



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

AGRÉGATION EXTERNE

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**Rapport de jury présenté par Mme SEVE Carole
Présidente de jury**

SOMMAIRE

<i>LISTE DES MEMBRES DU JURY.....</i>	<i>2</i>
<i>INFORMATIONS GENERALES</i>	<i>4</i>
<i>STATISTIQUES PAR EPREUVES.....</i>	<i>5</i>
<i>PROPOS INTRODUCTIF.....</i>	<i>6</i>
<i>PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE</i>	<i>11</i>
<i>DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE</i>	<i>18</i>
<i>PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION</i>	<i>26</i>
<i>DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION</i>	<i>32</i>
<i>TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION</i>	<i>38</i>
<i>QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION.....</i>	<i>56</i>

Présidente du jury : Carole SEVE
IGEN

« LES RAPPORTS DES JURYS DES CONCOURS SONT ETABLIS
SOUS LA RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DE JURY. »

AGREGATION EXTERNE D'EPS

SESSION 2013

Présidente:

MME SEVE CAROLE IGEN PARIS

Vice-présidents:

M. ANDRE BERNARD IGEN PARIS

MME HASCHAR-NOÉ NADINE MAÎTRE DE CONFÉRENCES TOULOUSE

Secrétariat du concours:

M. HALAIS DIDIER PROFESSEUR AGRÉGÉ CN VERSAILLES

M. GADUEL PASCAL PROFESSEUR AGRÉGÉ CN CRETEIL

M. SACCO FRANCK PROFESSEUR EXPERT CRETEIL

Titre	Nom	Prénom	Grade	Académie
M.	ADE	DAVID	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	ROUEN
MME	ANDREOLETTI	LAURENCE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
M.	ATTALI	MICHAEL	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	GRENOBLE
M.	BARILI	REMI	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M.	BAVAZZANO	PIERRE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GRENOBLE
MME	BORGA	JOELLE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
M.	BOUZONNET	PHILIPPE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LYON
MME	BRIERE	FABIENNE	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	BESANCON
M.	CHOVAUX	OLIVIER	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	LILLE
M.	COIGNAC	JEAN-MARC	IA-IPR	PARIS
M.	COLLET	CHRISTIAN	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	LYON
M.	COQUET	YANN	IA-IPR	RENNES
MME	CROIZIER	KAREN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CLERMONT-FERRAND
MME	CUVINOT-PEYRE	CORINNE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	AIX-MARSEILLE
MME	DEBUCHY	VALERIE	IGEN	PARIS
MME	DELTOUR	SYLVAIN	IA-IPR	GRENOBLE
MME	DILLET	JULIA	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	ORLEANS-TOURS
M.	DUQUESNE	BENOÎT	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	RENNES
M.	DURALI	SERGE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
MME	ELOI-ROUX	VERONIQUE	IGEN	PARIS
MME	ENDRESS	PAULINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	PARIS
MME	ERARD	CARINE	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	DIJON
MME	EXBRAYAT	GINETTE	PERSONNEL DE DIRECTION	LYON
M.	FLEISCHMAN	THIERRY	IA-IPR	CRETEIL
M.	FUCHS	JULIEN	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	RENNES
MME	GAL-PETITFAUX	NATHALIE	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	CLERMONT-FERRAND
M.	GERNIGON	CHRISTOPHE	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	MONTPELLIER
M.	GLEYSÉ	JACQUES	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	MONTPELLIER
MME	GODAR	MARIE-ESTELLE	PERSONNEL DE DIRECTION	VERSAILLES
MME	GOMAS	NATHALIE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M.	GRAILLOT	PHILIPPE	IGEN	CLERMONT-FERRAND
M.	GRECO	ANGELO	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M.	GREMION	PASCAL	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	GUADELOUPE
M.	GROSDÉMANGE	GILLES	DASEN	ROUEN

