'une seule classe du dossier était prise en compte ou en cas d'absence de conclusion. Des points ont également été retirés aux copies contenant de nombreuses fautes d'orthographe ou de syntaxe.

Pour aider à l'appropriation des indicateurs de niveau, les éléments développés ci-dessous sont illustrés par des extraits des productions des candidats. À travers l'exemple du sujet de la session 2020, ces descriptions visent plus largement à expliciter les attendus de cette épreuve d'admissibilité.

Un niveau 0 a recueilli toutes les copies que le jury a considéré comme **irrecevables**. Plusieurs cas ont été identifiés : simple introduction, plan détaillé, revendication hors sujet, etc.

4.1. Niveau 1

À ce niveau de production, les candidats ne traitent pas le sujet. Leur production oscille entre deux bornes :

- une borne basse caractéristique des productions qui passent à côté de l'évaluation en dérivant vers des notions connexes (par exemple, une centration sur des outils d'enseignement comme le numérique sans relation avec l'évaluation) ;

- une borne haute caractéristique des productions qui passent à côté du contexte, c'est-à-dire traitent de l'évaluation sans tenir compte du dossier.

a) Une absence de relation entre le «pourquoi» et le «comment» évaluer

Les productions de ce niveau ont comme caractéristique de ne développer ni le «pourquoi» évaluer, ni le «comment» évaluer. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, la relation aux enjeux de l'évaluation est implicite et les moyens d'évaluation ne sont pas développés :

« Il y aura un « genre » de coach personnel qui comprendra peut-être mieux que le professeur puisque étant un pair. Le bénéfice pour le tuteur sera de progresser en apprenant des choses à son tutoré. Cette seconde partie a permis de décrire la manière dont l'apprentissage social en groupe ou en binôme peut aider à la prise en compte des besoins de développement des ressources méthodologiques au service du sens de l'engagement, mais aussi de la culture scolaire ».

b) Des formes et des fonctions de l'évaluation superficielles

À ce niveau, la notion d'évaluation est définie de manière superficielle, caricaturale ou incohérente par rapport aux textes officiels en vigueur (en relation avec l'annexe C). Par exemple, dans cet extrait qui

prolonge une introduction dans laquelle l'évaluation n'a été envisagée qu'à travers la possibilité ou non de porter une note (définition superficielle), la proposition de centrer une partie de la note sur la seule performance sportive n'est pas cohérente avec les exigences d'une évaluation soclée au collège :

« Pour cette classe de 3^e l'utilisation de la notation peut être pertinente en lien avec les compétences... pour les athlètes, la relation aux autres, la gestion de l'organisation de la compétition, leur échauffement, leur état d'esprit, pourraient être intégrés dans la validation des compétences en référence au socle commun et aux compétences générales du collège. Enfin une note pourrait être attribuée à la performance pour un quart de l'évaluation en CA1 afin de valoriser la performance sportive ».

c) Un contexte écarté

Un autre trait caractéristique des productions de ce niveau est l'évocation d'un élève générique dans un contexte virtuel. Le contexte est, au mieux, nommé « difficile ». Il n'est ni décrit, ni analysé. Par exemple, l'extrait suivant évoque une piste générique d'intervention supposée convenir dans un milieu difficile.

« L'évaluation diagnostique doit aussi bien porter sur les compétences motrices que sur les compétences méthodologiques et sociales surtout en milieu difficile. »

d) Des propositions de mise en œuvre lacunaires

Un dernier indicateur de ce niveau de production est la présence d'illustrations qui se résument à des situations génériques ou à des évidences non démontrées. Par exemple, l'extrait suivant envisage des observations sans proposer de critères ou d'indicateurs (comment). Il annonce que l'effet recherché est atteint (pour quoi) sans l'explicitier. Dans l'extrait ci-dessous, le « permet aux élèves » est posé sans être explicité :

« Décider en équipe que lorsque les élèves se servent de la vidéo, ils doivent en priorité regarder ça, ça et ça (lister les points clés aux balles et aux massues, les erreurs étant souvent les mêmes) quand ils sont sur les ateliers individuels ou telles et telles choses, quand ils sont dans un atelier collectif (utilisation de tout l'espace l'énergie, les duos, les passings) permet aux élèves d'être plus autonomes et à l'enseignant de dévoluer. »

4.2. Niveau 2

À ce niveau de production, les candidats décrivent et juxtaposent les éléments clés du sujet. Leur production oscille entre deux bornes :

- une borne basse caractéristique des productions qui abordent approximativement le « pourquoi » et le « comment » en faisant allusion ponctuellement au contexte ;
- une borne haute caractéristique des productions qui abordent séparément le « pourquoi » et le « comment » en évoquant des éléments du contexte.

a) Une juxtaposition du « pourquoi » et du « comment » évaluer

Les productions de ce niveau traitent séparément le « pourquoi » et le « comment ». Elles énoncent des visées sans les relier à des démarches et outils d'évaluations, et inversement. Par exemple, l'extrait ci-dessous juxtapose dans des parties distinctes le « pourquoi » et le « comment » évaluer :

« Dans une première partie, nous expliquerons l'utilité de l'évaluation, en particulier dans ce contexte REP+, puis dans une seconde partie, nous montrerons la façon d'évaluer les critères retenus ».

b) Une délimitation (restrictive) de la notion d'évaluation

A ce niveau, les candidats définissent l'évaluation et caractérisent cette notion en cohérence avec la logique de la scolarité au collège et les attentes institutionnelles. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, les formes (co-construction) et fonctions (positionnement) sont nommées. Toutefois, le découpage en « compétences motrices, méthodologiques et sociales » témoigne d'une compréhension non actualisée, voire erronée, de l'évaluation soclée au collège :

« Nous tenterons de démontrer que pour nos élèves de 6^e et de 3^e de ce collège nous devons mettre en œuvre des évaluations où l'élève accède au sens des apprentissages et ce de manière co-construite tout en pouvant se positionner de manière auto-référencée afin d'acquérir des compétences motrices, méthodologiques et sociales dans le cadre du S4C, propices au renforcement de l'estime d'eux-mêmes. »

c) Un contexte dans lequel « picore » le candidat

Un indicateur déterminant de ce niveau est la tendance des candidats à décontextualiser des éléments du contexte. Cela se vérifie lorsque des éléments du dossier sont extraits pour eux-mêmes afin de compléter un propos générique. C'est le cas, par exemple, des candidats qui ont limité leur appropriation du dossier à des caractéristiques ordinaires d'élèves (par exemple, « une classe hétérogène ») et des éléments de programmation (par exemple, les arts du cirque en 6^{ème} et la course d'orientation en 3^{ème}). Ces éléments n'ont pas d'autre intérêt que de décorer une argumentation préétablie.

d) Des propositions de mises en œuvre allant de soi

Un autre trait caractéristique de ce niveau réside dans des propositions abstraites ou plaquées. Les illustrations sont présentées comme des évidences non démontrées. Les effets sont annoncés sans indicateur ou critère précis. Par exemple, dans la proposition ci-dessous, l'intérêt accordé (pourquoi) à une manière d'évaluer (comment) est posé, mais pas expliqué :

« Avec la 6ème X en natation, travail du savoir nager, un élève effectue le test et un observateur valide les étapes à l'aide d'une tablette. Cette mise en œuvre permet de d'accéder aux axes de projets : "l'acquisition du vocabulaire spécifique", "se situer, ""se mettre en rejet"" travailler avec et pour les autres". »

4.3. Niveau 3

A ce niveau de production, les candidats présentent des relations explicites entre les éléments clés du sujet. Les productions oscillent entre deux bornes :

