



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours du second degré

Session 2019

AGRÉGATION

Interne

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Rapport de jury présenté par

Monsieur Jean-Pierre BARRUÉ

Inspecteur Général

Président de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

SOMMAIRE

INTRODUCTION	page 3
STATISTIQUES GENERALES	page 7
EPREUVES D'ADMISSIBILITE	
PREMIERE EPREUVE	page 9
DEUXIEME EPREUVE	page 23
EPREUVES D'ADMISSION	
PREMIERE EPREUVE	page 38
DEUXIEME EPREUVE	page 51

Bilan de la session 2019 du concours d'agrégation interne d'EPS

Une session 2019 à la fois rassurante sur la qualité des admis mais inquiétante car elle renforce les craintes profondes mises en avant dans le rapport 2018 sur l'ensemble des candidats.

Une session passionnante mais éprouvante pour tous :

Le déroulement serein sur 97% de la durée des épreuves du concours, a imposé cette année encore de faire face à une gestion d'un incident critique lié à une longue panne d'électricité lors des épreuves d'admission. La coupure de courant provoquée par un employé de chantier a touché une partie de la communauté d'agglomération et a conduit à la suspension des épreuves d'entretien durant une partie de l'après-midi d'interrogation. La suspension des épreuves a été d'environ quarante cinq minutes pour la seconde épreuve d'admission, cette épreuve est peu gourmande en énergie grâce à l'usage de batteries sur les tablettes. Par contre la panne d'électricité a provoqué un décalage de près de deux heures imposant un réaménagement de l'organisation dans le respect des procédures officielles règlementaires.

Tout d'abord, il convient de remercier les candidats pour leur patience et leur compréhension. Ensuite remercier très sincèrement les membres du jury qui ont apporté à la fois, présence rassurance, conditions d'hydratation et de nutrition si nécessaire. Que tous les membres du jury en soient ici très sincèrement remerciés pour leur professionnalisme et leur humanisme.

1/ Une session rassurante tant du point de la qualité des candidats admis que de la répartition du succès selon les classes d'âge. Une déception à propos du recul de la réussite des femmes.

➤ **Une qualité des admis au concours qui autorise sans réserve l'attribution de l'ensemble des postes.**

Le niveau de prestation des candidats proposés à l'admission à Monsieur le Ministre a été à la hauteur des attentes du jury ce qui a permis la couverture des postes mis aux concours, soit respectivement 110 et 12 emplois.

➤ **Une réussite confirmée des candidats âgés de plus de quarante ans**

La réussite équivalente à celle de la session 2018 (32%) de **31,17% des candidats dont l'âge est supérieur à 39 ans est un grand motif de satisfaction. Il est ainsi prouvé que parmi les candidats admis, ceux dont l'âge est inférieur à 40 ans constituent de manière stable les deux tiers (68%) des admis, mais surtout que les plus anciens semblent désormais disposer de chances substantielles de réussite.** Cette proportion de 31,17% d'enseignants d'EPS de plus de quarante ans quasiment identique à celle de la session 2018, renforce pour cette classe d'âge de quadragénaires et quinquagénaires, leur capacité à constituer une force professionnelle incontestable. Ce public cible (cf rapports 2017, 2018), qui représente environ 17000 enseignants en fonction, sait désormais que l'accès au grade d'agrégé par concours interne est non seulement une possibilité avérée, mais devient un véritable levier de motivation pour revivifier la profession au sein des EPLE, tout au long de, leur seconde partie de carrière. A celles et ceux qui ont réussi, j'adresse au nom des membres du jury, nos félicitations sincères. A celles et ceux qui ont échoué à cette session 2019, j'adresse mes encouragements et les invite à poursuivre au regard des résultats.

➤ **Un recul regrettable de la réussite des femmes qui constituent pour la session 2019, 41,8% des admis contre 50% en 2018.** Cette baisse a été perçue dès les inscriptions, poursuivie lors de l'admissibilité et s'est poursuivie sur les deux épreuves d'admission. Lors de celles-ci l'écart filles/garçons s'établit en moyenne à -0,5 pt sur chacune des deux épreuves, ce qui est une inversion de la situation antérieure pour un même concours.

2/ Sur l'ensemble des candidats, une session encore une fois en demi-teinte qui laisse poindre des inquiétudes professionnelles

Des productions qui présentent sur l'ensemble des candidats une légère baisse de qualité et des moyennes tant pour les épreuves d'admissibilité que d'admission.

2.1/ Pour les épreuves d'admissibilité

En comparaison avec la session 2018, les moyennes des épreuves d'admissibilité sont **en très légère baisse : de - 0,07 pt** (écrit 1 avec **06,53 /20** contre **06,60** en 2018) et de **- 0,24 pt** (écrit 2 avec **05,77 /20** contre **06,01** en 2018).

Le critère significatif : la moyenne du dernier admissible

La comparaison sur les deux dernières années des moyennes du dernier admissible témoigne d'une légère variation contrastée selon les concours « public » et « privé » :

Moyenne du dernier admissible	« Concours public »	« Concours privé »
Session 2018	08,05 / 20	07,70 / 20
Session 2019	07,85 / 20	08,05 / 20

2.2/ Pour les épreuves d'admission

Sur l'ensemble des deux cent quatre-vingt admissibles cette tendance à la baisse n'est pas confirmée mais également contrastée.

Pour la première épreuve d'admission, une légère hausse est observée de **+ 0,34 pt** (06,78 contre 06,44/20 en 2018).

Pour la seconde épreuve une baisse substantielle de **- 0,83 pt** (08,73 contre 09,56 en 2018) est observée sous l'effet d'une élévation volontaire du niveau d'exigence dans cette épreuve pour le rendre plus harmonieux en matière d'analyse de l'activité de l'élève avec la première épreuve d'admission.

Si l'on observe la moyenne du dernier admis, il existe effectivement un léger effritement de la moyenne du dernier admis du public avec **08,66** contre **09,00 /20** en 2018, mais le privé est en progression avec **09,02** contre **08.82 /20** en 2018

Une tête de concours de bien meilleure qualité qu'en 2018

Le constat précédent ne touche pas heureusement les moyennes des majors des deux concours qui sont en hausse : pour le public avec **14,52** contre **13,02 /20** en 2018, pour le concours privé avec **13,02** contre **12,14 /20** en 2018. Les moyennes des majors d'admissibilité avaient déjà donné le ton : **16,01 et 15,03/20 en 2019** soit presque plus d'un point de moyenne par rapport à 2018

3/ Du constat à l'analyse qualitative : un signal d'alarme reste à tirer.

Il existe cette année encore de moins en moins de candidats « solides sur toutes les épreuves ».

Si les moyennes de trois épreuves sur quatre sont à la baisse, si la moyenne du dernier admis est elle-aussi en légère baisse, seule la moyenne du major est à la hausse. Les prestations sont trop souvent en dent de scie selon les épreuves. Il semble exister de moins en moins de candidats « solides sur toutes les épreuves ».

Une majorité de candidats ne parvient pas à identifier les éléments essentiels d'un sujet, d'un dossier, d'une vidéo, le sens de la question et derrière le problème professionnel sous-jacent. Le discours ou l'écrit se perd alors dans des analyses formelles et des récitations.

Plus inquiétante et plus grave est la seconde analyse : elle témoigne, pour les deux épreuves d'admissibilité et la première d'admission, d'une faiblesse à identifier les éléments saillants, du sujet, des dossiers et images d'élèves et surtout d'en tirer des conséquences en vue d'une transformation.

- La première épreuve d'admissibilité, propose un sujet qui constitue un retour sur l'histoire et sur la question du corps en EPS. Le corps est à la fois le support central de l'activité motrice en EPS et le grand oublié semble-t-il de bon nombre de formations. Dans les copies, rares sont les grands auteurs pris en référence, qui ont pourtant publié des ouvrages majeurs durant la période qui couvre cette première épreuve d'admissibilité. Pourtant explicitement identifié dans les items du programme, le corps et ses représentations ne semblent être actuellement un objet de réflexion. Comment imaginer cette faiblesse alors que les publications sur ce thème sont florissantes des années soixante aux années 2020 ? Comment penser que les enseignants d'EPS formés dans cette période et quotidiennement confronté à cette question pratique, ne puissent la transformer en objet de réflexion ? Comment penser l'EPS y compris au quotidien sans prendre position explicitement ou non sur la nature des liens entre les modèles du corps, les représentations du corps et l'éducation de la personne ? Comment oublier ou ne pas connaître les auteurs qui ont nourri l'EPS de vingt et même quarante années de réflexion ? Comment ignorer Michel Bernard (« Le corps » Ed le Seuil, réédité en 1995), identifiant les modèles, mécanique, thermodynamique, cybernétique, d'autres plus attentifs à

sa dimension phénoménologique d'un corps machine, d'un corps ressenti, d'un corps vécu, d'un corps exprimé et expressif, d'un corps érogène, etc... Comment oublier chez lui la notion de « corporité » dans « Le corps », dont la multiplicité des images du corps, offrait à notre réflexion professionnelle le terme de « corporité » cher à Daniel Denis, porte ouverte à la diversification progressives des pratiques corporelles en EPS. Comment oublier et pourquoi ne pas utiliser les publications de Georges Vigarello qui dès 1978 publie le « corps redressé » (1978) puis « Le propre et le sale », « le sentiment de soi » (2012), « la silhouette » (2016) questions si actuelles dans nos représentations ; ou encore « L'histoire du corps » 2006 et liant pourtant les représentations, les pratiques corporelles, leurs place dans la société et les espaces de formation

Comment ne pas se référer aux travaux et publications d'André Rauch « Le souci du corps » PUF 1988, et dans « Le Corps en éducation physique » ce souci, cette attention à la dimension hygiénique et à l'exercice physique.

Comment enfin oublier dans des dimensions plus sociologiques certes mais essentielles, un Luc Boltanski (Les usages sociaux du corps en 1971), ou un Jean-Marie Bröhm (*Corps et politique* en 1975), ouvrant la question du lien entre corps et société.

Pardon à tous les auteurs non cités ici ; ils sont cités dans le rapport de la première épreuve d'admissibilité. Mais lorsqu'une profession oublie les réflexions et impulsions intellectuelles de ces quelques grands contributeurs à l'évolution de l'EPS, il faut également présenter à nos candidats et formateurs les craintes sur le risque suivant : oublier le passé c'est déjà, rendre le présent opaque et amputer le futur d'une confrontation au sens critique.

Cette faible culture disponible pour servir d'appui à la réflexion quotidienne sur l'acte professionnel de l'enseignant d'EPS inquiète et suggère aux formateurs de proposer dans les formations non pas des pense-bêtes mais des incitations à de vraies lectures. La pensée critique, l'éducation du citoyen, la formation de l'élève, supposent chez tout enseignant de savoir référer ses actes, de les penser comme des objets culturels et pas seulement comme des actes techniques.

- La seconde épreuve d'admissibilité écrit n°2, aborde une question précise « du travail personnel de l'élève ». Cette notion traverse non seulement des publications à forte diffusion tels le dossier n°111 de l'IFE (2016 Rémi Thibert), la publication de Canopé « Le travail personnel de l'élève » (2018 C.Bisson-Vaivre) mais également des dispositifs ministériels contemporains que tout enseignant doit connaître tel celui de « devoirs faits ». Si les candidats ont tous été capables de réinvestir des connaissances sur l'apprentissage, plus rares ont été ceux à même de bien mesurer la profondeur de la notion « d'activité de l'élève », mélangeant allègrement la simple « mise en activité de l'élève », globale, fondée sur les principes de connaissances pédagogiques centenaires issue des « méthodes ou pédagogies actives », et la provocation d'une activité chez l'élève (cognitive, attentionnelle, mnémonique, etc., avec une activité motrice ; sensorimotrice,...etc.), oubliant par là-même les productions actuelles en psychologies, cognitive, développementale, et en neurosciences et neurophysiologie. Les dernières publications d'Olivier Houdé et Grégoire Borst, « Le cerveau et les apprentissages » 2018 de Stanislas Dehaene « Apprendre » 2019, mais également les aides à l'apprentissage proposées par les équipes de ces auteurs et de nombreux chercheurs tel J-P Lachaux et son dispositif ATOLE, les « Les neurosciences cognitives dans la classe » 2018 de J-L Berthier, Grégoire Borst et coll proposent des explications sur les processus et des usages professionnels en matière d'apprentissage scolaire.

Ainsi le thème actuel, adossé à des iconographies qui permettaient de rappeler à chaque candidat la diversité des dimensions de l'activité de l'élève cognitive, motrice individuelle, motrice en collaboration (socio-motrice), motrice en duel , ouvraient des pistes majeures pour catalyser la réflexion dans un contexte d'établissement en moins-value de performance et qui retenait dans le volet n°1 de son projet des actions claires sur « le rythme de travail », « apprendre à travailler mieux » sans pour autant y parvenir.

Le travail personnel de l'élève, la sollicitation explicite de certaines dimensions de son activité ont été trop rarement maîtrisés, glissant parfois jusqu'au traitement d'un autre sujet sur l'activité de l'enseignant.

Tenter d'aborder tous les items d'un programme, ou toutes les dimensions d'un item du programme, si ceci constitue évidemment une étape d'analyse préalable du sujet, ne peut constituer une méthodologie univoque et pertinente du traitement de n'importe quel sujet. Ceci a souvent provoqué des biais d'analyse, mais aussi des hors sujet.

Chaque candidat doit garder en mémoire qu'une composition ou une dissertation ne saurait se limiter à une récitation, un plaquage de connaissances agencées en un bloc déjà préconçu ; la production attendue est bien un traitement personnel du sujet posé, identifiant un engagement délibéré dans le traitement du problème professionnel adossé au sujet, laissant apparaître des connaissances référées et stabilisées, mais également des prises de position personnelle témoignant d'une analyse réflexive sur son expérience et attestant alors d'une épaisseur professionnelle.

Pour la première épreuve d'admission, j'invite le lecteur à cibler son attention sur le seul point majeur suivant et à lire attentivement le rapport de l'épreuve. La session 2019 a montré une légère amélioration de la capacité des candidats à lire dans les images à la fois la motricité des élèves et ses déterminants dans une conduite le plus souvent téléonomique. **Le problème professionnel majeur réside dans l'incapacité du plus grand nombre à proposer des situations et à offrir à l'élève des tâches réellement transformatrices.** La crainte majeure que peut éprouver un président de jury d'agrégation interne d'EPS ; qui est aussi inspecteur général en EPS, c'est de percevoir cette « **impuissance professionnelle** » chez un bien trop grand nombre de candidats. Les formateurs comme les candidats sont invités à faire leur cette crainte : que **l'enseignant d'EPS et a fortiori un agrégatif, ne puisse offrir à l'élève un accroissement de son pouvoir d'agir sur lui, sur le monde et sur les autres.**

Pour la seconde épreuve d'admission, l'exigence a porté sur le dépassement de la dimension descriptive pour attendre réellement des candidats une maîtrise de l'explicatif de ce qui est donnée à voir et attendre de sa part des propositions ciblées sur ces causes et non un usage passe-partout de situations prêt-à-porter. La baisse constatée n'est donc pas la conséquence directe d'un abaissement du niveau des candidats, mais l'effet d'une exigence plus affirmée sur l'analyse de l'activité de l'élève dont la dimension motrice est observable sur la vidéo. Ce travail d'harmonisation des exigences entre les deux épreuves d'admission cadre conceptuel réellement partagé, des outils d'analyse réellement partagés, était fondé sur le fait que la seconde épreuve d'admission devenait « la variable active » de l'obtention du concours avec une moyenne largement plus élevée que pour les autres épreuves, notamment la première épreuve d'admission qui est pourtant l'épreuve centrale dotée d'un coefficient 4/12. .

En conclusion, cette session 2019 constitue un point d'observation privilégié sur les connaissances disponibles chez les candidats pourtant professeurs d'EPS. La question de la place du corps, celle non moins oubliée du travail personnel de l'élève ont été retenues pour signaler l'importance de réfléchir sur sa pratique, pour rendre ses choix explicites et son système de pensée plus limpide.

Les épreuves d'admission ont prolongé le travail engagé par le jury sur des attendus sur le fonctionnement de l'élève, des élèves confrontés à une situation scolaire qu'il convient d'analyser finement, afin de proposer des transformations appropriées chez cet élève, chez ces élèves.

Cette introduction a pour fonction d'éclairer la situation de la session 2019 mais aussi de témoigner de la nécessité de se doter d'une culture réflexive sur les objets matériels et immatériels qui traversent leur pratique professionnelle quotidienne. Elle tente encore une fois **d'alerter notamment les formateurs et les candidats sur le caractère essentiel pour une discipline et ses enseignants de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs scolaires en jeu, d'accéder à une éducation du citoyen, et donc de se transformer pendant le temps scolaire,** sachant qu'en dehors de celui-ci les variables culturelles, économiques et sociales jouent à plein le rôle que tous les sociologues qualifient d'inégalitaire.

« La conscience de l'engagement des agents de l'État ne saurait donc oublier qu'en l'absence d'effet de formation perceptible chez et par l'élève, pendant chaque leçon et au fil des leçons, c'est le pouvoir d'être, de comprendre et d'agir de chaque élève qui est en péril et d'une certaine manière une part importante de son devenir et de sa liberté » (extrait du rapport 2018) .

STATISTIQUES GENERALES

2019

AGREGATION INTERNE

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	569	37.88%	381	40.02%	121	42.75%	44	40.00%
HOMMES	933	62.12%	571	59.98%	135	57.25%	66	60.00%
TOTAUX	1502	100.00%	952	100.00%	256	100.00%	110	100.00%

CAER

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
FEMMES	61	29.61%	37	33.33%	9	40.00%	7	58.33%
HOMMES	145	70.39%	74	66.67%	15	60.00%	5	41.67%
TOTAUX	206	100.00%	111	100.00%	24	100.00%	12	100.00%

CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX 2 ECRITS:	AGREGINT	952
	CAER	103

CANDIDATS ADMISSIBLES AUX DEUX CONCOURS:	AGREGINT	256
	CAER	24

	AGREG INT	CAER
TOTAL DU DERNIER ADMISSIBLE	39.25	40.25
MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE	7.85	8.05
PRÉSENTS A TOUTES LES ÉPREUVES	255	24
MOYENNE DU DERNIER ADMIS	8.66	9.02

ÉPREUVES D'ADMISIBILITE

PREMIERE 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 les candidats mobilisent 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 des candidats 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
- La place et le rôle des activités physiques d'affrontement individuel ou collectif en EPS
- Le corps et ses représentations en EPS
- L'évolution de la relation pédagogique en EPS : Les interactions professeurs-élèves en EPS
- Les politiques éducatives et leur application en EPS

Rappel du sujet de l'épreuve : « *Evolution de la place du corps et de ses représentations dans la société française, au sein de l'Ecole et de l'EPS de 1967 à nos jours : caractérisez les principales mutations en discutant leur influence sur les pratiques enseignantes.* ».

1. Le niveau de prestation des composants :

La moyenne de tous les composants pour cette première épreuve d'admissibilité est de : **6,51 / 20**. Elle est légèrement inférieure à celle atteinte lors de la session 2018 (**6,60 / 20**). S'agissant d'un sujet situé au cœur du métier d'enseignant d'EPS, le jury s'attendait néanmoins à une plus grande qualité des productions. Il faut rappeler, cette année encore, que le concours de l'agrégation est exigeant et mérite un effort particulier de formation. Cela impose une préparation sérieuse et particulièrement engagée sur l'ensemble des thèmes du programme. La démarche réflexive mise en œuvre doit reposer sur une lecture attentive des publications récentes ou plus anciennes concernant les items du programme. Ils ont tous fait l'objet des travaux nombreux dans le domaine des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation. C'est tout particulièrement le cas du sujet de la session 2019 portant sur la place du corps et de ses représentations. Ces lectures accompagnent efficacement les cours dont peuvent bénéficier les candidats en formation, et, dans bien des cas, elles permettent d'éviter des effets de formatage résultant de la seule appropriation des synthèses fournies par les formateurs. La connaissance, de première main, des publications professionnelles, institutionnelles ou syndicales, des années 1960 à nos jours, est également indispensable dans la perspective d'acquérir une démarche critique permettant de poser un regard réflexif sur les questions relatives à l'évolution du métier d'enseignant d'EPS. Ces documents sont de plus en plus facilement accessibles sur des sites dédiés ou dans des bibliothèques universitaires. Par ailleurs, l'expérience vécue par les candidats, dans la mesure où le programme porte sur une période relativement récente, peut enrichir le propos en l'illustrant de façon concrète, à condition néanmoins de ne pas verser dans le récit biographique. Ces trois axes de formation doivent alimenter une démarche de préparation sérieuse portée par une méthodologie d'analyse rigoureuse qui respecte les étapes de traitement d'un sujet de première épreuve d'admissibilité afin de proposer aux correcteurs une réponse étayée, approfondie et maîtrisée.

Comme chaque année le jury rappelle également que la lecture des derniers rapports de jury doit utilement compléter le travail de préparation. De nombreuses maladroites ou insuffisances ont été relevées dans les copies alors qu'elles avaient pourtant été clairement identifiées et déclinées lors des sessions précédentes et auraient pu être, au moins partiellement, évitées.

2. Conception et enjeux du sujet au regard des items du programme :

En conduisant les candidats à réfléchir sur les mutations de la place du corps et de ses représentations dans la société, à l'école et en EPS, et à en discuter l'influence sur les pratiques enseignantes, le sujet renvoyait directement à l'item 3 du programme, tout en étant potentiellement associé aux quatre autres items. En ce sens, il ne constituait pas une surprise et permettait de juger de la qualité de la préparation des candidats. Par ailleurs, faire réfléchir une partie de la profession sur l'objet social que constitue le corps, au cœur de l'enseignement de l'EPS, contribue à élever ou rafraîchir le niveau de conscience des enseignants dans un secteur où leurs compétences doivent être avérées et constamment renouvelées au regard des changements sociaux et des connaissances théoriques.

Le thème du corps et de ses représentations est un incontournable de la formation des enseignants d'EPS dans la mesure où il accompagne la construction disciplinaire de cette matière scolaire. Il a suscité de nombreux travaux en histoire parmi lesquels, on peut citer des analyses anciennes, comme celles de Jacques Thibault (*Les aventures du corps dans la pédagogie française*, Paris, Vrin, 1977) selon une approche d'histoire des mentalités ; Georges Vigarello, (*Le corps redressé - Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris Delarge, 1978) basé sur une réflexion d'épistémologie historique ; Bertrand Düring (*La Crise des pédagogies Corporelles*, Paris, Scarabée, 1981) et André Rauch (*Le corps en éducation physique*, Paris PUF, 1982 - *Le souci du corps, histoire de l'hygiène en éducation physique*, Paris, PUF, 1983) dans une perspective d'histoire culturelle ; Pierre Arnaud (*Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon PUL, 1983) dans une approche d'histoire de l'éducation ; Jacques Defrance (*L'excellence corporelle, la formation des activités physiques et sportives modernes 1770-1914*, Rennes, STAPS, 1987) selon une démarche de sociologie historique ; Jacques Ulmann (*Corps et civilisation*, Paris, Vrin, 1993) à partir d'une approche d'histoire des idées ; ou encore plus récemment l'ouvrage dirigé par Cécile Ottogali-Mazzacavello et Philippe Liotard (*L'éducation du corps à l'école, Mouvements, normes et pédagogies*, AFRAPS, 2012) associant plusieurs démarches sociohistoriques et socioculturelles ... pour ne citer que quelques auteurs et références parmi les plus connus. Bien que ces études historiques balayent une période très large dépassant les bornes du programme, elles apportent des cadres réflexifs qui peuvent fonder une compréhension accrue du corps envisagé comme construction sociale, tel que cela a été parfaitement mis en évidence dans l'excellent ouvrage dirigé par Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine et Georges Vigarello (*Histoire du corps*, publié sous la forme d'une trilogie aux éditions du Seuil entre 2005 et 2006).

Difficile pour des enseignants d'EPS, visant le plus haut niveau de concours de la fonction publique dans leur discipline, de ne pas disposer de connaissances sur ces références majeures dans un domaine qui touche directement au support et à l'objet de leur intervention pédagogique. Si l'on admet, effectivement, à la lecture des différents travaux évoqués, que l'EPS peut se définir comme : « un dispositif scolaire de diffusion de normes culturelles et sociales participant à la construction des usages légitimes du corps », on comprend qu'elle soit « en permanence influencée par l'évolution des valeurs issues du contexte scientifique, idéologique et politique » (Yves Morales & Yves Travaillet, Débats et controverses autour des programmes d'Éducation Physique et Sportive en France 1970 – 2015. *Revue Education Santé, Société*, vol 2 n°1 2015). S'interroger sur les mutations relatives aux représentations du corps apparaît alors comme un impératif de la profession et un enjeu éducatif majeur puisque, comme l'énonce Georges Vigarello : « Les pédagogies sont porteuses de préceptes qui donnent au corps une forme et le quadrillent pour le soumettre aux normes plus sûrement encore que la pensée » (*Le corps redressé*, Paris, Delarge, 1978). Ce thème, très présent en EPS dans les années soixante-dix, quelque peu oublié dans les années quatre-vingts a été réactualisé depuis les années 1990 comme en témoigne par exemple, le troisième objectif adopté par l'arrêté du 24 mars 1993 visant à « offrir à chacun les connaissances et savoirs pour la gestion de la vie physique, maintenant et plus tard » ; ou comme l'évoquent les propositions de programmes depuis 2008 insistant sur l'importance pour l'élève de « vivre des expériences corporelles variées et approfondies » en EPS.

À la périphérie de l'école le corps ne cesse, par ailleurs, de prendre une place sans cesse grandissante, à travers ses formes provoquées et modélisées par la mode, par l'utilisation des nouveaux canons de la beauté, par l'impératif de la lutte contre la sédentarité et l'injonction à adopter des modes de vie physiquement actifs. Là encore, les travaux et ouvrages de Georges Vigarello (*La silhouette, du XVIIIe siècle à nos jours : naissance d'un défi*, Paris, Seuil, 2012 - *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps* Paris, Seuil, 2014) ; mais aussi ceux de Christine Détrez (*La construction sociale du corps*, Paris, Seuil, 2002), ceux de Bernard Andrieu (*Le dictionnaire du corps*, Paris, ed. CNRS, 2006 – *Philosophie du corps : expériences, interactions et écologies corporelles*,

Paris, Vrin, 2010), ceux de David Le Breton (*Sociologie du corps*, Paris PUF, 2008 – *L'adieu au corps*, Paris, Métailié, 2013), parmi bien d'autres publications, attestent de ces phénomènes et évolutions importantes. Ces travaux montrent, comme cela a été parfaitement mis en évidence par Marcel Mauss en 1934 que le corps est bien « *le premier et plus naturel instrument de l'homme* » (Communication présentée à la société de psychologie le 17 mai 1934 et publiée dans le *Journal de psychologie* n°3-4, mars-avril 1936). Il apparaît en miroir de la société et sert de révélateur des mutations sociales comme le souligne Michel Bernard lorsqu'il indique que « *Le corps est le symbole dont use une société pour parler de ses fantasmes* » (*Le corps*, Paris, Delarge, 1976).

Ces lectures, utiles pour acquérir une culture solide en terme de réflexion sur les mutations du corps, montrent que, des représentations sociales à la place du corps dans l'école et en EPS, les liens supposés ne sont pas toujours stables, homogènes et univoques. Elles ne servent pas uniquement à réhabiliter un corps trop longtemps oublié, comme de trop nombreux candidats se sont contenté de l'évoquer, mais elles permettent de rendre les enseignants davantage conscients de l'action normative des pédagogies corporelles et de raviver si nécessaire leur esprit critique, pour qu'au quotidien ils traquent l'évidence afin d'en faire un objet de questionnement. Retenons ici que les meilleurs candidats n'ont pas nécessairement lus tous les ouvrages cités dans cet avant-propos mais ils se sont appropriés les principaux cadres théoriques, ont probablement réalisé des fiches de lectures, ont résumé les évolutions les plus significatives en matière de représentations du corps, ce qui leur a permis d'adopter le recul réflexif nécessaire pour se positionner comme acteurs disposant d'une compétence d'intervention pédagogique fondée sur la connaissance des processus sociaux dans le domaine des pratiques corporelles. Comment ne pas attendre effectivement un retour d'analyse sur l'hypothèse d'un « corps enseigné » en EPS (Daniel Denis, *Le corps enseigné*, Paris, Delarge, 1974), à la fois corps « agissant » et corps « agi », soumis à la structure du pouvoir académique, idéologique et politique, qui impose la mise en place d'une démarche pédagogique d'émancipation afin de bâtir un projet de formation de la personne et de renforcer, chez l'élève, son pouvoir d'agir en tant qu'individu autonome et responsable.

Le sujet proposé pour la session 2019 cherchait donc à susciter une réflexion critique caractérisant et discutant les pratiques professionnelles en matière de pédagogies et d'interactions éducatives, y compris à partir des pratiques et modalités de pratiques corporelles accompagnant le quotidien des enseignants depuis 1967. Comme pour chaque épreuve du concours, la démarche attendue des candidats devait passer par une analyse fine, complète, à la fois systémique et opérationnelle, du sujet posé.

3. Éléments de compréhension du sujet

Pour ce rapport, le choix qui a été fait consiste à décliner les « incontournables », ayant permis aux meilleurs candidats de concevoir une réponse respectant la logique et les enjeux du sujet. Parallèlement, la démarche présente les différents niveaux d'argumentaires trouvés dans les copies en reproduisant des extraits significatifs. Le bandeau d'évaluation a été construit au regard de l'ensemble de ces éléments.

Il convient de rappeler, cette année encore, toute l'importance que les candidats doivent porter à l'analyse de la totalité du libellé, non pas de manière analytique, terme à terme, mais en considérant les interactions, les tensions, les synergies entre les notions afin de mettre en évidence le cadre, la logique et l'enjeu du libellé. Cette analyse doit donner du sens à la question posée et ne peut pas se réduire :

- A une centration sur un ou deux éléments du libellé occultant les autres dimensions du sujet ;
- A un inventaire de définitions des termes ne débouchant pas sur des indicateurs d'analyse structurant la problématique et étayant l'argumentaire.
- A une démarche descriptive évoquant différentes « images » du corps qui se succèderaient sous l'angle d'une mise en adéquation systématique (voire automatique) de l'EPS avec les modèles du corps diffusés dans la société.

Dès lors, les candidats sont invités à prêter une attention importante à la phase d'analyse du sujet en étant armés d'une méthodologie qui leur permette de faire apparaître les attentes et les principaux enjeux. Il s'agit donc moins de définir stricto-sensu tous les termes du libellé que d'envisager une analyse créant des liens et du sens, indiquant les incontournables du sujet, afin de respecter la commande et le cadre d'étude.

La formulation utilisée pour la session 2019 est remarquable par deux aspects particuliers : Un sujet en 2 parties, séparées par une ponctuation spécifique (le deux-points). La première, partie « *Evolution*

de la place du corps et de ses représentations dans la société française, au sein de l'école et de l'EPS » indique le cadre dans lequel la réflexion doit se tenir (société, système éducatif et discipline). Cette première partie est à mettre en relation avec une seconde partie qui spécifie la commande : « *caractériser les principales mutations en discutant leur influence sur les pratiques enseignantes* ». Si l'on résume le sujet en le modélisant, il apparaît donc deux blocs : Le bloc 1 « *Evolution de la place du corps et de ses représentations dans la société française, au sein de l'école et de l'EPS* » puis le bloc 2 « *les pratiques enseignantes* », qu'il s'agit de mettre en relation, en caractérisant les principales mutations tout en discutant leur influence.

La commande du sujet renvoie au bloc 1 par le biais des termes « les principales mutations » et sous la forme du pronom « leur ». Il était alors nécessaire de mettre en relation le « leur » avec « les principales mutations » qui renvoyaient explicitement à la première partie du sujet. Pour le dire autrement, le sujet devait conduire le candidat à mettre au cœur de son analyse et de sa discussion les principales mutations de la place du corps et de ses représentations dans les trois sphères (*La société, l'école et l'EPS*) comme élément ou objet d'influence sur les « *pratiques enseignantes* ». Il fallait ainsi considérer que l'évolution de la place du corps et de ses représentations dans la société française, au sein de l'école et de l'EPS pouvait (ou non) influencer les pratiques enseignantes qu'il s'agissait alors d'analyser en les mettant en interaction.

Par ailleurs, le terme « Caractériser » renvoyait à la nécessité de qualifier les principales mutations dans les différents niveaux d'échelle évoqués en première partie du sujet (la société, l'école et l'EPS). Il s'agissait ici de repérer des modèles de fonctionnement du corps et des représentations qui aient du sens et qui ne soient pas de pures abstractions théoriques, comme cela a très souvent été présenté dans les copies. Que penser par exemple de cette incroyable variété des qualificatifs accolés au corps par les candidats sans qu'ils soient, le plus souvent référé à un cadre explicatif recevable, du moins validé (*corps utile, corps fort, corps sujet, corps éduqué, corps scolaire, corps didactisé, corps profond, corps multiple, corps performé, corps modelé, corps auto-construit, corps écologique, corps total et corps encore plus total ; corps conscientisé, corps pensant, corps réfléchi, corps cognitif, corps cybernétique, corps automatisé, corps transmissif, corps vital, corps égalitaire, corps différencié, corps stéréotypé, corps émotionnel, corps auto-normé, corps coopérant, corps analyste, corps concepteur, ou encore, corps compétent, corps bien-être, corps lucide, corps autonome, corps responsable, corps citoyen, etc.,...*). Le premier impératif concernant ces déclinaisons du corps consistait à ce que cela veuille réellement dire quelque chose et que le corps ne soit pas envisagé comme une sorte de fourre-tout conceptuel auquel il est possible de tout accoler : tant dans les comparaisons machiniques, les modèles pédagogiques que dans les visées éducatives, selon des déclinaisons souvent abusives et plus ou moins fantaisistes. Si certaines formulations pouvaient être recevables dans certaines conditions, encore convenait-il d'expliquer, en les précisant, les représentations qui les justifient.

A titre d'illustration il nous semble utile d'indiquer ici des niveaux de définition de la place du corps et de ses représentations directement tirés des copies.

À un niveau faible, Les candidats ne donnent pas de définition ou des définitions vagues et génériques. Ils se contentent d'accoler le corps à un qualificatif. Par exemple : à la place d'EP sportive, ils indiquent « *corps sportif* », à la place d'EP didactique, ils indiquent « *corps didactisé* », à la place d'EP visant des compétences, ils indiquent « *corps compétent* ». De fait, l'analyse présentée ne traite que de l'influence sur les pratiques enseignantes, réduites à une vision large de l'EPS ou de ses visées éducatives évoquées de façon vague, ce qui revient à réaliser plus ou moins une fresque historique. Ce niveau a été associé à une imprécision dans la caractérisation d'étapes de représentations du corps et a conduit très souvent à une analyse caricaturale. De plus cette caractérisation est restée figée à la sphère disciplinaire, occultant le rôle de l'école et les influences du monde social.

À un niveau légèrement plus élevé, quelques éléments de réflexion apparaissent : « *Le corps dans le sens commun est fait d'os, de muscle, d'organes agencés et « organisés » par le cerveau pour se mouvoir. [...] Au cours de l'histoire de notre discipline, il aura été considéré tantôt comme un simple structure, architecture à laquelle il fallait la « bonne » santé ; redresser les corps (VIGARELLO) tantôt, il aura été considéré dans sa totalité avec une tête bienpensante (courant de la psychomotricité) et tantôt, comme un être bio-informatique.* ». Outre, l'absence de référence précise, qui témoigne d'un manque de considération pour les travaux mobilisés, la réflexion reste succincte et n'indique pas les modèles qui servent d'appui ni les cadres théoriques qui les étayaient dans le passage du dualisme au monisme et dans les orientations éducatives qui les accompagnent : d'une visée de santé physique à une visée de performance à laquelle succède une visée d'adaptation des conduites motrices.

A un niveau plus opérationnel, les candidats mobilisent des auteurs majeurs pour illustrer leurs définitions (avec un manque de précision dans les références toujours regrettable) : « *LE POGAM en 1995 qualifie une première étape de « Corps total » pour les années 70. DETREZ (2002) en dit un*

« corps fait social total » tandis que VIGARELLO en 2017 le dit « sensoriel et intime » » ... « Bien que le corps soit défini par DESCARTE comme l'enveloppe physique, ce dualisme a été dépassé et MONIOTTE en 2017 le définit comme étant à l'interface du biologique, du psychique, du social et du culturel... » ... « Si par « corps » nous entendons ce qui relie un sujet au monde, le monde qui l'entoure tant sur le plan physique (corps en soi), que psychique (corps pour soi), nous verrons qu'il s'agit aussi et surtout d'un objet social (corps pour autrui), bien cette dimension a été occultée, et n'omettront pas d'évoquer à la fois les corps de l'enseignant et le corps de l'élève. ». L'intérêt de ces formes de définitions est qu'elles mobilisent les travaux en sciences sociales en orientant l'analyse vers les processus à l'œuvre dans la construction sociale du corps. C'est le cas par exemple dans cette proposition un peu plus structurée : « Le corps ne doit être confondu ni avec sa réalité biologique, en tant qu'organisme vivant, ni avec sa réalité imaginaire, en tant que fantasme, ni avec sa réalité sociale, en tant que pratique sociale » (Bernard, « Le corps », 1976). Nous le définirons donc comme sujet, objet et signifiant. Néanmoins, cette vision moderne n'a pas toujours été de mise. Ainsi la représentation du corps, c'est-à-dire, l'image que l'on en a, suivant les époques, s'appuie sur la métaphore de l'outil technique issue du monde du travail (Canguilhem, « Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie », 1977).

Il faut néanmoins regretter que dans de trop nombreuses copies, certaines définitions, présentées en introduction, ne soient jamais réutilisées ensuite pour servir le propos. Ces manières de procéder traduisent une démarche méthodologique fonctionnant « à vide ». Les candidats connaissent l'obligation de définir les termes du sujet et reproduisent alors des éléments de cours au début de leur dissertation mais leur maîtrise de ces connaissances n'est pas suffisante pour qu'ils puissent mobiliser les mêmes concepts de façon intégrée dans un argumentaire mis au service de la démonstration. Le passage obligé concernant la définition des termes du sujet est présent mais cela reste schématique, la plupart du temps, et surtout cela débouche rarement sur des indicateurs d'analyse structurant la copie pour engager la discussion.

Par ailleurs le sujet invite à analyser non pas le corps en tant que tel mais la « place du corps » et « ses représentations » qu'il était possible d'envisager comme : « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ou culturel » (Denise Jodelet et al., *Les Représentations sociales*, Puf, 1994). L'affirmation du sujet est construite sur le constat d'une transformation de deux éléments unifiés par le « ET ». Dans ce cas, le premier indicateur indispensable consistait à identifier les modèles corporels qui diffusent dans la société, à l'école et en EPS à partir de la place qu'ils occupent (avec un degré de centration et d'importance) et sur les représentations qui les sous-tendent (tant dans leurs dimensions cognitives que morales ou éthiques). Cet indicateur devait être immédiatement associé aux déterminants scientifiques, culturels ou sociaux qui agissent sur les propositions diffusées.

Les meilleurs candidats ont ainsi pu évoquer plusieurs représentations se succédant ou s'entremêlant dans le temps à partir de points de vue différents que les jurys pouvaient accepter, tant les représentations du corps sont multiples dans la société. Une majorité de candidats a ainsi globalement identifié le passage d'un « corps productif », envisagée selon un modèle anatomophysio-physiologique, à un corps envisagé dans sa « totalité agissante ». Quelques candidats ont été en mesure de souligner l'influence des travaux de Maurice Merleau-Ponty (*Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945) en reprenant la formule du « corps comme être au monde » et en montrant alors que, dans cette acception, « L'esprit n'utilise pas le corps mais se fait à travers lui » (Maurice Merleau-Ponty. *La structure du comportement*, PUF, Paris, 1942). Ils ont alors identifié une mutation fondamentale dans l'évolution des pratiques enseignantes à travers le passage d'une centration sur le mouvement, produit de l'action ou efficacité gestuelle, à une centration sur l'élève apprenant, dans sa totalité agissante, en interaction avec son environnement ; tout en soulignant, les décalages temporels entre les formes de conceptualisation théorique et leur diffusion dans le champ scolaire, puis en EPS.

D'autres candidats ont complété cette démarche terminologique en soulignant davantage la place du corps à l'école (*corps oublié, corps toléré, corps sujet*). D'autres, encore, ont privilégié une approche inspirée des modèles « machiniques » en se référant plus ou moins aux travaux de Pierre Parlebas (*La dissipation sportive, Culture Technique* n°13, 1985). Ils ont évoqué différentes représentations telles que le corps bio-mécanique, le corps bio-énergétique, le corps bio-informatique ... / le corps bio-affectif (se mouvoir, c'est s'émouvoir), auxquelles ils ont parfois associé les notions de corps pulsionnel ... corps érogène ou corps multifactoriel, justifiées par les références à la psychologie, voire à la psychanalyse. Dans de trop rares copies, les mutations ont été indiquées selon une influence réciproque avec les pratiques enseignantes (à partir d'indicateurs tels que les démarches pédagogiques et les modèles théoriques de l'apprentissage). Le propos traduit généralement le

passage d'une centration sur le produit corporel (modèle gestuel des années soixante valorisant des approches technicistes), à une centration sur le rendement corporel (selon la capacité ou l'aptitude à la performance des années soixante-dix à partir de pédagogies incitatives), puis à une centration sur l'acteur centré sur la prise d'information et son traitement (conduite motrice et approches cognitives de l'apprentissage des années 1980 et 1990). La démarche a pu montrer l'évolution des façons de considérer l'élève engagé d'un point de vue physique, psychique, moteur, jusque vers l'acteur pensé dans sa capacité d'apprendre à apprendre, voire depuis les années 2000, en considérant l'individu en tant que sujet téléonomique selon des orientations socioconstructivistes.