Titre	Nom	Prénom	Grade	Académie
MME	GUERIN	FLORENCE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	PARIS
M.	LE MEUR	LOIC	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
M.	LEGRAIN	PASCAL	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	REIMS
M.	LEMONIE	YANNICK	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	PARIS
M.	LEPELLETIER	VINCENT	IA-IPR	VERSAILLES
M.	LEVEAU	CLAUDE	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	NANTES
MME	MARON	ANNE CECILE	PERSONNEL DE DIRECTION	GRENOBLE
MME	MARSAULT	CHRISTELLE	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	STRASBOURG
M.	MAUNY	CHRISTOPHE	IA-IPR	LILLE
MME	MENDEZ	LAURENCE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	VERSAILLES
M.	MICHON	BERNARD	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	STRASBOURG
M.	MONTAGNE	YVES FELIX	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	PARIS
M.	MORALES	YVES	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	TOULOUSE
M.	MOTTET	MARTIN	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANTES
MME	MOUCHNINO	LAURENCE	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	AIX-MARSEILLE
MME	OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO	CECILE	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	LYON
M.	PESCE	CHRISTOPHE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	TOULOUSE
MME	RAT	CELINE	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CORSE
M.	RENAULT	DOMINIQUE	IA-IPR	GRENOBLE
M.	RENAULT	GILLES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NANTES
M.	REY	JEAN-PIERRE	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	DIJON
MME	ROGER	ANNE	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	LYON
M.	ROLAN	HUGUES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	CRETEIL
M.	SETTE	DAVID	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	NICE
MME	SEVE	CAROLE	PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS	NANTES
M.	STUDENY	CHRISTOPHE	PERSONNEL DE DIRECTION	STRASBOURG
M.	TRAVERT	MAXIME	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	AIX-MARSEILLE
M.	TROHEL	JEAN	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	RENNES
M.	UBALDI	JEAN LUC	PROFESSEUR AGRÉGÉ HC	LYON
M.	VANLERBERGHE	GILLES	PROFESSEUR AGRÉGÉ CN	LILLE
M.	VIGOUROUX	LAURENT	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	AIX-MARSEILLE
M.	VINCENT	JORIS	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	LILLE
MME	VOISIN	BERNADETTE	IA-IPR	LA REUNION
M.	VOLONDAT	MICHEL	IGEN	VERSAILLES

INFORMATIONS GENERALES

NOMBRE DE POSTES MIS AU CONCOURS:	40
--	-----------

	INSCRITS	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
Femmes	433	41.32%	44	49.44%	21	52.50%
Hommes	615	58.68%	45	50.56%	19	47.50%
TOTAUX	1048		89		40	

NOMBRE DE CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX DEUX ECRITS:	368
TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE:	55.50 7.93
TOTAL ET MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES:	75.52 10.79
TOTAL ET MOYENNE DU PREMIER ADMIS:	256.39 13.49
TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMIS:	(40ème) 174.26 9.17
TOTAL ET MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS:	212.11 11.1

STATISTIQUES PAR EPREUVE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	6.72
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	10.74

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	5.93
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	10.83

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	8.49
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	10.79

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	7.09
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	9.41

TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	9.58
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	11.79

	Nombre de notes	Moyennes
ATHLETISME	11	9.84
BADMINTON	34	8.52
BASKET-BALL	8	10.19
DANSE	13	8.57
ESCALADE	20	11.64

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	7.90
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	9.23

	Nombre de notes	Moyennes
COURSE D'ORIENTATION	43	8.10
NATATION	44	7.69

Propos introductif

Ce rapport vise à aider les candidats dans leur préparation au concours externe de l'agrégation d'Education Physique et Sportive. **La formation doit non seulement préparer aux attentes de ce concours mais aussi à l'exercice d'un métier exigeant des compétences spécifiques.** La qualité de cette formation et sa pertinence au regard de ce que l'on est en droit d'attendre d'un professeur agrégé sont des vecteurs essentiels du développement de l'EPS et de sa place au sein de l'Ecole.

Les attentes vis-à-vis d'un professeur agrégé d'EPS

Un professeur agrégé d'Education Physique et Sportive est un professionnel compétent non seulement capable d'être efficace dans sa classe mais aussi d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS en relation avec les caractéristiques d'un EPLE tout en se référant aux politiques éducatives actuelles. Il doit être un élément moteur dans son établissement et peut également être amené à participer et s'investir dans diverses actions au niveau académique et national.