- Une borne basse caractéristique des candidats qui évoquent des relations redondantes (ou catalogue) entre le « pourquoi » et le « comment » évaluer et justifiées avec quelques éléments du contexte ;
- Une borne haute caractéristique des candidats qui évoquent des relations diversifiées entre des « pourquoi » et des « comment » évaluer en exploitant des éléments significatifs du contexte.

a) Des relations formelles entre des « pourquoi » et des « comment »

Les candidats de ce niveau annoncent et tentent de relier des visées de l'évaluation et des moyens d'évaluer. Ces relations sont formelles lorsqu'elles sont annoncées sous forme de catalogue. C'est le cas dans l'extrait suivant :

"Pour améliorer l'évaluation dans ce collège qui présente des symptômes d'une spirale de l'échec nous pourrions proposer avec notre équipe EPS et l'équipe pédagogique élargie, un système d'évaluation inspiré de l'extrait expérientiel et de l'annexe C, c'est à dire plus redondant, filé sur l'ensemble du collège, manipulable par les élèves, non piégeant, valorisant, qui permettrait aux élèves de se situer sur des repères de progressivité, soi-même et les autres, sans rivalité. Cet outil à co-construire pour aller du cycle 3 au cycle 4, transposable à toutes les APSA, pourra être imagé ou simplifié pour être parlant pour les élèves et les parents ».

Les relations établies à ce niveau entre le « comment » et le « pourquoi » avaient aussi la particularité d'être redondantes. Par exemple, dans l'extrait qui suit, les idées développées dans les deux parties sont similaires. Seul le changement de classe et l'usage de synonymes donnent l'illusion d'une avancée dans la démonstration.

« Nous montrerons dans une première partie les bénéfices d'une co-évaluation et d'une autoévaluation à l'échelle d'une leçon et d'une séquence d'apprentissage. Afin de viser une réussite à la fois scolaire, sociale et personnelle, nous utiliserons ces formes d'évaluation formatrice pour permettre aux élèves de 6ème de se situer et de se voir progresser, pour participer à l'acquisition de compétences liées aux domaines 2 et 3 du socle commun. Dans une deuxième partie, nous montrerons comment l'évaluation formatrice à l'échelle du cursus peut favoriser la réussite éducative des élèves de 3ème. Nous utiliserons la co-évaluation et le coaching entre élèves pour permettre la maîtrise de compétences motrices, méthodologiques et sociales en lien aux domaines 2 et 3 du socle commun ».

b) Un élargissement des formes et des fonctions de l'évaluation

Les productions de ce niveau réussissent à définir et caractériser des formes et des fonctions de l'évaluation de manière explicite. Elles distinguent « évaluer les apprentissages » et/ou « évaluer pour

apprendre » et/ou « apprendre à évaluer ». Par exemple, dans cet extrait d'introduction, il est envisagé d'élargir les fonctions de l'évaluation (évaluer pour apprendre, puis évaluer les apprentissages), de les nuancer (des effets positifs et des effets plus délétères), et de les décliner en différentes procédures :

« Nous montrerons au cours de ce devoir que l'évaluation doit se construire en acte à l'aide de critères visibles et lisibles le plus tôt dans le cycle pour permettre à nos élèves difficiles et en difficulté de se voir progresser pour changer leur rapport à l'échec. Aussi, nous montrerons que pour qu'une évaluation soit au service des compétences et des apprentissages, elle doit prendre une valeur socialement partagée avec des règles communes tout en étant auto-référencée et propre à chacun. Cependant, la pression sociale, la comparaison et la persistance d'un état d'anxiété associé à l'évaluation peut rendre difficile la concrétisation de l'objectif recherché. Par conséquent, plutôt que la notation, nous privilégierons la validation en favorisant l'auto-évaluation et la co-évaluation, l'évaluation sommative devant être le résultat des moyens entrepris par chaque élève pour faire preuve de leur compétence ».

c) La prise en compte d'éléments significatifs du contexte

Un trait caractéristique des productions de ce niveau réside dans la capacité des candidats à sélectionner des caractéristiques élèves et des éléments du contexte pour justifier leurs propositions, mais *a posteriori*. Par exemple, dans cet extrait, le candidat illustre sa proposition et la raccroche, en fin de phrase, à un élément du contexte qui a peu d'incidence sur la proposition :

« Si je valide 5 fois ma compétence repère le n° 2 est validé. Cette évaluation des compétences est lisible par des élèves grâce au document que nous appelons poisson. Il représente un poisson dessiné et compartimenté en plusieurs cases. Chaque case correspond à une tâche. Lorsque les élèves réussissent une tâche ils la colorient. S'ils arrivent à enchaîner différentes tâches ils les relient par une flèche. Lorsque tout est fléché ils peuvent passer le test complet du savoir nager (...) Cette évaluation ludique simple et positive permet de mettre en place une évaluation par compétence ayant du sens pour nos élèves de 6e X capables de formuler un projet. »

d) Des propositions de mises en œuvre peu ciblées

Enfin, les propositions de mises en œuvre à ce niveau semblent faisables, mais demeurent approximatives sur leur pertinence par rapport au sujet. Les dispositifs et démarches proposés sont clairs, réalistes et adaptés aux caractéristiques de l'établissement. Toutefois, l'objet de ce qui est évalué (le contenu des apprentissages) et/ou les outils d'évaluation (critères, échelles, repères, etc.) sont le plus souvent absents.

4.4. Niveau 4

Dans les productions de ce niveau, les candidats font la démonstration de relations pertinentes et nuancées entre les éléments clés du sujet. Les productions oscillent entre :

- Une borne basse caractéristique des candidats qui construisent des relations cohérentes entre des formes d'évaluation et des effets recherchés pertinents dans le contexte. Les propositions s'accompagnent de limites ;
- Une borne haute caractéristique des candidats qui construisent des relations fonctionnelles et nuancées entre des formes d'évaluation, des effets recherchés et des effets produits (positifs ou négatifs). L'analyse et les réponses au sujet éclairent le contexte.

a) Des relations démontrées entre des « pourquoi » et des « comment »

A ce niveau, les candidats articulent les enjeux, les effets recherchés et les mises en œuvre. Ces dernières sont pilotées par des priorités définies au regard du contexte. Les choix sont fondés contextuellement et théoriquement. Les candidats montrent comment et pourquoi évaluer les élèves en inscrivant leur démonstration dans une vision globale et systémique. Ils déclinent les enjeux, les limites et les effets de l'évaluation sur les apprentissages à différentes échelles (du système éducatif et de l'EPLE) et dans divers emplans temporels. Par exemple, l'extrait ci-dessous montre comment des enjeux et pratiques d'évaluation peuvent s'ancrer sur le contexte :

« Au premier DNB blanc, cette classe de 3ème a obtenu 40% de réussite. Cette classe est en difficulté scolaire, néanmoins les résultats en EPS restent corrects. Pour cette classe,

nous faisons le choix de mettre en place une évaluation par compétence afin que les élèves puissent identifier leur progrès. A ce titre la grille d'évaluation en CO (annexe c), nous semble tout à fait pertinente dans sa forme globale, mais elle gagnerait à être plus claire plus simple afin d'être présentée aux élèves en début de séquence... »

Dans l'extrait suivant, les procédures d'évaluation sont envisagées à partir d'une réflexion sur les enjeux et les limites :