Enfin, un dernier groupe de candidats, ayant perçu l'importance et la complexité du bloc 1, a mobilisé des catégories plus générales associant les modèles corporels aux visées éducatives, reliées aux attentes de la société et du système de production. Ils ont alors évoqué l'image du corps productif diffusé dans la société, à l'école et en EPS dans les années cinquante et soixante, qui semble se préciser dans l'image d'un corps performant (puis performatif) dans les années soixante et soixante-dix, avant d'être remis en cause par l'image d'un corps expressif et sensible au même moment. Ils ont généralement débouché, en dernière partie de leurs productions, selon les cas sur l'image d'un *corps multifactoriel*, *corps adaptable*, ou *corps efficient* qui caractérise selon eux la période actuelle. Plus rares ont été ceux qui ont poursuivi l'analyse en mentionnant les travaux soulignant l'importance actuelle d'un *corps capital* associé à un individu gestionnaire de lui-même (Isabelle Queval, Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps, *Carrefours de l'éducation* 2011/2 (n° 32), p. 17-30, alors même qu'une partie de leur enseignement tient compte de cette exigence. De même, peu de candidats ont utilisé la notion de *corps capacitaire* qui tend à diffuser de plus en plus dans la société et dans un système scolaire soucieux de développer des compétences au service d'impératifs éducatifs et sociaux. Au sens de Sylvain Hanneton : « *Le corps capacitaire n'est pas le corps animal : il s'adapte continuellement à l'activité en jeu, aux objectifs du moment. Il est capable de modifier ses capacités d'action ou de perception d'instant en instant, se saisissant de nouveaux outils, en déposant d'autres au fur et à mesure que se présentent les demandes de l'activité en cours* » (Sylvain Hanneton, Du corps biologique au corps capacitaire, *Recherche et éducation* hors-série, mai 2017 – Voir aussi Paintendre Aline et Andrieu Bernard (Le corps capacitaire des adolescent(e)s : une émergence du vivant dans leur perception du step, *Staps*, 2015/2). En référence au sujet de 2018 (centré sur les outils), quelques très rares candidats ont signalé l'influence récente du modèle du *corps augmenté*, associé à une démarche de « *quantified self* », tout en signalant les espoirs mais aussi les craintes que suscitent les outils numériques dans le cadre de leur appropriation pédagogique (Marc Morieux, Dispositifs technologiques en EPS et convergence numérique : quel corps dans une pédagogie augmentée depuis 1985 ? *Thèse de doctorat en sciences du sport*, 2016).

L'analyse du bloc 1 impliquait également de mettre en évidence trois niveaux d'échelle : la société, l'école et l'EPS. Trop rares sont les candidats qui ont tenu compte de cet impératif en évoquant ces trois contextes et en commentant d'éventuels décalages entre eux. Par exemple, il n'était pas inutile de rappeler dans la copie que l'école s'est montrée longtemps réfractaire à l'EPS, n'accordant qu'une place limitée au corps, comme le montre l'évolution de l'évaluation certificative qui apparaissait ainsi comme un indicateur d'analyse utile. On aurait pu également s'attendre à des réflexions inspirées par les travaux de Michel Foucault (tels que *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975) soulignant une démarche de « *gouvernement des corps* », mobilisant les réflexions sur les formes contemporaine de disciplinarisation, d'auto-gouvernementalité et de contrôle de soi, qui interrogent particulièrement le pouvoir normatif des pratiques enseignantes.

De même, tous les modèles corporels présents dans l'espace social n'ont pas vocation à être diffusés tels quels dans l'espace scolaire par le biais de l'EPS. On sait combien certaines pratiques corporelles utilisées en EPS sont porteuses de normes de comportements, voire de stéréotypes sociaux qui méritent un traitement didactique et pédagogique permettant de rendre l'élève conscient de certaines dérives et de mieux les appréhender pour pouvoir s'en émanciper. Cela doit interroger l'enseignant d'EPS confronté au pouvoir socialisateur des pratiques et techniques corporelles qu'il mobilise, traduisant une fois de plus l'intérêt des sciences sociales, dans leur dimension historique, pour interroger l'évolution des formes d'interventions pédagogiques.

Concernant le bloc n°2, « les pratiques enseignantes » : un pluriel est proposé à partir d'une locution générique. Le sujet exige une attention particulière accordée à ces pratiques enseignantes. Les réflexions terminologiques concernant ce bloc ont provoqué un peu moins de problèmes que pour le bloc 1 mais toutes les conditions attendues n'ont pas été remplies par la majorité des candidats. Ce bloc 2 induit une réflexion sur les dimensions pratiques et pragmatiques de l'enseignement jusque dans l'interaction maître/élèves. Il était donc attendu que les candidats n'en restent pas à une lecture

des prescriptions des textes officiels, des finalités et objectifs ou des contenus pratiques mobilisés, pour les analyser.

Le jury rappelle que le rapport 2018 a longuement évoqué un incontournable des sujets de concours, libellé l'an dernier sous la forme de « l'enseignement de l'EPS » et des « pratiques professionnelles ». Partant du principe que les pratiques enseignantes sont par définition les pratiques professionnelles des enseignants, il renvoie donc à la lecture de ce rapport pour caractériser avec plus de détail les attendus dans l'analyse. Pour mémoire, le mode d'entrée imposé par le sujet consistait à mettre en évidence la réalité professionnelle au quotidien telle qu'elle s'est opérationnalisée pour des générations d'enseignants en portant un regard d'expert ayant la capacité d'en analyser les principales évolutions.

Dans de trop nombreuses copies, au niveau le plus faible, les pratiques enseignantes n'ont pas été définies en introduction et se résument plus ou moins aux contenus mobilisés ou à leur agencement à partir des visées éducatives : « l'EP sportive, l'EP des conduites motrices, l'EP visant des compétences ». Par exemple, pour les années soixante dans de nombreuses copies : au « corps sportif », pensé comme une catégorie allant de soi, correspondait inéluctablement des contenus sportifs sans que les influences soient véritablement expliquées, ni nuancées.

À un niveau plus opérationnel, certains candidats ont tenté de mieux catégoriser ce bloc 2 : « Les pratiques enseignantes correspondent à ce que font concrètement les enseignants sur le terrain : les contenus qu'ils enseignent, la manière dont ils les transmettent. Selon Marsenach (*Evolution des séances d'EPS depuis 1965, quelques tendances, 2005*), celles-ci sont-elles mêmes plurielles et à chaque instant, se côtoient dans les établissements des pratiques « novatrices », « régressives » et « dominantes ». La démarche était intéressante car elle intégrait au moins les indicateurs relatifs aux contenus de terrain et aux modes de transmission pédagogique. Mais les catégorisations présentées ne répondaient pas en tant que telle au sujet posé. Une pratique novatrice à une période peut être considérée comme régressive dans la période suivante et le lien avec les modèles corporels semble difficile à faire sous cet angle. Pour le dire autrement, il faut rappeler que l'intérêt d'une définition des termes est de déboucher sur des indicateurs d'analyse pertinents qui permettent de structurer la dissertation en reliant les différents blocs du sujet.

De nombreuses copies, caractérisant un niveau faible, n'ont pas fait appel à des indicateurs d'analyses particuliers. Certains candidats énoncent parfois les *textes officiels* comme indicateur, sans préciser ce qu'ils vont exactement y chercher, ce qui n'a guère de sens. Le niveau moyen des copies corrigées fait référence en introduction à des indicateurs que l'on ne retrouve pas suffisamment dans le développement ou bien à des indicateurs trop vastes et peu judicieux dans leur utilisation. A titre d'illustration, on peut signaler des productions qui énoncent les pratiques enseignantes essentiellement sous l'angle des finalités visées. Ils décrivent ainsi des pratiques enseignantes hygiéniques en avant-propos, puis des pratiques sportives et techniciste en seconde partie, suivie de pratiques pédagogiques rendant l'individu adaptable, puis compétent. D'autres copies énoncent des indicateurs différents pour chaque partie. Ils évoquent, par exemple, les pratiques enseignantes uniquement sous l'angle des contenus sportifs en 1^{ère} partie, puis sous l'angle des démarches pédagogiques plaçant l'élève au centre, en seconde partie, pour déboucher, en 3^{ème} partie, sur l'indicateur des finalités déclinées sous formes des compétences visées. Chaque partie mobilise ainsi un seul indicateur, selon une perspective quelque peu mosaïque. Enfin le niveau élevé fait appel à des indicateurs judicieux, qui encadrent la copie en restant les mêmes sur toutes les périodes définies. A titre d'exemple on peut citer ce candidat qui précise : « nos indicateurs pour qualifier les pratiques enseignantes seront les méthodes utilisées, les contenus enseignés ainsi que l'évaluation ». De fait, ces trois indicateurs lui permettent de mettre en évidence, pour chaque période présentée, la façon dont les représentations du corps interagissent avec les pratiques enseignantes du point de vue des démarches pédagogiques (méthodes utilisées et formes d'apprentissages), accompagnant la perception de l'être à former ; puis du point de vue des contenus enseignés, tant dans les visées éducatives que dans les pratiques corporelles utilisées au regard des représentations du corps ; et, enfin, du point de vue des modalités d'évaluation et de contrôle du processus de formation de l'élève, incluant les critères mobilisés se rapportant aux attentes en matière de développement du corps dans le cadre scolaire. Un argumentaire plus étoffé, ajoutant les interactions professeurs/élèves/parents, la préparation et l'opérationnalisation des leçons, les relations avec l'environnement socioéducatif, le sport scolaire, etc., pouvait apporter des éléments de réflexions utiles à la démonstration pour le bloc 2.

Pour conclure sur les attentes relatives à l'analyse du sujet, il convient de revenir sur la commande précise qu'il formule dans l'articulation entre le bloc 1 et le bloc 2 de l'intitulé. Elle est encadrée par deux impératifs « caractérisez » et « en discutant leur influence ». La plupart des candidats ont traité le sujet dans sa compréhension globale : c'est-à-dire la place du corps et de ses représentations d'un côté et les pratiques enseignantes de l'autre, aboutissant, dès lors à une juxtaposition de l'un et

l'autre sans réelle connexion. En fait, l'identification de l'influence et la nécessité de la discussion ont souvent été oubliées. Or, dans un écrit de l'agrégation ce qui est attendu des candidats, c'est justement leur capacité à analyser un sujet et à apporter une réflexion en répondant avec précision à la commande. Lorsqu'ils oublient de prendre en compte le verbe autour duquel tourne la question, ils versent dans la narration. L'argumentaire en devient descriptif car décontextualisé du sujet.

Concernant la nécessité de « caractériser », c'est-à-dire de définir, en mettant en relief les caractères distinctifs des évolutions relatives au corps, elle a été largement illustrée dans l'analyse du bloc 1 et les exemples issus des copies présentées dans ce rapport. Face à la complexité des formes de représentations du corps, il était attendu que le candidat, résume les principales mutations. Il ne s'agissait évidemment pas de réduire les mutations du corps au passage du corps performant (« sportif ») au corps citoyen (?) ou au corps comme moyen de santé (?), comme certains ont pu le faire : *Nous sommes passés d'un corps à la recherche de la performance et du technicisme à un corps citoyen de nos jours où nous voulons le rendre acteur et au centre des pratiques enseignantes afin de former un citoyen* ... « *Nous sommes passés du corps « sportif » au corps « objet », au corps comme moyen de santé* ». Autant de formulations dont le sens est, au demeurant, très discuté tant la catégorisation mobilisée est difficile à apprécier. A quoi correspondent précisément en EPS un « corps sportif », un « corps citoyen », un « corps santé » ? L'utilisation des pratiques sportives, la préoccupation de santé ou la visée de citoyenneté, sont des permanences sur l'ensemble de la période étudiée, même si elles prennent des formes et des acceptions différentes. Il ne s'agissait pas non plus, à l'inverse, de produire un inventaire traduisant une culture étendue en matière de travaux sur le corps. Les meilleures copies ne sont pas forcément les plus érudites, même si les résultats obtenus montrent que les connaissances aident indéniablement à structurer la pensée. Comme cela a été signalé, les productions les plus appréciées ont été celles qui ont parfaitement maîtrisé la commande et identifié de façon claire les mutations les plus importantes en matière de place et de représentations du corps, en les connectant de façon étroite au bloc 2 relatif aux pratiques enseignantes.

L'injonction « *en discutant leur influence* » était centrale et n'a été que rarement intégrée dans les productions des candidats. Comme cela a été précisé, le sujet imposait de mettre en interaction les deux blocs du sujet. Cet impératif exigeait du candidat une vision argumentée, critique et engagée, pesant le pour et le contre en exploitant des éléments de nature différente pour montrer les liens entre la place et les représentations du corps et les pratiques enseignantes. Pour les copies qui abordent le sujet dans sa compréhension globale : c'est-à-dire la place du corps et de ses représentations d'un côté et les pratiques enseignantes de l'autre, cette exigence du sujet est généralement occultée. Les candidats récitent une histoire générale de l'EPS lorsqu'ils oublient de prendre en compte la nécessité d'étudier les interactions. Trop souvent, également, les copies laissent entendre une influence implicite, plus ou moins automatique, qu'il ne s'agit donc pas de discuter. Si l'on résume l'argumentaire en l'étoffant un peu, L'EPS apparaît alors comme une discipline véhiculant des « usages du corps » (Luc Boltanski, Les Usages Sociaux du Corps, *Annales T26 n°1*, 1971) diffusés dans la société et qu'elle ne peut pas ignorer. De ce point de vue, elle joue forcément un rôle dans la reproduction des normes sociales, en les renforçant à travers des formes d'apprentissage « par corps » (Faure, Sylvia, Apprendre par corps, devenir des individus, dans Huet-Gal-Petitfaux, (eds), *L'expérience corporelle*, Paris, Revue EPS, 2011, p. 45-59), sans que ce processus ne soit discuté. Or, il était précisément attendu une réflexion plus critique sur le caractère positif ou négatif de l'influence, voire de l'absence d'influence. Certains candidats ont même inversé, de façon pertinente, la réflexion en montrant que les pratiques enseignantes doivent influencer sur l'évolution, voire les mutations de la place du corps et de ses représentations dans la société. On peut signaler, notamment, cet extrait tiré d'une copie : « *Le corps n'est qu'un objet asservissant de nos jours, servant l'industrie économique des salles de remise en forme* » (G. Dietsch et T. Mayeko, *Comment ne pas être seul ensemble en musculation*, Revue Enseigner l'EPS n°267, 2017). Cette citation montre que la représentation d'un corps narcissique, de nos jours, interroge le rôle des enseignants d'EPS à combattre ces stéréotypes et à développer un corps lucide, autonome et visant le vivre ensemble ».

Sans multiplier les exemples, il s'agit de rappeler ici qu'il est exigé dans cette première épreuve d'admissibilité, une réflexion étayée, engagée, critique et nuancée plutôt qu'une récitation. L'élément incontournable le plus décisif et le plus sélectif attendu par les jurys reposait donc bien sur la nécessité de discuter la notion d'influence. Les membres du jury attendaient donc un effort suffisant pour caractériser les mutations afin de pouvoir identifier, expliquer et commenter l'influence sur les pratiques enseignantes. Il faut souligner ici, tout en le regrettant, les écueils rencontrés par les candidats pour traiter cette dimension fondamentale du sujet. Le sujet imposait une vision systémique devant aborder le libellé moins par les notions et les termes, mais plus par leurs interactions. La

problématique n'est d'ailleurs pas présentée directement dans le sujet qui offre, alors, une liberté aux candidats pour proposer une réflexion socio-historique sur cette thématique ayant un effet dans leur quotidien.

4/ éléments de méthodologie et recommandations

Comme pour les sessions précédentes, le constat a été fait de la difficulté des candidats à prendre la mesure de la complexité de l'intitulé du sujet pour produire une copie permettant de mettre en interaction les éléments qu'il comporte afin de présenter une réponse précise à la commande. Trop d'entre eux ne se sont pas suffisamment préparés pour être en mesure de proposer un argumentaire structuré. Ils ne peuvent alors que reproduire des cadres de réponses plus ou moins en lien avec la logique du sujet et prenant peu en compte sa formulation. Nous les invitons donc à se préparer bien en amont en portant une attention soutenue aux items du programme pour procéder aux lectures nécessaires et disposer des éléments de réflexion permettant de répondre à la question posée. Il n'existe pas de méthodologie d'écrit qui permettrait de s'affranchir de cette obligation puisque l'on ne peut penser un sujet qu'à l'aune des connaissances dont on dispose sur le ou les thèmes à étudier. Pour le dire autrement, la première étape méthodologique consiste donc à s'approprier les connaissances suffisantes pour engager l'analyse sur chaque item et pouvoir ainsi comprendre les enjeux qu'il sous-tend.

Ainsi, les candidats situés dans les registres inférieurs s'appuient sur des connaissances approximatives voire erronées dont les références mal utilisées et peu précises laissent entendre qu'ils les utilisent parfois à partir de lectures de seconde main ou sur la base de synthèses réalisées par d'autres. Comme le signalait déjà le rapport de jury 2018, les travaux universitaires sur l'histoire des pratiques enseignantes sont en partie méconnus des candidats alors qu'ils sont disponibles sur des portails de recherche ou dans les bibliothèques. Il en va de même à propos des recherches publiées sur le corps et ses représentations, qui sont finalement peu intégrés dans les copies et trop souvent présentées de façon sommaire alors même qu'il s'agit d'un minimum requis pour préparer cette première épreuve écrite de l'agrégation. Parallèlement, les connaissances envisagées à l'échelle de la société se résument à une narration relative aux influences politiques. C'est le cas, par exemple, pour les années 1960 qui sont présentées exclusivement sous l'angle d'une politique élitiste de sportivisation en étant vaguement reliées aux représentations du corps : « *Les politiques éducatives, vont durant cette période, dans ce sens et seront concrétisées par De Gaulle qui souhaite une école élitiste* ». De même, l'évolution de la société est généralement présentée d'un bloc tandis que l'EPS devient une entité anthropomorphique qui doit alors s'adapter aux injonctions gouvernementales. « *L'EPS doit répondre aux attentes de la société* » ... « *L'EPS doit participer à la formation d'un élève complet* » ... « *L'EPS modifie ses démarches pédagogiques* ». Rappelons que cet anthropomorphisme caricatural est peu apprécié des membres du jury dans la mesure où il élude finalement les véritables facteurs du changement, de même qu'il évacue les débats et controverses dans le champ de l'EPS en la présentant comme une entité pensante, réactive et homogène.

Les candidats des registres intermédiaires, si l'on reprend l'exemple de la période des années soixante et soixante-dix, mettent en évidence un corps sportif, performant, technique issu d'un contexte politique de sportivisation et du modèle sportif fédéral. Ils ajoutent la dimension des normes de comportements attendues et la façon dont elles se traduisent en actes pédagogiques mais ils omettent d'autres déterminants relatifs, par exemple, aux réflexions théoriques issues des espaces de formations traduisant de nouvelles attentes éducatives : « *Ainsi le corps de l'élève n'est vu que comme un « corps à dresser » (Vigarello, le corps redressé, 1978) aux techniques sportives. Ceci est d'autant plus vrai que l'évaluation des enseignants est basée sur la notation d'une performance de l'élève. A titre d'illustration (...). Nous pouvons constater que les pratiques sont bien influencées par le milieu fédéral qui est basé sur le geste de l'expert. Ce style transmissif ne permet pas de prendre en compte un corps libéré puisque les élèves doivent reproduire le geste sportif, le modèle et sont considérés comme des corps outils.* ». A ce niveau intermédiaire de production, des indicateurs variés sont mobilisés et des interactions entre les représentations du corps sont mises en évidence mais le cadre explicatif reste limité dans la mesure où les conceptions de l'EPS ne sont généralement pas expliquées. Dans le cas de l'extrait de copie présenté, le candidat n'indique pas pourquoi les choix pédagogiques sont calqués « exclusivement » sur le modèle sportif fédéral, ni ce qui justifie une approche transmissive plutôt qu'une démarche inspirée des méthodes actives, pas plus qu'il ne discute finalement le modèle d'un « corps outils » qui semble ainsi s'imposer de lui-même.

Les candidats des registres supérieurs ont su utiliser des connaissances issues du champ de l'EPS, de l'école et de la société. Ils ont manipulé des données associant étroitement les représentations du corps et les pratiques enseignantes. Cet extrait, qui évoque les pratiques pédagogiques des années

quatre-vingt-dix est assez représentatif : « (...) tout ceci influence les pratiques pédagogiques ou la leçon des APAIC en est un exemple. Ainsi on voit fleurir les situations à résolutions de problème, les algorithmes décisionnels, les pratiques de verbalisation au sein des leçons (terme consacré depuis 82 lors de l'agrégation et de l'oral de leçon). Egalement C. Sève « de l'école aux associations », 1996, met cette démarche en avant via une conception d'un corps bio-informationnel qui répond aux attentes de l'école. Enfin la leçon des sports de combat priorise dans les programmes de 1996 des contenus affectifs pour un corps pensé dans sa totalité mettant les élèves en interaction ».

Enrichir sa culture professionnelle, en développant sa curiosité intellectuelle, à partir des lectures d'articles et d'ouvrages théoriques (dans le champ et hors du champ de l'EPS) mais aussi à partir des publications professionnelles et des espaces de formation, est un incontournable majeur pour préparer l'agrégation. Bien évidemment, cette étape d'acquisition de connaissances doit être associée à une autre étape méthodologique consistant à apprendre à déconstruire et analyser un sujet en définissant les concepts-clefs, puis en les mettant en interaction et en tension, pour identifier les indicateurs utiles à l'analyse afin de répondre à la question posée.

Le jury tient à renouveler ses recommandations relatives à la façon de présenter l'introduction dans la dissertation. Il note, avec satisfaction, qu'une partie importante des candidats a entendu la consigne exprimée dans les rapports précédents consistant à demander des introductions plus courtes. Les introductions fleuves, de plus d'un tiers de la copie sont moins nombreuses. Lorsqu'elles sont néanmoins proposées par les candidats, elles empiètent trop souvent sur l'argumentaire qui devrait être présenté dans les différentes parties du devoir. Elles rendent le propos redondant, et elles se perdent souvent en de multiples définitions et questionnements qui, pour une grande partie, ne feront pas ensuite l'objet d'un traitement. Plutôt qu'une démarche formelle, cumulative et juxtaposée, l'introduction doit prioritairement faire émerger l'enjeu du sujet, c'est-à-dire mettre en évidence, l'intérêt de sa prise en compte pour la profession, tout en faisant émerger le sens et la logique de la commande. Elle doit être synthétique et mettre l'accent sur les aspects les plus importants du sujet en présentant les définitions incontournables, les indicateurs d'analyse qu'elles impliquent, suivis de la stratégie de traitement privilégiée à partir de la problématique exprimée et du plan succinct présenté.

Concernant les problématiques, un effort important doit être réalisé par les candidats car elles donnent le sens de la démonstration et, donc, de la réponse apportée au sujet. Les jurys sont particulièrement attentifs à cet élément de l'introduction. Ils rappellent que la problématique ne peut se résumer à la reprise in extenso du sujet, même assorti d'une mise en perspective, comme cela apparaît dans les exemples suivants : « Nous défendons *L'idée est que la place et les représentations du corps ont influencé les pratiques enseignantes depuis 1967. Toutefois, cette influence aura été variable selon les contextes* » ... « *Lors de notre réflexion nous prendrons comme paradigme que, faire évoluer la place et les représentations du corps dans la société, c'est faire évoluer les pratiques enseignantes et la place de l'EPS dans l'école de la République* » ... « *Tout l'enjeu de notre devoir sera de montrer que la place accordée au corps, sa vision, ses représentations dans la société, au sein de l'école et de l'EPS va évoluer au regard des évolutions tant scientifiques, politiques, culturelles et sociales ; évolutions sources d'un enjeu éducatif sur le corps à développer, sur l'être à former, et ce dans les pratiques enseignantes* ». De fait, les propositions présentées par ces candidats ne donnent pas d'indication claire sur ce qu'ils vont précisément tenter de démontrer. Au mieux, ils expriment le principe d'une mise en relation positive entre le bloc 1 et le bloc 2, sans facteurs explicatifs autre que des éléments de contexte et sans guère de nuances.

D'autres candidats, de niveau intermédiaire, ont tenté de mieux contextualiser les interactions entre les blocs, tout en mettant l'accent sur les incontournables du sujet, comme cela apparaît dans les formulations qui suivent : « *Nous mettrons au centre de nos préoccupations l'idée suivante : par une représentation hédoniste et personnelle croissante de 1967 à nos jours, le corps qui prend une place importante dans la société, qui s'immisce comme une référence au sein de l'école et qui s'impose en EPS, transforme constamment et de manière prépondérante les pratiques enseignantes à travers les relations enseignant/élèves. En d'autres termes, nous verrons que la place du corps et de ses représentations évolue vers une prise en compte totale que l'école et l'EPS se doivent d'intégrer pour des enjeux de formation du futur citoyen.* » ... « *Nous montrerons que la place du corps anatomique diminue au profit d'un corps social et relationnel. Une influence descendante lie les politiques sociales, éducatives quant au type de corps à former. Les mutations se caractérisent sous la forme d'un corps normalisé et rentable, puis d'un corps légitime et enfin un corps réflexif. Les places et conceptions du corps peuvent également être influencées de manière ascendante.* ».

Enfin, les problématiques les plus convaincantes ont été celles qui associent le sens de la démonstration et les facteurs explicatifs comme l'illustre, par exemple, la proposition de ce candidat :

« Nous défendrons l'idée que la nature, la vitesse, la forme et les mécanismes de mutations de prise en compte de la place du corps, de la société à la discipline scolaire EPS, dépendent de choix politiques et sociaux. Ils sont le fruit de filtres idéologiques et de choix éducatifs dont la perméabilité dépend de normes et de valeurs et représentations diffusés par l'école. Ces deux mécanismes influencent partiellement les pratiques enseignantes, témoin d'un engagement corporatif au service de la construction d'une identité disciplinaire dont l'objectif principal devient progressivement la réussite de tous et l'implication active des élèves dans la gestion de leur propre corps ».

Pour rappeler les attentes sur cet aspect important de l'introduction, le jury invite les candidats à

- Rédiger une problématique synthétique, qui n'est ni un plan, ni une reformulation du sujet.
- Proposer une réponse engagée, qui soit explicite par rapport à la commande.
- Intégrer des éléments permettant d'éclairer, d'expliquer, de discuter cette réponse.

Il convient de rappeler également que l'annonce de plan doit permettre de mettre en évidence les choix de traitement. En effet les bornes temporelles annoncées sont rarement justifiées par les candidats et, lorsqu'elles le sont, cela reste souvent implicite par rapport au sujet. Le jury note, par exemple, une sorte d'idée ancrée qui imposerait un traitement systématique en trois périodes, quel que soit le sujet. Or, la démarche de périodisation est une reconstruction par l'historien, et en l'occurrence par le candidat, des moments de continuité et de rupture au regard du sujet à partir d'un critère choisi. Si les candidats considèrent qu'il y a deux, trois ou quatre mutations caractéristiques des représentations du corps qui se succèdent, cela implique qu'ils présentent deux, trois ou quatre périodes correspondantes. Par exemple, les copies corrigées durant cette session 2019 ont parfois fait émerger quatre ou cinq modèles corporels dominants interagissant avec les pratiques enseignantes : « corps bioénergétique », « corps outil de performance », « corps multifactoriel et/ou total », « corps adaptable et/ou corps réflexif », « corps sensible et/ou corps capacitair » mais les productions ont le plus souvent associés deux de ces modèles pour déboucher systématiquement sur trois périodes alors même que les déclinaisons présentées suggéraient d'en proposer quatre ou cinq. Il est possible que certains candidats aient mal géré leur temps, ce qui peut expliquer qu'ils aient été contraints de rédiger une troisième période assez vaste dans laquelle ils ont très souvent associés les mutations constatées des années 1980 à nos jours. Mais la plupart ont procédé ainsi en ne percevant pas les changements significatifs qui s'opèrent dans le système scolaire depuis la fin des années 1990 et donc, en éludant les évolutions de la période récente sur laquelle le jury exprime des attentes fortes.

Trop rares, également, ont été ceux qui ont montré que les représentations du corps étaient l'objet d'affrontement dans le champ de l'EPS et qu'elles suscitaient des controverses qui pouvaient alors être un critère de périodisation. Une des rares exceptions présente dans les copies concerne les désaccords exprimés au sujet des représentations du corps dans le contexte post-68. La démarche aurait pu utilement se poursuivre, par exemple, autour des dimensions du sensible, du performatif et de l'impératif d'autocontrôle et d'autogestion qui agissent sur les images du corps et leur prise en compte dans les pratiques enseignantes de la période actuelle. Dans tous les cas, il était attendu, une périodisation découpée selon un choix personnel clairement justifié, soit par des déterminants externes à l'école (relatifs aux représentations sociales du corps) soit par des déterminants internes (indicateurs liés aux pratiques enseignantes), en liens directs avec le sujet.

Concernant la forme des copies présentées, de nombreux candidats se pénalisent en proposant des productions difficilement lisibles au regard de leur calligraphie. De la même manière les fautes de syntaxes ou d'orthographe compliquent la lecture et la compréhension de l'écrit et inquiètent aussi le jury, au regard de la maîtrise de l'expression écrite du collègue, lorsqu'elles sont nombreuses. Trop de copies utilisent des phrases très (trop) longues qui perdent le jury et imposent une relecture pour constater parfois que le propos se contredit entre le début et la fin de la phrase.

Soulignons également que la présentation de l'argumentaire sous forme « d'idées » n'est guère adaptée à l'écrit 1 (*Notre 1^{ère} idée (...). Notre seconde idée (...). Notre 3^e idée ...*). Le candidat ne présente pas des « idées » qui lui seraient personnelles. Il s'appuie sur des indicateurs d'analyse précis et vérifiables, basés sur des faits historiques concrets, à partir de ses connaissances des travaux en sciences sociales, pour présenter les évolutions constatées et valider son interprétation afin de répondre au sujet.

Outre les lectures essentielles à la qualité de l'argumentation à fournir, le jury conseille donc aux candidats de ne pas négliger la préparation à l'écriture. A la fois, l'entraînement aidera à ne pas dégrader la calligraphie ; il apportera une routine dans les formulations utilisées mais il permettra aussi une meilleure gestion du temps. Trop souvent les copies sont déséquilibrées et l'urgence temporelle se perçoit en fin de devoir avec un argumentaire limité, voire bâclé. Il faut rappeler que cet écrit est une véritable épreuve dans le sens où la concentration de 6 heures nécessite entraînement, ravitaillement, étalonnage pour agir avec le moins d'incertitudes possibles le jour du concours.

Si le jury constate avec satisfaction qu'une petite partie des candidats, très souvent placés dans le registre le plus élevé, a fait un effort notable dans la précision apportée aux références, il regrette que la majorité des candidats continue à les présenter de façon irrecevable. Cela informe très clairement sur la réalité des lectures réalisées au regard de la simplification outrancière des concepts empruntés et des réflexions utilisées qui s'en suit généralement. Cette année, il a été constaté une recrudescence de citations attribuées à des auteurs qui ne les ont jamais écrites. Certains candidats semblent même inventer (ou réécrire très approximativement) des citations ou s'appuient sur des articles dont le titre paraît avoir une relation avec le sujet, mais dont le contenu n'a rien à voir. En cas de doute, le jury prend systématiquement le temps de vérifier si la référence est exacte, s'il s'agit d'une erreur ou s'il s'agit d'une tentative plus ou moins honnête de valider le propos. D'autres candidats mobilisent des sources peu vérifiables, telles que des conférences ou des cours, dont il faut rappeler qu'elles ne sont pas admises. Concernant les recommandations relatives aux références, nous renvoyons directement au paragraphe du rapport 2018 que nous reproduisons ci-dessous.

En se contentant d'associer un nom et une date à une idée ou un concept, le candidat ne satisfait pas aux règles élémentaires de la dissertation qui consiste à mobiliser un auteur, dans le cadre d'un article ou d'un ouvrage précis, dont il convient à minima de donner le titre, la date d'édition et, bien évidemment, son apport à la réflexion dans le propos utilisé. D'une part, il convient de mobiliser des auteurs réellement lus et intégrés dans l'analyse et non pas vaguement associés à un thème (*par exemple : orthodoxie scolaire (P. Arnaud 1989) - transposition didactique (Y. Chevallard, 1985)*). D'autre part, l'exigence d'une référence précise accompagne une forme supplémentaire de validation de l'argumentaire en situant mieux le propos de l'auteur à partir du titre précis de la publication (*exemple : orthodoxie scolaire (Arnaud, P. Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement [La mise en forme scolaire de l'éducation physique] – Revue française de pédagogie, 1989 – Chevallard, La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, 1985)*). Certes, l'obligation d'utiliser des références plus précises exige un effort de mémorisation supplémentaire, qui s'ajoute à l'effort de lecture requis pour préparer le concours de l'agrégation, mais elle combine à la fois l'intérêt de respecter l'œuvre de l'auteur cité, de mieux situer son propos, tout en apportant au jury une information précisant le cadre de réflexion pour lequel cet auteur est mobilisé. Trop souvent d'ailleurs, les candidats commettent des erreurs dans les références présentées en attribuant à un auteur une idée développée par un autre auteur. Il arrive même parfois qu'un auteur féminin dont seul le nom est cité soit « masculinisé » dans la suite du propos montrant ainsi que cet auteur n'est, en réalité, pas connu, que son texte n'a probablement jamais été lu, que la référence provient de cours ou de synthèses préétablies et que l'effet d'érudition recherché repose sur un procédé plus ou moins artificiel.

Afin que la citation ne soit pas perçue comme un vernis qui pourrait laisser penser à une certaine superficialité, il est préférable que celles-ci soient peut-être moins nombreuses, mais directement connectées au sujet, travaillées et maîtrisées.

Retenons enfin, à titre d'ultime remarque, combien la réflexion sur les représentations du corps proposée pour le sujet 2019 illustre parfaitement l'intérêt du concours. Rendre explicite ce qui est implicite à propos du corps, de sa place dans la société dans l'Ecole et en EPS, c'est confronter les candidats à aborder le corps dans ses multiples facettes. C'est donc un excellent moyen d'évaluer la capacité des candidats à mettre en évidence des enjeux plus cruciaux qui interrogent le métier, le système éducatif, voire la société dans son ensemble. Engager les enseignants à réfléchir sur la façon dont leurs propres pratiques interagissent avec les normes de comportements qui diffusent dans la société est, une fois encore, l'occasion pour eux de problématiser et d'inscrire leurs actions dans un cadre éducatif visant la réussite des élèves en leur donnant du pouvoir sur leur propre vie physique.

5/ Éléments de constitution de la grille d'évaluation

Comme pour les sessions 2017 et 2018, le bandeau de correction, support à l'évaluation des candidats, se décline en différents niveaux définis au regard de trois principaux critères

d'appréciation :

- La compréhension de la commande principale et l'articulation opérée entre les blocs du sujet. Elle permet d'apprécier le niveau de réponse à la question posée et caractérise l'analyse proposée. Ce critère a permis de classer les candidats selon leur capacité à répondre au sujet et selon la qualité de la mise en relation opérée entre les différents blocs ou sous blocs présents dans l'intitulé.

- La problématisation et la qualité de la démonstration suivie tout au long de la copie. Elles s'appuient sur le degré de pertinence des définitions utilisées et sur la mise en tension des termes clés du sujet, envisagés comme indicateurs d'analyse. Elles révèlent ici la capacité des candidats à caractériser la place et les représentations du corps en identifiant les principales mutations (dans la société, à l'école et en EPS) tout en discutant les influences sur les pratiques enseignantes. Elles permettent d'observer si la dimension des interactions entre les différents blocs du sujet est suffisante, expliquée, nuancée et commentée.

- Le niveau d'argumentation. Il conduit à évaluer la pertinence et la variété des connaissances, des références ainsi que le choix des déterminants explicatifs au service de la réponse apportée au sujet (curseur intra niveau).

Lorsque la maîtrise de la langue (orthographe et syntaxe) et des règles élémentaires de la dissertation ont révélé d'importantes insuffisances, la note du candidat a pu être baissée.

Registre 0 = Traitement non conforme du sujet :

Le sujet n'est pas traité ou la proposition de réponse est hors propos, voire inappropriée.

Les copies, classées à ce niveau de registre ne présentent souvent que l'introduction ou ne sont pas terminées. Il est rappelé à ce sujet, que les parties annoncées doivent être présentes et nourries dans la copie.

Registre n°1 :

La réponse au sujet est partielle et se résume à un discours narratif sur l'histoire de l'EPS sans lien avec les termes clés du sujet. Ces derniers ne sont pas définis. Les candidats situés à ce niveau ne répondent pas au sujet et ne proposent que des considérations générales sur « l'enseignement de l'EPS ». Certains dérivent vers des thématiques connexes (celle de la mixité notamment) sans les relier directement au sujet.

L'argumentaire présenté demeure lapidaire, voire inconsistant. Les pratiques enseignantes, si elles sont abordées, sont des taches magiques agissant directement sur le corps des élèves.

Registre n°2 :

La réponse au sujet traite superficiellement la question, sans mise en relation des différents blocs du sujet. Les candidats situés à ce niveau de production n'ont que rarement évoqués les représentations du corps ou l'ont limité à un seul domaine.

Les termes-clefs du sujet sont plus ou moins présentés de façon confuse ou sommaire sans aucune discussion. Un aspect des pratiques enseignantes est parfois présent mais les influences demeurent incidentes, très générales et/ou vagues.

Registre n°3 :

Les candidats situés à ce niveau de production ont été capables de mettre en lien les blocs du sujet mais la discussion attendue est restée insuffisante. La démonstration est irrégulière à partir de blocs de connaissances plus ou moins bien reliés au sujet.

L'argumentaire et les références convoquées restent limités, incomplets et pas toujours pertinents. Les pratiques enseignantes sont influencées de façon automatique et les représentations du corps ne sont pas envisagées dans leur globalité.

Registre n°4 :

La réponse au sujet est recevable car les différents éléments constitutifs des deux blocs sont présentés dans la copie. Ils sont définis, questionnés et articulés à travers une argumentation construite.

Les connaissances viennent appuyer l'argumentaire, orienté sur les mutations du corps dans la société, l'EPS et quelquefois l'école.

L'influence est discutée autour de pratiques enseignantes diversifiées à partir de plusieurs indicateurs

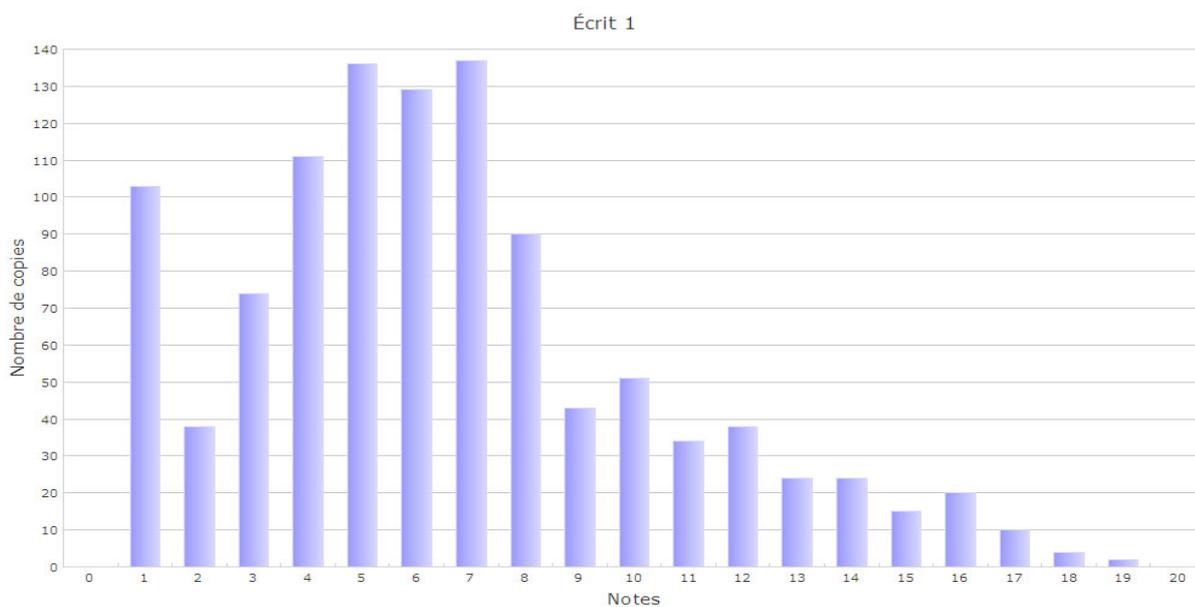
Registre n°5 :

La réponse au sujet, structurée autour des interactions entre les blocs, est complète, nuancée et engagée. Les candidats problématisent, expliquent, illustrent et nuancent leur propos.

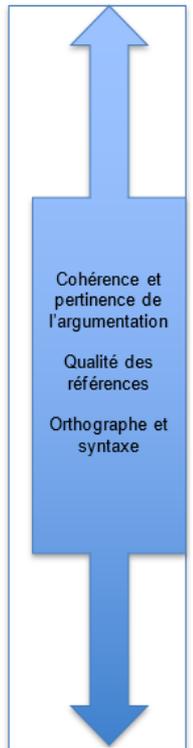
Le sujet est abordé dans toute sa complexité et les mises en tension et liens de causes à effets, sont discutés en combinant les connaissances historiques, sociologiques, épistémiques, à une expertise professionnelle.

L'argumentaire proposé est cohérent tout au long de la copie. A ce niveau de production, les candidats ont fait preuve d'un engagement personnel et d'un recul réflexif sur des questions professionnelles et sociétales soulevées par le sujet.