Aussi le concours externe de l'agrégation d'Education Physique et Sportive vise à recruter des candidats cultivés, lucides, engagés et physiquement éduqués :

- **Cultivés.** Les candidats doivent maîtriser des connaissances récentes de différents ordres (scientifiques, technologiques, didactiques, institutionnelles...) et dans différents domaines (sciences humaines et sociales, sciences de la vie, sciences de l'intervention).
- **Lucides.** Il n'est pas attendu un « savoir livresque » des candidats mais une capacité à s'appuyer sur les connaissances utiles et pertinentes pour répondre à un sujet donné, analyser une situation spécifique, réfléchir à une problématique professionnelle... Les candidats doivent faire preuve d'un certain regard critique vis-à-vis de leurs connaissances, s'interroger sur leur domaine de validité et de pertinence, les considérer comme des ressources pour l'action et non des éléments de prescription.
- **Engagés.** Les candidats doivent être capables de faire des choix parmi plusieurs alternatives professionnelles possibles et de les justifier. Dans ces choix s'incarnent des options éducatives qu'il s'agit d'explicitier et de défendre au regard de caractéristiques de différents contextes d'enseignement.
- **Physiquement éduqués.** Un enseignant d'EPS est un enseignant qui s'engage physiquement au cours des leçons et qui, par cet engagement, donne à voir à ces élèves une forme de rapport au corps. Aussi est-il essentiel que les candidats fassent preuve d'une certaine aisance corporelle et d'efficacité dans différentes pratiques sportives.

Les épreuves du concours sont conçues de manière à évaluer ces compétences : elles n'évaluent pas seulement la maîtrise de connaissances scientifiques et d'un savoir disciplinaire mais aussi et surtout la capacité des candidats à conduire une réflexion critique, à choisir dans leurs connaissances les plus pertinentes pour soutenir leur argumentation, à défendre des options, à se positionner au sein du système éducatif, à prendre des risques en proposant des « innovations »...

Descriptif des attentes des différentes épreuves du concours

Admissibilité

Écrit 1 – Activités physiques sportives et artistiques et civilisations – Coef. 3	
Epreuve	Dissertation ou commentaire d'un écrit portant sur la mise en pratique et le développement des activités physiques sportives et artistiques : déterminants historiques, anthropologiques, économiques, sociaux et culturels
Durée	6 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un sujet en relation avec une problématique liée à la place des APSA dans la société, le candidat développe une réflexion et une argumentation personnelle.
Compétences évaluées	<p>Le candidat possède une « culture avertie ». Il maîtrise des connaissances en sciences sociales, en histoire et épistémologie lui permettant de caractériser l'évolution des courants, théories, discours, pratiques... relatives aux APSA et à l'EPS au cours de la période considérée.</p> <p>Il est capable de mettre en tension différents enjeux liés aux APSA et à l'EPS, et l'évolution de ces enjeux au regard de contextes sociaux, culturels, économiques spécifiques.</p> <p>Il est capable d'une « réflexion englobante » débordant le simple cadre des APSA ou de l'EPS pour prendre en compte des enjeux sociétaux plus génériques.</p>

Écrit 2 – Education physique et sportive et développement de la personne - Coef. 4	
Epreuve	Dissertation portant sur les aspects biologique, psychologiques et sociologiques des conduites développées en éducation physique et sportive
Durée	7 heures
Attendus de l'épreuve	A partir d'un sujet en relation avec une problématique actuelle liée à l'enseignement de l'EPS, le candidat s'appuie sur diverses connaissances pour apporter un éclairage sur cette problématique.
Compétences évaluées	<p>Le candidat est capable d'utiliser des connaissances de différents ordres (scientifiques, didactiques, technologiques, institutionnelles) et dans divers champs scientifiques (sciences humaines, sciences de la vie, sciences de l'intervention) pour justifier ses choix relatif à une problématique liée à l'enseignement de l'EPS. Ces connaissances sont diverses, précises et bien maîtrisées. Elles sont choisies de manière pertinente au regard de l'argumentation développée.</p> <p>Le candidat est capable d'illustrer ses propos à l'aide de propositions concrètes et adaptées, tout en faisant preuve d'une prise de recul vis-à-vis de ces propositions.</p>