« Nous utiliserons l'évaluation de manière prédictive, formative et sommative en donnant aussi à certains moments l'occasion aux élèves d'apprendre à s'évaluer. Dans ce contexte l'évaluation est alors un outil pour apaiser le climat scolaire, se situer pour apprendre et devenir compétent. Cependant le manque d'attention, l'incompréhension et la comparaison sociale sont autant d'éléments susceptibles de freiner les apprentissages enclenchés, soutenus et validés par l'évaluation. Dès lors c'est par une évaluation simple, claire et positive que nous pensons permettre à ces élèves de maîtriser le S4C. »

b) Une réflexion sur l'évaluation couplée à une réflexion plus globale sur l'éducation (physique) des collégiens

Les copies de ce niveau définissent, caractérisent et situent l'évaluation dans le parcours de formation des collégiens. Par exemple, l'extrait suivant n'isole pas l'évaluation de la démarche plus globale d'enseignement :

« (...) Supprimer les notes suffit-il à redonner confiance aux élèves ? Remplacer les notes par des niveaux de compétences change-t-il la donne ? Nous pensons que le simple fait de transformer les notes en couleur ou repères de progressivité ne suffit pas à créer chez les élèves une boucle de la réussite même si elle y contribue en précisant les domaines de compétences maîtrisées, à travailler ou à renforcer (...) Le processus d'évaluation doit selon nous être réfléchi dans sa globalité, en amont et en équipe pour espérer conduire à des apprentissages et ceci doit être pensé pour l'enseignant (évaluation diagnostique, sommative, etc.), pour les élèves (formative, etc.) et par les élèves (auto et co-évaluation). »

c) La problématisation du contexte.

Les productions de ce niveau proposent des hypothèses explicatives en relation avec le sujet pour éclairer des éléments pertinents du contexte. L'appropriation du contexte est pilotée par le sujet qui, en retour prend une coloration particulière avec ce contexte. Les paroles des élèves constituaient un point d'appui intéressant pour cet exercice. Ce qui caractérise ce niveau est également la capacité à relier les éléments de contexte pour établir des cohérences. Par exemple, l'extrait suivant s'appuie sur les verbalisations des élèves, les met en relation avec d'autres éléments du dossier, et les confronte à des connaissances scientifiques et professionnelles en relation avec le sujet.

« Pour recentrer la question sur l'EPS, nous reprendrons et comparerons les paroles de Lisa 6ème1 et de Samya 3ème. Nous observons que Lisa découvre le collège, elle a peur de faire et d'apprendre (tendance à l'inaction) car elle a peur de l'échec et de la "mauvaise note". En revanche Samya en 3ème, fin de collège, aime pratiquer. On repère une tendance à l'action, un intérêt pour apprendre, un désintérêt pour la note (Gagnaire, L'avie 2014). On imagine que ces filles sont représentatives de notre collège ; l'une est anxieuse à cause de l'évaluation. Son cerveau doit secréter régulièrement du cortisol et de l'adrénaline néfaste à l'apprentissage. L'autre doit atteindre plus facilement un sentiment de maîtrise, répondre à son besoin de compétence et d'affiliation pour apprendre mieux (Siedentop 2006). Nous voyons un cheminement positif de transformation de l'élève dans ce collège. Il s'agira de s'inscrire dans cette dynamique. Comment passer de "Lisa", une élève avec une mauvaise estime de soi, avec une tendance à l'inaction, vers une élève qui peut "formuler un chemin de progrès" et transformer le statut de l'erreur en piste pour progresser (Page 8) ? Comment passer de Samya, élève de 3ème, qui aime plutôt agir et apprendre en EPS avec ses amis, vers une élève qui développe de réelles compétences, qui consent un réel effort, pour rentrer dans "un projet de performance différé" ? (Page 9) ».

d) Des propositions de mises en œuvre ciblées.

Enfin, pour ce niveau, les candidats proposent des mises en œuvre opérationnelles avec des indicateurs précis, ciblant des relations entre formes et fonctions de l'évaluation. Les propositions sont claires et réalistes. Elles sont à la fois indexées à des acquisitions précises et positionnées dans un parcours de formation plus global. Les modalités d'évaluation retenues sont régulièrement débattues en fonction des indicateurs retenus.

4.5. Niveau 5

Dans les productions de ce niveau, les candidats questionnent et démontrent des relations complexes entre les termes clés du sujet. Les productions oscillent entre :

- Une borne basse caractéristique des candidats qui musclent la démonstration en la faisant rayonner à l'échelle de l'établissement ;
- Une borne haute caractéristique des candidats qui musclent la démonstration en la faisant rayonner à l'échelle de l'établissement et plus largement du système éducatif.

a) Des relations mesurées entre des «pourquoi» et des «comment»

A ce niveau, les enjeux, les fonctions et les formes d'évaluation sont mis en tension et positionnés sur différents niveaux : plus ou moins lointains, plus ou moins partagés avec d'autres acteurs, plus ou moins généralisables à l'ensemble du système éducatif. Par exemple, l'extrait suivant montre comment les propositions d'évaluation à venir émanent d'une réflexion sur différents enjeux :

« (...) la question du "pourquoi" nous invite à mettre en avant les différents enjeux inhérents à l'évaluation dans ce contexte. D'ordre politique (pisa et résultats chiffrés de l'EPLÉ ...), d'ordre sociologique (inégalités sociales dans le système éducatif et ce contexte REP +), d'ordre scolaire (référence aux difficultés des élèves dans cet EPLÉ et aux études scientifiques sur l'importance de l'évaluation pour les apprentissages) et d'ordre économique (évaluation par compétences empruntée au monde de l'entreprise), la prise en compte de ces enjeux nous conduit à envisager plusieurs formes et fonctions de l'évaluation... ».

b) Des définitions génériques pour des usages pratiques

Dans les productions de ce niveau, les candidats parviennent à la fois à caractériser des pratiques évaluatives précises et à les relier à des principes et enjeux plus généraux. L'extrait suivant montre comment les formes, les fonctions et le contexte d'évaluation sont appréhendés à la fois dans leur spécificité et leur généralité :

« (...) un "double score parlant" (Roosli, 2016) doit être "révélateur de la compétence", la performance de chacun étant auto-référencée aux qualités initiales de chaque membre du binôme alors la compétition sera plus équitable et "généreuse" (Travert, 2009). Les élèves sentent que grâce à la primauté de l'évaluation du processus (score zone) sur l'évaluation du produit (score plot) alors "ils sont tous à égalité" (paroles d'élèves). Cela constitue un moyen pour légitimer la place de l'évaluation au sein de la séquence et en faire un levier de transformation et non de discrimination au regard des qualités innées de chacun... »

c) Une discussion ciblée sur le contexte

Les candidats de ce niveau savent mettre en tension des caractéristiques élèves et des éléments pertinents du contexte pour fonder leurs propositions et les discuter. Ils soulignent, par exemple, autant les caractéristiques typiques qu'atypiques des élèves dans ce contexte jugé difficile. Ils soulignent également, comme dans l'extrait suivant, certaines incohérences entre le diagnostic et les orientations de l'établissement en matière d'évaluation :

« Nous constatons que nos élèves « sont très dépendants de l'enseignant », « très peu autonomes » et « majoritairement en difficultés scolaires ». Nous constatons que les critères d'évaluation (p. 10) sont complets, mais complexes pour nos élèves qui ont des difficultés dans l'acquisition du « lire, écrire, parler ». Nous émettons l'hypothèse que cette évaluation est réservée à l'enseignant, or ceci ne permet pas aux élèves de connaître les critères d'évaluation, de les manipuler. Pourtant, Nunziati montre combien cela est efficace pour comprendre et pour apprendre. De plus, cela donnerait du sens à l'activité de nos élèves (difficulté à donner du sens, p. 3). Aussi proposerions nous un dispositif évaluatif utilisable et compréhensible pour les élèves : évaluation de type araignée en CO. »