Répartition des notes



R	Notes	Compréhension et traitement du sujet = Niveau de réponse à la question posée
R5		<p>Le candidat caractérise de façon pertinente les principales mutations de la place du corps ET de ses représentations sur les 3 niveaux d'échelle (Société, école, EPS). L'analyse des pratiques enseignantes, fondée sur au moins 3 indicateurs reliés entre eux, permet d'engager une réelle discussion sur les rapports d'influence observés.</p> <p><u>En haut de registre</u> : Haute qualité de la démonstration – Les connaissances mobilisées sont au service de la discussion – Mise en relation complète et discutée des différents indicateurs associant place, représentations du corps et pratiques enseignantes.</p> <p><u>En bas de registre</u> : Les principales mutations relatives aux représentations du corps sont identifiées, leurs influences sur les pratiques enseignantes sont déclinées. L'argumentation accompagnant les liaisons entre les indicateurs est parfois limitée. La place du corps apparaît sur les 3 échelles, mais de façon moins importante sur un niveau.</p>
R4		<p>Le candidat caractérise (précise et argumente) les principales mutations des représentations du corps. Il discute leur influence sur les pratiques enseignantes en s'appuyant sur au moins 3 indicateurs ponctuellement reliés entre eux. La place du corps est envisagée sur au moins 2 niveaux d'échelle (S, é, EPS).</p> <p><u>En haut de registre</u> : Les principales mutations relatives aux représentations du corps sont globalement identifiées. La place du corps est présentée à deux niveaux d'échelle. L'articulation des indicateurs des pratiques enseignantes apparaît.</p> <p><u>En bas de registre</u> : Le candidat identifie des mutations relatives aux représentations du corps significatives à deux niveaux d'échelle. Leurs influences sur les pratiques enseignantes sont parfois questionnées. La place du corps est ponctuellement envisagée. Quelques liens entre les indicateurs apparaissent de façon plus ou moins aléatoires.</p>
R3		<p>Le candidat nomme maladroitement et/ou de façon réductrice les mutations des représentations du corps. Il les justifie et convoque une argumentation pour montrer une influence automatique sur les pratiques enseignantes (au moins 2 indicateurs exploités et peu reliés).</p> <p><u>En haut de registre</u> : La déclinaison des mutations des représentations du corps est recevable mais imprécise. L'influence sur les pratiques enseignantes est automatique et elle est illustrée par des indicateurs juxtaposés.</p> <p><u>En bas de registre</u> : Selon les périodes, l'identification des mutations est inégalement réalisée. L'influence sur les pratiques enseignantes est automatique. Elle est rarement validée par l'argumentation qui reste fondée sur des indicateurs limités.</p>
R2		<p>Le candidat évoque de façon implicite, générique quelques représentations du corps qu'il juxtapose avec des pratiques enseignantes qui s'appuient sur une leçon générique basée sur des indicateurs vagues et/ou aléatoires.</p> <p><u>En haut de registre</u> : L'identification des mutations relatives aux représentations du corps est partielle voire peu convaincante. L'influence sur les pratiques enseignantes résulte d'une juxtaposition. Les indicateurs permettant d'identifier cette influence sont génériques.</p> <p><u>En bas de registre</u> : Les mutations relatives aux représentations du corps présentées par le candidat ne répondent pas à des évolutions significatives. Les pratiques enseignantes sont vaguement corrélées à des images du corps plus ou moins discutables.</p>
R1		<p>Réponse inconsistante ou très partielle. Fresque historique ou dérive sur des thématiques annexes.</p> <p>Les 2 blocs du sujet sont peu identifiables. Discours générique sur l'évolution de l'EPS. Les pratiques enseignantes ne sont pas reliées au bloc A.</p>
R0		<p>Le candidat ne tient pas compte du sujet. Copie non terminée, et/ou illisible et/ou hors propos. Copie non conforme aux attentes du jury.</p>



Bandeau d'évaluation

SECONDE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel de la nature de l'épreuve :

Arrêté : « Composition portant sur les données scientifiques des activités physiques et sportives : aspects biologiques, psychologiques et sociologiques des pratiques corporelles en relation avec les mises en œuvre didactiques. »

« 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 des candidat.e.s une analyse précise et articulée de l'ensemble des documents fournis afin d'en extraire une problématique. Pour la traiter, les candidat.e.s expliciteront 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.

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'activité de l'enseignant et de l'élève en EPS : entre travail individuel et travail collectif.*
- *L'évaluation des acquis des élèves : entre performance, compétence et suivi du progrès.*
- *L'élève et ses apprentissages en EPS : de l'expérience corporelle la répétition stéréotypée et à l'automatisation adaptée.*

Rappel du sujet :

Discutez de la place, du rôle et des formes du travail personnel de l'élève en EPS à travers les notions : d'activité chez l'élève, de mise en activité de l'élève et d'acquisition de connaissances et de compétences.

Vous montrerez comment l'enseignant d'EPS doit questionner la notion de travail personnel dans le but d'accroître la réussite des élèves.

Vous justifierez les fondements de vos choix et leur pertinence dans le contexte de l'établissement retenu et de l'ensemble des documents fournis. Vous illustrerez en décrivant des situations concrètes d'apprentissage en crescendo d'exigence, sur deux niveaux de classe dans au moins deux champs d'apprentissage ou deux compétences propres à l'EPS.

1. Le niveau des prestations des candidats de la session 2019

Les prestations des candidats de la session 2019, montrent une légère baisse de - **0,24 pt** (écrit 2 avec **5,77 /20** contre **6,01** en 2018). Pour autant, la moyenne des admissibles, reste très au-dessus avec 9,81/20, témoignant du décalage manifeste entre les deux populations.

Le thème de la session 2019 est bien cœur des politiques publiques en matière d'éducation en vue de la qualification et de l'insertion. L'Ecole de la confiance ne saurait être confondue avec une école dans laquelle le travail de l'élève, en situation de classe ; en EPLE ou au domicile ne jouerait aucun rôle. Bien au contraire, c'est dans et par la réussite que la motivation intrinsèque engage l'élève dans son activité.

La répartition des compositions présente une forme gaussienne asymétrique décalée sur la partie basse du sommet de la courbe. Il apparaît une forme quasi bimodale comme si la population n'était pas normale au sens statistique, comme s'il y avait deux populations, dont la plus performante ne représente que 15% des composants.

Une analyse complémentaire montre que seuls 25% des composants ont une note supérieure ou égale à 10/20. Quelle mauvaise surprise, alors que la thématique du travail personnel de l'élève est pourtant au cœur du travail ordinaire de l'enseignant et de sa contribution à la réussite scolaire. La notion de travail personnel reste donc, malgré l'unité des avis des scientifiques des sciences de la vie (neurosciences et neurophysiologie notamment), aux sciences du travail et aux sciences du comportement (psychologie cognitive notamment), quant à l'attention que doit porter l'apprentissage à l'activité de l'élève, pour assurer le passage de la nécessaire phase de tâtonnement à une fluidification des mises en œuvre pour alléger la charge attentionnelle et la focaliser sur l'adaptation au contexte. Le travail personnel de l'élève reste à ce jour une zone aveugle dans la conception de l'enseignement pour un trop grand nombre de candidats.

La faiblesse des connaissances sur la notion de travail personnel, peut-être un déficit de questionnement professionnel actuel sur cette question, s'associent pour produire un niveau de prestation insuffisant pour la majorité des candidats. Seuls ceux qui ont pris la peine de lier quelques connaissances actualisées à une réflexion sur leur pratique professionnelle, sont parvenus à simplement formaliser et présenter par écrit ce qu'il conviendrait de savoir mettre en œuvre au quotidien.

2. Le sens, les enjeux et les perspectives du sujet :

L'enjeu principal pour les candidats était de montrer leur capacité à **décrypter l'activité réelle** des élèves en classe pour intervenir efficacement et orienter ou réorienter leur **travail personnel** permettant de **réussir**. Cet enjeu était important dans le sujet 2019 puisqu'il était demandé au candidat de répondre à la question « à travers » les notions **d'activité** (quelle est sa nature ?), **de mise en activité** (comment les engager à ?) et **d'acquisition de connaissances et de compétences** (comment orienter leur activité vers ces acquisitions ?).

⇒ L'analyse de *l'iconographie* permettait de repérer cette expertise.

Il s'agissait également de faire la preuve d'une professionnalité en matière **d'identification des natures d'activités afin de concevoir** des situations d'apprentissage pour des élèves caractérisés, dans un contexte singulier d'établissement (cf. dossier), et de les organiser dans le temps (crescendo d'exigences + 2 niveaux de classe différents).

- ⇒ L'analyse du *dossier support* permettait de repérer une capacité à diagnostiquer pour faire des choix et formuler des propositions contextualisées.

De manière globale, il était attendu des candidats qu'ils identifient :

- Que la **mise en activité de l'élève** constitue une condition nécessaire, mais que la sollicitation de certaines **formes** d'activités provoque des effets spécifiques en jouant des **rôles** spécifiques.
- Que la **place du travail personnel** en situation de classe et ses liens éventuels avec l'AS, doit être identifiée pour, découvrir, stabiliser, fluidifier les apprentissages.
- Que l'**opérationnalisation concrète** des choix doit être réalisée et fondée, dans deux APSA relevant de compétences propres à l'EPS. Ce passage obligé est essentiel pour recruter des agrégés internes prouvant leur capacité de formalisation de leur expérience, traduite en une proposition concrète, utile à la réussite de l'élève, des élèves et ceci au sein d'un contexte singulier d'établissement.

Le sujet s'appuyait sur les programmes actuels pour les lycées généraux et techniques et sur un dossier contexte support de la réflexion. Un ensemble d'arguments à travers les valeurs d'IVA pouvait être mis en avant.

Hormis la filière littéraire qui ne représentait que 7% des élèves du LGT, toutes les autres séries mettaient en avant une « **valeur ajoutée négative de l'établissement** ». Ainsi, l'établissement présentait des **résultats inférieurs de 5 à 9 points en dessous des valeurs attendues au baccalauréat**. Il en était de même pour **les taux d'accès des élèves de seconde jusqu'au baccalauréat**, avec une **moins-value de 2 points** sur les valeurs attendues. On pouvait donc en conclure qu'il y avait avant tout un « **effet établissement** » **négatif**. Sur ce constat qui pouvait être encore plus argumenté, il était tout à fait nécessaire de stimuler une catalyse de travail ordonné, raisonné et adapté dans l'établissement. Le projet d'établissement identifiait clairement la « **nécessité d'aider les élèves à travailler** ». L'action n°3 du volet n°1 du projet d'établissement : « **Aider les élèves à mieux travailler** » pouvait servir de point d'appui.

- ⇒ « S'appuyer sur **l'accompagnement personnalisé** pour mieux former les élèves aux méthodes de travail au lycée (prise de notes),
- ⇒ « Redonner à l'accompagnement personnalisé une organisation plus flexible »,
- ⇒ « S'appuyer sur le **tutorat élèves/professeurs et/ou élèves/élèves**. »

Il était donc possible de noter que les enseignements ordinaires n'étaient nullement identifiés comme des facteurs de cause. En quelque sorte, aider à mieux travailler ne se travaillerait qu'en dehors des cours ordinaires... « l'Accompagnement et le tutorat » étaient annoncés comme les leviers externalisés retenus. En psychologie sociale, on nomme ceci « **l'attribution causale externe** ».

Sur cette base, il était attendu des candidats qu'ils repèrent les trois facteurs majeurs justifiant une centration sur le **travail personnel** des élèves : les résultats aux baccalauréats, **la valeur ajoutée négative**, l'externalisation des leviers de traitement du problème « **aider les élèves à mieux travailler** », hors des enseignements.

3. Les mots clés du sujet :

Le « Travail personnel de l'élève »

- Terminologie non spécifique à l'École, encore moins à l'EPS. Il était important de l'envisager avec une vision élargie.

« Ensemble des processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement/apprentissage », Thibert Rémi (2016).

Caractérisations possibles :

Ce que l'on donne à faire à l'élève et/ou ce que l'élève projette de faire (plusieurs natures d'activité induites) et ce que l'élève fait réellement (décalage prévu/réalisé).

- Une analyse quantitative et qualitative du travail personnel pouvait être envisagée.

- Une vision microscopique (quelles actions ?) et/ou macroscopique (méta compétences, méthodes de travail) pouvaient se croiser.

Beaucoup de candidats se sont contentés de décliner le travail personnel en un travail individuel et /ou collectif.

Certains d'entre eux ont même opposé le travail personnel au travail collectif.

« Place »

- Renvoyait au lieu (à l'École mais aussi en dehors ? quelle continuité ? quel réinvestissement ?)
- Renvoyait au temps (quand intervient-il ? Avant l'action, pendant l'action, après l'action)
- Renvoyait à sa relation avec d'autres éléments (le travail de l'enseignant, le travail collectif, autres disciplines, AS...)

« Rôle »

- Renvoyait à sa fonction (à quoi sert-il ?), aux enjeux (individualisation de l'apprentissage, autonomie, réinvestissement...)

« Formes »

- Renvoyait à l'habillage des tâches, l'organisation, aux médias (Fiche, TICE), à la spécificité des CP. L'articulation était attendue plutôt que l'exhaustivité. En effet les formes de travail dépendent avant tout du contexte.

Beaucoup de candidats ont limité les formes de travail personnel à l'opposition individuel/collectif. Certains d'entre eux ont restreint la forme du travail personnel à la spécificité de l'APSA, comme si certaines APSA favorisaient une forme de travail plutôt qu'une autre, d'ailleurs nombreux sont les candidats qui se sont contentés d'exploiter des APSA collectives pour un travail collectif (ex : acrosport ou handball) et une APSA individuelle pour un travail personnel (ex : badminton ou musculation).

« Activité »

- Aborder « l'activité chez l'élève » ne pouvait pas se limiter à la « mise en activité » de l'élève et supposait donc une action (de l'éveil attentionnel à la réalisation) délibérée de sa part qui suppose et provoque un travail personnel. L'objectif étant que l'élève connaisse la nature de l'activité qu'il doit mener pour réussir (exemples : mémoriser, mettre en relation, planifier, expérimenter, ressentir, communiquer, évaluer, ...) et donc que l'enseignant l'ait identifiée pour proposer des dispositifs adaptés.
- La définition de Barbier (2010) pouvait servir de base : « *Ensemble de processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, (...) dans ses rapports avec l'environnement (physique, social, mental) et les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion* ».
- Il restait à inscrire ce travail personnel de l'élève dans un temps de travail dans la classe, dans les classes successives que visite l'élève chaque jour, chaque semaine, dans le temps scolaire ou hors scolaire, pour lier les langages, les méthodes et outils, les postures à construire et à partager, les réflexions à conduire, les mises en relation à provoquer et tester, etc. Seule la construction d'un passage d'une **connaissance-objet** à une **connaissance-outil** (Douady, 1986, 1990) pour telle discipline, peut espérer devenir un savoir utile pour les autres disciplines.
- « La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet... » Leplat et Hoc (1983).
- « Ensemble des aspects observables et inobservables liés au fonctionnement d'un système » Pinsky et Theureau (1987), l'étude du cours d'action : analyse du travail et conception ergonomique.
- Il était possible d'envisager les activités suspendues, contrariées/empêchées, voire les « contre-activités » (Clot, 2008) qui nécessitent d'interpréter ce que fait réellement l'élève.

Beaucoup de candidats ont réduit l'activité chez l'élève au travail personnel de l'élève. Les contraintes des tâches proposées ont été souvent en décalage avec la nature de l'activité avancée par le candidat. De nombreuses propositions n'ont pas annoncé la nature de l'activité mise en jeu par les tâches, ni le lien avec les acquisitions visées. Par ailleurs, le passage d'une nature d'activité ciblée à une description des comportements observables attendus chez l'élève (moteurs, méthodologiques ou sociaux) sont rarement apparus concrètement.

« *Mise en activité* »

- Il s'agissait de faire émerger les leviers pour passer de l'élève passif à l'élève actif puis acteur, et enfin à l'élève auteur de ses apprentissages (Modes d'entrée, motifs d'agir, mobiles, émotions, influence de groupe, formes de travail...).

Beaucoup de candidats se sont contentés de dire que la mise en activité conditionnait l'activité et se sont limités à proposer des manières de mettre les élèves en action sans préciser la nature de l'activité engagée.

« *Acquisition de connaissances et de compétences* »

- Il s'agissait de finaliser l'activité, de l'orienter vers, mais aussi de l'évaluer. De prendre en compte la dimension motrice mais aussi méthodologique et sociale dans leur articulation. De déterminer une progression donc des repères de progressivité concrets et explicites. D'envisager la réciprocité : les acquisitions elles-mêmes ne sont-elles pas des leviers pour alimenter la mise en activité et le travail personnel ?

De nombreux candidats n'ont pas annoncé les acquisitions visées et/ou ne les ont pas référés aux programmes officiels et/ou n'ont pas explicité de repères de progressivité (étapes) nécessaires à l'élaboration d'un crescendo d'exigences.

« *Accroître la réussite* »

- On pouvait caractériser la réussite par sa nature (réussite scolaire mais aussi sociale ou épanouissement personnel), par sa temporalité et sa transversalité (dans la tâche, dans la séquence, dans le parcours de formation, à l'école, au travail, dans la vie présente et future)
- Les notions de travail personnel de l'élève et de réussite nécessitaient d'être examinées dans leurs différentes relations : le travail personnel conduit-il toujours à la réussite ? ne peut-on pas réussir sans travailler ? peut-on travailler sans réussir ? la réussite peut-elle favoriser le travail personnel de l'élève ?
- Mais accroître la réussite nécessitait de se pencher en priorité sur les mécanismes qui conduisent à la réussite (lever les obstacles et actionner des leviers à l'aide des autres éléments du sujet).

Beaucoup de candidats ont envisagé la réussite comme un « allant de soi », c'est-à-dire comme une évidence, sans nuance et sans condition. Rares sont les candidats qui ont distingué les notions d'acquisition (produit) et d'apprentissage (processus) et qui ont évoqué les conditions de l'apprentissage pour nuancer leurs propos. Dès lors, l'apprentissage pouvait être considéré comme explicite et propice à des progrès, donc à une réussite, si le candidat envisageait des contenus d'enseignement et des critères de réussite permettant de transformer les élèves et de caractériser le passage d'une étape à l'autre du crescendo d'exigences.

« *Discuter* » + « *justifier les fondements de ses choix* »

Le jury attendait un regard éclairé et argumenté s'appuyant sur des éléments pertinents (références théoriques fonctionnelles mais aussi indices prélevés sur le dossier et l'iconographie). Les images étaient organisées en trois lignes autour des activités plurielles des élèves. Les iconographies bâties en trois lignes mettaient en évidence successivement :

- ⇒ **Sur la première ligne, une activité cognitive liée à l'attention, à l'engagement actif** au sens des neurosciences.
- ⇒ **Sur la seconde ligne une activité motrice** qui, présentée sous trois formes distinctes, sous-tend la question de l'apprentissage pour maîtriser la réalisation, supposant : répétition, modularisation, automatisation.
- ⇒ **Sur la dernière ligne, une activité plus attentive au retour sur l'erreur est le lien entre l'analyse de l'action et le retour sur l'action** pour confronter les perceptions issues de l'action à l'action elle-même.

Les candidats pouvaient s'interroger sur l'articulation entre ces 3 natures d'activité ? Est-ce toujours dans cet ordre que le travail doit s'agencer ? Peu de candidats ont perçu les différentes dimensions du travail personnel de l'élève et de l'activité suggérées par les 3 lignes d'images.

4. Le contexte de l'établissement (partie Lycée général et technologique) :

L'épreuve repose sur l'étude d'un dossier comprenant trois annexes : un dossier d'établissement (annexe 1), les caractéristiques de l'établissement : élèves, personnels et performances (annexe 2) et des iconographies (annexe 3).

Annexe 1

Si l'établissement comprend une classe de 3^{ème} prépa pro, un lycée professionnel et des formations post baccalauréat, il était clairement indiqué de ne prendre en considération que le lycée général et technologique.

Certains candidats ont fait le choix de proposer des situations pour la classe de 3^{ème} prépa pro, voire même pour d'autres niveaux de classe (collège) : ces parties ont été considérées comme hors-sujet. Les candidat(e)s n'ayant traité qu'une classe de lycée général et technologique, se voyaient placés dans le registre 1.

Éléments à prendre en compte :

- Le lycée a plusieurs identités : artistique (arts plastiques et théâtre), sportive (pôles et sections) et tertiaire.
- La présence d'un internat.
- La mixité sociale (appuyée par les chiffres de l'annexe 2).
- Le lycée n'est pas élitiste : accueil de tout type de public sans discrimination ni sélection.
- Des résultats parfois inférieurs aux moyennes académiques (analyse plus précise dans l'annexe 2).
- Accueil de populations plus absentéistes, plus sujettes au décrochage et moins ambitieuses dans leur projet d'orientation.

Au niveau du projet d'établissement :

- Les différents volets peuvent renvoyer à différentes formes de réussite de l'élève.
- Les différentes actions, notamment du volet 1 (améliorer les résultats et renforcer l'ambition de nos élèves) font référence au travail personnel de l'élève : travailler mieux en s'appropriant les lieux de travail, acquérir un rythme de travail, aider les élèves à mieux travailler (méthodes de travail, tutorat).

Au niveau du projet pédagogique d'EPS et d'AS :

- La possibilité de discuter de la durée des cycles (4 en 2de et 1^{ère}, 3 en terminale).
- Le crescendo d'exigence dans les visées éducatives par niveau de classe en lien avec le sujet : « développer la persévérance et le goût de l'effort par un engagement individuel » en seconde, « développer la capacité à programmer ses apprentissages » en première, « prendre en charge sa pratique dans une autonomie concertée » en terminale.
- La progressivité du choix laissé aux élèves pour les APSA : une en première, un menu en terminale.
- Le dynamisme « sportif » de l'établissement autour de l'enseignement d'exploration et de complément, des sections et pôles, de l'AS (« vitrine »), mais impliquant une forme d'hétérogénéité dans les classes.
- L'AS : les 3 modes d'entrée dans la pratique (perfectionnement / spécialisation, découverte / initiation, pratique liée au développement personnel), le fort pourcentage de licenciés et de jeunes officiels, les bons résultats.

Annexe 2

- Origines PCS dispersées, taux de boursiers soulignant une hétérogénéité.
- Des résultats et un niveau scolaire à l'entrée de 2^{nde} fragile (54,9% inférieur à 11).
- Difficultés scolaires perçues en hausse, supérieures aux moyennes départementales, académiques et nationales.
- Performance de l'EPL : moins-value.

Il est attendu un réel diagnostic de l'établissement, sur lequel prendre appui pour :

- Contextualiser l'enjeu du sujet : problématique de réussite alors même que la notion de travail personnel apparaît de façon importante dans le projet d'établissement => nécessité de questionner la notion de travail personnel dans le but d'accroître la réussite des élèves.
- Ancrer les propositions dans le contexte : une hétérogénéité des élèves (scolaire, sociale, mais aussi en EPS) à concilier avec l'optimisation du travail personnel.
- Justifier ses propositions et ses choix tout au long du devoir.
- Proposer des situations d'apprentissage issues des APSA de la programmation (toute autre proposition d'APSA doit être expliquée et justifiée).

Pour réaliser un diagnostic, il est attendu :

- De prendre en compte les différents « éléments » (EPS, AS, EPLE, données chiffrées, ...) pas seulement un ou deux.
- D'articuler de façon permanente tous les éléments tout au long du devoir et pas seulement en introduction ou de façon ponctuelle.

5. Analyse de l'iconographie :

Les photos doivent être considérées comme une aide pour l'analyse du sujet. Ce sont des inducteurs qui permettent de trouver des pistes de réflexion au sujet. Elles ne sont pas en lien direct avec le dossier présenté et ne doivent pas nécessairement servir de support pour le choix des situations proposées. La non prise en compte des documents iconographiques de façon explicite est rédhibitoire.

On peut voir plusieurs entrées possibles dans l'analyse des photos. Certains candidats ont fait le choix de traiter les photos par ligne :

⇒ L'activité de l'élève en fonction de différentes temporalités

Ligne 1 : mise en activité des élèves (choix de l'itinéraire en course d'orientation, choix de la figure en acrosport, choix des séries et des répétitions dans le programme d'entraînement).

Ligne 2 : l'activité motrice des élèves sous différentes formes (alternances de phase d'effort et de récupération en course de relais), réalisation d'une figure en acrosport, assaut en SBF. Avec la présence des rôles sociaux chez certains élèves (parade en acrosport et arbitre en boxe française).

Ligne 3 : régulation des apprentissages (fiche d'observation, outil numérique).

⇒ L'activité de l'élève en référence à des verbes d'action :

Ligne 1 : concevoir

Ligne 2 : réaliser

Ligne 3 : analyser

⇒ L'activité de l'élève en fonction de sa nature

Activité motrice

Activité sociale partagée

Activité cognitive (fiche d'observation, tablette)

⇒ L'activité de l'élève selon différentes formes de travail : co-construction, co-action, co-analyse, travail individuel, travail collectif.

Dans certains cas, les photos sont prises en compte séparément pour en retirer des hypothèses appartenant à différents registres : rôle sociaux, utilisation de médias, élèves actifs, inactifs.

Dans le devoir, la référence aux différentes iconographies doit être explicites.

Les écueils à éviter :

Certains candidats font une description microscopique des photos sans chercher à les catégoriser pour en retirer des caractéristiques communes. Cette description peut amener à des interprétations abusives extrapolant des activités d'élèves non visibles.

Certains candidats font également des hypothèses explicatives qui correspondent à des extrapolations hasardeuses ou caricaturales : « il y a 8 photos seulement 4 font apparaître des filles... il y a deux photos où les filles tiennent des rôles subalternes... deux filles sont en train de marcher et de discuter... ». Les élèves sont perçus comme inactifs : « cette inactivité est perceptible par des regards portés dans la vague loin de l'outil pédagogique (photo a et c), ou des élèves allongés au sol qui sous-entend une longue période d'inactivité. »

D'autres candidat.e.s ont imaginé que les élèves sur les photos appartenaient à l'établissement du contexte. « Nous pouvons constater une grande diversité des pratiques et installations... »

Des exemples d'analyse de l'iconographie au service du traitement du sujet :

Par « activité » nous entendons une manifestation de l'organisme de l'élève conçu comme un « tout dynamique » (Theureau, 2006), constitué d'émotions, de perceptions, de préoccupations, d'actions, de communications qui changent continuellement. Effectivement l'activité de nos élèves sur les photos manifestent des préoccupations différentes : individualiser sa charge de travail (photo n°3) ou mener à bien un projet collectif par exemple (photos n°1, 2, 4) ; d'émotions distinctes : la satisfaction de s'éprouver dans la course (photo n°4) ou celle d'arriver à toucher mon adversaire (photo n°6) ; des activités perceptives de nature différente à partir d'un support informatique ou en situation réelle avec la pression temporelle du contexte (ligne n°3) ; des actions tributaires d'activités de compétences propres variées (ici les 5 compétences propres sont (représentées) ; des modes de communication particuliers via des rôles sociaux divers (pareur, arbitre, observateur, juge...).

6. Eléments caractéristiques des différents registres de production des candidat.e.s :

Le bandeau de correction construit et utilisé par le jury est présenté à la suite de ce document sous forme d'un tableau présenté comme une synthèse opérationnelle spécifique au sujet de cette année

<p>R0</p> <p>Inachevé ou non recevable</p>	<ul style="list-style-type: none">- Devoir à peine rédigé, qui s'arrête sans justification.- Présentation unique d'un plan détaillé, d'une introduction ou bien absence de conclusion.- Propos misogyne, ou « éthiquement irrecevables »
<p>R1</p> <p>Narratif, Absence de réponse au sujet.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Copie reclassée en R1, d'un candidat qui n'a pas répondu aux attendus du sujet :<ul style="list-style-type: none">- 2 niveaux de classe dans au moins 2 CP- Les 3 lignes iconographiques (au moins une image par ligne)- La spécificité du contexte.• Le candidat ne présente pas de situations d'apprentissages concrètes : propositions pauvres et peu précises, uniquement des dispositifs, l'élève n'apparaît jamais.• Le candidat n'a développé qu'un des axes du sujet (par exemple la réussite considérée dans sa globalité pour un élève générique).• Le candidat a transformé un des mots clés du sujet (par exemple le travail personnel devient le travail personnalisé ou le travail individualisé).• Le candidat a réduit la notion de travail personnel (par exemple, d'un élève passif à un élève actif).• Le candidat oriente son traitement du sujet et ses propositions vers des thématiques annexes (par exemple le travail de l'enseignant, la programmation des APSA...) « <i>(L'enseignant) doit favoriser leur travail personnel dont le rôle est nécessaire voire indispensable pour le décharger au maximum (...) pour des tâches annexes comme l'organisation matérielle</i> ».

<p style="text-align: center;">R2</p> <p>Analyse juxtaposée des termes du sujet Mais prise en compte des différents éléments (iconographie, dossier)</p>	<p><u>Niveau de traitement de la question</u></p> <p>Le « travail personnel » est survolé, défini de façon formelle et non exploitée. <i>« Le travail personnel est polysémique et peut être compris en termes de « métier d'élève » et fait référence au but poursuivi qui est du point de vue de l'enseignant qu'il apprenne et qu'il acquière des connaissances et des compétences ».</i></p> <p>Il est qualifié de manière indépendante ou confuse sur les différents aspects (place ou rôle ou forme). <i>« La place renvoie selon nous à l'aspect quantitatif de ce travail. Le rôle quant à lui renvoie à la fonction de ce travail et donc à l'aspect qualitatif ».</i></p> <p>Pour permettre une des notions : soit la mise en activité, soit l'activité, soit l'acquisition de connaissances/compétence, soit la réussite de façon générique. <i>« Le travail personnel peut renvoyer à la diversité de l'activité de l'élève. Cette activité peut être comprise au sens de se mettre en mouvement et donc actif physiquement, mais aussi cognitivement, verbalement. Mais cela ne suffit pas. L'élève doit être à l'origine de ses choix ».</i></p> <p><u>Situations d'apprentissage proposées</u></p> <p>Les situations proposées tentent une progressivité, mais sont peu cohérentes ou « prêt à porter ». <i>« Nous proposons en acrosport l'acquisition d'un permis de se renverser de différents niveaux. Dans le premier niveau, on réalise l'ATR avec des jokers qui soulève les jambes, dans le deuxième niveau on le réalise sans joker, dans le troisième niveau l'ATR devient une figure dynamique ».</i></p> <p>Elles concernent les 2 niveaux et les 2 CP. Le passage d'une étape à une autre dans le crescendo n'est pas expliqué. Les apprentissages sont implicites ou « magiques » Après le permis de se renverser en seconde en acrosport, le candidat propose le permis de forcer en première en musculation. <i>« Pour valider ce permis il s'agira d'expirer pendant la phase d'effort, de garder un déplacement rectiligne (dos droit) et d'aller jusqu'au bout de son effort en respectant le nombre de répétitions envisagées ».</i></p> <p><u>Utilisation des documents d'appui</u> Ils sont pris en compte de manière descriptive et superficielle. Leur usage est ponctuel et artificiel.</p>
---	---

<p style="text-align: center;">R3</p> <p>Explicatif Explicite mais juxtaposé, déséquilibré et partiellement contextualisé</p>	<p><u>Niveau de traitement de la question :</u></p> <p>Le « travail personnel » est défini de façon fonctionnelle et partiellement qualifiée sur au moins 2 aspects juxtaposés ou implicites. Il est questionné à travers quelques éléments relatifs aux notions « d'activité chez l'élève » et « de mise en activité ». La nature de l'activité attendue chez l'élève est précisée.</p> <p><u>Pour permettre l'acquisition de compétences pour mieux réussir en EPS.</u></p> <p><i>« Il s'agira donc de proposer des solutions pédagogiques et didactiques concrètes pour que l'investissement, l'engagement des élèves soit important, facilitant leur réussite scolaire, sociale, à travers un travail personnel approfondi. »</i></p> <p><i>« L'enseignant propose des formes scolaires de pratique adaptée aux élèves pour faciliter le travail personnel et plus particulièrement l'activité des élèves pour accroître leur réussite »</i></p> <p><i>« Le travail personnel de l'élève relève alors d'une activité qui lui permet de vivre des expériences corporelles, mais également de les comprendre, d'en « tirer la leçon ».</i></p> <p><i>« Ces conditions devront, conformément à ce que nous suggèrent les photos, permettre aux élèves d'analyser, éprouver, évaluer. »</i></p> <p><i>« Le travail personnel peut prendre des formes différentes, bien entendu, selon l'activité support et le moment de la scolarité mais aussi et surtout par les modes d'apprentissage envisagés par l'enseignant. »</i></p> <p><i>« Le travail personnel est l'engagement actif que fournit l'élève dans son activité d'apprentissage. Cet engagement actif de l'élève permet des activités différentes. Pour nous ce sont les différents rôles que peut prendre le travail personnel. »</i></p> <p><u>Les situations proposées sont progressives dans 2 CP sur 2 niveaux. Le passage d'une étape à une autre dans le crescendo est abordé.</u></p> <p><u>Les apprentissages sont clairement énoncés et explicites mais pas systématiquement en lien avec le diagnostic réalisé.</u></p> <p>Rappel du rapport du jury 2016 : Il est essentiel que les candidats fassent l'effort de justifier leurs choix didactiques et pédagogiques au regard du contexte, de la question posée et des élèves. De plus, pour dépasser la simple juxtaposition de propositions et l'effet d'annonce, les candidats doivent, dans leurs illustrations, envisager « ce que fait l'enseignant pour renforcer les acquisitions des élèves », « ce que doit faire l'élève », « ce qu'ils apprennent » et « comment ils apprennent », l'illustration doit montrer un fort degré d'interactivité entre l'enseignant et les élèves.</p> <p><i>« Cette situation pourra être rendue plus complexe en y intégrant le crochet ou le chassé, rendant le niveau d'exigence plus élevé. »</i></p> <p><i>« Dans cette logique progressive et spiralaire de la notion de travail personnel, nous pouvons envisager donner une continuité à cet engagement personnel dans le rôle de coach. »</i></p> <p><u>Les éléments d'appui sont sélectionnés au regard d'un diagnostic ; ils sont analysés mais de manière déséquilibrée, juxtaposée.</u></p> <p><i>« Nous montrerons que c'est en accordant une place permanente aux formes du travail personnel au sein d'un collectif, au contact de ses pairs, que l'enseignant d'EPS contribuera à la mise en activité de l'élève et à l'acquisition de connaissances et compétences pour chaque élève de cette population hétérogène. »</i></p> <p><i>« Nous tenterons de démontrer que l'EPS peut accroître la réussite des élèves du lycée X en mettant au cœur de son projet une démarche de construction individuelle de l'élève pour le rendre acteur de son apprentissage. »</i></p> <p><i>« Par conséquent nous pensons que cette réflexion sur le travail personnel de l'élève</i></p>
--	---

	<p><i>afin d'accroître sa réussite doit nous questionner au quotidien pour viser une réussite motrice et éducative plus large, notamment dans cet établissement où la mixité sociale est présente et où les résultats sont moyens, voire parfois inférieurs aux moyennes académiques »</i></p> <p><i>« Ainsi en badminton avec la classe de première ES, que nous choisissons car au regard du taux de réussite et de la valeur ajoutée négative de cette filière nous pensons que l'organisation du travail personnel doit être plus particulièrement entrepris pour cette filière. »</i></p>
--	--

<p>R4</p> <p>Problématisé Explicite Analyse diversifiée Sujet discuté Justifications du propos Mises en lien pertinentes</p>	<p><u>Niveau de traitement de la question</u></p> <p>Le travail personnel de l'élève est discuté sur différents aspects (forme, place, rôle) et mis en lien avec la problématique de la réussite des élèves.</p> <p><i>« Nous nous appuyons sur une place de plus en plus centrale du travail personnel de la seconde à la terminale, en exploitant avec lucidité des procédures d'enseignement qui lient la forme et le rôle de ce dernier. »</i></p> <p><i>« Notre démarche consiste à placer le travail individuel de ces lycéens dans un processus d'appropriation du savoir (réussite objective) afin de les rendre plus autonomes (réussite subjective). »</i></p> <p>La notion d'activité est définie dans sa nature et intégrée à une démarche d'enseignement. La place, le rôle et la forme du travail de l'élève qualifient le travail de l'élève.</p> <p><i>« Cette mise en activité cognitive autour d'une forme de travail collaborative entre élèves va occuper une place centrale et jouer le rôle d'accélérateur de connaissances dans la mesure où les élèves vont échanger verbalement, avec l'aide de l'enseignant pour le début du développement de leurs capacités motrices ? »</i></p> <p>La nature de l'activité de l'élève est explicitée et est révélatrice d'une démarche d'enseignement.</p> <p><i>« Cette activité d'analyse après la réalisation motrice engendre des acquisitions et lui confère une place importante dans l'activité d'apprentissage des élèves de seconde GT de cet établissement. Le rôle d'accélérateur face aux savoirs est ainsi identifié ».</i></p> <p><u>Situations d'apprentissage proposées</u></p> <p>Dans les situations proposées, le passage d'une étape à une autre dans le crescendo est expliqué et justifié.</p> <p><i>« Si le jugement est réalisé en début de cycle par l'enseignant qui questionne les élèves et les guide dans la validation, dès la deuxième séance, en difficulté crescendo, le jugement sera réalisé par un groupe d'élèves puis par un élève seul. Cette évolution permet aux élèves de s'engager dans un travail personnel de plus en plus important pour s'approprier eux-mêmes les contenus d'enseignement. »</i></p> <p>Les apprentissages produisent des transformations effectives pour des élèves ciblés dans le parcours de formation et en lien avec le diagnostic réalisé.</p> <p><i>« Pour ces élèves de seconde issus de PCS différentes et dont la mixité sociale est</i></p>
--	--

	<p><i>soulignée, nous faisons le choix de dyades symétriques durable en boîte française. Ce qui semble pertinent pour une meilleure connaissance de soi et de l'autre dans un contexte d'affrontement au cours du curriculum des élèves. »</i></p> <p>Les situations sont progressives et différenciées dans 2 CP sur 2 niveaux.</p> <p><u>Utilisation des documents d'appui</u> Tous les éléments d'appui sont analysés de manière diversifiée et justifiée. Leur usage apparaît dans chaque partie.</p>
--	--

<p>R5 Prospectif</p>	<p><u>Niveau de traitement du sujet :</u> La relation « travail personnel / activité » est définie, qualifiée avec complétude, discutée de façon systémique.</p> <p>Elle est éclairée à travers les notions « d'activité chez les élèves » et « de mise en activité » et d'acquisition de méta-compétence pour rendre l'élève autonome. La démarche d'enseignement est mise en lien avec la nature de l'activité attendue chez l'élève et elle est discutée.</p> <p>Pour accroître une réussite « pluridimensionnelle » en EPS et dans sa scolarité ; la réussite est perçue comme fin et comme moyen.</p> <p><i>« C'est au travers des contenus d'enseignement donnés par l'enseignant (mise en activité) que l'activité de l'élève devient travail personnel, le mobilisant de façon signifiante pour l'accompagner dans la construction de compétences procédurales à sa réussite personnelle et scolaire. Cette réussite étant à son tour un levier d'engagement dans le travail personnel. »</i></p> <p><i>« Nous montrerons que le travail personnel occupe une <u>place majeure</u> au sein de cet établissement où les projets sont multiples, dans la mesure où il initie et alimente (rôle) l'acquisition de connaissances et compétences en et par l'EPS, dans une perspective de réussite. Ainsi c'est en donnant direction et signification (<u>mise en activité</u>) à l'activité de l'élève et donc du sens, que les enseignants permettront à tous les élèves (ceux en retard dès leur arrivée en seconde, les élèves inscrits dans les parcours éducatifs et les autres) de s'inscrire dans une logique de travail personnel dans une perspective de réussite ».</i></p> <p><i>« Nous définissons la place du travail personnel au sein de situation d'apprentissage mais surtout de la place de l'élève dans ce travail personnel (sujet, acteur, auteur). Nous établirons les liens transversaux, disciplinaires et interdisciplinaires avec l'équipe éducative et administrative de l'établissement afin de contribuer à une synergie éducative favorable aux besoins des élèves. »</i></p> <p><u>Opérationnalisation Situations d'apprentissage</u></p> <p>Les situations proposées sont opérationnalisées, justifiées argumentées, adaptées (à différents profils d'élèves) et génèrent des transformations ciblées grâce à des critères de réalisations précis dans les différentes formes de travail personnel.</p> <p>Les situations sont progressives dans 2 CP sur 2 niveaux.</p>
--------------------------	---

Le crescendo est expliqué, justifié et nuancé.

Elles sont envisagées dans une démarche d'apprentissage spiralaire et conditionnée pour des élèves ciblés et caractérisés.

« De cette situation ludique, nous attendons une mise en activité importante autour de contenus moteurs clairs (partir : le plus rapidement possible pieds décalés, jambes fléchies, bras en opposition) pour ne pas être rattrapé (regard orienté vers l'avant, bras dans sens de la course), de contenus cognitifs pour l'observateur : regarder si le receveur est à pleine vitesse lors de la transmission, dans quelle partie de la zone de transmission le témoin est transmis.

Ces activités croisées nourries de contenus d'enseignement permettront bien aux élèves de s'engager dans un travail personnel (activité adaptative) grâce au retour direct sur l'action. C'est bien alors le travail collectif ludique qui devient un levier d'engagement dans le travail personnel.

« Ambition de préparer des situations de travail personnel qui s'inscrivent dans un véritable échange, partage et qui permettent d'apprendre parmi les autres, avec les autres et par les autres permettant ainsi de préparer ces élèves à la multiplicité des rôles sociaux auxquels ils seront confrontés toute leur vie. »

Éléments d'appuis

Tous les éléments d'appui sont analysés de manière approfondie, critique et prospective en interrelation (dossier / fiche APAE/ iconographies).

La façon d'entrer dans l'argumentation se fait à partir d'un constat issu du contexte, duquel émergent des hypothèses et des propositions.

Les propositions sont justifiées au regard d'hypothèses déduites d'une analyse croisée des différents éléments du contexte.

La démarche est EXPLICITE

Ces hypothèses portent :

- sur le niveau d'acquisition initial (là où en sont mes élèves),
- le pas en avant à réaliser (ce que je veux qu'ils construisent)

Précisent :

- comment faire pour y arriver,
- quels sont les indicateurs de réussite

« Afin d'inscrire notre réflexion au cœur du contexte d'enseignement présenté, nous allons identifier les points communs des 8 documents iconographiques qui éclairent le sujet : Ils montrent des élèves qui sont en activité et d'autres élèves qui produisent de l'activité dans le but de réussir un travail personnel :

« Les taux de réussite au bac sont faibles par rapport aux valeurs ajoutées au niveau national. Nous émettons l'hypothèse qu'un élément significatif réside dans un mauvais choix d'orientation qui est confirmé par le fort taux de redoublement des élèves de terminale (...). C'est pourquoi nous souhaitons mettre en place une EPS tournée vers le futur qui apprend aux élèves à se connaître, à faire des choix notamment à travers l'éducation aux ressentis ».

7. Conseils méthodologiques aux candidats :

Conseils généraux

Faire confiance dans ses pratiques quotidiennes qui sont tout à fait légitimes et en capacité d'être exposées dans un devoir si elles sont adaptées au contexte donné et aux idées défendues.

Vigilance : Faire référence à une proposition professionnelle demande de la maîtriser en comprenant les choix opérés par l'auteur. Cela permet de justifier à bon escient son utilisation dans une copie.

Ex : la performance cible en relais-vitesse 2 fois 6" : intérêt par rapport à une performance distance ? En quoi cela favorise-t-il le TPE ?