Admission

Oral 1 – Coef. 3		
Epreuve	Deux parties	
	Analyse d'un établissement	Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable
	Exposé : 25 minutes maximum Entretien : 30 minutes	Exposé : 10 minutes maximum Entretien : 10 minutes
Remarques	notée sur 15 points	notée sur 5 points
Préparation	5 heures	
Attendus de l'épreuve	A partir d'un dossier et d'une question posée par le jury, proposer une organisation de l'enseignement de l'EPS dans un contexte éducatif singulier (l'EPLÉ)- considéré comme partie du système éducatif - en relation avec les différentes dimensions de son environnement.	Répondre à une question, proposant un cas pratique de mise en situation en relation avec les enjeux d'une thématique éducative, dans le contexte du dossier.
Compétences évaluées	<p style="text-align: center;">Le professeur dans son établissement</p> Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'un EPLE et d'envisager la place et le rôle de l'enseignement de l'EPS dans ce contexte singulier en se référant aux politiques éducatives actuelles, et de faire preuve d'une culture générale susceptible d'étayer les analyses et le dialogue avec le jury.	<p style="text-align: center;">Le professeur dans sa mission éducative</p> Le candidat sait se positionner dans le système (« se situer dans la hiérarchie » et connaître les différents interlocuteurs), et maîtrise l'esprit des textes (plutôt que la lettre) pour intervenir concrètement dans le respect d'une éthique professionnelle.

Oral 2 – Coef. 4	
Epreuve	<p>La leçon</p> Exposé = 30 minutes maximum Entretien = 50 minutes
Temps de préparation	4 heures
Attendus de l'épreuve	Présenter la Nième leçon d'EPS d'un cycle <u>Programme limitatif d'APSA</u>
Compétences évaluées	<p>Le professeur dans sa classe</p> Le candidat est capable d'analyser les caractéristiques d'une classe afin, à travers une leçon d'EPS, de proposer et justifier des axes de transformations et des mises en œuvre appropriées pour les élèves de cette classe, en s'appuyant sur des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles.

Oral 3 – Coef. 3	
Déroulé de l'épreuve	Pratique d'une APSA et analyse de sa pratique Prestation physique = 30 minutes maximum Repos = 15 minutes Préparation = 30 minutes Exposé = 10 minutes Entretien = 45 minutes
Remarques	Prestation physique notée sur 10 points Entretien noté sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser et analyser (à l'aide d'images vidéo) une prestation physique dans une APSA choisie parmi une liste <u>Programme limitatif d'APSA</u>
Compétences évaluées	Le professeur en analyse Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise pratique et théorique d'une APSA. Il est capable d'analyser-expliciter sa prestation physique et de proposer des axes de transformation adaptés à ses caractéristiques.

Oral 4 – Coef. 2		
	Deux parties	
Epreuve	Pratique d'une APSA	Entretien 20 minutes (pas de préparation)
	notée sur 10 points	notée sur 10 points
Attendus de l'épreuve	Réaliser une prestation physique (tirage au sort entre deux APSA)	Répondre à une question relative à une thématique liée à la pratique de l'APSA considérée
Compétences évaluées	Le candidat fait preuve d'un niveau de maîtrise physique dans l'APSA tirée au sort	Le candidat mobilise et met en relation des connaissances scientifiques pour comprendre l'activité d'un élève (de différents niveaux d'expertise) engagé dans la pratique sportive considérée, notamment dans ses dimensions physiologiques et psychologiques

Quelques remarques générales sur les prestations des candidats lors de la session 2013

Bien que l'on soit tenté de toujours en demander plus aux candidats de l'agrégation, force est de constater le **bon niveau des reçus de la session 2013** (et en conséquence la qualité des formations préparant à ce concours). Si lors des épreuves d'admissibilité, le jury a constaté que certains candidats ne s'étaient pas préparés spécifiquement aux écrits et se présentaient sur la seule base des connaissances acquises lors de leur préparation au CAPEPS sans travailler spécifiquement les items du programme de l'agrégation, le constat est différent pour les épreuves d'admission. La grande majorité des candidats se sont préparés sérieusement à ces épreuves dont ils connaissent les conditions de déroulement et les attendus.