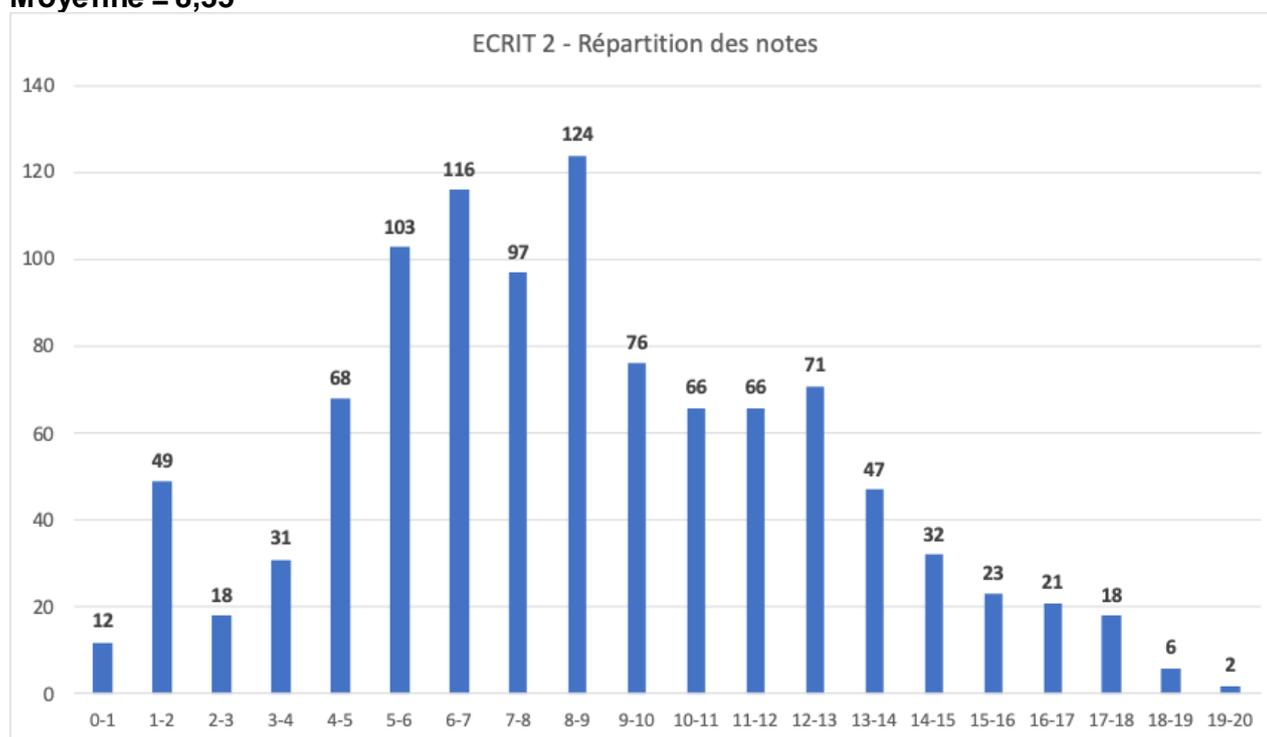
d) Les propositions de mises en œuvre.

Enfin, les candidats de ce niveau font des propositions engagées et discutées. Elles ne servent pas qu'à concrétiser une argumentation. Les mises en œuvre apportent une plus-value à la réflexion. Les modalités de mises en œuvre et leurs effets sont réfléchis et débattus sur un plan diachronique et synchronique. Par exemple, dans les extraits suivants, les candidats musclent leur démonstration en la faisant rayonner à l'échelle de l'établissement sans perdre de vue le sujet. Les pistes évoquées révèlent l'engagement d'un enseignant d'EPS capable de prendre des responsabilités au sein d'un EPLE, et plus largement dans le système éducatif :

« En deuxième partie, comme nos élèves de 6èmeX "aiment être en situation de coopération", mais qu'ils "ont des difficultés de compréhension et de maîtrise de la langue française", nous proposerons une évaluation coopérative par capitalisation pilotée par le socle commun en course d'orientation. À travers cette mise en œuvre, nous souhaitons décliner, en coopération avec l'équipe éducative, le domaine 1 du S4C « langage et outils pour apprendre » et le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen », en leur donnant des outils concrets leur permettant de donner du sens à leurs actions. »

5- La répartition des notes

Moyenne = 8,35



6- Les conseils de préparation

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur différents points et formule quelques conseils de préparation en vue de la prochaine session. Ces recommandations concernent l'analyse du sujet, la composition de l'écrit, et plus largement des manières de coupler sa préparation au concours avec l'exercice du métier d'enseignant.

6.1. Recommandations concernant l'analyse du sujet

- Saisir le sens global du sujet tout en analysant ses principaux constituants. Pour cela, le jury recommande aux candidats de prendre en compte tous les termes clés, afin de bien distinguer les notions principales, et de considérer le sujet dans son intégralité. Il est important de répondre explicitement à la question posée en cherchant à établir des relations diversifiées entre les éléments qui la composent. Ces articulations doivent permettre d'affiner la compréhension du sujet, sans le détourner ou le fragmenter.

- Saisir le sens global des annexes et analyser de façon minutieuse leurs principaux constituants. Il s'agit de repérer des éléments typiques qui « font sens » au regard de la question posée. À ce titre, le jury conseille aux candidats de mobiliser explicitement les documents annexes dans la copie afin de construire des axes de réponse singuliers et adaptés aux particularités du contexte. Par ailleurs, il estime que c'est moins le choix des données contextuelles que leur cohérence d'ensemble par rapport à la démonstration qui prévaut. Cela peut se concrétiser par l'exploitation de données (par exemple, des verbalisations ou choix pédagogiques) visant à corroborer, expliquer, ou discuter d'autres données (par exemple, des résultats ou priorités éducatives).

- Saisir, dans le contexte, ce qui peut (à première vue) faire obstacle à la question posée ou au contraire ce qui peut être envisagé en tant que levier d'action. En somme, il s'agit d'identifier les « bosses » et les « creux » de l'établissement pour muscler l'argumentation en proposant une réponse contextualisée et ancrée dans la réalité du contexte.

6.2. Recommandations concernant la composition de l'écrit

- Réduire les potentiels décalages entre la qualité de l'introduction et le reste du devoir. A ce propos, le jury invite les candidats à se recentrer sur la structure du développement qui fait globalement apparaître plus de fragilités. Pour rappel, les enjeux, les questionnements, les délimitations théoriques, etc. n'ont pas uniquement leur place dans l'introduction. Ces réflexions, souvent d'un bon niveau, gagneraient à être rappelées, distribuées et discutées tout au long du développement.

- Éviter de proposer des réponses « naïves et simplistes » alors que le sujet mobilise une thématique profondément complexe (par exemple en laissant penser au jury qu'il suffit d'évaluer les élèves à partir d'un « score parlant » pour que ces derniers se transforment sur l'ensemble de la scolarité). Le jury attend des candidats qu'ils soient capables de formuler des propositions mesurées et nuancées afin de discuter de la complexité des processus sous-tendus par le sujet. En outre, il tient à souligner que les propositions pertinentes ne se trouvent pas uniquement dans la littérature, mais aussi dans les pratiques de terrain, à la condition d'être fondées et reliées au sujet (cf. 6.3).