- Les différents logiciels : quelle plus-value par rapport à d'autres supports ? Quelle plus-value dans le TPE des élèves ?

- S'approprier différents contextes d'enseignement (collège, lycée, LP) pas uniquement au travers les TO et les dispositifs mais aussi au travers les caractéristiques des élèves (Ex : en Terminal, on peut considérer que les élèves ne sont plus en pleine puberté. Mais ils ne sont pas non plus dans une autonomie où ils sont en mesure de prendre la place de l'enseignant !)

- Interroger ses pratiques professionnelles au regard des concepts et des notions sous-jacentes aux items du programme du concours. Interroger ses pratiques professionnelles sous l'angle disciplinaire (je suis professeur d'EPS) mais aussi sous l'angle transversal (je suis enseignant dans un EPLE).

Conseils de préparation :

- Analyser des sujets avec un regard **croisé sur l'ensemble des documents** pour dégager des éléments convergents en termes de constats d'hypothèses et d'éléments de réponses.

- Apprendre à lire différents types de documents pour en extraire les points d'appuis utiles en relation avec le sujet.

- S'entraîner à rédiger régulièrement dans le temps contraint de l'épreuve de façon à pouvoir présenter une réflexion personnelle qui s'appuie sur une méthodologie adaptée.

- S'entraîner à prendre du recul par rapport aux connaissances acquises, afin de répondre au sujet posé dans sa totalité et de ne pas s'éloigner de ce sujet.

Conseils sur l'analyse du sujet :

• ICONOGRAPHIES

Les iconographies sont des témoignages de l'activité humaine, des formes, des supports et des outils liés à la thématique centrale du sujet. Il convient de les penser comme des aides pour imaginer les différentes dimensions du sujet que comme des présences anecdotiques que l'on peut balayer d'un revers de main.

Ainsi les candidats sont invités à identifier **des catégories, des registres, des éléments « communs »** dans les iconographies EN FONCTION DU SUJET. Identifier « le cœur du sujet ».

Faire un lien entre les iconographies ET les termes clés du sujet. Eviter d'isoler les images les unes des autres, ce qui fait sortir d'une logique de celles-ci. En sortir plutôt une logique d'analyse et de traitement.

Vigilance : les images témoignent du sujet posé mais ne sont pas forcément extraites de l'établissement concerné. Attention alors de ne pas faire des hypothèses hasardeuses, voire décalées et erronées.

Ex :

- Place du TPE : avant/pendant/après l'action.

- Rôle : acquisition de compétences cognitive/méthodologique/sociale.

-Forme : individuel- collectif – médiée par différents supports-
exploration/réinvestissement/consolidation

=> *Mettre exemple et contre-exemple*

• CONTEXTE

Etablir un **diagnostic** du contexte EN FONCTION DU SUJET, EN LIEN AVEC CELUI-CI. Soit **identifier** la nature du contexte global mais aussi « la cause » en **interprétant** les données.

Ex : Moins value de l'EPLE avec pourtant des axes du projet d'établissement forts sur le TPE. Cela doit interroger le lien d'efficacité de celui-ci sur la réussite des élèves.

Développer, s'appuyer et **justifier** des propositions ancrées dans le contexte

Ex :

- APSA de la programmation du lycée ET du niveau de classe retenue (En EPS et/ou AS)

- Dispositifs existants (enseignement d'exploration, section sportive, ...)

- CONNAISSANCES

Utiliser des références POUR plutôt que des références SUR.

Eviter de multiplier les références au milieu des phrases, ce qui engendre une lourdeur dans la compréhension.

- TRAITEMENT

Prioriser en introduction les définitions des termes clés qui font preuve de la compréhension du sujet.

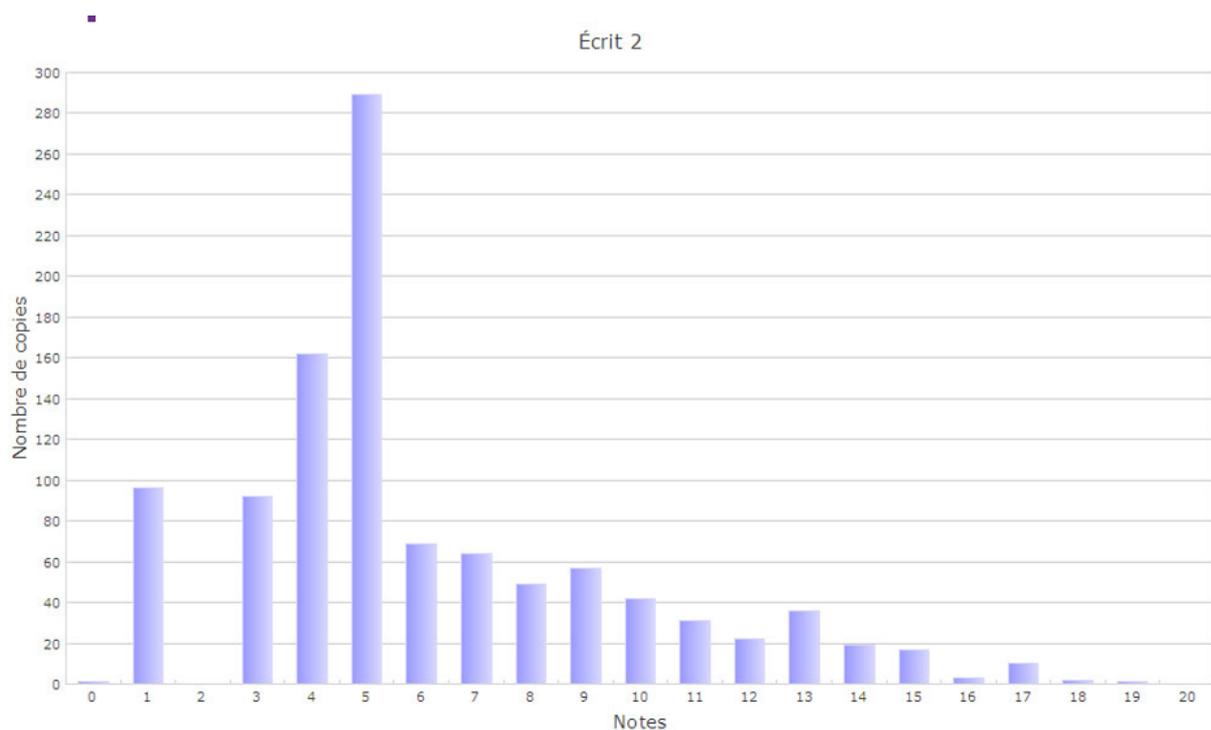
Apporter une importance à la conclusion. **Synthétiser** plutôt que résumer fidèlement ce qui a été déjà dit. Ceci démontre une réflexion aboutie et un niveau d'analyse supérieur. Dans le meilleur des cas, proposer une ouverture, d'autres perspectives sur un domaine proche.

- ARGUMENTER

Argumenter dans le développement c'est à dire partir d'un élément signifiant du contexte (dossier / images) pour justifier puis illustrer l'idée.

Décrire n'est pas démontrer, décrire n'est pas analyser, décrire n'est pas répondre. Conseil : s'engager dans plusieurs lignes descriptives (parfois une partie entière) sans y entrevoir des liens avec le contexte et/ou des notions du sujet, et/ou des acquisitions -des CE - des compétences traduisent très certainement une unique narration voire un discours anecdotique. **Perler** le développement de différents éléments du sujet peut contrecarrer cette dérive et montrer au jury que vous êtes en train de répondre à la question posée. La « piqûre de rappel » en fin de partie pour synthétiser apparaît souvent comme artificielle et peu convaincante. Cela donne l'impression que c'est au jury d'établir les liens entre le paragraphe narratif et le paragraphe final.

Répartition des notes



ÉPREUVES D'ADMISSION

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

Rappel de l'épreuve :

« L'épreuve consiste en la présentation d'une leçon d'EPS centrée sur des situations d'apprentissage successives pour des élèves d'une classe du second degré. La leçon présentée doit assurer une suite aux leçons antérieures tout en laissant aux candidat.e.s la possibilité de la conduire à leur manière dans un espace de possibles, en cohérence avec les acquis des élèves et les possibilités prévisibles de progression, avec le projet pédagogique d'EPS et les obligations programmatiques et certificatives statutaires

La leçon porte sur une activité physique sportive et artistique appartenant au programme limitatif publié sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale.

Les candidats disposent d'un dossier, fourni par le jury, sous format numérique comprenant deux types de documents :

- des données relatives à l'établissement, à l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans l'établissement, au cycle d'enseignement de l'APSA support;
- un document vidéo des élèves de la classe dans ce cycle d'enseignement et, de manière très précise, illustratif de la dernière leçon qui précède la leçon à présenter.

Au cours de l'entretien, les candidats seront invités à justifier leurs choix didactiques et pédagogiques en s'appuyant sur leur expérience professionnelle et leur connaissance des textes réglementaires, afin de conduire un projet de formation qui suppose des transformations effectives chez les élèves de cette classe, observables à travers leur activité et tout particulièrement leurs réalisations motrices » .

1. Le niveau de prestation des candidats admissibles de la session 2019 :

La moyenne de 280 candidats admissibles en 2019 est de **6,78** contre **06,44 /20 en 2018**. Elle était de **06,80 pour la session 2017**.

Il est permis de constater une inflexion pour renvoyer la moyenne 2019 à la hausse. Si les données quantitatives montrent cette hausse, il n'en reste pas moins vrai que la moyenne de tous les admissibles, reste fort basse pour des candidats déjà professeurs d'EPS confrontés à une épreuve de présentation d'une leçon pour une classe dans un contexte d'EPLÉ, c'est-à-dire au plus près des compétences professionnelles de l'enseignant face à la classe.

En cause, avant tout la compétence professionnelle permettant un accroissement des acquis des élèves. Les connaissances relatives aux conditions d'appropriation des savoirs scolaires en jeu, et tout particulièrement celles qui permettent d'accroître le pouvoir d'agir de l'élève, d'enrichir sa motricité, sont défaillantes chez la majorité des candidats. Ils ne disposent, ni ne savent spontanément exprimer, ni fournir après relance du questionnement, les connaissances et compétences professionnelles requises pour permettre à l'élève de progresser.

Que le lecteur se rassure, si la moyenne des 280 candidats admissibles reste faible malgré une légère hausse, la moyenne des 122 admis reste tout de même d'assez bonne qualité dépassant cette année les **9/20** de moyenne, allant au-delà de la moyenne des admis 2018 avec **08,95 / 20**.

Si l'on écarte donc de la performance des admis, il convient de maintenir le niveau d'alerte signalé dans le rapport 2018, quant à la faiblesse des compétences professionnelles visant à proposer aux élèves concernés des situations permettant explicitement l'accès à un pouvoir d'agir nouveau. L'attention de la communauté des enseignants, des formateurs et des inspecteurs est attirée sur cette déficience professionnelle majeure qui mérite d'être vérifiée en dehors du concours.

2. Les enjeux de l'épreuve

Il est attendu du candidat un haut niveau de compétence dans la mise en œuvre des pratiques professionnelles en lien avec des connaissances institutionnelles, scientifiques, culturelles actualisées au service de la réussite scolaire et éducative de tous les élèves.

Le candidat doit montrer une expertise disciplinaire en EPS s'appuyant sur une pratique professionnelle avérée. Il est invité à se projeter dans le contexte spécifique d'une classe au sein d'un établissement présenté au travers d'un dossier et d'une vidéo réalisée dans une classe, à en analyser les éléments déterminants pour proposer une leçon d'EPS complète. Celle-ci doit notamment comprendre deux situations d'apprentissage permettant à tous les élèves de se transformer dans différentes dimensions (motrice, cognitive et psychosociale). Les contenus doivent être en adéquation avec les caractéristiques des élèves et les différents profils identifiés.

La question posée au candidat demande de concevoir et proposer la leçon qui suit celle qui est présentée dans la vidéo. L'analyse des éléments du dossier mais aussi des comportements et des conduites des élèves est un préalable essentiel à la conception de la leçon.

L'APSA support de la leçon est déterminée par la programmation présentée dans le dossier de l'établissement. Les propositions du candidat doivent être en lien avec les éléments du contexte et le projet de formation qu'il construit.

Le jury cherche à apprécier « **l'épaisseur professionnelle** » du candidat dans l'exercice du métier, au travers de sa capacité à analyser le contexte de l'établissement, à lier de façon cohérente les différents projets d'un EPLE et à avoir une connaissance fine des enjeux et des orientations du système éducatif et bien sûr dans sa capacité à concevoir et conduire des apprentissages progressifs. Le candidat doit adopter une posture qui témoigne d'un engagement personnel authentique à la croisée de son activité professionnelle et des exigences du concours afin de révéler un haut niveau de professionnalité lui permettant de mettre en perspective ses propositions avec les problématiques actuelles du système éducatif.

Le jury constate que les candidats ont des représentations diverses des exigences et des enjeux du concours. Le jury regrette certaines propositions pédagogiques et didactiques qui apparaissent « magiques », standardisées ou génériques, non spécifiques au contexte considéré de l'établissement et de la classe. Elles sont révélatrices d'une préparation insuffisante et de la non-compréhension des attentes de l'épreuve.

Le jury constate que certaines réponses restent figées sur le champ disciplinaire sans prendre en compte la dimension transversale dans laquelle la discipline doit s'inscrire.

Le jury regrette que les propositions de leçon et de situations d'un nombre important de candidats sont parfois « plaquées » et « formatées », sans spécification et lien avec les caractéristiques et besoins particuliers des élèves du contexte. Cela ne permet pas l'opérationnalisation du projet de formation. Fidèles au principe de la récitation, les transformations annoncées sont alors souvent en décalage avec la réalité des besoins repérés et, in fine, inadaptées.

Ce type d'approche ne permet pas au candidat de faire la preuve de ses compétences. Son épaisseur professionnelle ne peut ainsi pas se révéler.

Le jury de la session 2019, tout comme celui de l'an dernier, invite fortement le candidat à appréhender la vidéo au travers d'un cadre d'analyse permettant d'identifier les conduites motrices, méthodologiques et sociales de l'ensemble des élèves. Le diagnostic élaboré par le candidat devrait être fondé à partir d'hypothèses explicitant les conduites observées. Des propositions concrètes de contenus adaptés, devraient ensuite permettre aux élèves de se transformer.

Le passage d'une analyse des besoins, listés en termes généraux (anticipés en préparation et/ou formation), à une identification pertinente dans au moins deux dimensions (motrices et/ou méthodologique et/ou sociale) est plus régulièrement observé par le jury. Toutefois, les acquisitions proposées qui en découlent, ne sont pas toujours en adéquation.

Le jury invite les candidats à s'appuyer réellement sur leur diagnostic pour envisager des transformations et proposer des situations et des contenus qui répondent aux besoins identifiés.

Le jury constate que les candidats semblent prioriser l'analyse vidéo au dépend de l'analyse du dossier. Nous les encourageons à davantage mettre en tension les éléments saillants du dossier avec ce qui est donné à voir dans la vidéo.

Ainsi, l'étude approfondie et méthodique des leçons et bilans dressés par le concepteur du dossier, mise en lien avec l'analyse de l'activité des élèves dans la vidéo constituent des points d'appui indispensables. Le jury remarque fréquemment un affichage des points de continuité et rupture quant aux options prises dans les leçons précédentes. Cependant, il s'avère que les propositions ne se détachent que trop rarement des choix du concepteur du dossier quand cela s'avèrerait pertinent au regard des besoins des élèves.

Nous invitons les candidats à ne pas seulement exposer un cadre d'analyse formel, mais à le faire vivre. Il s'agit de cibler, hiérarchiser, articuler les éléments analysés avec les contenus élaborés.

3. Cadre général de l'épreuve

3.1. L'analyse des membres du jury concernant la prise en compte par les candidats du cadre général de l'épreuve :

Le jury constate que le cadre général de l'épreuve est relativement bien perçu des candidats. La majorité d'entre eux formule un projet de formation et propose, au regard de déterminants identifiés, une leçon articulant deux situations d'apprentissage dans l'optique de transformer les élèves.

Néanmoins, le jury constate à regret dans un nombre conséquent de prestations :

- Une analyse à partir d'une lecture de la vidéo, rattachée de façon artificielle à des éléments du dossier non argumentés ou peu représentatifs ;

- La proposition d'un projet de formation toujours présent mais pas forcément en lien avec les éléments du contexte et peu opérationnalisé au cours de l'exposé ;
- Une absence de cohérence entre les différentes composantes de la leçon attendue: présentation, échauffement, deux situations d'apprentissage, bilan, perspectives ;
- Des transformations d'élèves annoncées, mais qui s'avèrent peu adaptées, et/ou peu perceptibles et/ou peu réalistes ;
- Un objectif de leçon non explicité voire oublié ;
- Les situations d'apprentissage successives et distinctes sont souvent insuffisamment pensées au regard de la spécificité du contexte, des élèves et du projet de formation proposé. Dans le pire des cas, elles se révèlent comme « magiques », sans qu'aucune analyse fondée ne viennent les expliciter;
- Un déficit de contenus d'enseignement ;
- Une majorité de critères de réussite uniquement quantitatifs et des critères de réalisation souvent absents, génériques ou trop abstraits ;
- L'identification formelle de plusieurs profils d'élèves qui ne donne pas lieu à une différenciation effective ;
- Un bilan des transformations d'élèves peu réaliste, souvent très optimiste voire utopique.

Beaucoup trop de candidats envisagent encore l'épreuve sous la forme d'un cadre formaté d'exposé ou de situations préconçues. Au contraire, c'est l'articulation des données contextuelles (EPL, EPS, AS) avec les données spécifiées (volet pédagogique et données vidéo) qui permet d'envisager la mise en évidence d'éléments d'analyse incontournables qui vont venir justifier leurs propositions.

3.2. Le libellé de la question posée lors de la session 2019 :

« Vous présenterez la leçon d'EPS n° X sur Y d'une durée de N minutes, pour la classe de Z, dans le cycle (ou séquence) s'appuyant sur l'APSA P, en détaillant deux situations d'apprentissage, distinctes et successives. La leçon doit permettre aux élèves d'accéder à des acquisitions motrices et éducatives effectives. Elle sera justifiée par le choix de données, prélevées dans l'enregistrement vidéo et le dossier d'établissement fournis, que vous aurez jugées décisives.

Vous montrerez comment votre démarche articule vos choix didactiques et pédagogiques. Ils permettront aux élèves de réaliser les apprentissages visés en EPS et de contribuer à leur réussite scolaire dans le cadre d'un projet de formation spécifique à la classe, inscrit dans le contexte de l'établissement et dans les enjeux du système éducatif.

Au cours de l'entretien, vous serez amené à préciser les acquisitions envisagées pour la leçon suivante ainsi que des modalités de mise en œuvre. »

3.3. Analyse de la prise en compte du libellé de la question posée par les candidats

Il est déterminant que le candidat analyse tous les mots clés du sujet posé et n'occulte aucune composante, chacun d'eux renvoyant à des éléments essentiels à faire apparaître dans le cadre de l'exposé.

Le libellé choisi lors de la session 2019 met en avant la présentation par le candidat d'une leçon, dans toutes ses composantes. Ceci constitue le cœur de l'épreuve. L'opérationnalisation de cette leçon doit s'effectuer par la proposition détaillée de deux situations d'apprentissages distinctes, successives et articulées. Il est important de montrer des transformations motrices, cognitives et sociales chez tous les élèves, y compris ceux qui présentent des problématiques singulières.

Le projet de formation doit être appréhendé comme l'articulation des objectifs et des moyens mis en œuvre pour accompagner les élèves sur leur cursus à court, moyen et long terme dans et en dehors de l'EPS. Il est spécifique à la classe et propose nombre d'acquisitions qui permettent à l'élève de se construire en tant que futur adulte citoyen sur les plans personnels, culturels et professionnels. Le projet de formation se construit à partir des données contextuelles (EPL, EPS, AS) mises en relation avec des données spécifiées (volet pédagogique et données vidéos), sélectionnées par le candidat.

Il était attendu une explicitation et une justification de ces choix mais cela a rarement été le cas. Le projet de formation s'opérationnalise à partir de visées de transformations combinant les dimensions motrices, cognitives, méthodologiques et sociales des apprentissages au travers des situations, des leçons et des cycles. Il constitue donc le cadre dans lequel la leçon doit s'inscrire, garant de la cohérence attendue de l'ensemble des propositions.

Alors qu'il est attendu un réel positionnement du candidat, le jury observe que les candidats décrivent plus souvent ce qu'ils font sans mettre en avant des choix forts et réfléchis au regard du contexte. De même, les attentes de l'épreuve nécessitent de montrer comment la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement qui s'appuie sur des contenus d'enseignement différenciés prioritaires permet d'atteindre les acquisitions visées et de répondre au projet de formation retenu. Le jury invite les

candidats à différencier les « acquisitions motrices et éducatives », des contenus d'enseignement au service de la réussite de tous les élèves, enjeu essentiel du système éducatif.

4. Les outils d'évaluation de la prestation des candidats

4.1. Le principe

Le principe retenu sur ce concours par l'équipe de direction, repose sur la notion de compétence professionnelle. Compétence à prélever les données significatives, compétence à les organiser dans une analyse à visée prospective, compétence à proposer une leçon d'EPS fondée sur les données des documents d'appui et transformatrice chez les élèves de leur pouvoir d'agir, sur eux, sur les autres, sur le monde.

Sur cette base, l'évaluation des candidats pour une épreuve comprenant une longue préparation solitaire, un exposé solitaire devant un jury et un entretien collectif avec ce jury, est basé sur l'évaluation de la prestation de deux compétences chez chaque candidat:

- Etre capable de montrer dans le temps imparti à l'exposé, sa capacité à mobiliser seul spontanément les connaissances disponibles en mémoire de travail pour présenter la leçon faisant suite à celle lue et observée dans le contexte à l'EPL, en s'appuyant obligatoirement sur le deux aux supports, dossier de l'établissement et dossier vidéo
- Etre capable en situation d'entretien, d'aller au-delà des **connaissances spontanées et librement choisies** lors de l'exposé, pour présenter cette fois des **connaissances provoquées par le questionnement** cette fois répondre de manière immédiate à des questions visant à préciser, approfondir, réajuster ou transformer les réponses initialement présentées lors de l'exposé ou lors de l'entretien.

Ainsi, l'épaisseur professionnelle est abordée dans les deux dimensions d'une mobilisation longuement réfléchie des connaissances disponibles, et celle complémentaire d'une mobilisation spontanée des connaissances sous l'effet d'un questionnement extérieur à sa pensée.

Le lecteur aura donc compris que la prestation du candidat est évaluée successivement, afin de percevoir les deux composantes de l'épaisseur professionnelle des candidats.

Cette **leçon que le jury attend qu'elle soit transformatrice des élèves**, est analysée selon les deux compétences décrites ci-dessus, présente des allures typiques selon les analyseurs retenus, allant de la **leçon « aveugle » à la réalité des élèves et du contexte**, à une **leçon « fondée, transformatrice, différenciée et prospective » selon le projet de formation**.

L'outil retenu pour la session 2019 a présenté 6 registres, dont le plus bas est le R0 registre de non recevabilité pour insuffisance soit déontologique (s'écartant des valeurs de la République), **soit de sécurité** (mise en danger objective des élèves), **soit pédagogique et didactique** (incapacité à transformer limitant l'EPS à une animation par la pratique de l'activité physique).

4.2. Les six registres de classement des prestations et leurs analyseurs

		Le fondement de la planification		L'efficacité de la démarche d'enseignement		Activité de l'enseignant et activité de l'élève		L'évolution de la leçon			
		Diagnostiquer ↔ Concevoir		Conduire ↔ Faire apprendre		Repérer ↔ Réguler Différencier		Projeter son action		Epaisseur professionnelle	
		Observer- Analyser- Contextualiser- Choisir		Cibler- Articuler S1/S2- Outiller- Engager		Evaluer- réguler- Ajuster-Individualiser		Anticiper Planifier Valider			
		Temps spontané	Temps provoqué	Temps spontané	Temps provoqué	Temps spontané	Temps provoqué	Temps spontané	Temps provoqué		
R 5	Leçon fondée transformatrice différenciée et prospective Projet de formation évolutif	Les besoins principaux des élèves sont hiérarchisés et articulés sur trois dimensions Les comportements typiques des élèves de la classe sont analysés et hiérarchisés sur le plan moteur, social et méthodologique Choix d'éléments prioritaires reliés à des enjeux Lien DIC dialectique et argumenté		Acquisitions Motrices cognitives et sociales individualisées Les contenus sont hiérarchisés, planifiés et articulés d'un point de vue M C S S1 et S2 sont interdépendantes Démarche émancipatrice des apprentissages		Différenciation de N3 Individualisée dans des modalités et des temporalités Repères : précis et complets M C S) manipulés par les élèves et liés aux acquisitions visées Evaluation : élève outillé et régulateur Régulations : élève ↔ enseignant ↔ élève Enseignant réflexif qui dévoue aux élèves		A Les objectifs du projet de formation sont envisagés sur tout le cursus, partagés dans l'équipe pédagogique et illustrés par des indicateurs explicites. P Projet de cycle évolutif V : Validation de compétences sur plusieurs temporalités		Enseignant innovant, éclairé, qui explique les enjeux du SE Vision élargie du système éducatif	
R 4	Leçon fondée transformatrice et différenciée Projet de formation adapté	Les besoins principaux des élèves sont précisés sur trois dimensions Les comportements typiques des élèves de la classe sont analysés sur le plan moteur, social et méthodologique Choix d'éléments adaptés, justifiés et opérationnalisés tout au long de la leçon Lien DIC explicite et justifié		Acquisitions motrices et éducatives Les contenus sont adaptés et ciblés d'un point de vue moteur et éducatif. S1 et S2 sont articulées Démarche interactive des apprentissages		Différenciation de N2 Envisagée sur des paramètres, des niveaux (classe, groupe ou individu) des modalités Repères : précis sur au moins 2 dimensions (M + C / M + S) identifiés par les élèves ET liés aux acquisitions visées Régulations : enseignant → élève Evaluation : outillée et partagée : un moyen pour apprendre Enseignant ingénieur qui outille les élèves		A Les objectifs du projet de formation sont envisagés à long terme (année) et illustrés par quelques indicateurs explicites P Projet de cycle pertinent V Validation ponctuelle de la compétence visée		Enseignant investi, moteur de son équipe EPS et force de proposition dans son EPLE CO Actualisée du système éducatif	
R 3	Leçon fondée Transformatrice Projet de formation générique	Les besoins des élèves sont précisés sur deux dimensions (dont la dimension motrice) Les comportements typiques des élèves de la classe sont identifiés sur le plan moteur, social ou méthodologique Choix d'éléments adaptés et justifiés mais peu opérationnalisés Lien DIC explicite		Acquisitions adaptées majoritairement motrices Les contenus sont adaptés d'un point de vue M ou C ou S S1 et S2 sont successives et cohérentes Démarche cumulative, juxtaposée.		Différenciation de N1 Adaptée selon 2 paramètres (formes de gpt, espace ...) Repères : pertinents donnés aux élèves mais limités à une dimension : M ou C ou S Régulations : enseignant → élèves Evaluation : moyen référé pour mesurer les acquis Enseignant réactif qui s'adapte aux élèves		A Les objectifs du projet de formation sont envisagés à moyen terme (cycle) P Projet de cycle organisé mais figé V Les modalités de validation sont construites mais fixes		Enseignant mobilisé dans l'équipe EPS CO restreinte du système éducatif	
R 2	Leçon référée Projet de formation inadapte	Des besoins sont listés en termes généraux Des comportements génériques moteurs sont présentés Quelques éléments du dossier sont pris en compte Lien DIC formel ou implicite		Acquisitions inadaptes par rapport aux besoins des élèves Contenus inadaptés S1 et S2 sont isolées Démarche inefficace		Différenciation inexistante Repères : génériques et déconnectés des acquisitions visées Régulations : très sporadiques Evaluation : déconnectée des acquisitions, subie, plaquée Enseignant qui installe les situations		A Les objectifs du projet de formation sont envisagés à court terme (LN+1) P Projet de cycle formel V Validation des acquis ébauchée ou incohérente		Enseignant animateur/ applicateur CO partielle du système éducatif	
R 1	Leçon aveugle Projet de formation absent	Les besoins des élèves sont absents ou erronés Les comportements typiques ne sont pas repérés et /ou quelques éléments du dossier sont affichés Lien DIC absent ou non fondé		Acquisitions absentes ou incidentes par rapport aux besoins des élèves Contenus absents Démarche difficilement identifiable		L'activité de l'enseignant est improductive parce qu'inadaptée repères/ régulations /évaluation absents Enseignant qui attend		A Absence de visées de formation P Projet de cycle absent V Aucune validation n'est envisagée		Enseignant Passif isolé CO formelle ou limitée du système éducatif	

R 0	insuffisance	Déontologique	sécuritaire	Pédagogique ou didactique

4.3. Cadre d'analyse de la prestation du candidat

L'exposé

Il est attendu, rappelons-le, que le candidat présente une leçon d'EPS fondée sur l'analyse d'un contexte d'établissement présenté dans un dossier et illustré par une vidéo présentant des extraits d'une leçon d'EPS

Au cours de la présentation de la leçon, le candidat expose et justifie deux situations d'apprentissage successives et distinctes. Le projet de formation tel que formulé par le candidat doit correspondre à une problématique identifiée et sous tendre les propositions de la leçon.

Dans le temps court de la leçon qu'il présente, le candidat doit montrer que ses propositions permettent de provoquer de réelles acquisitions mesurables et vérifiables chez les élèves. Les situations d'apprentissage doivent s'articuler et prendre en compte les besoins de tous les élèves pour opérationnaliser le projet de formation élaboré par le candidat.

La cohérence et la pertinence de ces choix doivent être illustrées tout au long de l'exposé. La nature et le positionnement des situations d'apprentissage dans la leçon sont déterminés par le candidat. Les choix didactiques et pédagogiques doivent être justifiés dans le prolongement de la démarche du concepteur du dossier, en continuité ou en rupture avec celui-ci. Les illustrations et les précisions peuvent porter par exemple sur les modes d'entrée des élèves dans l'activité, la nature des tâches d'apprentissage, les formes de groupement, les paramètres de la différenciation pédagogique, les modalités d'évaluation.

Ce qui a été valorisé :

- Un flux de parole régulier sans être monotone ;
- Une attitude posée mais dynamique ;
- Un cadre structuré présentant l'objectif de la leçon, son dispositif, sa temporalité, les consignes, les critères de réalisation et de réussite ainsi que les régulations et remédiations prévues, sans oublier des contenus d'enseignement opérationnels
- L'utilisation pertinente du tableau blanc ou d'une diapositive, précisant l'espace de mise en scène des situations d'apprentissage et illustrant l'organisation spatio-temporelle de l'activité des élèves.

Ce qui a desservi le candidat :

- Une lecture linéaire des diapositives ;
- Un flux de parole monotone ou trop rapide, voire parfois agressif ;
- Une attitude désinvolte ou hésitante ;
- Un exposé cumulatif ;
- Une présentation superficielle des situations ;
- La non prise en compte des questions du jury.

Choix des éléments remarquables de la vidéo et leur exploitation dans les situations

Ce qui a été valorisé :

- L'utilisation d'images ou de très courts extraits vidéo pour illustrer les constats faits sur le plan moteur, cognitif et social ;
- Une prise de position professionnelle fondée sur l'analyse d'un éventuel décalage entre ce qui est donné à voir dans la vidéo et les informations du dossier ;
- Une entrée par une analyse de l'activité des élèves.

Ce qui a desservi le candidat :

- Une multitude de captures qui ne sont pas exploitées ;
- Une absence de positionnement quand un décalage évident existe entre le dossier et la vidéo ;
- Un diagnostic générique ou erroné sans cadre d'analyse clairement présenté.

Choix des éléments saillants du dossier et leur exploitation dans les situations

Ce qui a été valorisé :

- L'identification et la hiérarchisation des traits saillants permettant de fonder des éléments incontournables autour desquels vont s'articuler les situations.
- La prise de recul et les choix justifiés du candidat à partir des différents projets ;

Ce qui a desservi le candidat :

- Vouloir être exhaustif sans faire de choix ciblés au regard du contexte et de la spécificité de la classe considérée ;
- Ne pas repérer de décalage entre le « donné à voir » et le « donné à lire ». (ex : une classe dite difficile et non engagée alors que les élèves sur la vidéo s'engagent avec application et dynamisme) ;
- Une proposition de leçon s'inscrivant en continuité des choix opérés par le rédacteur du dossier, comme si cela était une obligation, alors que les comportements identifiables dans la vidéo devraient inciter à envisager, a minima, des modifications sinon une rupture avec ce qui a été réalisé. Nous rappelons aux candidats qu'ils doivent prendre en compte le « déjà-là » moteur, cognitif ou social et, si nécessaire et justifié, changer la forme et le fond de la leçon ;
- Un placage de propositions professionnelles dont les fondements scientifiques, didactiques et pédagogiques ne sont ni compris, ni assimilés, ni contextualisés par le candidat (exemples : grande boucle/petite boucle ; double score....)

Élaboration du projet de formation spécifique, ainsi que son opérationnalisation

Ce qui a été valorisé :

- Un projet de formation qui répond aux besoins prioritaires de formation des élèves ;
- La capacité du candidat à cibler les caractéristiques les plus saillantes des élèves pour justifier et argumenter ses choix structurant le projet de formation au regard notamment du niveau de classe et de compétences prioritaires à atteindre dans des temporalités identifiées : séquence, année, cycle.
- L'opérationnalisation effective du projet de formation dans les situations d'apprentissage.

Ce qui a desservi le candidat :

- Un projet de formation générique, reprenant toutes les finalités de l'EPS, dans une logique d'accumulation des enjeux ;
- La formulation d'un projet formel ne prenant pas en compte les caractéristiques saillantes des élèves, donc non spécifique à ce public donné, et non opérationnalisé au sein des situations d'apprentissage ;
- L'utilisation de termes génériques non précisés en amont (réussite, projet, autonomie, citoyen...)
- La réduction du projet de formation à une mise en œuvre temporelle dans l'APSA support.

Caractéristiques qui fondent la pertinence et l'efficacité des deux situations d'apprentissage (SA1 et SA2)

Ce qui a été valorisé :

- Une articulation explicite et qualifiée entre SA1 et SA2 ;
- Un respect des champs d'apprentissage, des compétences propres et du fond culturel des activités dans un contexte scolaire ;
- L'explicitation de la pertinence et de la plus-value de la SA2 par rapport à la SA1 ;
- La formulation de critères de réussite qualitatifs et quantitatifs traduisant et attestant le niveau d'exigence attendu ;
- Une formulation et une explicitation des contenus d'enseignement moteurs, cognitifs, sociaux proposés au sein dans ces situations d'apprentissage ;
- La formulation de ce qui fonde et organise le travail de l'élève, c'est-à-dire son implication et son investissement aux plans moteur, affectif et cognitif dans le processus d'apprentissage pour répondre aux problèmes posés.

Ce qui a desservi le candidat :

- Des situations qui ne permettent qu'une simple mise en activité des élèves ;
- Des situations dans laquelle l'activité de l'enseignant n'apparaît pas déterminante dans le processus d'apprentissage ou est difficilement identifiable ;
- Des situations sans différenciation des conditions d'apprentissage ;
- Des situations « plaquées ou passe-partout » qui ne permettent pas de transformations effectives ;
- L'absence de contenu d'enseignement et de repère pour les élèves, garants de réelles transformations motrices, méthodologiques et sociales ;

- Des situations en décalage total avec les ressources des élèves et/ou proposant des outils inexploités et/ou inexploitable ;
- Des situations qui ne permettent pas de répondre au projet de formation, voire qui ne répondent pas non plus aux besoins des élèves identifiés par le candidat en début d'exposé.

Articulation des choix didactiques et pédagogiques

Ce qui a été valorisé :

- Une démarche d'enseignement explicite qui répond à une stratégie d'intervention faisant écho au diagnostic initial (analyse vidéo et des besoins des élèves) ;
- L'opérationnalisation des choix réalisés à partir des éléments saillants du dossier (images ou vidéos proposées pertinentes) ;
- Un retour fréquent sur les besoins des élèves, sur leur attitude d'apprenant, sur le travail des élèves investis dans le processus d'apprentissage ;
- La présentation d'un bilan des acquis réels des élèves à l'issue de chacune des situations d'apprentissage ouvrant des perspectives pour la suite de la leçon ou du cycle (ou séquence).

Ce qui a desservi le candidat :

- La non prise en compte des éléments saillants du dossier et de la vidéo ;
- Ne pas sérier suffisamment ses champs d'intervention et ne pas préciser les acquisitions visées, vouloir tout faire et ne pas réellement faire de choix dans la démarche ;
- Des choix insuffisants au regard des éléments du dossier et de la vidéo, ou erronés aux plans scientifique, didactique, pédagogique voire technique ;
- Des choix forts non justifiés, non opérationnalisés (« j'utilise le tutorat », « je place les élèves en autonomie ») ;
- Des évaluations déconnectées des acquisitions visées ;

L'entretien

L'entretien permet d'apprécier chez l'agrégatif sa capacité à :

- Contextualiser sa réponse par rapport à une problématique, un projet, des données chiffrées illustrant les éléments spécifiques du contexte ;
- Nuancer ses propos, mais aussi à les faire évoluer notamment dans les interactions avec le jury ;
- Faire preuve d'une réflexion mesurée qui envisage les limites et les avantages de la démarche retenue ;
- Positionner ses réponses à l'interface de son expérience professionnelle et du questionnement du jury ;
- Proposer des réponses qui renvoient à différentes temporalités (court, moyen, long terme) et différentes dimensions (classe, équipe pédagogique, établissement, tissu social et culturel) ;
- Mettre en synergie plusieurs champs ou éléments du dossier pour répondre à la question ;
- Etayer ses propositions par des connaissances scientifiques actualisées.

Le candidat est interrogé sur ce qui a fondé la conception des situations d'apprentissage et la mise en relation de celles-ci avec le projet de formation retenu. Il est vérifié que le candidat a identifié l'écart à la compétence visée et qu'il est en mesure de proposer une suite de cycle/séquence prospective. Au-delà de la gestion planifiée dans le temps court de la succession des deux situations distinctes présentées dans l'exposé, le jury cherche à identifier la continuité du processus dans un temps plus long, celui de la leçon suivante.

Cette vision de l'apprentissage, des acquisitions, des transformations envisageables et mesurables, constitue un autre témoignage de « l'épaisseur professionnelle ». Le temps de questionnement réparti entre les trois jurés aborde les choix qui fondent et justifient la stratégie d'intervention au regard d'un diagnostic initial; la conception et la conduite des deux situations d'apprentissage successives et distinctes ; les transformations envisagées sur la leçon suivante voire jusqu'à la fin du cycle d'enseignement ; jusqu'à l'évaluation des élèves.

Un temps de questionnement est consacré à l'analyse descriptive d'une capture d'image issue de la vidéo. Le jury propose également des alternatives professionnelles de type « *et si... autrement* » pour apprécier la capacité du candidat à conduire un raisonnement en situation d'interaction. Le jury apprécie ici encore son épaisseur professionnelle à travers sa capacité à envisager la pertinence de l'hypothèse proposée, à en éprouver les limites et à concevoir des évolutions et formaliser des solutions élaborées. Sa réflexion, nourrie des expériences du métier, sa réactivité, son recul vis-à-vis

de la pratique quotidienne, sa capacité à inclure la proposition dans une perspective plus large, témoignent de cette épaisseur professionnelle.

Par un questionnement progressivement élargi, les trois jurés amènent le candidat à analyser le parcours de formation de l'élève en EPS, l'efficacité des différents projets de l'établissement, d'EPS et d'AS ; et faire des propositions pertinentes de professionnel engagé. Ainsi, le candidat est amené à dépasser les propositions strictement contextuelles pour envisager une réflexion distanciée qui renvoie notamment aux enjeux de l'évolution du système éducatif, à l'éthique professionnelle, aux valeurs de la République.

Les échanges avec le jury ont pour but de faire émerger des prises de position professionnelle, engagées et singulières sur ces sujets fondamentaux.

En complément des éléments d'analyse et de bilan mentionnés dans le rapport externe de l'agrégation interne d'EPS 2018 et qui étaient encore d'actualité cette année pour se préparer, voici ce qui a été apprécié durant la session 2019 de l'agrégation interne d'EPS :

- Un candidat capable de formuler les objectifs du projet de formation et de projeter ses propositions et son action sur différentes temporalités et de les partager avec l'équipe pédagogique.
- Un candidat capable d'exposer les indicateurs explicites et de les analyser.
- Un candidat qui planifie son action (projet de cycle évolutif).
- Un candidat capable de valider les compétences sur différentes temporalités.
- Ce qui a fortement desservi le candidat :
 - L'absence d'anticipation avec un projet de formation qui reste centré sur le cycle/séquence ;
 - Un projet de cycle/séquence absent ;
 - Une planification trop formelle ;
 - Une validation des acquis non envisagée ;
 - Une connaissance trop partielle du système éducatif : enjeux, instances, dispositifs pédagogiques, diversité des publics scolaires...

5. Conseils du jury:

5.1. Stratégie d'extraction des éléments saillants des différents chapitres du dossier permettant de concevoir et de problématiser le projet de formation

Il est conseillé aux candidats de :

- Prendre connaissance de l'ensemble du dossier pour en saisir le contexte général et ne pas se limiter à une lecture approfondie du seul chapitre cinq.
- Repérer les indicateurs saillants qui permettent de définir l'établissement, les dispositifs mis en œuvre, l'organisation du travail des équipes enseignantes, le travail de l'équipe EPS et au-delà le fonctionnement de la communauté éducative;
- Identifier les indicateurs qui permettent de resituer cette classe et les élèves au sein de l'établissement, d'analyser le travail précédemment engagé dans l'APSA, de façon à contextualiser le projet de formation ;
- Prendre connaissance des bilans de leçons, les mettre en correspondance avec ce qui est repérable dans la vidéo, de façon à identifier les comportements et les conduites pour qualifier l'écart à la compétence attendue et ainsi formuler un objectif de leçon adapté ;
- Comprendre la démarche du professeur rédacteur de dossier pour identifier les points de continuité et de rupture afin de se positionner pour construire sa propre stratégie d'intervention ;
- Déterminer l'évolution à conduire, du point de vue moteur, méthodologique et social dans la leçon suivante et sur la fin du cycle ;
- Relire le dossier pour confirmer les choix effectués et relever les points d'appui qui justifient et légitiment pleinement les choix réalisés.