Trois écueils méritent cependant d'être soulignés :

- concernant la préparation des écrits de l'admissibilité. Il a été noté une tendance au « bachotage » et un manque de recul critique relativement aux connaissances mises en avant. Celles-ci sont quelquefois présentées pour elles-mêmes sans être mises au service d'une argumentation ou paraissent un peu « forcées » vis-à-vis de cette argumentation. Les rapports des épreuves d'admissibilité insistent sur le fait de **limiter la restitution de blocs argumentaires préparés à l'avance** qui sont quelquefois peu en rapport avec le sujet et les thèses défendues par les candidats. Ce recours à des blocs argumentaires s'est accentué au cours des dernières années et n'est pas une évolution souhaitable ;
- concernant les oraux 1 et 2. Bien que certains candidats développent des réflexions originales, leur pertinence et un recul critique souffrent de ce que le jury a attribué à un manque de connaissance des élèves en situation, de la réalité de la vie des établissements scolaires et/ou du fonctionnement d'une équipe pédagogique EPS. Les rapports des jurys insistent sur la nécessité pour les candidats qui ne sont pas encore en poste d'avoir une « connaissance minimale en acte » de l'EPS, c'est-à-dire d'avoir eu l'occasion au cours de leur cursus de formation de **réaliser des stages en établissements scolaires**. Cette connaissance constitue une **plus-value pour répondre à l'ensemble des attentes** de ces deux oraux ;
- concernant les oraux 3 et 4. Bien que les APSA dans lesquelles les candidats doivent réaliser une prestation physique soient choisies dans un programme limité et qu'il soit impossible d'attendre des candidats une efficacité motrice dans l'ensemble des APSA, le jury déplore la faiblesse des prestations physiques de certains candidats, qui sont à peine au niveau des exigences de maîtrise du baccalauréat. **Une préparation sérieuse ne peut faire l'impasse sur ces pratiques physiques**. En témoigne le fait que **les candidats les mieux classés sont également ceux qui ont obtenu les meilleures notes dans les épreuves 3 et 4** (1 seul candidat sur les 15 premiers n'a pas obtenu la moyenne à l'oral 3, 5 candidats sur les 15 premiers n'ont pas obtenu la moyenne à l'oral 4).

La session 2014

Deux évolutions sont envisagées pour la session 2014.

- concernant l'oral 1. Afin de faciliter l'analyse de l'établissement les candidats auront à disposition différents documents sous format numérique lors de la préparation (CF. Rapport de l'oral 1) ;
- concernant l'oral 2. La présentation de la leçon ne se fera plus à l'aide de posters papier mais par vidéo projection via un ordinateur (CF. Rapport de l'oral 2). Le dossier sera étudié sous format numérique.

Par ailleurs, le jury est bien conscient de la difficulté des formateurs à accéder à des dossiers d'établissement afin de pouvoir préparer les candidats aux oraux 1 et 2. Cette formation est essentielle pour améliorer le niveau des candidats. Dans un but de facilitation de la formation et de maintien de l'équité entre les candidats, des exemples de dossiers sont disponibles sur le lien :

<https://www.dropbox.com/sh/qlstxwwc6bd9qpz/aoMhwPeR60>

Les candidat(e)s et les formateur(trice)s téléchargeant des dossiers s'engagent à ne les utiliser que dans le cadre de la formation aux épreuves des concours de l'agrégation d'EPS.

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet : Comment les notions d'entraînement et de performance sont-elles prises en compte dans l'enseignement de l'EPS depuis 1945 ?