- Ne pas considérer l'illustration comme un substitut à la démonstration. L'illustration a vocation à exemplifier des intentions éducatives, des principes pédagogiques ou encore des éléments de démarche, mais elle ne peut pas être « la réponse au sujet ». Elle se construit en complément de la démonstration et ne s'y soustrait pas. Par ailleurs, le jury rappelle qu'elle n'a pas pour seule fonction de finaliser ou verrouiller une argumentation. Elle peut amorcer et évoluer conjointement avec la réflexion.

- Proposer une réponse mesurée et donc nuancée en soulevant un certain nombre de limites au fil de la copie. Toutefois, le jury rappelle que ces limites n'ont de sens que lorsqu'elles portent sur le sujet. À ce titre, il recommande aux candidats de s'entraîner à mettre en tension la question posée ou la commande avec certains éléments typiques du contexte (chercher à comprendre des résultats en analysant des mots d'élèves, chercher à voir si les intentions affichées se concrétisent dans les traces des pratiques, etc.).

- Viser, à travers des propositions concrètes et contextualisées, des enjeux éducatifs plus larges. Le jury rappelle que dans les meilleures copies, les candidats font rayonner leur démonstration à l'échelle de l'établissement et du système éducatif. À cet effet, il met en garde contre des plans dissociant artificiellement deux classes, pouvant conduire à des redondances entre les parties et à réduire la portée des réflexions à l'échelle de l'année au maximum.

6.3. Recommandations pour coupler la préparation au concours et l'exercice du métier d'enseignant

- Chercher à développer sa culture enseignante en s'entraînant à mobiliser des références issues du champs de l'EPS, mais pas uniquement. A ce propos, le jury invite les candidats à regarder et à analyser leurs propres pratiques pédagogiques et l'activité de leurs élèves par le prisme de la littérature professionnelle et scientifique afin de ne pas dissocier artificiellement l'épreuve et le métier.

- Mettre à l'épreuve du terrain des propositions issues de la littérature professionnelle pour en mesurer les plus-values et les limites, mais aussi pouvoir les contextualiser et les transformer. L'observation de

collègues dans des établissements ou niveaux distincts de son propre lieu d'exercice est aussi une voie intéressante pour diversifier ses connaissances en matière de stratégies d'enseignement et de populations d'élèves.

- Faire dialoguer ses pratiques professionnelles et des connaissances scientifiques, techniques et institutionnelles actualisées. En effet, la mobilisation de ces connaissances est globalement plus fragile et discrète que la mobilisation de la littérature professionnelle. Or, il n'est pas attendu des candidats qu'ils soient de simples relais de dispositifs et démarches pensés par d'autres, mais aussi qu'ils s'engagent en éclairant et discutant leurs propres propositions.

- S'approprier les questions vives qui se posent en collège et lycée, dans l'actualité des programmes et des réformes éducatives (par exemple dans ce sujet : la place du socle dans la scolarité obligatoire du collégien, l'évaluation sans note, les inégalités d'accès à la culture en milieu populaire, etc.). Le jury encourage les candidats à saisir le sujet pour éclairer ce qui anime la profession et à s'engager.

Annexe : sujet complet de l'épreuve n°2 d'admissibilité

Pourquoi et comment évaluer les élèves en éducation physique et sportive dans le contexte précis de l'établissement décrit en annexe ?

Vous illustrerez vos propositions avec des exemples de mises en œuvre dans les classes présentées et en vous aidant des documents rassemblés dans l'annexe C.

ANNEXE A – LE DOSSIER D'ETABLISSEMENT

Présentation générale de l'établissement

Le collège compte plus de 700 élèves et se situe dans la banlieue d'une grande agglomération, dans l'une des communes les plus pauvres de France selon l'INSEE. Ce contexte social classe l'établissement en Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+) depuis la rentrée 2014 (il était anciennement RAR, CLAIR, ECLAIR). Le réseau est constitué de 9 écoles primaires de la ville (4 élémentaires et 5 maternelles) et du collège, dont le pilotage est assuré par un même projet.

Le collège a été entièrement reconstruit en 2014 avec le projet d'offrir plus à ceux qui ont moins. L'établissement est inscrit dans le plan national numérique. C'est un collège connecté avec un ordinateur par élève, des tableaux numériques dans chaque classe et un ENT. Chaque élève de 5^{ème} reçoit une tablette numérique.

Le « turn over » des enseignants est très important (un enseignant reste en moyenne 3 ans dans l'établissement) ; ce qui pose des problèmes de pérennité des actions mises en place.

Le collège

Données issues de l'application APAE³²

Effectifs d'élèves de niveau collège	2016	2017	2018
6EME	155	184	176
5EME	145	153	176
4EME	109	143	161
3EME	140	116	135
Total niveau collège	549	596	648

Effectifs d'élèves de l'enseignement adapté	2016	2017	2018
6EME SEGPA	16	13	16
5EME SEGPA	16	15	14
4EME SEGPA	24	15	14
3EME SEGPA	16	23	14
Total ens adapté	72	66	58

Dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant) Ce dispositif est destiné à accueillir des élèves primo arrivants et fonctionne en alternant des temps d'inclusion des élèves en classe entière. 14 élèves sont rattachés à ce dispositif.

Les caractéristiques générales des élèves

Public + Privé				
Distribution par PCS regroupées		2016	2017	2018
Cadres supérieurs et enseignants	Étab	2,6	2,4	1,7
	Acad	21,1	20,9	21,3
Cadres moyens	Étab	9,2	10,0	6,9
	Acad	11,5	11,2	11,3
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	Étab	17,6	19,8	16,4

Près de 70% des élèves sont boursiers

³² APAE : aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements

	Acad	28,2	27,5	28,3
Ouvriers et inactifs	Etab	70,0	66,8	51,3
	Acad	37,0	36,3	35,8
Non renseignée	Etab	0,6	1,1	23,7
	Acad	2,2	4,1	3,3

Les caractéristiques scolaires

17,7% des élèves arrivent en 6^{ème} avec un an ou plus de retard. La moyenne nationale pour l'éducation prioritaire est de 15,3%.

On note une capacité d'attention globalement faible et une difficulté à donner du sens aux tâches scolaires. Les élèves s'investissent peu dans leur travail et particulièrement dans le travail personnel (devoirs et leçon à apprendre).

Les élèves ont énormément de mal à se projeter dans l'avenir, malgré un travail important sur l'orientation, notamment dans le cadre du parcours avenir. L'orientation est encore bien souvent négligée et/ou envisagée au dernier moment.

Les résultats scolaires

Réussite au DNB

Taux de réussite au DNB et valeurs ajoutées	2016	2017	2018
Taux de réussite brut	91	86	72
Valeur ajoutée / Académie	+10	+5	-5
Valeur ajoutée / France	+11	+3	-6

Notes au DNB

Note moyenne à l'écrit au DNB et valeurs ajoutées	2016	2017	2018
Note moyenne à l'écrit	8,5	7,2	6,5
Valeur ajoutée / Académie	-0,4	-1,2	-1,7
Valeur ajoutée / France	-1,2	-1,8	-2

Public + Privé			
Nombre moyen de points au socle commun		2017	2018
Nombre moyen de points		313	284
Nombre moyen dans l'académie		296	298
Nombre moyen en France		301	303

Source : Cyclades

Aux sessions 2015 et 2016, les notes de contrôle continu pour l'établissement étaient respectivement de 12,4 et 12,9 sur 20. A peu près équivalente à la moyenne académique, avec une moyenne nationale autour de 13/20.