5.2. Stratégie d'extraction des traits dominants de l'activité des élèves permettant de problématiser le projet de formation

○ Stratégie de lecture des comportements des élèves dans la vidéo :

- Identifier le niveau des élèves avec des indicateurs précis, ce qui suppose de disposer d'une grille d'analyse explicite ;
- Prendre en compte tous les comportements moteurs y compris ceux déjà très élaborés de certains élèves ;
- Mettre en relation les comportements observés des élèves avec les caractéristiques du public de l'établissement, l'APSA proposée, la période de l'année, les caractéristiques de la classe telles que présentées dans le dossier.
- Il s'agit pour le candidat de mettre en évidence les éléments de construction et de justification de la leçon, à partir d'un questionnement et d'une analyse de la démarche initiale du professeur rédacteur du dossier. Cela nécessite d'analyser le décalage entre ce qui est lu dans le dossier et ce qui est vu dans la vidéo mais aussi entre ce qui est observé et ce qui pourrait être logiquement attendu pour ce profil d'élèves.

○ Stratégie d'analyse de l'activité de l'élève

- Mettre en relation les caractéristiques du public scolaire (lycéens généraux, élèves de REP+...) et l'activité déployée par chaque élève ;
- Proposer des hypothèses explicatives au regard de l'activité déployée par les élèves ;
- Qualifier les différentes formes d'engagements des élèves ;
- Identifier si au sein de la classe observée tous les élèves déploient ou non la même activité.

○ Stratégie d'identification des besoins en termes d'apprentissage

- Identifier la nature de l'activité : motrice, psychosociale et cognitive. Analyser sa pertinence et sa portée en terme d'apprentissage et, au-delà, de formation ;
- Percevoir et analyser les singularités dans les comportements des élèves pour définir leurs besoins sur les différents pôles.

○ Adéquation des situations d'apprentissages aux besoins identifiés

- Interroger la nature des situations d'apprentissage : quoi et comment apprendre au regard des besoins identifiés de ces élèves ?

○ **Procédés efficaces qui ont été valorisés :**

- Des cadres d'analyse des caractéristiques des élèves, illustrés par quelques images ou extraits vidéos très précis ;
- Des mises en relation entre les informations prélevées dans le dossier et les comportements relevés dans la vidéo ;
- La présentation des écarts constatés entre le « lu » et le « vu » ;
- L'analyse des besoins particuliers de certains élèves.

○ **Procédés desservant la présentation des candidats :**

- Une présentation de « comportements typiques » ne correspondant pas à la réalité de la classe considérée ;
- Une présentation trop rapide ou trop globale des comportements des élèves à partir d'indicateurs génériques (forme de lissage des comportements) ;
- Une référence trop ponctuelle ou insuffisante au dossier concernant les caractéristiques de la classe et des élèves.

5.3. Conseils pour la préparation à long terme

- Lire et analyser attentivement le(s) rapport(s) de jury(s).
- Exploiter sa pratique pédagogique comme une ressource, la questionner au quotidien, et la conceptualiser au filtre du cadre de l'épreuve.
- Utiliser des cadres d'analyse de l'activité des élèves (de chaque niveau d'enseignement) en situation d'apprentissage. Il est déterminant d'investiguer l'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage dans une leçon, et d'avoir des repères sur son activité aux plans moteur, cognitif et social.
- Faire l'effort de bien diagnostiquer ses élèves dans sa pratique pédagogique quotidienne pour formaliser un projet de formation spécifique, et l'opérationnaliser dans le champ disciplinaire, mais également au-delà (travaux interdisciplinaires, etc.).
- Étendre sa connaissance de l'enseignement de l'EPS, dans les différentes APSA, à tous les niveaux de la scolarité. Le jury invite les candidats à porter une attention particulière aux activités du champ 2 et du champ 3 (en tenant compte des approches artistiques et acrobatiques) et de ne pas négliger le savoir nager. Il est nécessaire d'identifier les enjeux liés à ces champs et d'avoir une approche permettant d'en témoigner.
- Il est important de se nourrir de pratiques professionnelles diverses, dans d'autres EPLE et dans d'autres APSA supports des enseignements, afin d'enrichir sa lecture de la motricité des élèves. L'enregistrement audiovisuel de ces pratiques, à cette occasion, constitue un travail intéressant pour cette finalité de lecture de la motricité des élèves.
- La réalisation de dossiers de type oral 1 avec une vidéo d'élèves a une réelle importance pour comprendre les enjeux de cette épreuve. L'analyse de la présentation synthétique du fonctionnement d'un EPLE et ses problématiques associées, permet de conceptualiser son enseignement, tant sur le plan de la rédaction des projets de classe et de cycle que dans l'élaboration des situations proposées.
- S'investir au sein de son établissement et au sein de différents projets et communiquer avec l'ensemble du personnel sont autant d'actions pertinentes pour étendre sa connaissance du fonctionnement d'un EPLE.
- S'attacher à traiter des situations d'apprentissage pour les adapter à des contextes différents, à des besoins identifiés, les faire évoluer pour dépasser les propositions formelles ou standards lors de l'oral du concours.
- Se nourrir de la littérature professionnelle et faire preuve d'innovation dans sa pratique pédagogique.
- Analyser les effets de sa pratique sur l'apprentissage des élèves et exercer un regard critique sur son opérationnalisation.
- Une lecture approfondie des textes officiels et du contexte éducatif dans lesquels ils sont inscrits est déterminante et permet de saisir les enjeux.
- La connaissance du fond culturel des activités, est aussi un prérequis nécessaire. A titre d'exemple, la confusion entre CP1 et CP5 doit être évitée par une lecture approfondie des textes officiels et la compréhension de leurs objectifs.
- Les attendus de fin de cycle et les compétences attendues au lycée doivent être investigués pour bien comprendre le continuum de progression des élèves dans les différentes activités des quatre champs d'apprentissage au collège et des cinq compétences propres au lycée.

Cette étude doit être confrontée à l'analyse réelle des élèves en situation d'apprentissage lors des cours d'EPS.

- Se confronter à l'épreuve dans le cadre de simulations est indispensable. Cela permet d'apprendre à exposer une idée et à la communiquer clairement. Cela peut se compléter par une analyse de sa simulation qui peut être enregistrée ou filmée. Ce travail doit être engagé bien avant les épreuves d'admissibilité. Le travail en groupe, si cela est possible, peut-être pertinent pour s'enrichir d'une controverse professionnelle.

5.4. Conseils pour les cinq heures de préparation

- Lire et analyser les termes clés de la question.
- Avoir une stratégie de lecture du dossier en vue de répondre à la question posée. Il est pour cela nécessaire de construire une grille personnelle de lecture de dossier afin d'identifier les indicateurs les plus saillants et élaborer des problématiques inhérentes à ces éléments.
- Plusieurs stratégies sont possibles et dépendent de la préparation personnelle réalisée : soit commencer par les données spécifiées dans le chapitre cinq et visionner la vidéo pour élargir les problématiques identifiées au contexte, soit avoir une vision d'abord plus macroscopique puis chronologique en partant des données contextuelles pour aller sur le volet pédagogique.
- L'analyse des données contextuelles est essentielle pour élaborer la leçon en réponse à la question posée.
- L'articulation systémique des deux types de données est la condition permettant de problématiser la question posée. Il est attendu un ciblage, et non un listing exhaustif.
- Le candidat doit faire des choix et être en capacité de les hiérarchiser à partir d'éléments prélevés aussi bien dans les données contextuelles que dans les données spécifiées.
- Le candidat doit s'exercer à analyser les images illustrant des comportements et des conduites d'élèves et en extraire les caractéristiques. Cela permet de cibler les besoins spécifiques des élèves aux plans moteur, cognitif et social.
- Les dossiers et vidéos ne sont pas constitués à partir de leçons types ayant fonction d'exemple, le candidat doit réaliser une lecture réfléchie, voire critique des données fournies. Il revient au candidat de pouvoir justifier son choix de s'inscrire en continuité ou en rupture avec les éléments qui lui sont fournis pour organiser sa démarche personnelle.
- Consacrer un temps nécessaire et suffisamment conséquent à l'élaboration des situations d'apprentissage qui permettent de réellement transformer les élèves. Le plaquage de situations est à proscrire car déconnecté du contexte singulier dans lequel le candidat doit s'inscrire. Justifier systématiquement ses propositions avec son projet de formation afin de montrer une réelle opérationnalisation.
- Apprendre à synthétiser ses propos au travers d'un support lisible et concis.
- Préparer une technique de communication et de présentation intégrant le support numérique choisi.
- Réserver, si possible, un temps suffisant à la fin de la préparation pour relire sa proposition et se projeter dans le cadre de l'épreuve d'exposé-entretien à venir.

5.5. Conseils de préparation pour l'exposé

Sur la forme

- Un entraînement à l'élocution (débit mesuré, voix posée, élocution articulée) et à la gestion du stress est indispensable. Il permet d'offrir des conditions de sérénité nécessaires pour appréhender cette épreuve de l'exposé.
- Il apparaît nécessaire d'utiliser le ou les outils numériques comme un support. Il faut proscrire toute stratégie de lecture de ce support et avoir confiance dans sa capacité à effectuer la présentation de son exposé.
- Envisager une stratégie de présentation qui mette en évidence de manière systématique des liens entre la problématique annoncée et l'opérationnalisation envisagée. Exposer et expliciter ses choix pédagogiques et didactiques.

- Maîtriser le temps lors de sa présentation, par exemple, ne pas sur-justifier son projet de formation au détriment de l'opérationnalisation des situations d'apprentissage. Cela permet d'éviter les écueils d'une présentation non terminée.
- Adopter une attitude qui témoigne d'une réelle préparation à l'épreuve.
- Avoir conscience que la forme appuie le fond de l'exposé.

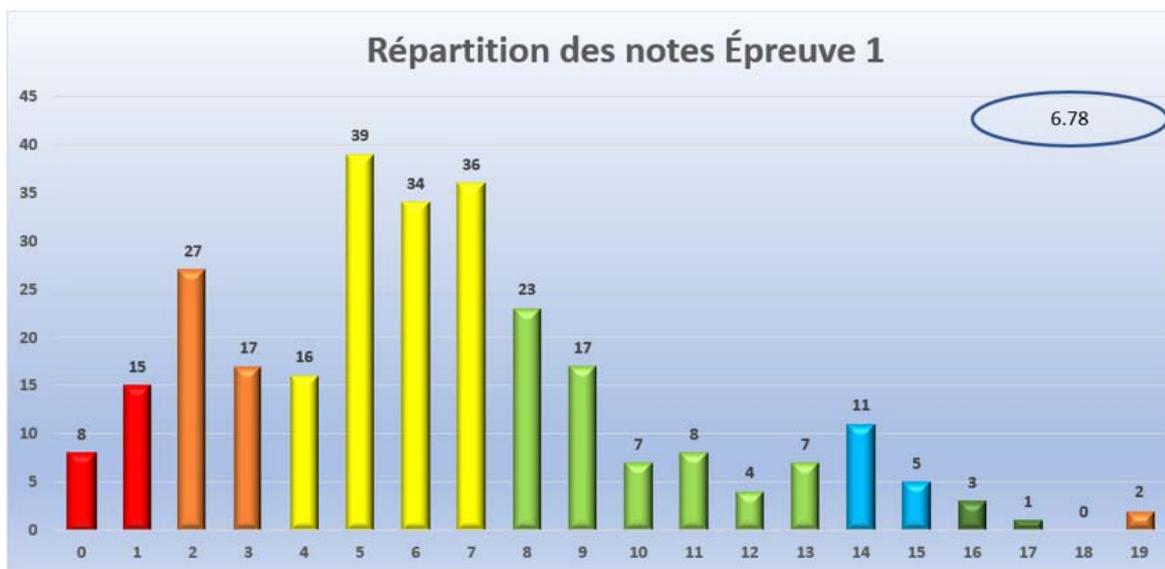
Sur le fond

- Mettre en avant la dimension systémique attendue entre le projet de formation, formulée à partir d'éléments saillants repérés dans les données contextuelles et spécifiées, et son opérationnalisation au travers de deux situations d'apprentissages successives et distinctes.
- Celles-ci doivent faire apparaître les conditions de la transformation des élèves, des modalités de différenciation et des perspectives d'évaluation des acquis par et pour l'élève.
- Il est indispensable de « faire vivre » son projet de formation à toutes les étapes de son exposé.
- Le projet de formation doit être justifié à partir de déterminants spécifiques et, si possible, hiérarchisés. Il doit tenir compte des besoins des élèves à partir d'images extraites de la vidéo, et analysées à partir d'un cadre spécifique de lecture de la motricité des élèves

5.6. Conseils de préparation pour l'entretien

- Se préparer à un effort de longue durée : après cinq heures de préparation puis l'exposé, vient le temps de l'entretien. Celui-ci est d'intensité cognitive croissante et diversifiée (investigation de différents champs de questionnement). Le travail dans le cadre de simulations est indispensable pour appréhender cette phase de l'épreuve.
- Il est nécessaire d'adopter un langage adapté au contexte du concours (trop de candidats adoptent un langage familier ou des termes inappropriés).
- L'écoute active des questions du jury est essentielle : prendre le temps de la réflexion pour envisager plusieurs angles de réponse et gagner en pertinence dans son interaction avec le jury.
- Il est donc nécessaire d'avoir pris des notes claires et synthétiques lors de la préparation pour s'y référer rapidement si nécessaire.
- Ne pas chercher à interpréter les questions du jury : il faut savoir discerner les réponses à apporter lorsque celles-ci visent des éléments de justification particuliers ou lorsqu'elles cherchent à accéder à la professionnalité du candidat.

Enfin, manifester à tout moment au cours de l'épreuve, la posture éthique et responsable attendue chez un cadre A, fonctionnaire d'État.



SECONDE ÉPREUVE D'ADMISSION

Rappel de la nature de l'épreuve

La seconde épreuve d'admission comprend une sous-épreuve de prestation physique et une sous-épreuve orale d'entretien.

La prestation physique

Durée de la prestation physique : 30 minutes

La prestation physique comprend deux séquences distinctes :

- une séquence libre durant laquelle les candidats doivent révéler l'étendue de leurs compétences dans l'activité choisie, à leur plus haut niveau d'expression
- une séquence imposée dont les contraintes et le contexte sont fixés par le jury en adéquation avec le niveau de compétences révélé par le candidat lors de la séquence libre.

L'entretien

Durée de l'entretien : 45 minutes

La préparation de l'entretien, d'une durée de 20 minutes, se réfère à une question initiale posée par le jury et s'appuie sur une séquence vidéo d'élève(s) en activité dans l'APSA choisie par chaque candidat. Parmi les APSA retenues dans le programme annuel. La préparation a pour fonction de permettre de bâtir une réponse argumentée et opérationnelle à la question posée par le jury et portera sur les aspects techniques et didactiques de l'activité. Cet entretien débute par un exposé de 15 minutes maximum.

1/ Le Niveau des candidats admissibles à la session 2019

La session 2019 se caractérise par une baisse substantielle la moyenne de candidats de - **0,83 pt 8,73 contre 9,56 en 2018**. Cette baisse est expliquée par la combinaison de deux phénomènes, l'un provoqué, l'autre fortuit.

L'équipe de direction a provoqué un accroissement délibéré du niveau d'exigence dans cette épreuve pour le rendre plus harmonieux en matière d'analyse de l'activité de l'élève avec la première épreuve d'admission. La raison réside dans l'analyse de l'accroissement de l'écart de moyenne entre les moyennes de la seconde épreuve d'admission et la première, et ce, depuis plusieurs années.

Certes, le support d'APSA choisi par le candidat VS un support imposé en constitue en première analyse la raison majeure, mais pas uniquement.

Il s'avère que le niveau d'exigence dans l'analyse des images ne présentait pas la même rigueur de cadre d'analyse que celle requise dans la première épreuve d'admission. L'harmonisation renforcée du cadre d'analyse de la motricité et de ses déterminants avec la première épreuve d'admission a donc été faite et appliquée à toutes les spécialités. Cette exigence de ne plus se suffire du descriptif de la motricité observée et de définir un seuil d'analyse imposant l'identification plus fine des processus impliqués a conduit à cette première cause de baisse.

La seconde raison semble-t-il résider dans la moyenne des prestations féminines qui d'ordinaire surpassait nettement celle des hommes et qui cette année, pour une raison encore inexplicée s'observe tant sur les prestations physiques que d'entretien. L'entretien a très souvent été le témoignage de l'investissement qualitatif féminin. Cette session, pour les prestations physiques comme d'entretien, l'écart moyen de baisse de la moyenne des filles est de 0,5 Pt. Les paragraphes ci-après vont présenter en détail les éléments d'explication de cette session 2019.

2. Les champs de questionnements et le niveau de prestation des candidats

L'épreuve d'oral 2 permet à chaque candidat de mettre en évidence ses compétences et connaissances dans les champs techniques, didactiques et culturels d'une activité physique sportive et artistique (APSA) du programme. Elle l'amène à exploiter ses ressources à leur plus haut niveau d'expression. Elle l'engage également à exprimer son expertise professionnelle pour observer et analyser des conduites d'élèves ainsi que pour concevoir et présenter des situations d'apprentissages.

2.1/ L'analyse par le jury des attendus des sous-épreuves

L'épreuve se compose de deux parties :

- une **prestation physique** au cours de laquelle chaque candidat est, alternativement ou simultanément, pratiquant et concepteur. Elle comprend 2 séquences distinctes : une séquence libre (de 10 minutes) durant laquelle le candidat démontre l'étendue de ses compétences à leur plus haut niveau d'expression et d'une séquence imposée (de 20 minutes maximum) qui intègre une composante de réalisation qui lui est transmise par le jury.

Les composantes de réalisation sont spécifiques à la spécialité choisie. Elles croisent deux paramètres parmi des thèmes d'études, des modalités d'engagement, des phases particulières de la pratique, des objectifs visés, des types d'engagement ou encore des contextes de pratique.

Le jury observe et évalue chez le candidat la capacité à démontrer sa connaissance de la culture de l'APSA en mobilisant ses ressources disponibles de façon optimale (en variété et en intensité) afin de présenter des réponses riches et pertinentes.

- un **entretien** de 45 minutes qui s'appuie sur l'étude préalable d'images vidéo présentant des élèves en activité à partir d'une question posée par le jury. Pour y répondre, chaque candidat présente un exposé (de 15 minutes maximum) qui donne lieu à une conversation professionnelle le conduisant à approfondir, justifier et compléter ses propositions. Le jury évalue la capacité du candidat à analyser la motricité des élèves de la vidéo au regard de la composante de réalisation. En lien avec cette analyse, il évalue également la pertinence des situations d'apprentissage construites en vue de transformer la motricité du ou des élèves ainsi que les justifications présentées.

Les questions posées aux candidats lors de cette session 2019 ont été basées sur les modèles qui suivent :

- Prestation physique : La question support de la séquence imposée se déclinait à partir d'une composante de réalisation choisie par le jury. Il était demandé de présenter : « une prestation adaptée à votre niveau afin d'illustrer cette composante de réalisation proposée par le jury ».

- Entretien : La question était posée sur la base d'un cas de figure observé dans une séquence vidéo. Elle était libellée de la façon suivante : « *Vous analyserez l'activité de l'élève ou des élèves observé(s) dans la vidéo en vous centrant sur « composante de réalisation ». Après avoir précisé le ou les problème(s) rencontré(s), vous présenterez, en les justifiant, des situations d'apprentissage permettant des transformations améliorant l'efficacité de la motricité du ou des élève(s) ».*

2.2/ Les prestations des candidats.es et les premiers constats.

Des observations sont notables pour un grand nombre de spécialités et de candidats.

Pour la prestation physique :

Cette année encore, le jury constate qu'une grande majorité des candidats et de candidates s'est préparé sérieusement à ces épreuves, notamment du point de vue de la prestation physique libre. Il attire néanmoins l'attention des candidats sur la nécessité de planifier cette préparation sur un temps long de manière à se préserver physiquement en vue des épreuves d'admission.

Comme les années précédentes, les candidats capables de s'engager tout en exprimant un recul réflexif sur leur prestation afin de proposer une réponse lisible et adaptée font la différence. Il est par ailleurs nécessaire de démontrer un engagement à un niveau de sollicitation optimal dans la séquence libre mais également au cours de la séquence imposée, tout en répondant précisément et entièrement à la question posée.

Au cours de la session 2019, la présentation orale de la séquence imposée n'a pas été évaluée en tant que telle. Elle constitue une aide à la compréhension de la réalisation de la séquence imposée qui est support de l'évaluation. Si la prestation orale permet de suivre le cheminement du candidat, elle ne doit en aucun cas se substituer à un engagement physique réel et au plus haut niveau de sollicitation de ressources disponible. Le jury évalue le candidat dans le temps dédié à la séquence libre et au cours de la réalisation effective, sur un plan moteur, de la séquence imposée.

Il est recommandé de se préparer dans la durée à cette épreuve pour construire la séquence libre mais aussi en vue de faire évoluer cette prestation physique afin de répondre à une question en séquence imposée. La confrontation de cet engagement physique à un regard d'expert peut également être conseillée.

Pour l'entretien :

Lors de la session 2019, le jury note des compétences accrues en termes de description de comportements (à partir d'indicateurs) en lien avec la vidéo et la question. Néanmoins, des difficultés persistent pour un nombre important de candidats.

Une description de comportements visibles, même précise, n'est pas suffisante pour comprendre et expliquer les réponses des élèves issues de la vidéo. Il est nécessaire d'interpréter ces éléments à partir d'une connaissance du fonctionnement corporel et des systèmes de ressources permettant d'identifier le ou les problème(s) rencontré(s).

C'est en prenant appui sur cette analyse que le candidat peut concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève est engagé pour construire de nouvelles acquisitions motrices spécifiques.

Le jury s'inquiète que ces situations restent souvent génériques, répondant partiellement à la question et aux possibilités de l'élève. Elles doivent révéler des décisions pédagogiques et didactiques suffisamment précises et spécifiques pour transformer la motricité des élèves.

Le jury regrette également que les candidats explicitent peu le processus d'apprentissage dans lequel ils engagent les élèves. La démarche de l'enseignant doit être étayée afin de provoquer des transformations améliorant l'efficacité de la motricité du ou des élève(s).

Il est par ailleurs attendu que le candidat adopte une posture d'ouverture « critique » vis à vis des alternatives suggérées par le jury afin de conforter, nuancer ou réviser son analyse et ses propositions.

Les candidats en mesure d'analyser la question et la vidéo sur la base d'indicateurs d'analyse spécifiques leur permettant de problématiser leurs réponses ont fait la différence dans cette épreuve d'entretien. La cohérence entre l'analyse de la motricité et les propositions dans la perspective de transformer les élèves est centrale. La vidéo proposée constitue en ce sens un support indispensable d'étude pendant le temps de préparation, d'exposé mais également durant le temps d'échange avec le jury. Les candidats ayant témoigné d'un haut niveau de justification en convoquant des connaissances référencées et professionnelles ont été valorisés.

Afin de préciser les attendus de ces épreuves d'oral 2, en permettant aux candidats de mieux se préparer pour les sessions futures, le rapport du jury est décliné pour chaque APSA du programme en mettant en évidence les principaux registres de prestation rencontrés. La démarche présente ainsi les critères permettant de passer d'un niveau de registre du bandeau d'évaluation à un niveau de registre plus élevé. Les éléments relevés s'appuient sur des types de réponses communément observées mais présentent également des exemples à partir de thèmes et cas de figure rencontrés durant cette session.

Des conseils de préparation complètent la description des niveaux de registres.

Un registre « zéro » a été appliqué dans chaque spécialité mais il n'est pas présenté ci-dessous. Il caractérise des propositions irrecevables au plan déontologique, pédagogique ou en raison de problèmes de sécurité.

3. Les prestations physiques et les entretiens selon les spécialités.

3.1. Athlétisme

3.1.1. Illustrations des registres permettant de caractériser les candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Séquence libre :

Cette séquence se réalise en 10 minutes maximum et comprend au moins deux courses dont les types, durées et intensités peuvent être différents. Le temps de récupération entre chaque course est laissé à l'initiative des candidats.

Les principaux éléments envisagés sont :

- Le type de ressources sollicitées : il relève de la qualité de la motricité athlétique du candidat. En fonction du ou des type(s) de course(s) retenu(s), les ressources sont de nature biomécanique, affective et cognitive.
- Le niveau de sollicitation des ressources. IL relève de l'engagement du candidat. Le niveau d'intensité des courses réalisées et les filières énergétiques sollicitées permettent d'apprécier un niveau d'engagement optimal et efficient du candidat, adapté à ses capacités physiologiques. Des données du cardio-fréquence-mètre sont prélevées.
- Les éléments de la culture des APSA. Ils s'identifient par la cohérence du projet de courses, leur type et leur ancrage culturel. La pertinence de l'utilisation des paramètres (durée, intensité, durée et nature de la récupération, matériel et réglementation) et la variété des types de courses, permettent de juger l'étendue des compétences.

Les candidats ont majoritairement proposé des projets de course cohérents. Cependant le niveau d'exigence affiché n'était pas toujours adapté à leurs capacités physiologique et biomécanique. De plus, le jury déplore un nombre important de candidats blessés pouvant s'expliquer en partie par une préparation trop tardive ou inadaptée.

La liberté laissée aux candidats sur les modalités de réalisation de la séquence libre a majoritairement été exploitée dans trois types de courses. Tous les candidats ont exploité de manière pertinente les deux dispositifs de durée de courses suggérés. Ainsi, les propositions se sont distinguées sur les types de courses, les récupérations et les niveaux d'intensité.

. Registre 1

Le candidat présente un projet qui ne manifeste pas l'étendue de ses compétences. Sa cohérence n'est pas perceptible et il est souvent non respecté. La proposition se limite à deux types de courses, avec des temps de récupération inappropriés ou encore une intensité de course inadaptée au regard de la valeur estimée de la vitesse maximale aérobie (VMA). Il ralentit son allure de course avant le coup de sifflet pour s'arrêter à l'endroit qu'il avait prévu, indépendamment de la recherche du plus haut niveau d'expression. Les candidats arrivés blessés n'ont pu s'engager que de manière limitée.

. Registre 2

Le candidat présente un projet de course en partie cohérent et presque réalisé. Le niveau d'engagement révèle une assez bonne motricité, adaptée à ses ressources. Toutefois le rapport entre les temps de course et de récupération n'est pas toujours adapté. La proposition se limite généralement à deux types de courses (vitesse et demi-fond).

. Registre 3

Le candidat propose un projet cohérent et réalisé. Il démontre une bonne motricité athlétique adaptée à ses ressources. Les niveaux de sollicitation énergétique sont importants, faisant apparaître trois types de courses différentes (vitesse, haies et demi-fond), témoignant de connaissances culturelles personnalisées. Les adaptations présentées par le candidat sont réfléchies. Par exemple, la hauteur des haies et les intervalles sont en adéquation avec ses capacités.

. Registre 4

Le candidat présente un projet pertinent qu'il respecte. La proposition traduit une très bonne motricité athlétique et révèle une étendue de compétences en termes de diversité des ressources mobilisées et des types de courses réalisées. L'engagement est optimal et efficient au regard des capacités du candidat, ancré dans des dimensions culturelles pertinentes (ordre des courses, distances et nature des courses selon les filières énergétiques sollicitées, nature et temps de récupération, utilisation ou non du starting-block, gestion des intervalles et des hauteurs de haies).

Séquence imposée :

Les principaux éléments envisagés :

Au terme de la séquence libre, suivie de cinq minutes de récupération, le jury présente au candidat une question organisée autour d'une composante de réalisation, articulant un contexte précis et une composante de réalisation. Le candidat dispose de 10 minutes pour préparer une prestation de 20 minutes adaptée à ses capacités et répondant à la question posée. Celle-ci doit démontrer son plus haut niveau de compétence et témoigner d'un réel engagement. Durant la préparation, le candidat peut, s'il le souhaite, commencer à aménager l'espace dédié à cette séquence imposée. Cet aménagement pourra, le cas échéant, évoluer au cours de la prestation. Du matériel pédagogique relatif aux courses est à sa disposition. Le candidat est invité à présenter, aménager et surtout réaliser, à son plus haut niveau de ressources, une prestation physique. Le jury rappelle que seule la prestation physique est évaluée pendant la séquence imposée. À titre d'exemple, si le contexte « haies basses, intervalles longs », est associé à la composante de réalisation liée à la « mobilisation des segments libres », il est attendu une prestation sur des intervalles et des distances propres à l'activité de course de haies basses et un ajustement ciblé et personnel des segments libres, le tout corrélé à des prises de temps. Le candidat peut solliciter chaque juré pour une tâche à la fois. Il peut par exemple demander au juré A de chronométrer sa course en précisant le départ et l'arrivée tout en sollicitant le juré B pour une position d'appui d'un segment lors du franchissement. Nous rappelons que le candidat doit réaliser une prestation répondant à la composante de réalisation ciblée. Au cours de la séquence, chaque juré reste « mono-tâche », même si celle-ci peut être différente selon le moment. Ces tâches ne peuvent pas être d'ordre qualitatif (e.g., appréciation subjective) mais se cantonnent aux aspects quantitatifs (e.g., chronométrage, compter des appuis) ou binaires (e.g., oui/non, avant/après).

Les formes de réponses à la composante de réalisation sont envisagées en termes de :

- *Types de ressources mobilisées* : elles correspondent à celles précitées dans la séquence libre. Le jury attend de la part du candidat une mobilisation personnalisée et variée de ses ressources.
- *Niveau de sollicitation exprimé* : il est attendu du candidat un niveau élevé d'engagement sur le plan énergétique, à des intensités réfléchies et adaptées.
- *Éléments de la culture des APSA* : il est attendu que le candidat prenne en compte tous les éléments de la culture, tels que le contexte de réalisation, l'utilisation du matériel, le marquage au sol et la sollicitation des jurés.

. Registre 1

Le candidat ne répond pas à la composante de réalisation ou de manière inadaptée au contexte et à ses besoins. Les ressources mobilisées sont insuffisantes et le niveau d'engagement est très limité au regard de ses capacités. Le temps consacré à la réalisation de la séquence est faible, remplacé par un temps de présentation orale trop long. L'aménagement du matériel est inadapté au contexte culturel et aux capacités du candidat. Il envisage, par exemple, des dispositifs « plaqués » ne répondant pas à la composante de réalisation, réalisés à des intensités insuffisantes ou irrégulières et occultant une référence chronométrique.

. Registre 2

Le candidat envisage la question de façon incomplète et sa réponse ne prend en compte que la composante de réalisation ou ses propres ressources. Son niveau d'engagement, exprimé dans le temps imparti des 20 minutes, est limité. La prise en compte des éléments de culture (matériel à disposition, marquages, règlement des épreuves athlétiques, sollicitation du jury) est partielle. Le candidat présente une succession d'exercices qui ne transforment pas sa motricité initiale en lien avec la question posée.

. Registre 3

Les réponses proposées par le candidat sont satisfaisantes et cohérentes. Elles prennent en compte la composante de réalisation ainsi que ses propres capacités et répondent en partie à ses besoins. Il sollicite de manière adaptée un grand nombre de ressources représentatives de l'APSA et manifeste un bon niveau de connaissance culturelle. Les temps prélevés avec l'aide des jurés sont ciblés et exploités. Les propositions permettent d'apprécier des transformations motrices et des perspectives d'évolution.

. Registre 4

Le candidat problématise la question et envisage une réponse optimale au regard de ses capacités. Il adapte et régule en temps réel les ressources engagées. Leurs sollicitations s'expriment à un niveau varié et important au cours de la séquence. Les propositions révèlent une très bonne connaissance de la culture athlétique. Le choix des situations est personnalisé, répondant à une difficulté avérée et justifiée. Les réponses font l'objet d'un traitement régulé au cours de la prestation physique.

. ENTRETIEN

Exposé / entretien professionnel avec le jury et registre d'évaluation

Exposé :

Il est attendu du candidat une analyse approfondie de l'activité de l'élève dans la vidéo au regard de la composante de réalisation et du contexte. Un relevé d'indicateurs pertinents dans la motricité du ou des élève(s) doit être explicité et justifié lors de l'exposé tant sur les plans qualitatifs que quantitatifs. Les situations d'apprentissage doivent être ancrées dans l'analyse approfondie de l'activité du ou des élèves(s) observé(s) de la vidéo et non d'un élève générique. Elles doivent permettre des transformations et des acquisitions améliorant l'efficacité de leur motricité.

Il est nécessaire de cibler les éléments saillants révélant la motricité du ou des élève(s) pour adapter et personnaliser les transformations de leurs ressources. Les variables quantitatives (distance, temps, hauteur des haies, inclinaison, etc.) et qualitatives (placement du bassin, qualité des appuis, orientation du corps, etc.) doivent être identifiées pour expliciter le comportement du ou des élèves(s). Elles spécifient la nature du problème au regard de la composante de réalisation. L'argumentaire mobilisé s'appuie sur des éléments de connaissances professionnelles et/ou théoriques.

Entretien :

Il est attendu des candidats une réflexion professionnelle leur permettant de s'engager et d'entrer dans une interaction pertinente avec le jury. Le candidat doit être en mesure de justifier et d'adapter ses propositions en cours d'entretien, gage d'une épaisseur professionnelle.

Cela nécessite une connaissance approfondie de la motricité des élèves. Les indicateurs prélevés doivent permettre de faire évoluer les situations et les transformations visées à partir d'une analyse justifiée.

Une autre spécialité athlétique et/ou une autre activité du CA1/de la CP1 est abordée(s) en fin d'entretien sur un thème connexe. Le candidat doit alors être capable d'envisager des hypothèses de transformations de l'élève dans un cadre de pratique différent.

. Registre 1

Lors de l'exposé, l'analyse de la motricité observée dans la séquence vidéo est erronée. La composante de réalisation n'est pas définie ou est inexacte. Les situations qui en découlent sont plaquées et souvent inadaptées, ne révélant pas de liens entre l'analyse de la motricité de l'élève et les propositions. Les justifications se fondent sur des connaissances scientifiques ou empiriques confuses. Par exemple, pour la composante de réalisation "la mobilisation des segments libres en course de haies hautes", le candidat se limite à une énumération de situations représentatives du contexte de course de haies hautes. Elles ne permettent pas à l'élève de se transformer : gammes athlétiques, situation décontextualisée et/ou « plaquées » qui se suivent. Par exemple l'élève est conduit à courir sans haie, à sautiller au-dessus de quelques haies basses. De même, lorsque le candidat limite sa situation à une seule haie, l'activité s'en trouve décontextualisée.

Lors de l'entretien, les explications sont confuses, voire erronées. Les connaissances liées à la culture athlétique et au contexte institutionnel, sont insuffisantes. Malgré la sollicitation du jury, le candidat éprouve des difficultés à préciser ses observables et à relier le comportement observé, l'analyse et les propositions. Les échanges prennent la forme d'un questionnement auquel il apporte des réponses lapidaires et des propositions stéréotypées.

. Registre 2

Lors de l'exposé, l'analyse de la motricité de l'élève observée dans la séquence vidéo est souvent partielle, simplement décrite. Le candidat perçoit quelques indicateurs parmi les éléments de la thématique. L'identification des problèmes observés est limitée et non hiérarchisée. Les situations proposées répondent insuffisamment aux problèmes soulevés et ne s'adressent pas explicitement à l'élève observé dans la séquence. Elles sont "plaquées", parfois incertaines. Les niveaux de connaissances mobilisées sur le plan scientifique ou professionnel sont limités. A titre d'exemple, à partir de la composante de réalisation : "les prises d'information, en course de haies basses", le candidat propose un traitement partiel à partir du nombre d'appuis inter-obstacle sans envisager d'autres éléments pouvant influencer la motricité de l'élève (zone d'impulsion, fatigue, changement de jambe d'attaque, etc.).

Lors de l'entretien, les réponses sont hésitantes ou lacunaires, témoignant d'un niveau de connaissances scientifiques ou empiriques limitées. L'analyse des indicateurs prélevés reste imprécise. Les liens entre le comportement, l'analyse et les situations d'apprentissage restent formels. En conséquence, les acquisitions motrices envisagées sont implicites grâce à des tâches « magiques ». Par exemple, sur la thématique "les prises d'information, en course de haies hautes", il traite la question en aménageant simplement le milieu à l'aide de repères au sol sans prendre en compte les besoins de l'élève.

. Registre 3

Lors de l'exposé, l'analyse de la motricité reste le plus souvent générique. Le candidat identifie des indicateurs en lien avec la composante de réalisation et la vidéo mais l'analyse est partielle. Il présente des situations d'apprentissage plus ou moins reliées au problème du ou des élève(s). A titre d'exemple, avec la composante de réalisation « les prises d'informations » dans le contexte des « courses de haies hautes », il envisage plusieurs types d'informations pouvant expliciter les difficultés rencontrées par l'élève (appuis, distances de haie, leur hauteur, etc.) mais propose des situations d'apprentissage peu adaptées à l'élève observé (intervalles inter-haies et hauteur inadaptés).

Lors de l'entretien, l'argumentaire reste approximatif. Les liens entre les situations, les indicateurs, l'analyse et les situations d'apprentissages apparaissent mais sont surtout révélés par le questionnement provoqué par le jury. Le candidat n'arrive pas toujours à nuancer ses propos dans d'autres contextes, moments de scolarité ou dans une autre composante de réalisation.

. Registre 4

Lors de l'exposé, l'analyse de la motricité est pertinente. Le candidat identifie des indicateurs de manière explicite en lien avec la composante de réalisation, le contexte et l'activité de l'élève dans la séquence vidéo. Les situations d'apprentissages envisagées sont adaptées et permettent de résoudre le(s) problème(s) posé(s) par l'activité observée. Les connaissances scientifiques et empiriques sont d'un niveau satisfaisant et viennent étayer les propositions faites. En reprenant l'exemple de la composante de réalisation : « la mobilisation des segments libres » avec le contexte des « courses de haies hautes », le candidat envisage un traitement hiérarchisé, prenant en compte l'intégralité des segments qui ne sont pas en contact avec le sol (bras, jambe libre et jambe d'attaque) lors des différentes phases de la course de haies. Ses propos sont mis en relation avec les ressources mobilisées par l'élève.

Lors de l'entretien le candidat met en cohérence l'analyse, les propositions et les comportements observés pour transformer la motricité. Il mobilise des indicateurs et identifie des conceptions et propositions du jury. Cependant, il ne parvient pas à toujours nuancer le propos en lien avec d'autres contextes et/ou moments de scolarité. Au regard de la composante de réalisation « mobilisation des segments libres » dans le contexte des « courses de haies hautes », le candidat prend en compte l'interaction avec les jurés pour affiner ses propositions et provoquer des acquisitions motrices.

. Registre 5

L'analyse de la motricité est envisagée selon différentes dimensions à partir de choix d'indicateurs ciblés en lien avec la composante de réalisation, le contexte et l'activité de l'élève dans la séquence vidéo. Le registre d'explication est élargi et nuancé. Les situations d'apprentissage sont conceptualisées avec un haut niveau de justification. Elles permettent de transformer la motricité de l'élève.

Au regard de la composante de réalisation « la mobilisation des segments libres » dans le contexte des « courses de haies hautes », le candidat, placé à ce niveau de registre, envisage un traitement prenant en compte l'intégralité des segments libres, leurs rôles et leurs effets sur les différentes phases de la course à partir des besoins identifiés chez l'élève. Il montre ici sa capacité à envisager des pistes de remédiation spécifiques et progressives.

Lors de l'entretien, le candidat étaye son propos en se basant sur des indicateurs ciblés, justifiés et nuancés. Ces derniers sont mis en tension sous différents angles de manière à analyser la motricité et à éclairer le débat professionnel. Le registre d'explications est élargi et nuancé dans le but de transformer la motricité de l'élève. Au regard de la composante de réalisation « mobilisation des segments libres » dans le contexte des « course de haies hautes », le candidat alimente le débat professionnel et parvient à étayer et nuancer ses choix (distances, intensités, intervalles, hauteur des haies, quantité de travail, etc.) par des connaissances solides, aussi bien empiriques que scientifiques et institutionnelles. Les propositions formulées sont fondées et permettent des acquisitions motrices pour le ou les élèves concernés.

3.1.2/ Conseils aux candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Il est attendu que les candidats préparent activement l'épreuve et qu'ils soient en bonne condition physique. Cette préparation doit s'envisager sur un temps suffisamment long pour être efficace le jour de l'épreuve et limiter le risque de blessure. Il est nécessaire qu'ils s'entraînent pendant leur formation sur le dispositif prévu en amont et testent leur projet dans les conditions les plus proches possibles de l'épreuve. Cela permet de construire différents repères de distance, de vitesse et de récupération afin de réaliser la séquence libre sans pénalité et au plus haut niveau de capacités disponibles.

Il est également conseillé aux candidats d'investir toutes les filières énergétiques pour réaliser un projet montrant l'étendue de leurs compétences tout en mobilisant un nombre important de ressources. Il convient de se préparer aussi bien sur le plan physique que sur un plan théorique. Les récupérations étant directement liées au type d'effort fourni, le jury attend que le projet soit cohérent et donc suffisamment réfléchi en amont.

Pour préparer la séquence imposée, chaque candidat doit envisager, pour chaque composante de réalisation, différentes hypothèses de travail et ancrer ses propositions dans une démarche évolutive et progressive permettant d'explorer les divers aspects de la composante de réalisation et du contexte. Cela doit conduire à la réalisation d'une prestation physique comportant des situations adaptées à ses capacités. Une bonne gestion du temps suppose l'utilisation d'un chronomètre personnel pour cette séquence imposée. Le candidat doit mettre en relation toutes les dimensions de la composante de réalisation afin d'optimiser sa prestation durant la totalité des 20 minutes qui suivent la préparation prévue sur 10 minutes. La séquence et les transformations visées s'adressent exclusivement au candidat et non à un ou des élève(s) hypothétique(s). Le jury rappelle que seule la prestation physique est évaluée sur la séquence imposée et que les explications ne sont qu'un support à la compréhension de la réalisation de cette prestation.

. ENTRETIEN

Il est attendu du candidat une analyse approfondie de la vidéo au regard de la composante de réalisation proposée. Un relevé des indicateurs pertinents dans la motricité du ou des élève(s) doit être explicité lors de l'exposé tant sur les plans qualitatifs que quantitatifs (le candidat peut faire usage du chronomètre et de la calculatrice disponibles sur la tablette). Les candidats sont invités à utiliser l'ensemble des supports d'information et de communication aussi bien lors de l'exposé que de l'entretien. Cela comprend la tablette numérique, les feuilles de brouillon ou encore le tableau-blanc (quatre couleurs de feutre ont été fournies lors de cette session). L'utilisation récurrente de la vidéo, présente sur la tablette, est souhaitable aussi bien durant l'exposé que durant l'entretien.