Les exigences de la dissertation de la première épreuve écrite d'admissibilité

Au regard du niveau de production des candidat(e)s, il semble important de rappeler les exigences de la première épreuve écrite de l'admissibilité de l'Agrégation Externe. En l'occurrence, le rapport de la session 2012 insistait déjà sur l'exigence de construire une "véritable" dissertation qui dépasse la simple composition (mise en forme de connaissances en fonction d'une question) pour aller vers la construction et la rédaction d'une production personnelle s'appuyant sur l'examen critique d'une question, détaillée et argumentée.

Un certain nombre de candidat(e)s négligent cet examen critique pour proposer une problématique ne satisfaisant pas aux exigences méthodologiques de mise en tension des termes du sujet. Cette posture est illustrée par la proposition suivante : « Nous suivons l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de l'EPS prend en compte plus ou moins à son insu les deux notions de 1945 à nos jours. Les notions de performance et d'entraînement seront permanentes, parfois explicites ou implicites, parfois prioritaires ou secondaires dans un contexte sociétal qui évolue. La relation entre ces deux notions (nature, sens) se transforme au fil du temps ». À l'image de cet exemple, la problématique est le simple résultat d'un plaquage d'une idée *a priori* sur le sujet sans qu'elle soit réellement construite et mise en relation avec l'ensemble des termes de celui-ci. Elle traduit, le plus souvent, un manque d'engagement à l'égard du sujet très préjudiciable. Le jury d'écrit 1 convie les futur-e-s candidat-e-s à se reporter au cadre méthodologique de la dissertation et surtout d'en mettre en œuvre les principaux paramètres (en consultant un classique, tel l'ouvrage de Pierre Saly, *La dissertation en histoire*, Armand Colin, 2002). Plus généralement, il faut également souligner la tendance de certain-e-s étudiante-e-s à plaquer des problématiques construites en amont (voire même des blocs argumentaires) sur un sujet dont les contours ne correspondent pas à la réponse proposée. Plus qu'un formatage, il est attendu une capacité des candidat-e-s à se positionner à l'égard d'un sujet, d'en saisir la commande et les enjeux et d'être capable de l'analyser et de le questionner dans sa spécificité en vue d'engager une démonstration autour d'une hypothèse de travail. Il n'est pas acceptable que plusieurs copies présentent des argumentations similaires et les membres du jury se réservent le droit lors des prochaines sessions de pénaliser lourdement les copies structurées autour d'un « prêt à penser ».

Le jury attend donc d'un(e) candidat(e) à l'agrégation qu'il-elle fasse la preuve de culture et d'engagement (c'est-à-dire de la capacité à faire des choix éclairés et lucides). Face à ce sujet, il était demandé aux candidats(es) d'analyser la question de manière dialectique pour construire une problématique qui interroge les enjeux professionnels et culturels de la discipline. Ainsi, ce type de problématique pouvait apparaître pertinente : « les notions d'entraînement et de performance mettent en évidence des rapports de tension et d'opposition permanents en EPS, rapports qui évoluent en fonction de l'utilité de la discipline et dans une dynamique de consensus et de conflits entre les concepteurs de l'EPS dont les effets les plus visibles se traduisent par des oppositions entre le sport civil et le sport scolaire ».

Par ailleurs, la dissertation ne s'arrête pas à la simple construction d'une problématique mais nécessite de produire une démonstration structurée à partir de périodes et/ou de thématiques pensées à partir de la spécificité du sujet. Les plans à l'image d'une périodisation stéréotypée en trois temps 1945 – 1962, 1967-1985 et 1986 à nos jours qui ne montrent que des ruptures temporelles générales et l'écoulement du temps institutionnel ne satisfont pas aux exigences de l'épreuve d'Écrit 1 de l'agrégation externe. Il est attendu, de la part des candidat-e-s, un niveau de conceptualisation où la temporalité et les thèmes sont construits par exemple en fonction des mots-clefs du sujet : à savoir les notions d'entraînement et de performance. Une périodisation construite à partir de la chronologie des ouvrages et manuels des concepteurs était un exemple adapté de planification éclairée (Maurice Boigey, *L'entraînement. Bases physiologiques, techniques, résultats*, 1942, Maurice Baquet, *Éducation sportive : initiation et*