Parcours

Les tableaux ci-dessous se réfèrent à l'éducation prioritaire et comparent strictement les établissements relevant de ce label.

REP/REP+				
Taux de passage post-3ème - onglet EP		2016	2017	2018
Redoublement	Etab	0,0	0,7	2,6
	Dépt	2,3	2,5	2,9
	France	2,6	2,7	3
2nde GT	Etab	62,4	73,4	53,8
	Dépt	61,4	63,7	63,5
	France	53,3	54,7	55,1
2nde PRO	Etab	24,8	25,2	41,9

REP/REP+				
Devenir des élèves à la fin de 2nde GT - onglet EP		2016	2017	2018
2nde Pro	Etab	0,0	0	1,1
	Dépt	0,1	0,3	0,2
	France	2,4	2,5	1,7
1E Pro	Etab	20,0	9,6	24,4
	Dépt	4,8	5,5	5,3
	France	4,2	4,1	4
Redoublement	Etab	0,0	2,7	5,6

La vie scolaire

Le climat scolaire est globalement positif. Pour autant, les incivilités, notamment entre élèves (violences verbales et physiques) sont présentes et quotidiennes.

Pour l'année 2017/2018 :

- 10 exclusions de cours quotidiennes en moyenne
- 18 exclusions à l'externe
- 27 exclusions à l'interne
- 13 Commissions éducatives
- 8 Conseils de discipline

Un dispositif de médiation par les pairs est mis en place. L'établissement favorise la prise en compte de la parole des élèves via la mise en place d'un conseil de vie collégien (CVC).

L'offre de formation

Les langues vivantes

LV1 : anglais et allemand

LV2 : allemand, espagnol, arabe

L'accompagnement personnalisé : Le conseil pédagogique a fait les choix suivants :

6 ^{ème}	AP Natation : 3 professeurs d'EPS pour 2 classes de 6 ^{ème} sur toute l'année scolaire « Lire et comprendre » : groupes de besoins autour de la compréhension écrite
5 ^{ème}	Mathématiques : les outils de mesure Histoire géographique : étude de documents
4 ^{ème}	Mathématiques Maîtrise de langue
3 ^{ème}	Méthodologie « Etude de cas » SVT, physique, technologie, histoire-géographie, français Atelier mathématiques

Les Enseignements Pratiques Interdisciplinaire (EPI) en cycle 4

Niveau concerné	EPI		Matières concernées
	Thématique	Titre	Discipline
5 ^{ème}	Corps, santé, bien être, sécurité	« manger, bouger »	SVT, EPS, Mathématiques, arts plastiques
	Transition écologique et développement durable	« l'eau une ressource à ménager »	SVT, Français, Géographie
4 ^{ème}	Culture et création artistique	« works songs »	Anglais, musique, histoire
3 ^{ème}	Sciences, technologies et société	« Objets connectés »	Mathématiques, technologie
	Monde économique et professionnel	« je veux être »	Arts plastiques, français,

Les actions proposées dans les différents parcours :

PARCOURS SANTE	EPI « manger bouger » en classe de 5 ^{ème} Opération « petit déjeuner » Prévention des risques addictifs Action « ado sexo » vers une éducation à la sexualité
PARCOURS CITOYEN	Formation ASSR1 et 2 Eco-citoyen et Eco-délégué Sensibilisation « dans les transports, je suis sport » Formation des jeunes officiels à l'AS Dispositif « médiation par les pairs »
PARCOURS ARTISTIQUE ET CULTUREL	Mise en place d'un partenariat artistique et culturel extérieur avec la salle de spectacle : tous les élèves de 6 ^{ème} vont voir un spectacle de cirque (concrétisant le Cycle 3 en EPS et servant d'appui aux travaux d'écriture en français)
PARCOURS AVENIR	6 ^{ème} : Liaison CM2/6 ^{ème} dans le cadre du conseil école/collège ; PPRE passerelle pour repérer au plus vite les difficultés des élèves, les prendre en compte dans le cadre de l'accompagnement personnalisé. En 5 ^{ème} : Réalisation d'une fiche métier en heure de vie de classe En 3 ^{ème} : Stage d'observation en milieu professionnel ; RDV COP obligatoire ; EPI « je veux être... »

Le projet d'établissement

Axes du projet d'établissement = axes du projet réseau

AXE 1 Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler »
- Priorité du réseau : toutes les disciplines concourent à favoriser la maîtrise de la langue - Il s'agit également de renforcer la présence de l'écrit dans l'univers de l'élève
AXE 2 Conforter une école bienveillante et exigeante
- Formation du citoyen : médiation par les pairs, éducation à la différence, justice en milieu scolaire - Création d'un bulletin sans note (évaluation par compétence)
AXE 3 Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite éducative
- Mise en place et animation de l'espace partagé - Développement de la coéducation
AXE 4 Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
- Favoriser et organiser la rencontre des équipes : pédagogiques, disciplinaires, inter degrés - Mise en place de projets communs ou d'échanges inter-dégrés
Axe 5 Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- Accueil personnalisé des nouveaux enseignants par leurs pairs - Formation continue des professeurs : plan de formation de circonscription, établir des priorités afin de faire intervenir des formateurs sur l'ensemble du réseau
AXE 6 Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux
- Mise en place d'un calendrier commun au réseau : comité de pilotage, conseil école/collège, commissions de liaison CM2/6ème

Compte-rendu de conseil pédagogique

Lors du conseil pédagogique du 15 janvier, le chef d'établissement propose un extrait du site « Expérithèque » au sujet d'une expérimentation de classe sans note. Des échanges s'engagent entre les enseignants sur le bien-fondé et l'efficacité de la suppression des notes. Aucune décision n'est actée. La discussion reprendra lors du prochain conseil pédagogique.

EXTRAITS DU SITE « EXPERITHEQUE » :

Collège S hors éducation prioritaire – Sixième sans note pour un collège sans note jusqu'en quatrième.

L'objectif serait de construire un parcours sans note de la 6^{ème} jusqu'au deuxième trimestre de la 4^{ème} en s'appuyant sur les compétences.

Plus-value de l'action

L'expérimentation a permis de renforcer la concertation entre enseignants et a apporté de la sérénité face aux évaluations des élèves.

Nombre d'élèves et niveau(x) concernés

Le niveau 6^{ème} soit environ 120 élèves.

A l'origine

Les notes conduisent à une discrimination entre les élèves dans un établissement à très forte discrimination sociale (un quart de la population scolaire est issu d'écoles situées en zone urbaine sensible). Les élèves en difficulté ont du mal à sortir de la spirale d'échec. La compréhension de la notation chiffrée est complexe pour les élèves et les parents. La notation chiffrée peut être source de pression, de découragement pour les élèves.

Objectifs poursuivis

Dynamiser ces élèves les plus en difficulté et stimuler les autres élèves. Inscrire l'évaluation dans la continuité école-collège. Mettre en œuvre une évaluation basée exclusivement sur le socle commun. Redonner confiance à ces élèves.

Description

Suppression des notes, adaptation du livret scolaire unique pour une communication claire aux familles ; communication sur les compétences des élèves et non plus sur les notes. Les passages en classes supérieures s'appuieront sur les maîtrises des compétences et non sur des moyennes.

Modalité de mise en œuvre

Prendre appui sur le LSU. Implication de tous : les enseignants, l'équipe de direction, l'équipe de Vie Scolaire

Projet pédagogique EPS

L'équipe EPS est composée de 6 enseignants : 4 hommes et 2 femmes.