Les situations d'apprentissage doivent être ancrées dans l'analyse approfondie du comportement observé de l'élève de la vidéo et non d'un élève générique. Elles doivent permettre des transformations améliorant l'efficacité de la motricité de ou des élèves. Les variables quantitatives (distance, temps, hauteur des haies, inclinaison, etc.) et qualitatives (placement du bassin, qualité des appuis, etc.) doivent être anticipées et adaptées au niveau de du ou des élève(s). Le candidat doit être capable d'envisager dans un second temps un autre filtre d'analyse que celui imposé au regard de la vidéo proposée. Cela nécessite aussi une connaissance approfondie du comportement des élèves sur le terrain dans différents niveaux.

Dans sa préparation, le candidat doit faire l'effort de mettre ses connaissances (physiologiques, culturelles, techniques, biomécaniques et institutionnelles) au service de sa pratique d'enseignant et non sous la forme d'une récitation de savoirs théoriques. Il doit également se préparer à l'analyse de la vidéo (utilisation des diverses fonctions de la tablette : ralenti, image par image, zoom) en visionnant des séquences d'élèves en athlétisme.

Lors de l'entretien, le jury engage le candidat dans une démarche de préparation dans les autres activités issues de la CP1/du CA1. Plus précisément, il s'agit d'identifier et de mettre en tension des problématiques transversales en termes de composantes de réalisation entre ces différentes activités. Durant toute l'épreuve, il est attendu du candidat une réflexion professionnelle lui permettant de s'engager et d'entrer dans un entretien argumenté avec le jury. Il doit être en mesure d'adapter ses propositions en cours d'entretien et de les faire évoluer, afin que le jury puisse apprécier son épaisseur professionnelle.

3.2. Danse

3.2.1. Illustrations des registres permettant de caractériser les candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Conditions matérielles : La prestation se déroule dans une salle de danse dotée d'un plancher dont l'espace d'évolution est délimité (8 m de profondeur sur 8 m d'ouverture) ne permettant pas d'utiliser les murs. Cet espace est orienté par le placement des deux jurys face à l'espace de danse. Pour l'ensemble de la prestation physique, le candidat dispose d'un PC branché à une enceinte avec

lecteur de CD et de clé USB. Avant l'heure du début de l'épreuve, chaque candidat a disposé de 25 minutes d'échauffement dans une salle attenante et de 10 minutes dans la salle de danse. A ce moment le jury recommande à chaque danseur de vérifier et de régler le volume du support sonore et de prendre ses repères dans l'espace scénique.

Le jury intervient uniquement pour enclencher le ou les supports sonores apportés et utilisés par le candidat.

Séquence libre

Un titre et un argument sont présentés par le candidat aux membres du jury.

La séquence libre, d'une durée comprise entre 2'30 et 3'30, consiste en la présentation d'une chorégraphie personnelle permettant de révéler un niveau de composition et d'interprétation optimal au regard des ressources du candidat. Le jury attend un projet artistique abouti et singulier servi par une écriture chorégraphique lisible et pertinente (choix des gestuelles et de leur articulation, mode de développement dans l'espace et le temps, procédés de composition) au service du propos. L'interprétation doit mettre en valeur un niveau d'engagement moteur (motricité spécifique de danseur en termes de complexité motrice, coordination et dissociation, qualité des appuis, modulations toniques, jeu autour de l'axe vertébral) et émotionnel (état de danse, présence, rôle, regard, respiration) permanent au service du propos développé.

. Registre 1

Le candidat présente une composition peu aboutie ou stéréotypée, témoignant d'un manque de connaissances dans l'écriture chorégraphique et d'une culture artistique limitée. Les propositions s'appuyant sur un enchaînement de mouvements juxtaposés les uns aux autres ne permettent pas la lisibilité d'un propos en dépit du titre et de l'argument annoncés. La motricité est simple et globale et elle est éloignée de la motricité spécifique de danseur en termes d'états de corps. Le candidat récite sa danse plus qu'il ne l'interprète.

Conduites typiques : Démonstration de gestes stéréotypés et/ou gymniques, corps global, espace non réfléchi, manque de concentration.

. Registre 2

Le candidat propose une composition à l'écriture élémentaire s'appuyant sur des formes de corps simples et quelques procédés de composition. Il présente une démarche avec des choix limités témoignant d'une construction basique. La lisibilité d'un propos se dégage mais sans subtilité. La motricité est spécifique mais limitée. L'interprétation est appliquée avec une prépondérance d'un des deux registres d'engagement (moteur ou émotionnel).

Conduites typiques : Thème choisi et traitement banals voire simplistes, motricité proche du mime ou sans lien avec le propos, sur-jeu, juxtaposition de séquences sans lien entre elles, quelques procédés de composition plaqués, tenue non judicieuse.

. Registre 3

Le candidat fait des choix cohérents dans l'écriture chorégraphique au service d'un projet personnel, témoignant d'une démarche artistique. Sa composition est lisible. Une motricité dansée émerge (modulations toniques, coordinations et dissociations segmentaires ...). L'interprétation est sensible mais l'engagement moteur et émotionnel est intermittent (fluctuation dans le temps et /ou dans l'intensité).

Conduites typiques : Choix de thème commun, traitement inégal, motricité dansée mais maîtrise aléatoire, présence de procédés de composition judicieusement choisis.

. Registre 4

Le candidat fait des choix pertinents révélateurs d'un parti pris singulier. Il propose une composition élaborée à partir d'une écriture subtile et symbolique qui emporte dans un univers poétique et sensible. Il exploite une motricité spécifique de danseur (circulation du mouvement, musicalité et respiration, appuis, travail autour de l'axe vertébral, intentionnalité du regard...) au service du propos. Son engagement moteur et émotionnel est permanent.

Conduites typiques : Thème et traitement subtils et singuliers, motricité complexe et signifiante. Présence forte.

Séquence imposée :

Suite à la présentation de la séquence libre, au regard de la motricité dansée et des choix d'écriture chorégraphique du candidat, le jury énonce une composante de réalisation dans une thématique. Celle-ci impose au danseur de transformer une à deux parties de la séquence libre initiale, afin de proposer une nouvelle séquence. Elle invite le candidat à explorer les possibles de la composante, au

sein de la thématique associée. Dès lors, il est nécessaire de faire des choix d'écriture afin de présenter une « re-création ».

Dans la séquence imposée, le produit final doit donner à voir une prestation aboutie proposant un nouvel univers poétique. Celle-ci n'est donc ni une improvisation, ni une nouvelle production : les traces de la séquence initiale restent présentes.

Lors de la préparation de dix minutes, le candidat peut formaliser par écrit sa réflexion et ses choix de travail et/ou commencer à s'engager dans un travail moteur. Ces dix premières minutes de recherche ne sont pas évaluées.

Pendant les vingt minutes suivantes, le candidat présente oralement et corporellement ses axes de traitement initiaux. Il doit continuer à poursuivre sa recherche, en s'engageant physiquement dans un processus de transformation d'une ou deux séquences de son solo. Il doit présenter au final une séquence imposée la plus aboutie possible et au plus haut niveau de ses ressources. Le jury observe et évalue ce processus ainsi que la séquence finale transformée, présentée au sein de ces vingt minutes.

. Registre 1

Plusieurs cas de figure apparaissent dans ce registre.

Le candidat présente une nouvelle séquence sans aucune trace de la séquence initiale ; cette dernière disparaît dans la seconde partie au profit d'une improvisation.

Le candidat reste dans une ébauche de transformation, témoignant d'un manque de connaissances de l'activité danse, ou d'une mauvaise gestion du temps de l'épreuve. La motricité reste globale.

Le candidat ne présente pas de séquence finale.

Le candidat fait des propositions qui ne sont pas en lien avec la composante de réalisation, car la compréhension et l'analyse de cette dernière sont erronées. Certains candidats traitent de la composante et de la thématique de manière séparée, ou ne prennent pas en compte la thématique.

Par exemple, la composante de réalisation « relâchement » dans la thématique « corps » est traitée comme « légèreté ». La composante « spirale » dans la thématique « corps » est traitée dans la thématique « espace scénique ».

. Registre 2

Le candidat propose un traitement partiel ou simpliste de la composante de réalisation s'appuyant sur des formes de corps simples ; les propositions sont juxtaposées. La composition initiale fait état d'éléments insérés. L'interprétation est appliquée et l'état de présence intermittent.

Ainsi, à titre d'exemple, la composante de réalisation « Point fixe » est traitée uniquement du point de vue de l'espace scénique et n'est pas envisagée dans sa dimension corporelle. Le candidat repositionne dans l'espace scénique des éléments de sa séquence initiale mais sans les transformer. Il place deux éléments scénographiques au sol autour desquels il reproduit des éléments de sa séquence initiale. La nouvelle proposition n'est pas transformée corporellement et l'interprétation reste la même.

. Registre 3

Le candidat, après une analyse juste de la composante de réalisation, propose une « re-création » en exploitant les possibles de la composante de réalisation au sein de la thématique. Sa séquence transformée est alors lisible. Le traitement proposé est cohérent. Une motricité dansée émerge mais le niveau d'engagement moteur et émotionnel reste intermittent.

A titre d'exemple, la composante de réalisation « torsion », dans la thématique corps, est traitée corporellement à partir de différents moteurs de mouvement : torsion entre les ceintures scapulaires et pelviennes, torsion main/coude. Le candidat traite également de la torsion à différents niveaux de l'espace, avec des énergies variées et également dans différentes formes de corps (les tours et les passages au sol).

. Registre 4

Le candidat fait le choix d'un parti pris singulier avec un traitement pertinent (approfondi ou diversifié). Il propose une séquence transformée en s'engageant physiquement et émotionnellement, grâce à une écriture subtile et symbolique qui emporte dans un nouvel univers poétique et sensible.

Ainsi, à titre d'exemple, la composante de réalisation « Courbes » dans la thématique « Espace » est traitée grâce à des choix pertinents et singuliers. Elle est analysée selon plusieurs axes : Courbe dans l'espace scénique et l'espace corporel (tracés aériens et au sol, déplacements, formes corporelles, volumes). La composition initiale est transformée grâce à ce travail sur le paramètre du mouvement espace. De nouveaux états de corps apparaissent, grâce à un jeu nuancé sur les paramètres temps et flux. Des procédés de composition choisis judicieusement permettent de mettre en valeur les choix (amplification, accumulation et transposition). La séquence initiale est transformée grâce à un

nouveau registre corporel et un jeu d'interprète différent. Le candidat donne ainsi à voir un projet abouti porteur d'un nouvel univers poétique. Les ressources et leur niveau de sollicitation sont optimaux. Le jury perçoit l'engagement dans une motricité spécifique nuancée et un état de danse de façon permanente.

. ENTRETIEN

Exposé /entretien avec le jury et registre d'évaluation

Exposé :

Le sujet est une question qui prend appui sur une vidéo d'élève(s) en activité (séquence filmée de 30 secondes environ) et comporte une composante de réalisation liée à un contexte d'enseignement. Un élève particulier peut être ciblé par la question proposée.

Ces images peuvent être issues d'une situation d'exploration, d'improvisation, d'une production en cours de création ou d'une prestation finale.

Il s'agit d'observer et d'analyser l'élève (ou le groupe d'élèves) à travers le filtre de la composante de réalisation et de proposer des situations susceptibles de résoudre le ou les problèmes rencontrés.

Lors de l'exposé, il est attendu du candidat qu'il prélève dans la vidéo des indicateurs de la motricité du ou des élèves, en lien avec la composante de réalisation imposée par la question. Ces indicateurs doivent être précis, variés et leurs choix doivent être justifiés. Ceci l'amène à identifier le ou les problème(s) rencontré(s), à avancer des hypothèses explicatives sur différents plans et à proposer des situations de remédiation. Ces situations doivent être susceptibles de transformer effectivement la motricité des élèves en vue d'augmenter leur pouvoir d'agir. De plus, lorsque la vidéo consiste en une chorégraphie déjà construite ou en cours d'élaboration, le candidat doit s'appuyer sur les acquis constatés.

Entretien :

Cette seconde partie permet de juger de la capacité du candidat à fonder un argumentaire élargi et nuancé, à faire des propositions pertinentes avec un niveau élevé de justifications et à faire preuve d'un sens du dialogue. Le jury amène le candidat à approfondir son analyse de la motricité de l'élève (ou du groupe d'élèves) et à justifier ses propositions au regard de la composante de réalisation et du contexte identifié.

Le questionnement s'oriente sur les différents niveaux d'enseignement (collège, lycée, options, association sportive). Il amène, d'une part, au traitement technique et didactique de l'activité et d'autre part à des propositions alternatives du jury sur lesquelles le candidat pourra être amené à se positionner en faisant preuve d'écoute et d'ouverture. Les aspects culturels de l'activité et l'ouverture aux autres domaines artistiques et à d'autres activités du champ d'apprentissage 3 font également l'objet de questionnements.

Il est attendu du candidat des propositions concrètes, spécifiques aux problèmes évoqués et à divers niveaux d'enseignement, pouvant ainsi témoigner de sa capacité d'adaptation et de pertinence dans son intervention, dans le but d'augmenter le pouvoir d'agir des élèves.

. Registre 1

Exposé :

Le candidat n'ancre pas son analyse sur une observation ciblée ; les comportements décrits de manière superficielle ne correspondent pas précisément à la question posée. Le choix de l'axe de travail est réducteur ; la ou les situation(s) proposée(s) sont plaquée(s) et ne permet(tent) pas les transformations annoncées, ou ne sont pas adaptées aux caractéristiques du public ciblé.

Ainsi, à titre d'exemple, le candidat propose un exposé dont la composante de réalisation est « qualité gestuelle ». La vidéo présente un groupe de six filles et l'observation porte sur une des élèves du groupe, en difficulté lors de la réalisation de la chorégraphie. Après avoir défini l'activité « danse », le candidat sollicite quelques indicateurs et émet des hypothèses explicatives incomplètes du comportement de l'élève. Parmi ces indicateurs, le candidat choisit d'axer ses propositions autour du seul travail de la mémorisation à travers une situation par deux où les élèves doivent tour à tour reproduire les mouvements du partenaire, en répétant plusieurs fois la séquence de mouvements. Le candidat ne s'appuie pas sur les acquis des élèves : il ignore la chorégraphie de départ et propose une seule situation qui ne permet pas une transformation effective du pouvoir d'agir de l'élève.

Entretien :

Le candidat rencontre des difficultés pour observer et analyser les comportements des élèves. Ses connaissances de l'activité danse sont insuffisantes.

En reprenant le même exemple, durant l'entretien, le jury invite le candidat à préciser ses observables concernant la qualité gestuelle. Le candidat présente des difficultés à les repérer sur la vidéo : il constate des erreurs de réalisation de l'élève par rapport à l'unisson mais n'interroge pas les difficultés de ce dernier en termes d'équilibre, d'appuis, de trajets moteurs. De plus, il y a peu de lien entre les indices prélevés et les situations proposées. Lorsque le candidat est interrogé concernant des élèves de 6^e, ses propositions sont insuffisantes, notamment lorsqu'il expose les attendus de fin de cycle 3.

. Registre 2 :**Exposé :**

Le candidat définit partiellement la composante de réalisation et circonscrit son analyse et ses propositions dans un cadre restrictif. Il ne tient compte ni du niveau ni du thème exploré par l'élève.

A titre d'illustration, nous envisagerons la composante de réalisation « l'engagement émotionnel dans une séquence d'improvisation » sur la base d'une vidéo d'un solo d'un élève de première. Le candidat propose une définition partielle. Il identifie quelques indicateurs en lien avec la composante (placement du regard, modulations toniques) et la vidéo. Il utilise également d'autres indicateurs qui ne sont pas directement en lien avec la composante de réalisation, ce qui entraîne une analyse partielle de la motricité de cette élève. Le candidat formule une hypothèse explicative d'ordre affectif, ce qui limite ses axes de transformations. Les liens entre l'analyse et les propositions sont implicites. Les propositions de remédiation (élévation et placement du regard) ne répondent également que partiellement à l'amélioration de la motricité de cet élève avec des situations partiellement adaptées au moment de sa scolarité. Certaines situations semblent plaquées et manquent de cohérence au regard des problèmes soulevés.

Entretien :

Le candidat est capable d'approfondir un peu son analyse mais ses connaissances insuffisantes limitent ses propositions. Les questionnements du jury l'amènent à appréhender notamment la lisibilité du propos en précisant les prérequis nécessaires permettant ainsi d'améliorer la présence du danseur. Le candidat caractérise les observables concernant cet élève de première et précise les axes de transformations envisageables selon certains indicateurs. Les connaissances culturelles sont limitées et souvent imprécises ; de même que les connaissances des différentes étapes augmentant les pouvoirs d'agir des élèves comme lorsque le candidat est invité à préciser les indicateurs d'apprentissage concernant l'engagement émotionnel.

. Registre 3**Exposé :**

Le candidat identifie quelques indicateurs mais effectue une analyse partielle de la motricité. Les liens entre les comportements observés, l'analyse qui en est faite et les propositions restent parfois implicite. Il présente des situations en lien avec la composante mais plus ou moins adaptées au contexte ou au problème identifié.

A titre d'exemple, le candidat effectue une analyse pertinente de la vidéo mais il fait des propositions qui permettent de répondre au problème perçu sans tenir compte de ce qui a été construit antérieurement.

Autre exemple, le candidat devant traiter de la composante de réalisation « les variations du temps », prélève des indicateurs pertinents mais en fait une analyse limitée. Les hypothèses sont envisagées uniquement sous l'aspect biomécanique et affectif sans tenir compte du fait que les élèves glissent sur le sol et ont des difficultés à prendre de la vitesse lors de leurs déplacements et à effectuer des arrêts nets.

Entretien :

Le candidat affine, par le questionnement provoqué, son analyse de la motricité. Il explicite et précise ses situations d'apprentissage. Ces dernières restent néanmoins globales et provoquent des acquisitions motrices limitées.

A titre d'illustration, le candidat propose une situation d'apprentissage dans laquelle il est demandé aux élèves de marcher en explorant « le ralenti » dans le paramètre temps. La situation n'ayant pas été explicitée au cours de l'exposé, le candidat précise ses consignes et les critères de réalisation donnés aux élèves notamment concernant la pose des appuis au sol (attaquer talon, sentir le déroulement complet du pied et le poids du corps sur le pied). Le candidat a parallèlement des difficultés à s'emparer d'une nouvelle composante de réalisation pour répondre à un autre problème identifié dans la vidéo. Il fait des propositions trop ambitieuses et non adaptées aux ressources des élèves. Les références culturelles mobilisées sont peu pertinentes avec le niveau de classe des élèves (exemple : spectacles peu accessibles pour des élèves de 6^{ème}).

. Registre 4

Exposé :

Le candidat analyse la motricité selon différentes dimensions à partir de choix d'indicateurs en lien avec la composante de réalisation et la vidéo.

Pour illustrer la composante de réalisation « Interprétation », dans un contexte de lycée, il identifie l'ensemble des indicateurs pertinents en lien avec la vidéo, à la fois au regard de l'engagement moteur (ancrage des appuis au sol, amplitude dans la réalisation de certains gestes, variations dynamiques dans les mouvements...) et de l'engagement émotionnel du danseur (permanence et intensité de la présence, placement intentionnel du regard). Il fait des propositions de transformation parfaitement adaptées au niveau de scolarité, de motricité et d'engagement de l'élève observé et pose des objectifs pertinents. Par exemple, il engage l'élève observé à apprendre à faire des choix identifiés d'interprétation, du point de vue moteur et émotionnel pour renforcer la communication de sens et d'émotion dans le propos. Son parti pris est de rendre plus signifiante la motricité du danseur (en lien avec le propos) en jouant sur les variations des paramètres du mouvement dansé : variation de temps (ralentir et accélérer), variation du flux (moduler les intensités), variation d'espace (d'un espace propre, à l'espace lointain). Il permet ainsi à l'élève de créer une connexion entre imaginaire et corporel en prenant appui sur des reproductions d'œuvres d'art.

Entretien :

Le candidat est capable d'enrichir ses propositions en explorant d'autres axes de traitement.

Par exemple, il propose de retravailler la motricité du danseur concerné, en lien avec le thème chorégraphique à développer, afin de travailler aussi le jeu d'interprète et donc l'engagement émotionnel. Il explicite les liens entre le comportement observé et le manque d'intention du danseur dans son interprétation en évoquant le manque de variation tonique entraînant une linéarité dans l'interprétation et le manque d'intentionnalité due à un regard en permanence au sol. Il nuance ses propositions en fonction du niveau de scolarité des élèves. Dans une situation d'exploration de sauts, il a recours à des métaphores animales pour des élèves débutants, complétées par des consignes plus abstraites et des propositions plus techniques pour des élèves experts. Il donne des critères d'observation afin que spectateurs et danseurs identifient la qualité d'interprétation. L'entretien révèle un sens du dialogue ainsi que des connaissances didactiques et culturelles de l'activité artistique danse.

. Registre 5

Exposé :

Le candidat effectue une analyse précise de la motricité à partir d'indicateurs ciblés, en lien avec la composante de réalisation et le niveau des élèves. Il identifie un ou des problèmes saillants. Il propose des situations d'apprentissage qui permettent de répondre au(x) problème(s) identifié(s) et qui transforment la motricité des élèves. Il montre des connaissances solides dans l'activité danse et propose une démarche d'enseignement personnelle témoignant d'un engagement conceptuel.

A titre d'exemple, le candidat effectue une analyse fine de la motricité des élèves observés en mettant en évidence différentes hypothèses explicatives : au niveau cognitif, affectif, moteur, sémiotique... Il présente avec précision des situations d'apprentissage et envisage différents niveaux de différenciation afin de viser des acquisitions pour tous les élèves. Les situations proposées s'articulent entre elles de manière cohérente : situation d'exploration, suivie d'une situation de composition guidée par des contraintes qui accompagnent l'activité des élèves.

Entretien :

Le candidat développe son argumentation afin d'éclairer les liens entre l'analyse qui a été faite et les propositions envisagées. Il nuance son propos et met en perspective de nouvelles pistes de travail. Les acquisitions sont optimales et sont visées pour le danseur, le chorégraphe et le spectateur. Les connaissances appartiennent à des domaines variés (institutionnelles, culturelles, didactiques), elles sont mobilisées à bon escient.

A titre d'exemple, le jury propose au candidat de s'emparer d'une nouvelle composante de réalisation afin de répondre à un autre problème identifié sur la vidéo. Le candidat présente de nouvelles pistes de remédiation en prenant position quant au pré requis nécessaires. De même, lorsque le jury l'amène à envisager la composante initiale dans une autre activité du champ d'apprentissage, le candidat est capable de s'appuyer sur les acquisitions construites lors de la séquence de danse pour envisager des transformations motrices. Il met en tension les enjeux de formation des deux APSA tout en mettant en lumière une démarche d'enseignement singulière, sensible et commune aux deux APSA.

3.2.2. Conseils aux candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Séquence libre :

Sur le support sonore de la prestation libre, il est conseillé de n'utiliser qu'une seule piste.

Il est recommandé d'apporter un soin privilégié au choix de l'univers sonore, de la tenue de danse et des accessoires éventuels, renforçant le propos et/ou l'univers poétique. Toutefois, le candidat veillera à éviter les choix de thèmes communs ou standards, parfois illustrés par un traitement bivalent simpliste ou caricatural.

Un titre et un argument doivent être présentés.

Le jury invite les candidats à se préparer en ayant une pratique régulière de la danse, en suivant des actions de formation continue, en développant leur créativité et leurs qualités d'interprétation au sein d'ateliers chorégraphiques dans lesquels ils pourront développer une motricité sensible et/ou complexe à mettre au service de leur projet chorégraphique.

Il est également essentiel d'assister à des œuvres chorégraphiques contemporaines et de répertoire pour s'approprier diverses formes d'écriture chorégraphique. A titre d'exemples, les sites Numéridanse, 3ème Scène de l'Opéra Garnier et Passeurs de danse, donnent accès à des extraits et des informations sur de nombreuses pièces et chorégraphes.

Séquence imposée :

Pour la séquence imposée, si le candidat veut utiliser un nouvel univers musical, il est judicieux de préparer en amont, sur un autre support, différents morceaux musicaux lui permettant de choisir celui qui sera le plus adapté à la composante de réalisation imposée par le jury. Le changement de tenue peut aussi être pertinent.

Afin de se préparer à ce processus de « transformation », nous invitons le candidat à s'entraîner à utiliser différentes composantes de réalisation (inducteurs) pour faire varier, dans une séquence chorégraphique, les paramètres du mouvement dansé, les formes de corps, les procédés de composition, ainsi que les paramètres de présence, amenant à une nouvelle écriture et interprétation de la séquence initiale. Il est attendu que la séquence finale transformée donne à voir un produit abouti porteur d'un nouvel univers poétique.

Il est conseillé au candidat de s'entraîner à gérer la durée de préparation afin de rechercher, composer et présenter une séquence transformée au sein des vingt minutes imparties. Il est utile de s'entraîner à improviser pour être efficient dans les moments de recherche de matériau chorégraphique.

Il est conseillé au candidat de bien définir la composante de réalisation en lien avec la thématique imposée. Pour cela, la maîtrise du vocabulaire spécifique est indispensable. La thématique à laquelle est adossée la composante de réalisation permet au candidat de cibler ses propositions

Il est utile de préciser, durant le processus de re-création, le ou les extrait(s) choisi(s) dans la séquence initiale, avant de présenter la séquence transformée. De fait, il n'est pas nécessaire de présenter à nouveau toute la chorégraphie initiale lors de la présentation finale.

De plus, il est conseillé au candidat de ne pas négliger l'engagement moteur au cours des vingt minutes afin de présenter un produit abouti, adapté à ses ressources et donnant à voir de réelles transformations. Certains candidats privilégiant la présentation orale de leur démarche au détriment d'un engagement physique n'ont pas le temps d'intégrer les changements opérés ou réalisent une prestation finale très réduite et peu aboutie.

. ENTRETIEN

L'utilisation de la vidéo est l'outil privilégié pour le candidat pour relever et exploiter des indicateurs, mais également pour justifier ses choix. Il doit donc se préparer à cet exercice d'analyse des images d'élèves en activité. Il est attendu qu'il indique précisément des moments clés de la vidéo. A partir des comportements observés, le candidat doit être en mesure de définir des hypothèses explicatives. L'analyse de la motricité doit permettre au candidat d'identifier un ou des problèmes saillants et de proposer des axes de transformation et des situations de remédiation. Les propositions des candidats ne doivent être ni génériques ni plaquées. Elles doivent s'appuyer sur les observables et sur la spécificité du ou des élèves visé(s) dans le contexte précisé. Ces propositions permettent au jury de constater les apprentissages visés, afin d'ambitionner une réelle transformation de la motricité du ou des élève(s) observé(s). Les situations d'apprentissage doivent être explicitées avec précision.

Le candidat doit également bien analyser la question et faire le lien entre celle-ci et la lecture de la vidéo afin de cerner les enjeux du sujet. C'est la capacité du candidat à décrire avec pertinence ce qu'il observe sur la vidéo, en adéquation avec la question posée, qui constitue le point d'ancrage du questionnement.

Définir les termes de la question dans un premier temps de l'exposé est indispensable. Le jury conseille de clarifier la ou les notions fondamentales de la danse en lien avec la composante de réalisation imposée par la question (ex : les paramètres du mouvement, les procédés de composition, l'interprétation).

Il est également primordial d'être capable d'identifier le niveau des élèves ciblés et leurs problèmes pour pouvoir proposer et justifier des pistes de remédiation. Le niveau de classe annoncé ne constitue pas à lui seul le niveau réel du ou des élèves. Il est attendu des candidats des propositions concrètes, spécifiques aux problèmes évoqués et à divers niveaux d'enseignements, pouvant ainsi témoigner de sa capacité d'adaptation et de la pertinence dans son intervention afin d'augmenter le pouvoir d'agir des élèves.

Lors de l'entretien, le jury invite les candidats à dialoguer de « spécialiste à spécialiste », ce qui implique une nécessaire connaissance du vocabulaire spécifique de l'activité et des enjeux de son enseignement.

Dans le champ de questionnement sur les aspects culturels de l'activité, il est conseillé de se nourrir de références d'œuvres sur lesquelles les candidats pourront s'appuyer dans leur enseignement, afin que les élèves acquièrent ainsi des connaissances, découvrent et expérimentent divers processus de création.

C'est pourquoi nous invitons plus particulièrement les candidats à :

- Apprendre à identifier des indicateurs caractéristiques de la motricité dansée pour l'ensemble des élèves aux différents niveaux de la scolarité et à différents moments d'un cycle de danse.
- S'entraîner à analyser la pratique des élèves en danse en assistant à différentes leçons à divers moments d'un cycle et dans différents lieux d'enseignement (collège, lycée, options, AS).
- Connaître les références programmatiques de l'activité danse aux différents niveaux de la scolarité pour ancrer les propositions dans une réalité institutionnelle.
- Développer des connaissances techniques et didactiques de la danse dans une approche sensible et artistique.
- Connaître le vocabulaire spécifique de l'activité et savoir analyser les différentes composantes de la danse.
- Se constituer une culture éclairée de l'art chorégraphique en adéquation avec les enjeux de l'enseignement de la danse à l'école, en se confrontant aux œuvres contemporaines et du répertoire. Là encore, il est conseillé aux candidats d'avoir une connaissance suffisante des œuvres proposées aux élèves afin qu'elles soient accessibles et porteuses de sens pour ces derniers.
- S'entraîner à élaborer et à proposer des situations d'apprentissages pertinentes, précises et opérationnelles en lien avec les composantes spécifiques de la danse.

3.3. Escalade

3.3.1. Illustrations des registres permettant de caractériser les candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

La prestation physique est composée de deux séquences respectivement de 10 minutes et de 20 minutes au cours de laquelle le candidat se retrouve, selon la séquence, dans un rôle de pratiquant et/ou de concepteur. La note attribuée résulte d'une séquence libre durant laquelle il démontre l'étendue de ses compétences en activité (10 minutes) et d'une séquence imposée (10mn de préparation suivie de 20 mn de mise en pratique) dont la composante de réalisation est imposée par le jury. Le jury observe et évalue chez les candidats, la capacité à démontrer ses connaissances techniques, pédagogiques, scientifiques et culturelles en mobilisant ses ressources disponibles de façon optimale (en variété et en intensité) afin de présenter des réponses effectives riches, pertinentes et autocentrées. L'estimation de la difficulté des itinéraires, obligatoire dans l'épreuve, permet d'affiner ces dimensions.

- Séquence libre :

La séquence libre de la prestation physique se déroule sur 10 minutes durant lesquelles le candidat cherche, en tant que pratiquant à mettre en relief ses compétences en escalade. Il est attendu que soit démontré son plus haut niveau de pratique en choisissant judicieusement le contexte le plus adapté parmi les fourchettes de voie et de bloc qui lui sont proposées et en annonçant, avant l'ascension, la cotation des dits itinéraires. Au sein de chaque fourchette, les itinéraires en voies présentaient des caractéristiques très diverses pouvant aller par exemple de préhensions fuyantes dans un dièdre nécessitant une maîtrise fine de l'équilibration et du transport du corps à un léger dévers sur grosses prises où les enroulements et torsions sont à rechercher. Chaque voie est spécialement ouverte avec l'optique de mettre en évidence des capacités d'adaptations motrices balayant l'ensemble des compétences du grimpeur moderne.

L'estimation de la difficulté des itinéraires par le candidat fait partie des attendus explicites de l'épreuve. L'analyse fine de ces derniers est un attendu implicite afin de montrer que le choix d'itinéraires est réalisé avec la volonté de gravir ceux dont l'adéquation entre ses ressources et le système de contraintes inhérent est le plus révélateur. Le candidat doit s'engager en toute sécurité à son meilleur niveau de pratique dans deux modalités : la pratique du bloc et celle de l'escalade d'une voie en tête à vue.

. Registre 1

Les candidats dans ce registre présentent des difficultés dans la gestion de la sécurité (oubli de nœud en bout de corde, demande tardive de la parade, omission des tapis de protection dans les itinéraires avoisinants les 3,10 m en bloc réalisés sur une SAE, absence de « check mutuel de sécurité » sur l'encordement et l'installation du frein). Le candidat ne finalise ni un bloc ni une voie. La raison est liée à l'inadéquation entre le niveau de ressources du candidat et le niveau des itinéraires choisis. Il a souvent fait soit le mauvais choix de fourchette de voie et/ou de bloc, soit le mauvais choix d'itinéraires dans la fourchette, que ce soit en bloc ou en voie. Un candidat a même souhaité gravir des itinéraires ne figurant pas dans la fourchette qu'il avait demandé. Le candidat est alors très rapidement mis en difficulté dès le début du bloc et bien souvent de la voie (chute dès les premiers mètres). Il n'est ni en mesure de lire les premiers mouvements ni de s'adapter techniquement aux problèmes qui lui sont posés.

. Registre 2

Une seule des deux prestations est finalisée (bloc/voie). Différents profils de candidats se retrouvent dans ce registre. Tout d'abord, ceux dont la motricité est visiblement peu adaptée aux contraintes imposées par les supports de grimpe choisis. Ils rencontrent des problèmes de lecture ou ne possèdent pas de compétence dans le domaine, ce qui est perceptible dès le décollage. Ils se retrouvent alors dans des impasses motrices qui conduisent à des chutes. L'escalade étant une activité labyrinthique, le niveau de fatigue atteint devient critique très rapidement et les chutes s'enchaînent dès lors jusqu'à épuisement des forces. Dans ce registre, on trouve aussi des candidats fortement impactés par un stress élevé dès le début de l'épreuve et qui n'ont pas la lucidité nécessaire pour faire les choix pertinents. Certains candidats peu alertes en bloc commencent par cette partie de l'épreuve pour s'en affranchir mais ils s'y épuisent et s'interdisent dès lors la réussite en voie qui leur aurait été plus favorable pour engager l'épreuve. La gestion du stress est un élément majeur à maîtriser pour exploiter pleinement de ses capacités. Toujours dans ce registre, d'autres candidats ont un jugement erroné du niveau de difficulté des voies et blocs choisis à l'intérieur de la fourchette. Ils partent alors dans des niveaux supra-maximaux. De ce fait, leur réussite devient impossible. Il est nécessaire pour ces candidats de prendre un temps suffisant pour analyser le niveau de difficulté motrice et énergétique présentés par les itinéraires afin de mettre ces éléments en adéquation avec leurs propres ressources et leurs points forts en minimisant autant que possible leurs manques. L'ensemble du jury insiste pour rappeler que les parcours de blocs proposés ne doivent pas être pris à la légère concernant le niveau de cotation. Leur complexité est plus élevée qu'en voie pour une cotation identique (les échelles n'ayant pas forcément de lien direct). Une autre catégorie de candidats présente dans ce registre de prestation ne parvient pas à mettre en évidence un niveau d'engagement suffisant dans les blocs et/ou dans les voies. Enfin, certains candidats gèrent difficilement ou maladroitement les dix minutes. Mis en échec dans un bloc ou une voie, les temps de repos deviennent trop conséquents pour garder un temps suffisant permettant de réussir dans l'autre modalité de pratique. Par ailleurs, des temps de récupération trop courts obèrent la réussite du second itinéraire tenté. Des problèmes mineurs de sécurité sont à déplorer à ce niveau de registre (difficulté à mousquetonner par exemple, absence de parade, tapis mal positionnés, même si il n'y a pas mise en danger directe).

. Registre 3

Les candidats placés dans ce registre font preuve d'un niveau d'engagement élevé mais des erreurs assez conséquentes viennent limiter la prestation (imprécisions de placements, crispations importantes, hésitations conséquentes, difficultés à se placer pour optimiser une prise de fin en plat pour l'un des blocs).

Un manque d'échauffement ou une précipitation dans l'épreuve sont souvent des éléments déterminants induisant des chutes prématurées. Il est conseillé d'utiliser le temps prévu avant l'horaire d'accueil pour se préparer de manière optimale à un effort intense que ce soit en bloc ou en voie. La sécurité est globalement présente à ce niveau de registre mais le jury doit parfois faire des réajustements non demandés par le candidat.

. Registre 4

Les candidats s'engagent et réussissent un ou plusieurs itinéraires dans les deux modalités à leur meilleur niveau de pratique. Leur échauffement est en adéquation avec le niveau d'exigence motrice et énergétique des parcours proposés. Même si des hésitations passagères, des réadaptations ou de petites imprécisions sont possibles, la prestation révèle une pertinence certaine entre les parcours

choisis et le niveau des ressources disponibles. La réussite peut être multifactorielle : excellente lecture prédictive et réactive, stratégie d'organisation des prestations en voie et en bloc, adaptation ou capacité de réadaptation motrice aux contraintes proposées, convocation des ressources énergétiques de manière complémentaire aux ressources biomécaniques, gestion optimale du rythme et de la cadence de progression, maîtrise des tensions et relâchements musculaires, voire respiratoires dans le mouvement ou en dehors de ces derniers (utilisation optimale PME, présence de délayage ou de « chichitage »). Le niveau de sécurisation de la pratique est cohérent avec le contexte de grimpe.

- Séquence imposée :

Cette séquence débute avec l'achèvement des cinq minutes de récupération offertes aux candidats à l'issue de la séquence libre. Dès lors, le jury propose aux candidats une composante de réalisation qui doit mettre en exergue sa compétence d'enseignant à analyser les problèmes qui y sont inhérents et à les rapporter à son profil personnel de grimpeur.

Il est attendu du candidat qu'il propose des situations d'apprentissage riches et pertinentes, propres à résoudre les écueils constatés lors de la séquence libre en mobilisant un haut niveau de compétences et de connaissances ainsi qu'un engagement à un niveau maximum. Il dispose pour ce faire de 10 minutes pour préparer la présentation et l'analyse de la question, suivie d'une mise en pratique de 20 minutes.

Durant la préparation, le candidat peut, s'il le souhaite, commencer à aménager le milieu dans la limite de la capacité à remettre en état l'installation pour le candidat suivant (marquage au scotch, traçage de séquence de mouvements, de parcours de bloc, aménagements des itinéraires de voie et de bloc, préparation des EPI, etc). Il ne peut en revanche modifier les itinéraires tracés par le jury pour la séquence précédente. Du matériel est à sa disposition dans cette optique (scotch, feutre, brouillon, etc).

Les candidats qui exploitent ce temps pour préparer leur support sont moins rares que par le passé, mais, trop souvent, les aménagements proposés n'apportent pas de plus-values réelles. C'est le cas des prises visées inutiles, voire créant des situations en décalage avec les problèmes étudiés (ouvrir des configurations amenant des placements de pied dans l'axe quand il est attendu implicitement dans la composante des conduits pieds décalés par exemple). Comme cela a été déjà été souligné, l'analyse de la composante et de la modalité imposée est une obligation pour réussir et apporter des solutions pertinentes.

La plupart des candidats s'engagent physiquement dans les voies et les blocs, mais ils rencontrent des difficultés à exploiter la composante de réalisation en séquence imposée et à la personnaliser. Nous rappelons une fois de plus que la simple déclaration d'intention est impropre à démontrer la capacité à répondre aux problèmes posés. La mise en action réaliste dans des situations d'apprentissage véritables et la concrétisation motrice sous-forme de séquence de mouvements, voire d'itinéraires, sont essentiels. L'explication rapide, puis le travail en acte et enfin un retour qualitatif sont des dimensions à maîtriser afin de présenter une prestation physique réelle à son plus haut niveau d'expression.

Le jury rappelle aux candidats qu'il n'est pas obligatoire de créer puis de réaliser des parcours pour répondre à la question, si celle-ci ne l'exige pas. La capacité à faire évoluer le support et à créer des mouvements personnalisés doit être mise au service d'une réponse appropriée à la composante de réalisation imposée.

. Registre 1

A ce niveau de registre, la composante est rarement prise en compte par les candidats ou elle est confondue avec une autre plus globale. Les réponses apportées ne permettent donc pas d'y répondre. Un candidat a, par exemple, traité de l'enchaînement d'une séquence de mouvements « après-travail » alors qu'il lui était demandé d'améliorer ses compétences lors d'une modalité d'ascension « à vue ».

Un autre candidat a considéré que la gestion de la vitesse et celle de l'intensité était la même chose alors que la question posée exigeait d'en étudier les rapports. Pour ce type de candidat, on notera que la composante n'est en règle générale pas suffisamment analysée, définie et mise en tension avec les ressources disponibles. L'explication apportée tend uniquement à décrire ce que le jury peut voir sans s'appuyer sur des connaissances et compétences relatives à la dimension évoquée de l'escalade dans la composante. De la même manière, les tentatives de parcours présentées à la hâte en toute fin de prestation en séquence imposée alors même qu'elles sont vouées à l'échec, n'apportent également aucune plus-value.

. Registre 2 :

L'analyse de la composante est ici encore trop partielle. La prestation réduit certains aspects de l'escalade alors qu'il est demandé une mise en système de plusieurs dominantes (exemple : « Saisis et appuis en moulinette après-travail »). Les situations sont souvent plaquées. A titre d'illustration,

proposer uniquement de se confronter à des prises de pied variées, alors qu'il est attendu de produire des situations d'apprentissages permettant de construire une séquence de mouvements, est réducteur. La démarche obère dans ce cas la dimension combinatoire des appuis et des poses nécessaires à la construction des mouvements. Il en va de même de la production de réponses dans un contexte maîtrisé par le candidat alors qu'il lui est précisément proposé d'aller vers des situations qui demandent un effort d'adaptation (autre contexte, combinaison de prises non maîtrisée pour produire une réponse en termes d'équilibration posturale, d'organisation gestuelle du mouvement et de transport du corps). Le manque d'intensité athlétique ou de complexité informationnelle est un révélateur des prestations physiques situées à ce niveau.

On notera également qu'un enseignant agrégé doit être en capacité d'être critique envers des situations d'apprentissage, parfois répandues, mais dont la qualité est très limitée voire inefficace, en tout cas ne favorisant pas automatiquement l'émergence d'apprentissage. Proposer, par exemple, de placer des dégaines au pied du grimpeur ne permet pas d'être efficace dans la pose de pied, ni de développer une plus grande finesse ou une plus grande précision dans l'appui, d'autant plus si rien n'est précisé sur les conditions dans lesquelles la situation peut se réaliser. On peut de surcroît douter de l'utilisation de cette situation au sein d'un groupe classe au niveau sonore élevé.