L'établissement dispose d'excellentes conditions de travail avec tous les équipements nécessaires à la mise en œuvre des programmes.

PROJET DE RÉSEAU Axes Fondamentaux	OBJECTIFS ÉDUCATIFS EN EPS	BESOINS des élèves en E.P.S.	Compétences Générales particulièrement mises en tension
<p>Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle.</p> <p>Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite éducative.</p> <p>Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative.</p> <p>Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels.</p> <p>Conforter une école bienveillante et exigeante.</p> <p>Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.</p>	<p>PERMETTRE À CHAQUE ÉLÈVE D'ATTEINDRE SON PLUS HAUT NIVEAU DE COMPÉTENCE</p>	<p>Maîtriser (connaître et utiliser) le vocabulaire spécifique aux APSA pour communiquer</p> <p>Identifier ses capacités à partir de repères concrets Identifier des pistes de progressions</p> <p>S'investir dans les situations d'apprentissages pour progresser</p>	<p>CG 1 : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps</p> <p>CG 2 : S'appropriier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>CG4 : Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</p>
	<p>ÊTRE CAPABLE DE SE METTRE EN PROJET EN DÉVELOPPANT DES MÉTHODES DE TRAVAIL</p>	<p>Amener les élèves à acquérir des méthodes d'observation : prélever, analyser, échanger, exploiter</p> <p>Maîtriser l'utilisation de différents médias et supports</p>	<p>CG 2 : S'appropriier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>CG 3 : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités</p> <p>CG 5 : S'approprier une culture physique sportive et artistique pour construire progressivement un regard lucide sur le monde contemporain</p>
	<p>AMÉLIORER LE VIVRE ENSEMBLE PAR UNE APPROPRIATION DE DIFFÉRENTS TYPES DE RÈGLES.</p>	<p>Accepter les autres dans leurs différences et leurs singularités.</p> <p>Travailler avec et pour les autres.</p> <p>Apprendre à travailler ensemble avec tolérance afin de pouvoir vivre en harmonie.</p>	<p>CG 1 : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps</p> <p>CG 2 : S'appropriier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>CG 3 : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités</p>

L'organisation :

- L'équipe EPS fonctionne sur des éléments de règlement commun et une programmation commune.
- En accord avec la directive académique, le « savoir nager » est programmé en 6^{ème} sur l'ensemble de l'année. En effet, les élèves de primaire n'ont pu bénéficier de cours de natation avant janvier 2016. De ce fait, le taux de non-nageurs à l'entrée en 6^{ème} avoisine les 80%. Le choix a été fait par le conseil pédagogique de tout mettre en œuvre pour valider l'Attestation Scolaire Savoir Nager (ASSN). Les élèves de 6^{ème} vont à la piscine en doublette de 2 classes avec un fonctionnement « 3 professeurs pour deux classes ». Ce dispositif prend 8h sur la DHG de l'établissement mais porte ses fruits avec un taux de validation ASSN en fin de 6^{ème} de l'ordre de 94%.

La programmation :

Champs D'apprentissage	Cycle 3			Cycle 4				
	6ème	Heures vécues dans le CA	Domaines du socle évalués	5ème	4ème	3ème	Heures vécues dans le CA	Domaines évalués
CA 1	Demi- fond Natation vitesse	20 h Jusqu'à 80h (pour les non nageurs)	D1 D2	Demi-fond Natation Vitesse	Relais	Relais Lancer	60h	D1.1 D1.4 D2 D3 D4
CA 2	Course d'orientation Savoir nager	20h Jusqu'à validation ASSN	D1 D3	Escalade 20h	Escalade 20h	Course d'Orientation 20h	60h	D1.1 D1.4 D2 D3 D4 D5
CA 3	Arts du cirque	20h	D1 D2 D3	Gymnastique 20h	Acrosport 20h	Acrosport 20h	60h	D1.1 D1.4 D2 D3 D5
CA 4	Ultimate	20h	D1 D3	Lutte 20h Basket 20h Badminton 20h	Lutte 20h Basket 20h Badminton 20h	Lutte 20h Basket 20h Badminton 20h	180h	D1.4 D2 D3

Les projets spécifiques :

Classe APPN :

Une classe à horaire renforcé sur moyen propre de l'établissement. Les élèves volontaires s'inscrivent dans cette classe pour deux ans (6^{ème}, 5^{ème}). Une demi-journée par semaine est alors consacrée à l'enseignement des APPN. La classe a un double but : permettre de rattraper des élèves à leur scolarité et offrir une ouverture culturelle au travers de pratiques sportives inaccessibles pour ces élèves.

Projet Cirque :

Tous les élèves de 6^{ème} participent à l'élaboration d'un spectacle de fin d'année en Cirque. Les professeurs de français s'appuient sur ce travail pour donner du sens aux travaux d'écriture au travers de l'élaboration de scénarii. Les élèves assistent à deux spectacles professionnels en partenariat avec la salle de spectacle de la ville.

Projet APPN 6ème :

En partenariat avec le Comité Départemental Kayak, tous les élèves de 6^{ème} ont l'occasion de découvrir sur une journée l'activité kayak.

Les rencontres athlétiques :

Les élèves de 3^{ème} sont évalués en CA1 au cours d'une rencontre d'athlétisme qu'ils organisent. Chaque classe passant dans les rôles d'organiseurs, de juges, d'athlètes.

Les résultats

Moyenne des épreuves EPS au DNB 2016 : 13.7/20

Paroles d'élèves

L'équipe pédagogique commence l'année en questionnant les élèves sur leur rapport à l'EPS. Vous trouverez ci-dessous quelques phrases liées à l'évaluation :

« En EPS, j'espère qu'on n'ira pas à la piscine parce que je ne sais pas bien nager et je vais avoir une mauvaise note ». Lisa 6^{ème}

« Moi j'aime bien l'EPS, on s'entraide avec les copines et on apprend des choses nouvelles. En plus, on ne peut pas redoubler à cause de l'EPS ». Samya 3^{ème}

« Heureusement que j'ai l'EPS pour remonter ma moyenne. Peut-être que ça va me permettre de réussir le brevet » Samir 3^{ème}

« Les activités de pleine nature, personne n'en a jamais fait donc on est tous à égalité » Kevin 6^{ème}

ANNEXE B - LES CLASSES

Projet de Classe 6^{ème} X		
Les effectifs : 24 élèves - 12 filles - 12 garçons	Options Suivies : Anglais LV1 : 17 élèves Allemand LV1 : 7 élèves ;	Spécificité : Classe APPN : la classe a une programmation horaire renforcée en APPN.
Caractéristiques des élèves en général : La classe est constituée d'un tiers d'élèves en difficulté scolaire ; un tiers d'élèves en difficulté comportementale ; un tiers d'élèves en réussite scolaire. La 6 ^{ème} X est une classe difficile à cadrer. Elle est dynamique mais a du mal à entrer dans le cours. De nombreux bavardages perturbent les cours, quelques élèves peuvent être insolents. Le rapport à l'adulte est souvent de type conflictuel, notamment avec les nouveaux enseignants. Du point de vue du rapport à la règle, les élèves ont besoin d'un cadre ferme dont les limites sont connues. Niveau scolaire : Une classe hétérogène. De grands écarts entre une bonne tête de classe et des élèves en très grande difficulté. 5 élèves font l'objet d'un PPRE.		
Caractéristiques en EPS Une classe très dynamique et sportive. 17 élèves sont inscrits à l'AS. Une bonne partie de la classe est attentive et curieuse. Les quelques élèves perturbateurs ont néanmoins du mal à rester concentrés sur leur tâche même s'ils sont intéressés. Les élèves s'entendent tous très bien et aiment être en situation de coopération. Sur le plan moteur : la classe est hétérogène, des élèves sont très sportifs et disposent de qualités physiques remarquables. D'autres sont davantage en difficulté mais volontaires pour s'engager. Sur le plan cognitif : on retrouve les difficultés de compréhension des tâches souvent liées aux difficultés de maîtrise de la langue française		
Axe prioritaire de travail :		
AXE 1 : Favoriser l'apprentissage par des échanges entre élèves permettant également la maîtrise du vocabulaire spécifique aux APSA	AXE 2 : Savoir se situer dans la pratique des APSA et formuler un projet de progrès.	

Programmation de la classe (programmation spécifique à la classe APPN)

	1 ^{er} trimestre		2 ^{ème} trimestre		3 ^{ème} trimestre
Mardi 2H	Natation (savoir nager prioritaire)	Arts du cirque	Ultimate		Natation
Jedi 2H	Kayak	Demi-fond	VTT		Course d'Orientation

Projet de Classe 3ème Y

Les effectifs : 23 élèves - 12 filles - 11 garçons	Options Suivies : Anglais LV1 Espagnol LV2 : 12 élèves Arabe LV2 : 11 élèves	Spécificité : Pas de projet spécifique pour cette classe mais participation à l'EPI « je veux être... ».
--	--	--

Caractéristiques des élèves en général :

La classe est majoritairement en difficulté scolaire malgré une bonne tête de classe. Ambiance de classe pourtant assez sereine ; peu de tensions inter élèves. Les deux élèves délégués sont élus au conseil d'administration. Le groupe se montre très peu autonome, peu impliqué dans les apprentissages, et donc très dépendant de l'enseignant. Dans toutes les disciplines, les élèves sont plutôt inattentifs et bavardent beaucoup. Au premier brevet blanc (français, mathématiques), la classe a obtenu 40% de réussite (contre 50% en moyenne pour les 3^{èmes} du collège). 4 élèves font l'objet d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP).

Caractéristiques en EPS

Le groupe est assez inégal en termes d'investissement ; la classe est capable de se mobiliser pour réussir comme de se disperser en bavardages et inattentions chroniques.

Aucun élève ne pratique en AS. 12 élèves ont une activité sportive en club.

Sur le plan moteur, les niveaux sont très hétérogènes. Si 9 élèves sont plutôt dynamiques, les autres souffrent d'un manque de tonicité et de coordination motrice. Une élève est souvent blessée.

Moyenne obtenue en course d'orientation :

Filles : 11,3 ; Garçons : 11,7.

Moyenne obtenue en acrosport :

Filles : 12 ; Garçons : 11,7

La classe nécessite beaucoup d'encouragements ou de règles contraignantes pour fonctionner.

Axe prioritaire de travail :

AXE 1 :

Travailler régulièrement en binômes ou groupes mixtes (sexe, social et niveau) pour développer des relations d'observation, conseils / tuteurs, etc.

AXE 2 :

Faire rentrer les élèves dans un projet d'apprentissage /projet de performance différé, grâce à une meilleure connaissance de soi et de ses possibilités.

Programmation de la classe

	1 ^{er} trimestre		2 ^{ème} trimestre		3 ^{ème} trimestre
Mardi 2H	Course d'orientation	Acrosport	Relais / Lancer		Badminton
Jeudi (2H quinzaine)	Basket ball	Basket ball	Lutte		Lutte

ANNEXE C : LES ILLUSTRATIONS ET DOCUMENTS D'AIDE

1- Evaluation Course d'orientation Cycle 4 (extrait de la séquence d'enseignement proposée par l'enseignant de la troisième Y)

DOMAINES ET ELEMENTS DU SOCLE EVALUES	NON ATTEINT	PARTIELLEMENT ATTEINT	ATTEINT	DEPASSE
	<p>L'élève s'engage sur un parcours inadapté à ses capacités.</p> <p>Il peut être en réussite sur les postes situés sur des lignes directrices mais ne parvient pas à exploiter les indices plus fins pour trouver des postes plus difficiles (points de décision ou d'attaque).</p> <p>L'élève prête peu d'attention à la gestion de sa sécurité.</p> <p>Il mène son projet de course sans réelle stratégie.</p>	<p>L'élève s'engage sur un parcours adapté à son niveau.</p> <p>Il est en réussite sur les postes situés proches des lignes directrices et commet parfois des erreurs de précision sur les postes plus complexes, nécessitant l'exploitation d'indices plus fins (plusieurs points de décisions et point d'attaque).</p> <p>Il perd du temps, pour lire les informations et faire la liaison carte terrain.</p> <p>L'élève s'engage en sécurité dans l'activité mais il peut parfois manquer d'autonomie dans la gestion des outils et protocoles de sécurité.</p> <p>L'élève mène son projet de perfectionnement de manière peu ou trop ambitieuse.</p>	<p>L'élève choisit un parcours adapté à son niveau et le réalise.</p> <p>Il le réussit en se déplaçant grâce à des points remarquables variés (notamment les éléments de relief et de végétation).</p> <p>Sa stratégie de course lui permet d'être rapide.</p> <p>L'élève s'engage en sécurité dans l'activité ; il utilise de manière responsable et autonome les outils de sécurité.</p> <p>L'élève mène son projet de perfectionnement en se montrant réaliste, et en exploitant ses erreurs et ses échecs.</p>	<p>L'élève s'engage sur un parcours proche de ses limites.</p> <p>Il le réussit en se déplaçant grâce à des éléments fins du terrain, y compris à l'approche des postes complexes (points d'appuis, de décisions et d'attaques nombreux et variés).</p> <p>Il compare les différents projets de déplacement possibles au regard de ses capacités et adopte une stratégie de course lui permettant d'être efficient.</p> <p>L'élève s'engage en sécurité dans l'activité ; il utilise de manière responsable et autonome les outils de sécurité. Il prend part aux tâches d'organisation et de gestion de l'activité.</p> <p>L'élève mène son projet de perfectionnement en se montrant ambitieux, réaliste et en exploitant ses erreurs et ses échecs.</p>

2- Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (d'après le décret du 31 mars 2015)



3- Extrait de « La situation de l'EPS au collège en 2016, Quelques repères » Document réalisé par l'observatoire EPS collège. Publié sur le Site Eduscol.

Dans le chapitre 2 : La certification au DNB

■ c) → Répartition des notes ¶

La répartition des notes garçons-filles montre que :

- → le pourcentage de filles obtenant une note inférieure à la moyenne est plus élevé que celui des garçons ¶
- → le pourcentage de filles obtenant une note supérieure à 15 est plus faible que celui des garçons ¶

Académie de Créteil ¶

	NOTE : 0	NOTE :]0 ; 10[NOTE : [10 ; 15[NOTE : [15 ; 20]
Garçons	0.28% (0,97)	5.53% (6,1)	42.87% (41,9)	51.32% (50,9)
Filles	0.48% (0,62)	7.84% (9,1)	52.93% (56,9)	38.76% (33,3)
TOUS	0.38% (0,80)	6.68% (7,5)	47.9% (49,3)	45.04% (42,2)

¶

Académie de Dijon ¶

¶	Note :]0;10[¶	Note : [10;15[¶	Note : [15;20]¶
Garçons¶	0,76%¶	4,60%¶	49,08%¶
Filles¶	0,71%¶	6,54%¶	37,22%¶
Total¶	0,73%¶	5,57%¶	43,15%¶