. Registre 3 :

Les candidats à ce niveau de registre analysent de façon satisfaisante la composante qui leur est proposée et les réponses apportées sont propres à engendrer des transformations motrices. L'ensemble n'est cependant pas envisagé dans toute la complexité nécessaire. On peut évoquer, par exemple, le cas d'un candidat qui oublie qu'il existe d'autres dimensions liées au relâchement que l'efficacité d'une PME. Dans ce sens, il propose uniquement des situations permettant d'améliorer le comportement équilibratoire lors de celles-ci et donc une partie de la dépense énergétique en phase statique. Or il est également nécessaire de repérer ces dernières. Le relâchement peut aussi être envisagé en termes de diminution des contractions musculaires parasites lors des délayages ou des « chichittages » ou être aussi entrevu au niveau respiratoire ainsi qu'au sein même des phases de transport du corps ou du désengagement des placements lors des mouvements.

Dans ce registre, l'analyse des candidats a parfois été intéressante mais le contexte d'apprentissage dans lequel la prestation physique a été envisagée n'était pas en phase avec les conditions nécessaires pour faire émerger un apprentissage chez ce grimpeur. Par exemple, travailler dans du 5B pour faire fonctionner des éléments d'analyse pourtant bien compris et énoncés, alors que le grimpeur possède un niveau bien supérieur, ne permet pas de mettre en évidence des conditions d'apprentissage devant être présentées à leur plus haut niveau de compétences.

. Registre 4 :

Dans ce registre, les candidats ont analysé la composante dans son ensemble en envisageant sinon toutes les implications que cela suppose en escalade, du moins une grande partie. Ils l'ont par la suite rapporté à leur propre prestation initiale en séquence libre. Ils ont tiré de cette analyse un certain nombre d'éléments permettant d'aboutir à une évocation de leur profil en termes de forces et de faiblesses. L'ensemble de ces réflexions a été inséré dans un scénario de séquences de travail hiérarchisées dans le temps imparti et mis en évidence lors de la prestation finale. Ces situations d'apprentissage sont maîtrisées dans le sens où les réalisations sont analysées pour optimiser les essais suivants en s'appuyant sur des observables efficaces mis en balance avec des critères de réalisation.

Un candidat a, par exemple, déterminé que la mise en adéquation de ses appuis manuels et de ses poses de pieds n'était pas toujours optimale notamment dans le cas du travail sur prises plates lors de sa réalisation en voie. Il avait tout d'abord analysé de façon efficace les itinéraires présentés en séquence libre dans ce sens mais également d'autres itinéraires disponibles (en voie comme en bloc). Il a compris que la proposition du jury de travailler en bloc sur le thème « efficacité des saisies et des appuis » mettait l'accent sur ce problème observé lors de la séquence initiale. Les situations d'apprentissages qu'il a proposées ont été particulièrement adaptées, ce qui lui a permis de réaliser de façon efficace l'ascension d'un bloc différent de ceux tentés en séquence libre. Il a présenté cette démarche sur le temps long en conclusion en évoquant les apprentissages encore à réaliser pour parfaire ces compétences.

. ENTRETIEN

Exposé / entretien professionnel avec le jury et registre d'évaluation

Exposé :

Le sujet s'appuie sur l'observation et l'analyse d'une séquence vidéo d'environ 30 secondes avec comme angle de visionnage et d'analyse, une composante de réalisation et un contexte de

progression proposés par le jury. Cette vidéo peut concerner un élève comme un groupe d'élèves en activité dans l'ensemble des situations envisageables en escalade dans un contexte scolaire. Les composantes proposées par le jury s'appuient donc sur l'ensemble des champs possibles dans ce contexte.

- du point de vue de la capacité d'analyse de la vidéo à partir d'indicateurs opérationnels répondant à la composante de réalisation :

Le candidat doit être en capacité de prélever les indicateurs moteurs précis et pertinents sur la vidéo en rapport avec la composante proposée, avec le contexte d'évolution et le niveau des élèves. Cette analyse doit être complète et contextualisée à l'ensemble des éléments de la question et de la vidéo. Le jury rappelle également le caractère fondamental de l'analyse fine des caractéristiques du milieu dans lequel évoluent les élèves (type de support, prises manuelles et podales, agencement synergique de ces dernières, itinéraire, etc.). Le candidat doit être alors en mesure de faire fonctionner ces indicateurs, seuls mais également en les faisant interagir, pour présenter une problématisation de la réponse à apporter au jury. Il est donc primordial de définir les termes de la question, de préciser la composante et de mettre en relation les éléments d'analyse avec l'activité escalade, questionnée au regard des compétences institutionnelles.

- du point de vue de l'identification du ou des problèmes rencontrés par le ou les élèves :

Le candidat doit être en capacité de cerner précisément les causes et résultantes du problème identifié, de les relier aux indicateurs vidéo prélevés mais aussi à la composante proposée par le jury. En cela, il doit être maître des connaissances relatives à la motricité en escalade.

- du point de vue de l'efficacité des situations d'apprentissages proposées pour transformer les élèves (acquisitions motrices envisagées) :

Le candidat doit être en capacité de proposer des situations d'apprentissages porteuses de transformations motrices. En cela, il est attendu une description fine des organisations topographiques des prises utilisées par les élèves, un descriptif précis et mis en relation des supports, de la difficulté, des répétitions proposées, des ressources sollicitées dans leur ensemble et non dans leur seule dimension physiologique. Elles ne peuvent donc se restreindre à des propos génériques, plaqués ou empiriques. Le candidat doit démontrer sa capacité à répondre aux écueils constatés chez l'élève ou les élèves concernés et d'être capable de situer sa proposition dans une démarche et un cursus d'apprentissage.

- du point de vue de la qualité de l'argumentaire mobilisé (professionnel et/ou théorique) :

Le candidat doit être en capacité de mobiliser un argumentaire étayé par des références techniques, didactiques, scientifiques, culturelles et institutionnelles qui doit dépasser la simple description. Une connaissance précise des textes officiels est impérative à ce niveau de concours.

Entretien :

Dans la partie d'entretien qui suit l'exposé, il est attendu du candidat un diagnostic de la motricité des élèves en escalade et une capacité à justifier ses propositions en interagissant avec le jury. Il doit se montrer en capacité de compléter, de clarifier sa méthodologie d'analyse de la vidéo, de décrire et d'expliquer les indicateurs qu'il mobilise pour ce faire, de sérier les obstacles rencontrés par les élèves en lien avec le contexte. Il doit être en mesure de décrire, finement et de façon aboutie, les situations d'apprentissage qu'il propose (jusqu'au rôle assumé par lui-même ou par les élèves) et de connaître les processus d'apprentissage, la façon dont il pense que les élèves se transforment par le truchement de son intervention. De la même manière, il doit se montrer ouvert en démontrant qu'il peut faire fonctionner d'autres indicateurs ou qu'il peut s'orienter vers une autre problématique sur invitation du jury. Enfin, il doit être capable d'opérer des transferts en direction d'autres activités de ce champ d'apprentissage (course d'orientation, planche à voile, ski par exemple).

.Registre 1

Sur le plan de la forme, l'exposé n'est porté par aucun cadre d'analyse perceptible. Le temps utile des quinze minutes n'est parfois pas utilisé dans son intégralité par certains de ces candidats. Sur le fond, ils ne sont pas en capacité de cerner le problème principal de l'élève et se cantonnent à une description de la motricité et/ou identifient des indicateurs vidéo étrangers à la composante proposée. Certains candidats de ce registre ont aussi menés leur entretien sans aucune référence à la vidéo ou ont démontré une incapacité à le faire sur proposition du jury. Les situations d'apprentissages sont décontextualisées, parfois impossibles, souvent trop génériques, voire totalement en dehors de l'axe de transformation induit par la composante. À ce niveau de registre, le candidat est bien trop souvent en grande difficulté pour convoquer des références ou des connaissances concernant l'activité de l'élève. A titre d'exemple, on peut évoquer un candidat proposant un travail de bloc, sans matérialisation des prises ou discrimination des forces à exercer de façon synergique sur ces dernières, pour travailler un problème de transfert d'appui ; alors que l'analyse vidéo induisait un travail de coordination et de couplage d'appui sur une préhension oblique opposée au sens de déplacement de l'élève.

Dans la partie relative à l'entretien, les candidats n'arrivent pas à s'emparer des questions du jury pour arriver à approfondir leurs propositions initiales. Ils sont aussi souvent en grande difficulté pour justifier leurs propos et ne sont pas en mesure de faire les liens entre ce qu'ils ont prélevés dans la vidéo, la question et les solutions présentées. L'argumentaire reste donc erroné et confus. L'entretien révèle aussi une méconnaissance des textes et normes en vigueur, qui n'est pas acceptable à ce niveau de concours. Par exemple, on peut évoquer le cas de candidats ne connaissant pas la Circulaire d'avril 2017 sur les APPN. Ils ne différencient pas ce qui préconisé et ce qui est obligatoire et/ou ne sont pas en mesure de manipuler avec exactitude et pertinence les concepts de lignes d'appui et ligne d'action.

.Registre 2

Sur le plan de la forme, l'exposé, présenté à ce niveau de registre, s'appuie sur un cadre d'analyse trop générique qui ne permet pas au candidat de structurer une démarche pertinente. Sur le fond, le candidat identifie partiellement le problème principal de l'élève et reste sur une présentation d'indicateurs vidéo trop peu précis ou parfois éloignés de la composante. Les références à la vidéo sont rapidement évoquées sans être suffisamment précisées et ciblées lors de l'exposé. Les situations d'apprentissages proposées répondent alors souvent de façon très incomplète au problème et sont souvent plaquées sans l'appui des caractéristiques permettant de l'identifier. Le candidat convoque parfois des références ou connaissances en lien avec l'activité de l'élève. Pour autant, elles sont insuffisamment maîtrisées ou s'avèrent fausses. Le jury rappelle que convoquer une référence mobilisant un auteur, implique de maîtriser la teneur de propos de ce dernier et de comprendre dans quelle vision de l'apprentissage il se situe. Par exemple, un candidat mentionne une ligne d'appui homolatérale pour décrire la posture d'un grimpeur « à l'échelle ». Confondre, comme il l'a fait, placement à l'amble et grimper échelle démontre une mauvaise compréhension des concepts mobilisés. Un autre, mentionne une « ligne de force » pour décrire une charnière mais il se montre incapable d'expliquer les principes biomécaniques sous-tendant un couplage homolatéral de forces de traction et de poussée, tels qu'observés dans les moments d'inertie.

Lors de la phase d'entretien, les capacités d'écoute, à ce niveau de registre, restent limitées et induisent soit des changements d'avis brusques ou parfois une attitude inflexible. Les justifications du candidat ne sont souvent pas suffisamment précises et relèvent parfois d'un ajout d'éléments qui n'est pas de nature à approfondir le propos. Les dispositifs pédagogiques, même questionnés, n'évoluent pas lors de la discussion professionnelle. Par exemple, un candidat de ce registre a répondu au jury qui le questionnait sur le bien-fondé de son analyse que c'était un parti pris, sans autre forme de justification.

. Registre 3

Sur le plan de la forme, l'exposé s'appuie sur un cadre d'analyse générique maîtrisé mais qui ne sert pas systématiquement les propos tenus par le candidat. Sur le fond, les candidats identifient le problème principal de l'élève de façon globale en s'appuyant sur des d'indicateurs vidéo parfois imprécis mais en lien avec la composante proposée par le jury. Les situations d'apprentissages proposées restent générales mais sont en lien avec le problème identifié. A ce niveau de registre, le candidat convoque des références ou connaissances scientifiques limitées mais qui permettent d'éclairer ses propositions. Par exemple, la conduite identifiée par un candidat porte sur un problème d'équilibration et les indicateurs vidéo se restreignent à un pointage précis des déséquilibres visibles sur la vidéo, sans analyser finement les raisons en amont ou intrinsèques qui peuvent l'expliquer.

Lors de la phase d'entretien, les candidats de ce registre sont en capacité de revenir sur les liens entre la question initiale, les indicateurs vidéo tout en entrant dans la discussion professionnelle avec le jury sur ces différents aspects. L'entretien révèle néanmoins encore quelques connaissances empiriques qui ne résistent pas toujours à un questionnement approfondi du jury. Par exemple, lors d'une demande de précisions sur les processus mis en jeu dans une situation d'apprentissage visant à modifier la lecture réactive d'un élève, le candidat en reste sur une ré-explication du dispositif, propice aux apprentissages, sans pour autant être en mesure d'expliquer en quoi et comment les transformations motrices vont réellement pouvoir s'opérer.

.Registre 4

Les exposés de ce registre sont sous-tendus par un cadre d'analyse maîtrisé, mis en relation avec la question. Sur le fond, le candidat identifie clairement le problème principal vécu par l'élève en s'appuyant sur des indicateurs vidéo ciblés et précis qui sont de nature à comprendre le problème posé par la composante. Les situations d'apprentissages proposées sont en lien direct avec la composante et sont susceptibles de transformer la motricité des élèves. Le candidat convoque certaines références ou connaissances scientifiques qui permettent d'expliquer et de justifier partiellement les propositions. Au sujet du couplage des appuis lors d'une mise de profil, un candidat propose, par exemple, une organisation en travail en bloc assez conséquent (orientation des

préhensions, latéralisation des saisies, organisation topographique des prises de mains et de pieds en accord avec la composante). Les variables de simplification ou de complexification de la tâche sont reliées aux réponses motrices de l'élève agissant et à ses possibles réponses.

Lors de la phase d'entretien, les candidats de ce registre, se sont distingués par leur grande capacité à interagir avec le jury pour repréciser, justifier et accueillir les contre-propositions du jury. Pour cela, ils se sont régulièrement appuyés sur leur haut degré de professionnalité en argumentant leurs réponses à partir de connaissances scientifiques techniques et professionnelles, précises, variées et appropriées. Sous le questionnement du jury, le candidat est en capacité de faire évoluer les situations d'apprentissage pour intégrer des éléments soumis par le jury, d'adapter le dispositif à un autre contexte ou à un thème moteur connexe. Par exemple, un candidat a été en mesure de faire évoluer un dispositif initialement prévu pour travailler sur un couplage des appuis lors de blocs très courts vers un dispositif traitant plus de la construction d'une séquence de mouvements dynamiques.

.Registre 5 : Les candidats de ce registre ont su s'appuyer sur un cadre d'analyse pertinent, dont la présentation orientée faisait ressortir pleinement une analyse en lien direct avec les termes de la composante et de la question. La grande clarté organisationnelle de l'exposé est à souligner. L'utilisation des médias à disposition a servi à rendre l'exercice de présentation le plus pertinent et vivant possible. Dans ce registre, l'analyse de la motricité de l'élève est exhaustive et celle liée au problème de la composante très largement étayée d'indicateurs vidéo descriptifs et explicatifs. Les propositions de transformations motrices sont en phase avec les ressources des élèves et ancrées dans le problème à résoudre. Les organisations, précises et rigoureuses, sont réellement porteuses de progrès pour les élèves. Chaque phase de l'exposé est argumentée de façon précise en s'appuyant sur l'ensemble des connaissances scientifiques, techniques et professionnelles. Pour illustrer, on peut souligner une stratégie de présentation où le cadre d'analyse, bien que présenté dans son intégralité, n'est ensuite utilisé que dans les axes amenant à une plus-value explicative et justificative, tant sur l'extraction des indices vidéo que sur les situations d'apprentissage.

Aucun candidat n'a cependant été évalué cette année dans ce niveau de registre 5 durant la phase d'entretien. Le jury aurait apprécié des candidats en mesure d'élargir l'argumentaire sur la motricité de l'élève en prenant appuis sur des indicateurs encore plus ciblés et mis en interrelation. La discussion aurait révélé la capacité du candidat à nuancer ses propos en fonction des angles de questionnement du jury. Elle aurait notamment permis de mettre en lumière la posture d'un futur formateur en capacité d'expliquer les comportements observés et de les transformer finement.

3.3.2/ Conseils aux candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Séquence libre :

Se préparer à un effort exigeant nécessite une structuration précise de l'échauffement. Nous conseillons aux candidats de commencer leur échauffement avant l'arrivée dans le gymnase et de le poursuivre avec une intensité progressive et optimale.

La capacité à estimer rapidement la difficulté d'une voie ou d'un bloc représente un préalable pour choisir le niveau de parcours adapté à son niveau de compétence. Il est donc conseillé de s'entraîner à lire des itinéraires de bloc et de voie, d'être capable rapidement de sérier les caractéristiques de ces itinéraires afin de les rapporter rapidement à son propre profil de grimpeur.

Une conception « moderne » de l'escalade de bloc sert d'appui à l'épreuve. Il est donc conseillé de s'engager dans le développement d'une motricité riche et variée pour être capable de s'adapter à des parcours exigeants techniquement parlant (mouvements de coordination, jetés, mouvements nécessitant de descendre bas sur les appuis et transférer le poids du corps, valorisation de plats fuyants, progression dans des dièdres avec des oppositions fines, utilisation de prises en exerçant des actions de poussée avec les mains, la mise en place de spatules, compressions...). Les cotations spécifiques de cette pratique sont à prendre en considération puisqu'elles font référence à un certain niveau d'intensité énergétique et de difficulté biomécanique.

Réfléchir sur l'ordre des prestations (voie(s) / bloc(s)) en s'appuyant sur ses points forts est incontournable afin d'optimiser son épreuve.

La gestion du temps est à anticiper étant donné la durée de 10 minutes (Prise de décision quant au choix du parcours, encordement rapide voire avant le début de l'épreuve, temps de repos, répartition des temps de grimpe entre blocs et voies, chaussons mis et baudrier déjà ajusté, etc.,).

Séquence imposée :

Il est attendu des candidats qu'ils comprennent rapidement les raisons présidant à la proposition d'une composante par le jury. Pour ce faire :

- l'étude pédagogique, didactique et culturelle des composantes devrait être un point de départ dans la préparation des candidats.

- les données connues sur l'entraînement en escalade sont également un passage obligé dans une telle épreuve.

- la connaissance de son profil d'escalade en termes de forces, de faiblesses reste un incontournable et trop de candidats se présentent sans avoir étudié la question. Se faire filmer lors de réalisations à vue, en bloc comme en voie, sur un temps contraint correspondant à celui de l'épreuve, est obligatoire du point de vue du jury.

- être capable de mettre cela en balance avec à la fois les caractéristiques des itinéraires présents (tentés ou non en séquence libre) et avec une analyse fine de la composante l'est tout autant.

- savoir tracer des itinéraires ou adapter ceux en présence doit être un axe de préparation qu'il convient de ne pas négliger.

Un certain nombre d'ouvrages sur la question sont accessibles (revue EPS, revue AFRAPS, ressources numériques en ligne, ouvrages fédéraux, etc...) et sont de nature à pouvoir aider le candidat à se préparer. Il convient de se documenter tôt dans l'année car cela représente une quantité de travail à ne pas négliger. Porter un regard réflexif sur ces ouvrages semble également incontournable afin de se présenter à cette épreuve.

. ENTRETIEN

Lire et circonscrire la question semble une première étape incontournable. Cependant il faut dépasser la simple définition des termes pour être en capacité de les mettre en relation entre eux mais surtout avec la vidéo qui sert de support à cette question. Le candidat doit donc s'entraîner à faire des allers retour constant entre théorisation, analyse et vidéo lors de l'exposé afin que son propos apparaisse comme réellement contextualisé et ancré sur le problème observé chez l'élève.

Le candidat doit aussi, lors de la présentation de ses situations d'apprentissage, rentrer précisément dans l'organisation des dispositifs et ne pas se cantonner à décrire les enrobages pédagogiques. En bloc notamment, une identification précise du départ et de l'arrivée est attendue, une précision sur la nature des saisies et appuis, sur leur organisation synergique, sur la nature de forces à exercer (au moins en direction) est obligatoire. Un bloc ne se décrit pas uniquement en dessinant l'agencement spatial des prises.

Lors de l'entretien, le candidat doit s'entraîner à approfondir son analyse sous le questionnement orienté du jury. Il doit pouvoir préciser un dispositif initial et une organisation pédagogique dans son entièreté et le faire évoluer en intégrant d'autres problématiques ou hypothèses soumises sans pour autant considérer que les propositions initiales soient obligatoirement irrecevables. Enfin, le candidat doit être en mesure d'adopter une posture dans laquelle il est à la fois en capacité de justifier et défendre ses propositions mais aussi d'accueillir le point de vue du jury, de l'intégrer et de rebondir. Afin que cette discussion professionnelle soit la plus pertinente, nous invitons les candidats à étayer leur discours à partir des connaissances professionnelles, techniques et scientifiques tout en étant capable d'utiliser la tablette vidéo, le tableau et le brouillon pour animer ce débat.

3.4 Natation

3.4.1/ Identification et illustration des registres permettant de caractériser les prestations des candidats :

. PRESTATION PHYSIQUE

L'épreuve se déroule dans un bassin de 25m et dans un couloir délimité par des lignes de nage. Une planche et un pull buoy sont mis à la disposition du candidat durant l'échauffement et la séquence imposée.

Séquence libre :

Cette séquence se réalise en 10 min maximum, le candidat annonce au préalable au jury le contenu de sa séquence et son indice de nage. Le jury apprécie la précision apportée quant au mode de calcul de cet indice et au contexte dans lequel il a été calculé (Parcours distance longue / Parcours distances courtes).

Les candidats se sont dans l'ensemble bien préparés pour cette séquence, ils sollicitent leurs ressources au plus haut niveau d'expression au regard de leurs capacités. Le parcours de distance longue est majoritairement nagé en crawl. Sur le parcours de distances courtes, une majorité de candidats montre un minimum de trois modalités de nage. L'indice de nage et son mode de calcul sont donnés avec toutes les précisions requises.

Les critères d'appréciation de la prestation physique ont porté sur les éléments suivants :

- *Le type de ressources sollicitées* envisagé au travers : de la cohérence du projet de séquence au regard des ressources du candidat, de l'utilisation de diverses modalités de nage et leur degré de maîtrise technique, de l'exploitation rationnelle de la gestion des temps de récupération, de l'adaptation au type de parcours effectué pour viser une réalisation optimale.

- *Le niveau de sollicitation des ressources* : ce curseur vise à évaluer l'exploitation des paramètres spatio-temporels à travers l'indice de nage prélevé par le jury ainsi que le niveau d'engagement du candidat dans l'épreuve.

- *Les éléments de culture* : ce curseur a porté notamment sur le respect et l'utilisation du règlement FINA en vigueur illustré dans plusieurs modalités de nage ainsi que sur l'écart au projet entre l'indice de nage annoncé par le candidat et celui prélevé par le jury.

. Registre 1

Les parcours présentés ne différencient pas suffisamment la distance longue avec la ou les distances courtes. Le candidat n'utilise pas la totalité du temps de la séquence. La récupération est inadaptée ou absente. Les paramètres spatio-temporels ne sont pas exploités. L'indice de nage est calculé sur une distance non présentée durant la séquence libre ou le mode de calcul ne respecte pas les attentes du programme. Il est par conséquent très éloigné de l'indice de nage prélevé. Une ou deux nages sont présentées et le candidat témoigne d'une méconnaissance du règlement FINA.

. Registre 2

Le candidat réalise une prestation qui montre un engagement différencié dans les deux parties (par exemple : dans le parcours long, l'engagement énergétique est différent du parcours court ou est utilisé comme une démonstration technique). À ce niveau de registre, le candidat fait preuve d'un niveau de sollicitation partiellement adapté à ses ressources. L'indice de nage prélevé est assez proche de celui annoncé mais reste imprécis dans ses modalités de calcul. Trois modalités de nage sont le plus souvent illustrées, témoignant d'une maîtrise technique et réglementaire partielle. On relève généralement une absence de papillon et de virage culbute en crawl.

. Registre 3

Le projet de séquence du candidat est cohérent et ajusté au regard du temps imparti. Il lui permet de démontrer un engagement satisfaisant sur les différentes séquences proposées. Le candidat mobilise ses ressources de manière efficiente sur la majorité de la séquence (des difficultés apparaissent sur une ou deux des quatre nages ou l'une d'elle n'est pas abordée). Le parcours de distance pose encore problème dans sa gestion (dégradation des facteurs d'efficience : régularité d'allure, amplitude, virages et reprises de nage) ou les parcours courts ne se démarquent pas assez dans l'intensité (qualité du départ, vitesse et fréquence de nage). L'indice de nage prélevé est proche de celui annoncé par le candidat et ses connaissances sur l'APSA lui permettent de respecter le cadre réglementaire de pratique, sans toutefois pouvoir l'utiliser pour optimiser les ressources déployées.

. Registre 4

A ce niveau de prestation, le candidat dispose de ressources techniques et physiologiques lui permettant de s'engager avec intensité sur la totalité de l'épreuve. Les divers parcours proposés montrent des engagements performants dans les quatre styles de nage. Les phases non nagées sont exploitées dans le strict respect du règlement FINA en vigueur. La préparation permet aux candidats d'intégrer des phases de récupération pertinentes. L'exploitation de la durée maximale de l'épreuve est optimale.

Séquence imposée :

Le candidat dispose de 30 minutes pour préparer, présenter et réaliser cette séquence. La réponse doit mettre en lien les capacités mobilisées durant la séquence libre, la composante de réalisation donnée par le jury et le contexte précisé (natation longue ou de vitesse).

Ainsi la prestation doit démontrer le plus haut niveau de compétence dans le respect du cadre fixé.

Les critères d'appréciation de la prestation physique ont porté sur les éléments suivants :

- *Type de ressources sollicitées* : il révèle la capacité à utiliser des indicateurs en lien avec la composante de réalisation et le contexte (quantitatifs, qualitatifs, personnalisés et/ou relevés), pour apprécier les effets des situations proposées. Au plus bas niveau de réponse, aucun indicateur n'est mobilisé par le candidat ou ils ne relèvent ni de la composante de réalisation ni du contexte proposé. Les candidats préparés proposent des indicateurs personnalisés et/ou prélevés lors de la séquence libre et révélateurs de la prise en compte de la question, tandis que les meilleurs candidats proposent plusieurs indicateurs comme éléments de contextualisation de leurs propositions en lien avec la composante de réalisation et le contexte.

- *Niveau de sollicitation des ressources* : la mobilisation des ressources physiologiques, biomécaniques et cognitives a conduit à classer les candidats selon leur engagement au regard de la réalisation proposée, de la composante de réalisation et du contexte.

- *Éléments de culture* : ce curseur traduit les connaissances des formes de travail et d'entraînement et leur opérationnalisation dans une structure de séquence pertinente et originale. De même, l'utilisation des ressources matérielles et des repères est un indicateur utile d'adaptation des candidats dans l'optimisation de la réponse à la composante de réalisation posée et au contexte de réalisation.

. Registre 1

Les situations proposées ne prennent pas en compte la composante de réalisation et le contexte. Elles se composent, par exemple, d'une juxtaposition de parcours de 25 mètres en « éducatif » aboutissant à la réalisation d'un 25 mètres chronométré en nage complète. Les indicateurs ne sont ni indiqués ni prélevés. Les liens avec la séquence libre ne sont pas évoqués. Les objectifs de transformation sont plaqués et non explicites. Le volume de nage n'est pas adapté au contexte ou n'exploite pas la totalité du temps.

Exemple : Pour traiter de l'efficacité propulsive dans les nages alternées, le candidat propose 6x25m crawl avec intensité faible (25m en rattrapé bras droit, 25m en rattrapé bras gauche) puis 25 m nage complète à une vitesse plus élevée.

. Registre 2

Les situations proposées restent le plus souvent adaptées à la composante de réalisation et/ou au contexte mais peu au candidat. Elles relèvent encore trop souvent de « prêt à porter ». Des indicateurs personnalisés sont rarement prélevés et indiqués. Ils restent trop souvent génériques sans utilisation explicite. Les propositions se résument souvent à un travail technique isolé sans aucune relation avec les vitesses de nage observées lors de la séquence libre. Une dernière situation vient finaliser le travail effectué en amont sans qu'aucun indicateur énoncé ne vienne cibler les transformations motrices. Les situations relèvent d'une connaissance partielle de l'activité.

Exemple : Pour traiter de l'efficacité propulsive dans les nages alternées, le candidat propose des situations qui ne s'appuient que sur des paramètres spatiaux, peu en adéquation avec le niveau de sollicitation des ressources du candidat.

. Registre 3

Les propositions du candidat démontrent sa capacité à traiter la question de manière cohérente au regard de l'analyse de sa pratique, mais restent partielles dans son traitement. Ses connaissances sur la culture de l'APSA lui permettent de proposer des situations justifiées par la composante de réalisation et le contexte proposés, mais ces dernières ne traitent pas toutes les dimensions de la question. Des lacunes subsistent quant à l'explicitation du lien entre le sujet et la justification du choix des situations. Le candidat est en mesure de choisir et proposer un nombre restreint d'indicateurs pouvant illustrer le traitement présenté mais leur utilisation est parfois peu explicite et ne permet de quantifier que certains effets recherchés.

Enfin, si des adaptations motrices sont bien identifiées dans les situations de remédiation proposées, elles ont tendance à s'effacer dans des situations de réinvestissement sur des parcours performés réalisés conformément au contexte proposé.

Exemple : Pour traiter de la coordination dans les nages alternées, le candidat propose 4x50m en variant les modes de coordinations bras/bras pour ensuite mettre à l'épreuve ce travail en nage complète sur un parcours proche des vitesses observées lors de la séquence libre et au regard des indicateurs annoncés (amplitude de nage, nombre de coup de bras, temps de réalisation, ressenti).

. Registre 4

A ce niveau de traitement de la question, les candidats sont en mesure d'identifier avec pertinence les ressources devant être engagées. Les indicateurs quantitatifs et qualitatifs sont précis. Les situations mises en œuvre illustrent sans équivoque la composante de réalisation. Des parcours explicitement reliés au contexte sont présentés. La gestion de la durée de l'épreuve est optimale : la distance totale nagée est celle prévue, ce qui traduit une connaissance de soi et de ses allures optimales de nage.

Exemple : Pour traiter de l'efficacité propulsive dans les nages alternées, le candidat propose 4x50m en variant les modes de coordinations bras/bras et les allures à l'intérieur des 50m pour ensuite mettre à l'épreuve ce travail en nage complète sur un parcours proche des vitesses observées lors de la séquence libre et au regard des indicateurs annoncés (amplitude de nage, nombre de coup de bras, temps de réalisation, ressenti).

. ENTRETIEN

Exposé / discussion avec le jury et registre d'évaluation

Exposé :

Comme pour toutes les APSA, il est attendu des candidats qu'ils appuient leur exposé sur « l'activité de l'élève ou des élèves observé(s) dans la vidéo » en se centrant sur la « composante de réalisation » choisie par le jury. Or un nombre trop important de candidats présentent leur analyse sans les mettre véritablement en relation avec les observables issus de la vidéo. D'autres observent

l'activité de l'élève d'une manière trop générale ou trop liée à leurs savoirs préétablis, sans vraiment se centrer sur la « composante de réalisation » proposée.

Les situations d'apprentissages proposées doivent permettre des « transformations améliorant l'efficacité de la motricité du ou des élève(s) ». Or le jury a souvent été soit dans l'impossibilité de percevoir ces transformations, soit les a perçus après des sollicitations ou des compléments nécessaires de la part de certains candidats.

Trop souvent, les argumentaires mobilisés par les candidats sont assez pauvres. Certaines situations « magiques » ou « traditionnelles » ne sont pas discutées, ni par des justifications didactiques, encore moins par des référencements scientifiques.

Entretien :

Les interactions entre le jury et le candidat démarrent généralement en réaction immédiate au contenu de l'exposé afin de solliciter le candidat en lui permettant de clarifier, de préciser ou de compléter ses propos dans le but d'une compréhension réciproque.

Le jury se réserve la possibilité de retourner vers la vidéo, surtout lorsque le candidat l'a peu utilisée durant la phase d'exposé. Ce retour a le plus souvent comme objectif de vérifier la pertinence de l'observation réalisée.

Même si la première partie de l'entretien porte sur les aspects liés aux connaissances théoriques et didactiques du candidat en lien avec la composante de réalisation, la justification des situations d'apprentissages proposées par le candidat reste au cœur des interactions.

. Registre 1 :

Exposé :

L'analyse de la motricité observée dans la séquence vidéo présentée par le candidat est erronée ou très incomplète. Les indicateurs ne sont pas repérés sur la vidéo. La composante de réalisation est souvent détournée/contournée. Le manque de connaissances ne permet pas de formuler des hypothèses en lien avec les observables.

Les situations proposées sont plaquées et souvent inadaptées à l'élève observé. Lorsqu'une tentative de justification se fonde sur des connaissances scientifiques ou empiriques, le plus souvent elles sont non maîtrisées et/ou erronées.

Exemple : Alors que la composante de réalisation porte sur « la liaison équilibrage-propulsion », le candidat traite de la liaison « équilibrage-respiration » tant dans son analyse de la motricité de l'élève que dans la formulation de ses propositions.

Entretien :

Les réponses aux sollicitations du jury sont peu explicites et souvent incomplètes. Le questionnement devient binaire, le candidat ne parvient pas à argumenter ses propositions. Le manque de connaissances scientifiques, didactiques et institutionnelles ne permet pas de faire des propositions dans le but de transformer les élèves et n'alimentent pas de vrais échanges professionnels.

Exemple : Le candidat considère que la délivrance d'une consigne orale ou l'utilisation d'une situation avec matériel est suffisante pour transformer l'élève.

. Registre 2 :

Exposé :

A ce niveau de registre, le candidat fait un exposé structuré, répondant aux exigences de l'exercice. La description du comportement de l'élève reste plus ou moins globale. L'analyse de sa motricité ainsi que les hypothèses de transformation de l'élève observé dans la séquence vidéo restent alors partielles. Le candidat perçoit quelques indicateurs soit en lien avec les éléments de la thématique soit en lien avec le comportement de l'élève. Par conséquent les situations proposées répondent insuffisamment aux problèmes soulevés. Elles s'adressent alors à l'élève observé mais avec un lien éloigné à la thématique ou l'inverse. Le candidat éprouve des difficultés à les justifier et à expliciter ce qu'il y a à apprendre. L'enchaînement des situations proposées reste sans logique apparente. Les niveaux de connaissances mobilisées sur le plan scientifique ou professionnel sont limités et ne permettent pas d'étayer les propositions.

Exemple : A partir de la composante de réalisation : "efficacité propulsive dans les nages alternées en natation de vitesse", le candidat évoque un ensemble de facteurs sans les hiérarchiser ni les justifier véritablement au regard la motricité de l'élève ou du contexte de réalisation.

Entretien :

Lors de l'entretien, les réponses sont lacunaires ou hésitantes, témoignant d'un niveau de références scientifiques et/ou professionnelles restreintes. La connaissance biomécanique et technique des modalités de nage est insuffisante. Lorsque le candidat est invité à analyser la vidéo sur une autre thématique, les propositions restent formelles, souvent génériques ou plaquées, pas toujours adaptées à la motricité de l'élève observé. A ce niveau de registre, le candidat n'arrive pas à

s'emparer pleinement des sollicitations faites par le jury pour compléter ses propres propositions. Il est incapable de faire des propositions au regard de la thématique sur le curriculum de l'élève.

Exemple : Sur la thématique " efficacité propulsive dans les nages alternées en natation de vitesse ", le candidat traite la question avançant un aspect biomécanique (facteurs spatiaux puis temporels) sans justifier ses propositions au regard du niveau observé de l'élève ou de la contrainte de nager vite.

. Registre 3 :

Exposé :

Le candidat structure son exposé de manière cohérente en s'appuyant sur des connaissances scientifiques et didactiques globalement satisfaisantes. Si l'analyse de la motricité se fonde sur une hypothèse recevable, elle souffre d'imprécisions dans son développement au regard des indicateurs choisis, insuffisamment ciblés lors de l'observation vidéo. Cette globalité de traitement débouche souvent sur des propositions partiellement adaptées aux problèmes identifiés.

Exemple : Pour traiter de l'efficacité propulsive, le candidat s'appuie sur des données quantitatives relatives à l'amplitude de nage, mais n'utilise que partiellement des indicateurs spécifiques aux facteurs spatiaux et/ou temporels les plus pertinents au regard des problèmes identifiables.

Entretien :

Le candidat est réactif au questionnement, il est en mesure d'apporter des précisions sur les termes de son exposé en convoquant d'autres connaissances scientifiques ou didactiques. Aussi, il est en mesure de proposer des évolutions à ses propositions initiales à partir de panels de situations apprises, mais reste en difficulté si le jury lui demande de s'appuyer sur une relecture et analyse approfondie de la conduite observée.

Exemple : Pour traiter de « la coordination des membres supérieurs et inférieurs en nage simultanée », le candidat décline un certain nombre d'exercices de décoordination et re coordination, sans hiérarchiser celui ou ceux répondant prioritairement aux problèmes identifiés par le jury.

L'ensemble du propos reste cohérent au regard de la diversité du questionnement, même si certaines articulations à d'autres contextes et/ou thématiques peuvent mettre le candidat en difficulté.

Exemple : La transposition d'une problématique relative à « la liaison entre l'équilibration et la propulsion » est facilement identifiée sur d'autres modalités de nage que celle observée sur un élève de 6ème, mais met le candidat en difficulté si l'on transpose cette problématique sur la conduite motrice d'un élève de Terminale ou dans une APSA athlétique.

. Registre 4 :

Exposé :

Si l'analyse de la motricité de l'élève est pertinente, toutes les pistes ne sont pas toujours exploitées. Les liens entre la vidéo et la composante de réalisation sont réels et les connaissances empiriques ou scientifiques sont mises au service de l'argumentation. Si tous les problèmes comportementaux ne sont pas identifiés, les plus saillants sont bien pris en compte. Les situations d'apprentissage proposées sont susceptibles de résoudre tout ou parties des problèmes posés. L'argumentaire s'appuie sur des connaissances le plus souvent assez bien maîtrisées.

Exemple : L'analyse de l'élève qui fait apparaître une coordination bras-bras en rattrapé cuisse en nage dorsale est bien perçue comme le comportement de cet élève, mais aussi comme caractéristique d'une conduite typique du débutant dossiste. Les hypothèses sont présentées avec une argumentation. La démarche d'apprentissage est cohérente dans ses étapes de dissociation puis de réorganisation à partir d'un temps mort placé en avant afin de tenter de structurer la coordination en opposition de phase.

Entretien :

A ce niveau d'entretien, les interactions avec le jury sont dynamiques et du niveau d'un débat entre professionnels. Le jury imagine le candidat dans son activité d'enseignant comme riche, adapté au niveau des élèves et permettant des progrès de leur motricité. Suite au questionnement, le candidat comprend rapidement les attentes du jury et adapte ses réponses au contexte de l'interrogation. Il n'est pas surpris d'être sollicité par une ouverture vers une autre composante de réalisation, un autre niveau de scolarité ou une autre APSA. Il est en mesure d'élargir sa réflexion au-delà du questionnement initial.

Exemple : A partir d'une composante de réalisation sur « les liens entre l'équilibre et la propulsion en nage alternée » présenté lors de l'exposé, le candidat est en mesure d'aborder les différentes dimensions des autres liens comme celui de « l'équilibre avec la respiration » ou celui de « la propulsion avec la respiration ». Le candidat précise les contenus de formation en se référant aux textes en vigueur relatif au niveau de scolarité de l'élève observé, ici en cinquième, mais est en mesure de présenter les épreuves du baccalauréat sur demande du jury ou d'aborder clairement la problématique des « liens entre l'équilibre et la propulsion » en course de haies en athlétisme.

. Registre 5 :

Exposé :

Le comportement de l'élève est analysé avec pertinence. Les problèmes essentiels que l'élève rencontre sont relevés, en lien avec des instants précis. Les indicateurs, non exhaustifs, sont listés et hiérarchisés explicitement en relation avec la composante de réalisation. A ce niveau de prestation, le recours au support vidéo est fréquent et signifie une réelle appropriation des caractéristiques observables. Les justifications techniques et scientifiques précises et référencées étayent la démonstration, ce qui traduit une appropriation réelle des principaux concepts développés dans la littérature scientifique. Cette analyse débute l'exposé et justifie la proposition de tâches d'apprentissage. La pertinence de celles-ci est très fréquemment due à deux aspects. Leur faisabilité, tout d'abord : les consignes et l'organisation sont fonctionnels. Le potentiel de transformation sur le comportement de l'élève, ensuite : les contenus proposés sont explicitement reliés à l'analyse présentée précédemment. Les transformations envisagées sont dès lors réalistes. Cela renseigne quant à la professionnalité de l'analyse et des propositions formulées.

Exemple : L'exposé est introduit par un plan et des définitions, les éléments remarquables de l'activité de l'élève sont bien perçus et plusieurs hypothèses liées à la logique de la motricité de l'élève sont formulées, des propositions concrètes de situations d'apprentissage laissent envisager des pistes réelles de progrès chez l'élève observé.

Entretien :

A ce niveau de prestation, le candidat est capable de clarifier ses propos initiaux : le recours aux connaissances techniques et scientifiques est ici incontournable. Il est ainsi capable de justifier à la fois son analyse mais aussi la légitimité des transformations envisagées pour l'élève en question. L'explicitation des facteurs qui rendent ses propositions de situations d'apprentissage pertinentes est précise et argumentée. Là aussi, un niveau élevé de connaissances est validé. L'exploitation du support vidéo est optimale : les propositions sont systématiquement justifiées par les indicateurs relevés lors de la phase de préparation. Cela permet ensuite au candidat de mettre en perspective ses propositions afin d'envisager des pistes ultérieures de transformations de l'élève. Ensuite, à ce niveau de prestation, le candidat est apte à transposer aisément et avec précisions techniques et didactiques le sujet qu'il a traité dans une autre activité physique du même champ. Enfin, le jury apprécie que le candidat exploite à bon escient son expertise professionnelle afin de re-contextualiser l'ensemble de sa prestation.

Le candidat fait référence à son expérience professionnelle afin de valoriser des propositions riches et variées.

Il s'appuie sur les questions du jury pour élargir sa réflexion et proposer un haut niveau de justification.

Exemple : L'amélioration de la vitesse de nage en brasse par l'intégration d'une phase non propulsive dans la coordination bras-jambes (temps de glisse) ou la suppression des freins liés au retour des bras au moment de la propulsion des jambes.

3.4.2/ Conseils aux candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Séquence libre :

Les prestations observées révèlent un niveau d'engagement appréciable. Pour cela, le candidat ne peut se contenter d'une préparation concentrée et tardive. Les parcours proposés doivent être personnalisés et adaptés aux ressources dont le candidat dispose lors de sa préparation mais aussi le jour de l'épreuve. Le candidat doit se confronter, lors de la préparation, aux coûts énergétiques, contraintes techniques et réglementaires de la prestation. Les parcours présentés doivent permettre au candidat de faire état d'une maîtrise des quatre nages en incluant les parties nagées mais aussi non nagées (départs, virages). Sur un plan énergétique, le jury attend du candidat qu'il soit en mesure d'évoluer sur les deux filières énergétiques (anaérobie et aérobie). Concernant l'annonce de son indice de nage, le jury apprécie que le candidat se conforme à ce qui est attendu, à savoir une précision relative au mode de calcul et à la distance sur laquelle est calculé cet indicateur. A l'identique, la gestion des temps de récupération est une information que le jury prélève, car elle renseigne sur la gestion des efforts fournis successivement. Cela lui permet de faire état d'une connaissance de soi que le jury apprécie. Enfin, le jury conseille au candidat d'exploiter l'intégralité du temps alloué pour la réalisation de cette première séquence.

Séquence imposée :

La préparation de la séquence imposée est d'une nature sensiblement différente.

Le jury attire l'attention des candidats sur le soin devant être pris à l'exploitation des termes structurant la composante de réalisation et notamment sur l'adéquation de la réponse au contexte (natation longue, natation de vitesse). Les confusions et contre sens pénalisent lourdement la prestation qui est alors classée « hors sujet ». Le jury attend du candidat qu'il décline et personnalise explicitement la question qui lui est posée.

La présentation de la séquence est incluse dans la durée totale de l'épreuve et, de ce fait, réduit la durée de la prestation physique. Le jury attend des candidats une présentation orale concise, qui peut ensuite être complétée lors de la prestation physique.

Le jury apprécie que les situations proposées et réalisées soient de nature à réellement contraindre le niveau réel du candidat et, dès lors, laisser augurer voire constater des pistes de transformations. Le jury regrette les prestations au cours desquelles les consignes sont abusivement déclaratives.

Pour cela, le jury rappelle aux candidats que fournir et exploiter des indicateurs quantitatifs (chiffrés) et ou qualitatifs (observables) est une stratégie qui permet d'apprécier les pistes de transformations réalistes.

La gestion de la durée intégrale de l'épreuve est attendue par le jury. Les candidats doivent par conséquent, lors de la préparation, estimer la distance totale qu'ils sont en mesure de parcourir, au risque de clore leur prestation avant le temps alloué.

. ENTRETIEN

Exposé :

Les meilleurs candidats ont su :

- Organiser le temps des 20 minutes de préparation,
- Organiser les 15 minutes de l'exposé en optimisant le temps accordé à chacune des parties présentées.
- Extraire de la vidéo des éléments remarquables de l'activité de l'élève afin de construire la logique de leur analyse et de leurs propositions,
- Introduire leur exposé à partir de définitions des termes-clés et particulièrement de la « composante de réalisation » choisie par le jury,
- Réaliser un constat quantitatif et qualitatif du comportement observé en vidéo,
- Rappeler les textes en vigueur correspondant au niveau de scolarité de l'élève observé,
- Construire plusieurs hypothèses liées à la logique des réponses motrices de l'élève,
- Argumenter à partir de références scientifiques ou/et professionnelles leurs choix,
- Proposer concrètement des situations d'apprentissage laissant entrevoir des pistes réelles de progrès chez l'élève observé,
- Compléter ces propositions en envisageant des variables de simplification et de complexification,

Entretien :

Si l'analyse de la vidéo spécifique et la prise en compte de la composante de réalisation choisie par le jury sont des éléments déterminant l'exposé, l'entretien permet au jury de solliciter le candidat afin qu'il précise, complète ou justifie les choix opérés dans son exposé.

Il est donc attendu des candidats qu'ils se préparent à répondre aux questions du jury, ils doivent donc anticiper celles-ci grâce à une vraie préparation.

A minima, en natation les connaissances requises sont de nature :

- Historiques, culturelles et réglementaire,
- Biomécanique et technique en prenant en compte les « conduites typiques » associées au niveau de pratique,
- Physiologique et énergétique,
- Psychologique et liées à l'apprentissage moteur,
- Neuroscientifique, informationnelles et liées au contrôle moteur,
- Institutionnelles en références aux textes en vigueur,
- Professionnelles en intégrant les outils d'évaluation.

Une vraie préparation (qui n'attend pas les résultats de l'admissibilité) est nécessaire sur une période longue.

L'observation d'élèves de niveaux différents, donc hors de l'établissement du candidat, celle de la démarche de spécialistes proposant des procédures d'apprentissages originales aboutissant à des « transformations améliorant l'efficacité de la motricité du ou des élève(s) », est indispensable pour espérer atteindre un registre élevé.

3.5. Step

3.5.1. Illustrations des registres permettant de caractériser les candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Lors de la session 2019, les candidats disposent d'un premier temps d'échauffement leur permettant de se préparer et de tester le cardiofréquencemètre. Un step et des lests sont disponibles. Un jury est présent pour accompagner le candidat. Le candidat a la possibilité de s'échauffer en musique à l'aide d'écouteurs uniquement. Les appareils connectés ne sont pas autorisés.

Le second temps d'échauffement se réalise dans la zone d'évaluation. Le candidat teste alors son support musical (Clé USB ou CD – support MP3). Le même jury est disponible pour guider le candidat. Dès le début de l'épreuve, le candidat est autonome pour déclencher et gérer sa musique tout au long de sa prestation. Le début de la séquence libre est déclenché au premier mouvement du candidat sur le step ou en dehors du step.

Séquence libre

Principales attentes de l'épreuve

Durant la séquence libre, le candidat présente un enchaînement de 6 blocs dans des zones d'efforts différentes.

Le profil du candidat qui s'est mis en difficulté se caractérise par :

- une composition de l'enchaînement trop pauvre ou trop complexe au regard des ressources du candidat
- un temps d'engagement moteur faible, dans les fourchettes basses des fréquences-cibles visées
- une gestion de l'effort qui n'est pas adaptée aux ressources du candidat
- un registre d'effort unique combiné à un faible niveau de coordination
- un manque de variété et/ou un nombre insuffisant de blocs
- l'utilisation des bras qui n'est pas toujours au service d'une gestion optimale des ressources

Les candidats qui ont présenté un enchaînement à leur plus haut niveau de ressources sont le plus souvent ceux qui ont combiné les versants de la motricité et de l'énergétique et varié les paramètres et séquences d'entraînement (intensités, durées d'effort, ...).

. Registre 1

Le candidat sollicite ses ressources à un niveau très faible, il fait preuve d'une faible coordination. La prestation révèle un manque de connaissance de la culture de l'APSA.

. Registre 2

Le candidat donne à voir un nombre limité de ressources, et se centre sur une dominante d'effort de type chorégraphique ou cardio-respiratoire.

. Registre 3

Le candidat juxtapose des registres de pas et bras complexes (au niveau de la motricité) et difficiles (coûteux énergiquement). Le candidat sollicite ses ressources de manière élevée.

. Registre 4

Le candidat est capable de combiner complexité et difficulté dans sa séquence. Il sollicite ses ressources de manière optimale et manifeste une très bonne connaissance de toutes les dimensions de la culture de l'APSA.

Séquence imposée

Il est attendu que le candidat propose des prestations révélatrices d'une démarche d'apprentissage référée à son propre niveau de ressources dont la composante de réalisation est fixée par le jury. Qualité et durée de la prestation physique doivent témoigner d'un engagement du candidat à son plus haut niveau de ressources.

La capacité d'adaptation motrice du candidat est primordiale pour faire évoluer son enchaînement au regard de la question posée.

Exemple de composante de réalisation : Le renforcement musculaire en exploitant un effort en capacité aérobie

Puis déclinaison des registres en donnant des exemples de conduites typiques à chaque niveau

. Registre 1

La question n'est pas prise en compte. Le candidat traite une autre problématique ou sollicite insuffisamment ses ressources.

Le candidat propose une complexification et élude la question du renforcement musculaire.

Le candidat reprend ses blocs et reste dans une démonstration hors contexte d'effort.

. Registre 2

La réponse à la question est envisagée de façon incomplète. Les situations proposées ne permettent pas d'envisager des transformations motrices.

Le candidat traite du renforcement musculaire de façon incomplète sans tenir compte du registre d'effort

Les propositions du candidat sont peu variées et/ou inadaptées au regard de ses ressources.

. Registre 3

La réponse est cohérente au regard du niveau de ressources du candidat et de la question posée. Le candidat fait des choix lui permettant de faire évoluer, simplification, complexification, sa prestation initiale. Les séquences d'entraînement sont en cohérence avec le thème et les ressources du candidat.

Le candidat fait des choix cohérents mais restreints (dominante haut / bas du corps ou un type de contraction musculaire) en proposant des mises en situation variées en termes de renforcement musculaire dans le contexte d'effort.

. Registre 4

La réponse est envisagée de façon problématisée, le candidat sollicite et priorise les types de ressources pour répondre à sa question. Le candidat s'adapte et régule sa prestation sur la durée de l'épreuve et transforme sa séquence. Les séquences d'entraînement sont variées et témoignent un haut niveau d'engagement dans l'épreuve.

Le candidat fait des choix cohérents et traite la totalité du thème (haut et bas du corps, régimes de contraction musculaires variés) en proposant des mises en situation pertinentes en terme de renforcement musculaire dans le contexte d'effort.

. ENTRETIEN

Exposé / discussion avec le jury et registre d'évaluation

Exposé :

Au niveau de l'analyse vidéo, il est attendu du candidat qu'il prélève des indicateurs précis sur la motricité de l'élève en lien avec la composante de réalisation donnée dans le sujet. Les indicateurs prélevés doivent être hiérarchisés afin de permettre l'identification des principaux problèmes rencontrés par l'élève dans sa prestation motrice.

Au regard des indicateurs les plus pertinents, il est attendu que le candidat identifie les obstacles majeurs et les hiérarchise pour améliorer l'efficacité motrice de l'élève. Le candidat est amené à formuler des hypothèses situées afin de cibler les axes prioritaires de transformation motrice.

Les situations d'apprentissages doivent être contextualisées au regard de la vidéo et doivent permettre des transformations motrices effectives chez l'élève. Durant l'exposé, le candidat doit faire preuve d'une connaissance théorique et professionnelle approfondie de l'activité.

Entretien :

Lors de l'entretien, il est attendu du candidat une qualité d'écoute et une capacité à faire évoluer son argumentaire et ses propositions afin d'enrichir la qualité du propos. Le jury questionne le candidat en tant que professionnel de l'activité motrice. Il attend une analyse fine de la motricité en step, des contenus didactiques et des mises en situations pédagogiques permettant d'approfondir ou de dépasser les propositions initiales en vue d'améliorer l'efficacité motrice de l'élève. Il ne s'agit pas seulement de décrire l'activité motrice mais de préciser comment les propositions permettent à l'élève de se transformer.

. Registre 1

Exposé

Analyse erronée de la motricité. Le candidat montre une méconnaissance de l'activité et les situations d'apprentissage proposées sont plaquées et ne renvoient pas à des hypothèses de transformation. Il n'y a pas de lien entre l'analyse vidéo et les propositions. Le candidat ne revient pas sur la vidéo ou évoque l'activité de l'élève de façon décontextualisée. L'exposé n'est pas structuré.

Entretien

Le candidat développe un argumentaire erroné ou confus. Il a des difficultés à relier le comportement observé, l'analyse et les propositions, malgré les sollicitations du jury. Le candidat émet des propositions stéréotypées et imprécises et semble méconnaître l'activité de l'élève.

. Registre 2

Exposé

Le candidat réalise une analyse partielle de la motricité. Il n'identifie pas l'obstacle majeur mais s'attarde sur un indice mineur et propose une situation qui répond insuffisamment à la problématique

rencontrée par l'élève. Le temps de présentation des situations d'apprentissage est inégalement réparti et amène à une analyse superficielle et incomplète de l'une des situations.

Entretien

Le candidat développe un argumentaire limité, les réponses sont lacunaires. La qualité d'écoute est faible, le candidat reste sur ses propositions ou ne parvient pas à organiser ses réponses et à prioriser ses interventions. Il s'empare difficilement d'autres thèmes dans l'analyse. Il manque de connaissances physiologiques et biomécaniques.

. Registre 3

Exposé

Le candidat s'appuie sur un cadre d'analyse générique et de fait approximatif au regard de la question posée et de la vidéo support à l'interrogation. Les propositions sont en partie adaptées ou justifiées mais les transformations motrices attendues sont insuffisamment approfondies. Le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage est peu lisible bien que l'élève soit au centre des dispositifs proposés.

Entretien

Le candidat perçoit le sens des questions et y répond d'une manière pertinente mais partielle. Les propositions s'enrichissent, des liens entre les indicateurs, l'analyse et les situations d'apprentissage émergent du questionnement. L'analyse de la motricité est fonctionnelle et s'appuie sur des bases physiologiques et biomécaniques.

. Registre 4

Exposé

Le candidat s'appuie sur un cadre d'analyse spécifique au regard de la question posée et du contexte proposé. L'analyse de la motricité est pertinente, les explications sont cohérentes et permettent de faire émerger les obstacles les plus saillants. Les propositions sont adaptées et permettent d'identifier différents types de transformations. L'intervention de l'enseignant est détaillée.

Entretien

Le candidat est capable de restructurer son propos pour enrichir ses propositions et adapte son analyse à d'autres situations. Il affine ses propositions et engage la discussion à partir de connaissances scientifiques et professionnelles.

. Registre 5

Exposé

Le candidat crée un cadre d'analyse précis et croise les indicateurs permettant une analyse multi factorielle. Il problématise son analyse et propose des situations riches de transformations. Les situations d'apprentissages sont pensées pour transformer l'élève à court et moyen terme.

Entretien

Le candidat construit un argumentaire fondé, précis et élargi de la motricité de l'élève. Les propositions sont ciblées et étayées de connaissances pertinentes. Les acquisitions motrices attendues semblent optimales et mises en perspectives.

3.5.2. Conseils aux candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Séquence libre :

Les candidats qui se sont distingués sont ceux qui :

- ont combiné les versants de la motricité et de l'énergétique dans des registres d'efforts distincts
- ont proposé des séquences d'entraînement variées et spécifiques au registre d'effort
- ont proposé un haut niveau de coordination haut/bas du corps
- ont su composer un enchaînement en adéquation avec leurs ressources en ne délaissant aucun versant de l'activité Step.

Séquence imposée :

Les candidats qui se sont distingués sont ceux qui :

- ont su adapter leur niveau d'engagement, leur réalisation motrice à la composante donnée par le jury
- ont su intégrer leur réponse dans une séquence d'entraînement
- ont su fournir des informations tout en conservant un véritable engagement moteur sur toute la durée de la prestation.

. ENTRETIEN

Le candidat doit se positionner comme un enseignant d'EPS, spécialiste de l'apprentissage et de l'activité STEP dans le cadre de la CP5. Le savoir s'entraîner se construit dans une temporalité et se traduit par des mises en œuvre concrètes et évolutives. Le jury attire l'attention du candidat sur la nécessité de présenter un cadre d'analyse précis de la motricité de l'élève spécifié dans la vidéo et de prioriser les indicateurs retenus. Le retour sur la vidéo est un élément à investir davantage tout au long de l'exposé et de l'entretien pour appuyer son analyse. Il est suggéré au candidat de dépasser l'obstacle cognitif comme cause récurrente de difficultés chez l'élève. La mise en situation ne saurait suffire à transformer l'élève, les différentes actions de l'enseignant devant être davantage étayées.

3.6. Tennis de table

3.6.1. Illustrations des registres permettant de caractériser les candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

Echauffement :

L'arrivée aux installations est préconisée 40 minutes avant le début de l'épreuve pour accéder aux vestiaires.

Les candidats ont accès à l'aire de jeu 25 minutes avant l'appel pour réaliser un échauffement généralisé d'une durée de 10 minutes.

Ils ont accès à la table 15 minutes avant l'appel pour réaliser un échauffement raquette en main avec le partenaire candidat pour une durée de 15 minutes. Dans l'hypothèse où un seul candidat est convoqué sur son horaire, un jury joueur assure cet échauffement à la table.

L'appel des candidats est réalisé 5 minutes avant le début de l'épreuve.

Le jury s'étant présenté, le candidat expose dans le temps maximum de 5 minutes le contenu de sa séquence libre et l'organisation de ses parties réalisées en duo et en duel. Il peut mettre à profit ces 5 minutes pour installer le matériel nécessaire à la réalisation de sa séquence libre.

Séquence libre :

La séquence libre comprend obligatoirement une partie réalisée en duo et une partie réalisée en duel dont l'agencement est laissé au choix du candidat.

Lors de cette séquence libre, dont la durée maximale est de 10 minutes, il est attendu des candidats qu'ils fassent la démonstration de leurs compétences techniques et stratégiques à leur plus haut niveau d'expression et d'une mobilisation optimale de leurs ressources.

Les éléments analysés par le jury sont : l'engagement physique et la qualité des déplacements, la maîtrise des coordinations spécifiques et la production des rotations ou des qualités de frappes, au service et dans l'échange, la planification de schémas de jeu efficaces, la maîtrise des émotions en contexte d'épreuve.

La connaissance culturelle de l'activité est mesurée dans l'action sur l'ensemble de la séquence libre.

Très peu de candidats se sont présentés à l'épreuve sans préparation de la séquence libre. Quelques rares candidats ont difficilement géré le stress généré par le contexte de l'épreuve.

La quasi-totalité des candidats a présenté deux parties distinctes dans leur séquence libre.

Aucun candidat ne s'est présenté dans une tenue non conforme aux normes de la FFTT.

. Registre 1

Les candidats classés dans ce registre sollicitent prioritairement un type de ressources ou leurs ressources de manière non adaptée à leur niveau, ou encore à un niveau très faible.

- ✓ Sur un plan physique, ils effectuent des déplacements lents, majoritairement latéraux et en réaction.
- ✓ Au niveau moteur, les services commencent à être variés, en direction et/ou en vitesse. On ne voit apparaître que très peu de rotations. La balle favorable est exploitée avec peu d'efficacité. Il y a de nombreuses fautes directes liées à l'absence de contrôle des frappes produites ou reçues.
- ✓ Au niveau cognitif, les schémas tactiques ne sont pas repérables.
- ✓ Au niveau affectif, le stress peut être paralysant et faire apparaître des signes de découragement.

Les candidats placés dans ce registre révèlent un manque de connaissance culturelle de l'activité, que ce soit au niveau du règlement, de la logique de l'activité ou de l'organisation des situations d'apprentissage. Les termes utilisés sont imprécis ou n'appartiennent pas au champ lexical de l'activité.

Exemple dans le duel : ils présentent un duel où les points s'enchaînent en continu, sans être comptés et sans échéance.

Exemple dans le duo : Ils présentent une mise en œuvre dans laquelle les directions ou les trajectoires au-dessus du filet ne respectent pas les principes physiques et tactiques : après un échange en balles rapides, le candidat demande au plastron un renvoi en poussette.

. Registre 2

Les candidats classés dans ce registre témoignent d'un niveau de ressources qui reste limité au regard de l'ensemble des paramètres de l'activité. La sollicitation de ces ressources est partiellement adaptée à leur niveau ou sur quelques dimensions de leur engagement seulement.

- ✓ Sur un plan physique, ils effectuent des déplacements dynamiques mais non-adaptés à l'activité. La gestion de l'effort peut progressivement dégrader la qualité de la mobilisation des ressources.
- ✓ Au niveau moteur, des rotations sont reconnues au service et parfois dans les échanges avec l'apparition des premiers lifts. On observe un meilleur contrôle et moins de fautes directes
- ✓ Au niveau cognitif, un ou deux schémas tactiques sont repérables. La prise d'information sur les trajectoires et effets reçus est parfois erronée.
- ✓ Au niveau affectif, le stress peut entraîner de la fébrilité.

Ils révèlent des connaissances culturelles partielles de l'activité.

Exemple dans le duo : les candidats présentent une mise en œuvre très fermée et simpliste (Déplacement court du coup-droit vers le revers, ou bien prises d'initiative sur balles favorables exclusivement).

Exemple dans le duel : ils ne proposent pas un duel authentique, ou rendent le rapport de force déséquilibré.

. Registre 3

Les candidats classés dans ce registre témoignent d'un grand nombre de ressources représentatives de l'activité. Ils sollicitent leurs ressources de manière adaptée à leur niveau sur la majorité des dimensions de leur engagement.

- ✓ Sur un plan physique, les déplacements sont variés (latéraux, pivot), le remplacement est précis en situation favorable. Mais certains ajustements ne sont pas pertinents.
- ✓ Au niveau moteur, trois types de rotation sont identifiés au service et dans le jeu avec un niveau de maîtrise relatif. Les coups utilisés sont variés même si leur efficacité reste également relative.
- ✓ Au niveau cognitif, plusieurs schémas tactiques sont utilisés. Les rotations sont perçues par les candidats même s'ils n'ont pas toujours la réponse motrice adaptée.
- ✓ Au niveau affectif, les candidats parviennent à gérer la fébrilité engendrée par le stress lié au contexte de l'épreuve, en particulier lors de la partie duelle.

Ils manifestent de bonnes connaissances culturelles de l'activité.

Exemple dans le duo : le candidat présente une mise en œuvre qui lui permet de démontrer un répertoire de coups techniques élargis (bonne maîtrise des différentes actions sur la balle et de leur enchaînement dans le cadre d'une distribution de balles variées en placement).

Exemple dans le duel : les schémas tactiques utilisés dans la séquence duelle présentent une cohérence au regard des principes de l'activité et permettent quelques fois au candidat d'exploiter les balles favorables qu'ils se sont créées.

. Registre 4

Les candidats classés dans ce registre exploitent les différents types de ressources représentatives de l'activité. Ils sollicitent ces dernières de manière optimale.

- ✓ Sur un plan physique, tous les types de déplacements sont maîtrisés (latéraux, en profondeur, pivot) et le remplacement est précis.
- ✓ Au niveau moteur, trois types de rotations sont maîtrisés et efficaces au service et dans le jeu. Les coups utilisés et leur enchaînement sont variés en prise d'initiative et en contre-initiative.
- ✓ Au niveau cognitif, le niveau de maîtrise rend les choix pertinents parmi de nombreux schémas tactiques pour s'adapter à l'adversaire. Un système de jeu est installé et il peut être modulé en fonction du rapport de force proposé par le jury joueur. La lecture des effets adverses est efficace.
- ✓ Au niveau affectif, très bonne gestion des émotions dans le rapport de force.

Ils manifestent de très bonnes connaissances culturelles de l'activité (logique de l'activité, rapport de force, règlement, formes de travail envisagées, ...).

Par exemple, le candidat présente une mise en œuvre qui lui permet de démontrer un répertoire de coups techniques complet dans l'activité au cours de sa séquence de duo, à partir de schémas de jeu adaptés à son système de jeu.

Séquence imposée :

Au terme de la séquence libre, les candidats bénéficient d'une période de récupération de 5 minutes, à la fin de laquelle le jury leur propose la question. Celle-ci les engage dans le traitement singulier d'une composante de réalisation. Ils disposent alors de 10 minutes pour préparer leur réponse. Au cours de cette période, le jury plastron mis à leur disposition peut être sollicité pour tester un dispositif. La durée de la séquence imposée (20 minutes) laisse le temps aux candidats de présenter, réaliser mais aussi réguler leurs propositions.

La connaissance culturelle de l'activité est mesurée dans l'action sur l'ensemble de la séquence imposée.

L'analyse de la question proposée par le jury et de ses enjeux n'est souvent pas assez étoffée.

Très peu d'entre eux ont formulé un bilan de leur séquence imposée.

Concernant l'analyse de leurs propositions, certains candidats réalisent de trop nombreux commentaires descriptifs et redondants qui nuisent à la qualité de leur prestation. A l'inverse, d'autres candidats enchaînent leurs situations sans en formuler aucun.

De nombreux commentaires s'arrêtent au plan de la description sans fournir d'analyse.

Les candidats n'envisagent pas assez d'évolutions de leurs situations qui seraient nécessaires.

. Registre 1

A ce niveau de registre, les propositions des candidats ne répondent pas à la question. La réponse n'est adaptée ni à la composante de réalisation, ni au candidat.

Ils sollicitent leurs ressources de manière très faible ou non adaptée à leur niveau.

Par exemple, le candidat se voit proposer une question en lien avec le placement de balle dans le rôle du serveur et effectue des services au panier de balles pendant 16', sans solliciter le jury plastron qui est tenu à l'écart de cette situation. Il ne fait intervenir ce dernier que lors des 4 dernières minutes, commençant alors à rentrer dans une activité d'opposition duelle. Si la composante de réalisation paraît être prise en compte, elle ne l'est pas dans le sens où le candidat se contente d'une activité de précision totalement décontextualisée, sans aucune prise en compte d'un adversaire. D'autre part, la définition du rôle de serveur ne peut se limiter à l'action de servir.

. Registre 2

A ce niveau de registre, la question est envisagée de façon incomplète. La réponse est adaptée soit à la composante de réalisation, soit au candidat.

Les propositions sont partiellement adaptées au niveau du candidat ou sur quelques dimensions de son engagement.

L'analyse reste formelle, sans lien direct avec sa prestation effective.

Par exemple, dans le cadre d'une question portant sur « les choix tactiques dans le jeu avec l'initiative » le candidat traite la question de manière incomplète en occultant le volet de l'initiative dès le service et donc de choix tactique dès la troisième balle. De ce fait, il propose des situations comportant des choix tactiques à mettre en place dans l'échange grâce à des variations de placement de balle ou d'accélération de balle en valorisant ses réussites sans envisager les bonifications dès le service.

. Registre 3

A ce niveau de registre, la question est envisagée de façon satisfaisante. La réponse est cohérente, par rapport au candidat et à la composante de réalisation.

Il sollicite ses ressources de manière adaptée à son niveau sur la majorité des dimensions de son engagement.

L'analyse relie les réussites, les échecs, le niveau du candidat et est en lien direct avec sa propre prestation.

Par exemple, dans le cadre d'une question qui traite des rotations dans le jeu avec l'initiative, le candidat propose différents types de situations de jeu : une situation fermée de service à effet latéral, une situation pour réinvestir ce service et envisager l'utilisation du « topspin » coup droit suite au retour de l'adversaire, et une situation de duel avec comptage de points identifiant ses réussites, afin de recontextualiser ses propositions.

. Registre 4

A ce niveau de registre, la question est envisagée de façon problématisée. La réponse est adaptée et évolutive, pour mettre en évidence la sollicitation optimale de ses ressources.

L'analyse est pertinente et permet une interaction dynamique qui favorise une évolution progressive et cohérente des situations.

Pour reprendre l'exemple précédent, le candidat est en mesure de proposer différents schémas tactiques, adaptés à son niveau de jeu et permettant de créer de l'incertitude : service latéral coupé enchaîné avec un topspin rotation, ou service latéral lifté enchaîné avec un topspin frappé.

Le candidat intègre une mesure de ses réussites et le comptage, parfois complexe, sert les évolutions de ses situations.

. ENTRETIEN

Exposé / discussion avec le jury et registre d'évaluation

Exposé :

Il est attendu des candidats lors de l'exposé une définition exhaustive des termes de la composante en s'appuyant si possible sur des références d'auteurs. Cette définition devrait être précisée au regard du niveau de pratique de l'élève observé à la vidéo. Le jury attend du candidat que cette définition débouche sur des indicateurs opérationnels répondant à la composante de réalisation. Ces indicateurs doivent ensuite servir à analyser, par exemple, deux ou trois moments clés pris lors des différents échanges de la vidéo permettant de mettre en lumière le ou les problèmes rencontrés par l'élève.

Les situations proposées et les critères de réussite doivent permettre de mettre explicitement en évidence les transformations motrices en lien avec la composante de réalisation donnée. Par ailleurs, la cohérence entre les situations ainsi que la durée effective de pratique doivent améliorer l'efficacité de la motricité de l'élève.

Le jury attend que le candidat s'appuie sur ses expériences professionnelles de l'enseignement du tennis de table et ses connaissances pour réaliser son analyse et présenter ses propositions

Entretien :

Lors de l'entretien, le jury invite les candidats à préciser et approfondir mais peut également les amener à se recentrer de manière plus pertinente sur la composante de réalisation. L'entretien est aussi l'occasion pour le candidat de mettre en lien les hypothèses d'ordre biomécanique, cognitif, informationnel, affectif à l'origine du ou des problèmes rencontrés avec les contenus d'enseignement proposés dans les situations. Les candidats doivent mobiliser leurs connaissances dans différents registres (scientifiques, institutionnels, didactiques, professionnels, techniques et culturels) pour justifier leurs propositions et mobiliser un argumentaire de qualité.

De manière plus transversale, il est attendu du candidat au cours de l'entretien une disponibilité et une réflexivité pour réviser et amender ses propositions initiales.

. Registre 1

Exposé

Deux profils de candidats ont été classés dans ce registre. Les candidats font une analyse erronée de la vidéo, en faisant par exemple des erreurs de définition des termes (confusion ou non prise en compte de la composante de réalisation donnée), ou bien en faisant preuve d'un niveau de connaissance insuffisant.

Les indicateurs choisis sont parfois peu pertinents au regard de la thématique, ou l'analyse reste globale sans identifier des indicateurs précis. La description présentée au cours de l'exposé est souvent inappropriée. Le candidat ne définit pas et n'interroge pas la thématique ou tisse des liens incohérents pour en exploiter une autre. Les pistes de remédiation proposées ne permettent donc pas de transformer l'élève car elles restent trop floues sans réels contenus, manquent de cohérence les unes par rapport aux autres et sont parfois hors sujet ou non adaptées au niveau.

Exemple : Alors que la question porte sur la composante de réalisation « l'enchaînement des actions sur la balle en contre-initiative », le candidat se centre uniquement sur les déplacements en justifiant son choix au regard de la compétence attendue de niveau 4. Le manque de connaissances de l'APSA amène le candidat à confondre coup technique et action sur la balle.

Entretien

Lors de l'entretien, le candidat est confus dans son argumentaire et malgré les précisions du jury, il ne parvient pas à lire correctement la vidéo et persiste à proposer des situations inadéquates ou injustifiées en raison de connaissances insuffisantes. Le candidat demande la reformulation des questions à de multiples reprises sans parvenir réellement à les appréhender.

Exemple : Alors qu'il est demandé au candidat d'identifier la ligne de sol de l'élève à la vidéo, le candidat ne connaît pas le concept et se trompe malgré la définition apportée par le jury.

. Registre 2 :

Exposé

A ce niveau, le candidat fait une analyse partielle de la motricité de l'élève dans la vidéo ; il se centre seulement sur un échange ou un coup exécuté puis extrapole et en tire des généralités sur les problèmes rencontrés. Concernant l'analyse de la composante de réalisation, même si une définition est donnée, elle reste très globale ou confuse et ne permet pas d'apporter une réponse construite. Les propositions faites ne répondent pas à la singularité de l'élève de la vidéo en oubliant de les mettre en lien avec les hypothèses explicatives souvent absentes ou incomplètes.

Exemple : Alors que la question porte sur la composante de réalisation « les actions sur la balle dans le jeu avec l'initiative », le candidat énumère à la fois des actions et des coups techniques (frapper / smasher) et les indicateurs qui en découlent sont lacunaires et mal utilisés (placement des appuis).

Entretien

Lors de l'entretien, le candidat propose un argumentaire limité au regard des questions du jury avec des réponses hésitantes et lacunaires. Les propositions restent imprécises malgré le guidage du jury et le candidat éprouve des difficultés pour les justifier. Le candidat s'empare des contre-propositions du jury sans être capable de les préciser.

Exemple : Alors que la question porte sur la composante de réalisation « le placement par rapport à la balle dans l'échange », le candidat valide la proposition de travailler à partir du pivot sans être capable d'en justifier la pertinence.

. Registre 3 :

Exposé

A ce niveau, lors de l'exposé, l'analyse de la vidéo est générique. Le candidat identifie quelques indicateurs manquant souvent de précision au regard de la composante de réalisation et de la vidéo proposée.

Il perçoit le problème de manière globale sans le caractériser suffisamment. Il utilise la tablette comme support du discours afin de lire et d'expliquer la motricité. Le recours à des définitions reste occasionnel et n'éclaire pas forcément le discours. Les situations sont reliées au problème et à l'analyse mais demeurent trop générales au regard de la spécificité de l'élève.

Exemple : après avoir qualifié les déplacements uniquement au regard de la direction (déplacements latéraux vs en profondeur) sans préciser leur nature, le candidat décrit les déplacements de l'élève sans spécifier réellement les analyseurs. Il propose des situations liées à la composante mais n'intègre pas tous les paramètres permettant de résoudre le problème spécifique de l'élève. Ainsi, pour résoudre un problème de déplacement vers le plein CD, notamment les balles arrivant petit côté, une distribution à partir du revers ne semble pas être la plus adaptée.

Entretien

A ce niveau, le candidat est en mesure de préciser ses indicateurs et les hypothèses sous-jacentes grâce au questionnement provoqué. Cependant, les propositions restent globales, limitant les acquisitions motrices.

Exemple : à l'entretien, le candidat parvient à énoncer les indicateurs suivants : qualité des appuis et de la poussée, équilibre lors du déplacement et à la frappe.

. Registre 4 :

Exposé

A ce niveau, lors de l'exposé, le candidat parvient à analyser la vidéo de manière pertinente au regard de la composante de réalisation. Le candidat utilise les ralentis, arrêts sur image, pour tenter réellement de décoder la motricité de l'élève avec des indicateurs pertinents et ciblés et pour clarifier son discours vis-à-vis du jury en faisant fonctionner précisément sa grille d'analyse. Les situations proposées sont cohérentes et régulées en fonction des conduites possibles de l'élève dans celles-ci à partir de l'atteinte potentielle de certains critères.

Exemple : après avoir défini les différentes actions sur la balle, le candidat sélectionne les indicateurs suivants pour lire la motricité de l'élève sur les moments clés : moment d'intervention sur la trajectoire, prise et orientation de raquette, les trajectoires produites. Le candidat formule principalement ses hypothèses sur les aspects cognitifs et moteurs. Sur chacune des 3 situations proposées, le candidat oriente l'activité de l'élève sur un des indicateurs choisis.

Entretien

Le candidat de ce registre parvient à identifier les conceptions et parti-pris de ses interlocuteurs. Il peut ainsi préciser son analyse et faire évoluer ses situations. Lorsque le jury aborde d'autres composantes de réalisation ou contextes d'enseignement, le candidat adapte plus ou moins son propos à l'aide du guidage proposé par le jury.

. Registre 5

Exposé

A ce niveau, lors de l'exposé, le candidat parvient à analyser la vidéo de manière exhaustive tant sur le plan quantitatif (nombre d'échanges gagnés vs perdus / nombre d'occurrences de chacun des problèmes identifiés), que qualitatif. Les hypothèses explicatives des problèmes observés recouvrent un grand nombre de ressources et sont hiérarchisées. Le candidat convoque des références scientifiques, professionnelles et institutionnelles pour étayer ses propositions (capacité à identifier les éléments pertinents des AFC ou de la compétence en lien avec la composante de réalisation). Le candidat est également en mesure d'identifier des problèmes différents en fonction des échanges observés puis de les prioriser.

Exemple : le candidat définit l'ensemble des différentes actions sur la balle à l'aide de définitions, puis détaille celles spécifiques au niveau de pratique de l'élève observé à la vidéo. Le candidat identifie des difficultés au niveau des actions de frotter et frapper et priorise l'une d'elles en justifiant. Chaque situation combine les différents indicateurs utilisés lors de l'analyse vidéo. Par exemple, une situation régulière au panier de balle pour développer l'action de frotter en top spin permet de se centrer sur le moment d'intervention sur la trajectoire, l'orientation de la raquette en fonction de la balle reçue et la trajectoire produite.

Entretien :

Lors de l'entretien, le jury apprécie l'écoute et la concision du candidat ainsi que la pertinence de ses réponses souvent référencées à l'aide de connaissances de différentes natures. Lorsque le jury aborde d'autres composantes de réalisation ou contextes d'enseignement, le candidat est capable de formaliser des grilles de lecture de la motricité spécifiques et de concevoir des pistes de remédiation pertinentes à son initiative sans guidage du jury. Les propositions sont justifiées et nuancées en ayant envisagé différentes alternatives possibles.

3.6.2. Conseils aux candidats

. PRESTATION PHYSIQUE

- Un entraînement régulier pendant plusieurs mois et la participation à des compétitions semblent nécessaires pour proposer un niveau de ressources suffisant dans l'activité. De plus, cette pratique intensive permettra aux candidats d'avoir une connaissance culturelle approfondie de l'activité.
- Le niveau du jury plastron et la défaite ne doivent pas inquiéter le candidat. Ils sont là pour permettre de montrer le plus haut niveau de ressources du candidat.

Séquence libre :

- Le duel doit respecter la logique de l'affrontement (tirage au sort, alternance de services, annonce du score,...) et doit permettre un niveau d'opposition équilibré pour les deux joueurs (avec par exemple, un niveau d'incertitude identique pour chacun des protagonistes).
- Lors du duo, les prestations réalisées doivent valoriser l'ensemble des ressources que le candidat peut mobiliser dans l'activité. Il convient de mettre en œuvre une séquence exploitant l'ensemble des paramètres du tennis de table que le candidat arrive à manipuler selon son niveau de pratique, et respectant les notions culturelles propres à l'activité, notamment dans ses fondements technico-tactiques.
- Le candidat organise librement la répartition des 2 types de séquences, selon des choix personnels et réfléchis, mais les deux phases doivent être réalisées.

Séquence imposée :

- La séquence imposée invite le candidat à proposer des prestations qui répondent à une composante de réalisation. Le jury insiste sur la nécessité de bien analyser l'ensemble des termes qui constituent la composante de réalisation et l'enjeu de la question en l'adaptant à son niveau de jeu. Il est attendu du candidat qu'il propose des situations adaptées à son niveau. Les choix réalisés à partir de cette analyse doivent être explicités, au risque de passer pour un traitement partiel de la question.
Par exemple, si la notion de « rôle de serveur » apparaît dans la composante de réalisation, il ne s'agit pas de restreindre les propositions au service uniquement.
Un autre exemple : si la notion de relanceur apparaît dans la composante de réalisation, il s'agit de prendre en compte le joueur qui est en retour de service et non un relanceur conçu comme le partenaire d'entraînement.

- La durée de la séquence imposée (20 minutes) permet aux candidats de présenter, réaliser mais aussi commenter et justifier les évolutions apportées à leurs prestations afin de les rendre les plus explicites possible. Les présentations orales doivent cependant rester concises.
- Les situations de jeu proposées par les candidats doivent être adaptées à leur niveau et à leur réussite dans ces situations (ni trop faciles, ni trop difficiles). L'utilisation de critères de réussite et le temps nécessaire pour les atteindre devant témoigner de cette difficulté optimale. L'utilisation du score parlant doit être significative des transformations motrices visées et des progrès escomptés.
Par exemple, si la composante évoque les choix tactiques, il est préférable de proposer des schémas de jeu s'appuyant sur le placement et la vitesse plutôt que sur les rotations si on ne maîtrise pas celles-ci.
- Enfin, le matériel mis à disposition (rappelé dans le programme) permet de rendre plus visibles les critères de réussite selon les mises en œuvre choisies. Son utilisation doit être pensée en amont pour être judicieuse.
- Il est conseillé d'anticiper la précision des consignes qui vont être données au jury plastron pour optimiser le temps et pour montrer son plus haut niveau de ressources dans l'activité.
- S'il est appréciable de conclure la séquence par un bilan en réexpliquant les choix au regard de la composante de réalisation de la question et en relation avec soi, ce dernier ne doit pas impacter de manière excessive le temps de pratique.
- Il est conseillé de se munir d'un chronomètre pour gérer de façon optimale la durée des 2 séquences.
- Le jury rappelle que les candidats doivent se présenter en tenue réglementaire conforme aux normes de la FFTT.

. ENTRETIEN

Avant toute analyse de la vidéo, il est attendu de s'appuyer sur des définitions référencées pour définir tous les termes de la question posée par le jury.

L'analyse de la vidéo ne peut s'improviser. Il est indispensable de s'entraîner à le faire de façon régulière, en utilisant les fonctions du lecteur vidéo de la tablette numérique (pause, ralenti vidéo, image par image). Il est vivement conseillé d'aller observer des élèves en contexte, sur tous les niveaux de pratique (collège, lycée, AS, section sportive) et d'en déduire des pistes de transformations adaptées. Ces observations doivent permettre d'identifier l'ensemble des ressources mobilisées (cognitives, motrices, biomécaniques, affectives, bio-informatiques etc...) par les élèves à chacun des niveaux de pratique et d'en déduire les hypothèses explicatives.

La tablette doit être un support indispensable d'interaction avec le jury dès l'exposé.

Dans le cadre de sa préparation, le candidat doit définir des indicateurs d'analyse vidéo précis, en lien avec différentes thématiques relatives à l'activité et les faire fonctionner avec les comportements d'élèves de différents niveaux. Ces indicateurs peuvent être quantitatifs et qualitatifs.

Il est conseillé aux candidats de maîtriser les variables didactiques qui permettent de proposer et de faire évoluer les remédiations au regard des potentialités de l'élève de la vidéo. Vivre ou faire vivre ces situations en tant que pratiquant et en tant qu'enseignant est indispensable.

Il est plus facile pour le candidat de présenter ces situations dans un ordre cohérent, comme cela pourrait être envisagé dans le cadre de la conceptualisation de son enseignement : objectif(s) recherché(s), consignes relatives au dispositif, critères de réussite et de réalisation, variables, ou encore réinvestissement envisagé des acquisitions. A ce titre, les critères de réussite doivent permettre de vérifier les progrès effectifs de l'élève au regard de la composante de réalisation ciblée.

Un schéma explicatif permet le plus souvent d'illustrer clairement les propositions. Selon les paramètres de l'activité explorés, un schéma vu de haut ou selon une coupe longitudinale peut être choisi. Il convient également de s'entraîner à être vigilant au placement des joueurs sur les schémas proposés au jury qui doivent respecter la logique culturelle du tennis de table.

Statistiques Épreuve N°2