entraînement, 1942, Jean le Boulch, *L'Éducation par le mouvement*, 1966, Claude Pujade-Renaud, *Le Corps de l'élève dans la classe*, *Le Corps de l'enseignant dans la classe*, 1983, Alain Ehrenberg, *Le Culte de la performance*, 1991). Le jury souhaite mettre également en évidence que les différentes zones d'argumentaires n'ont pas forcément toutes la même périodicité. Il y a une périodicité des acteurs, différente de celles des textes officiels ou de celle des institutions et donc la volonté de description de ruptures synchrones est délicate et implique une uniformisation temporelle pas toujours valide et pertinente.

La dissertation est un examen argumenté qui suppose de construire une « véritable » démonstration en apportant la preuve éclairée et construite des hypothèses avancées. De nombreux-ses candidat-e-s semblent oublier cette exigence pour proposer une juxtaposition de faits historiques conduisant, d'une part, à des analyses globales et sans nuance et, d'autre part, à des propos déductifs. Le développement est ainsi trop souvent organisé autour d'une description de faits historiques qui, même s'ils sont en rapport avec les thèmes du sujet, éloignent le-la candidat-e- de toute forme de réflexion. « Au cours des années cinquante, la jeunesse se régénère et commence à être à nouveau en bonne santé. Tous les élèves ont alors accès au sport et la performance commence à prendre de l'ampleur (...) Suite au baby-boom, de nombreux collèges sont construits avec en même temps un gymnase (...) » sont l'illustration de phrases creuses sans effort de mise en relation avec le sujet. « Au sortir de la deuxième guerre mondiale, le pays est meurtri. Les enfants ont perdu 12 cm selon le Docteur Roux. La France est à rebâtir. Les corps sont dans un état lamentable. Donc l'enseignement de l'EPS (...) » témoigne de cette tendance déductive des candidat-e-s où la compilation des événements aboutit inévitablement à l'évidence de la démonstration.

Une importante réflexion collective apparaît aujourd'hui nécessaire afin d'interroger les modalités de formations des futur-e-s agrégé-e-s. Il serait bon qu'un réel débat méthodologique soit initié, y compris dans les centres dont la vocation est de « fabriquer » les futur-e-s agrégé-e-s, afin que le psittacisme parfois en usage soit définitivement banni et proscrit. Mieux vaudrait apprendre aux candidat-e-s à développer une pensée et une production personnelles, certes nourries de références « stabilisées et actualisées », plutôt que de viser un exercice de style désuet et complètement contre-productif.

Enfin, la dissertation nécessite de maîtriser l'expression écrite aussi bien au niveau de la syntaxe, de la grammaire que de l'orthographe. À ce titre, il est particulièrement désastreux pour les candidat-e-s et l'identité de la profession de ne pas maîtriser l'orthographe des noms propres des acteurs de la discipline ainsi que de l'environnement scientifique et/ou éducatif. Les exemples suivants sont particulièrement inquiétants : *Claude Pinault* pour *Claude Pineau* (...), *Maurice Bacquet* pour *Maurice Baquet* (...), *Philippe Tissier* pour *Philippe Tissié* (...), *Justin Leteissier* pour *Justin Tessié* ou *Jean Letessier* (...), *Jacques Thibaud* pour *Jacques Thibault* (...), *Evelyne Combo-Mari* pour *Evelyne Combeau-Marie* (...), *Agnés Van Zlanten* pour *Agnés Van Zanten* (...), *Serge Bernstein* pour *Serge Berstein* (...), *Merlot-Ponty* pour *Maurice Merleau-Ponty* (...), *Berthouin* pour *Jean Berthoin*. L'absence de maîtrise de cette culture est significative tout à la fois de lectures superficielles et d'une réutilisation de connaissances historiques de deuxième voire de troisième main. On ne saurait, encore une fois et dans la continuité des rapports des années précédentes, que conseiller de lire les auteurs dans leurs textes et les ouvrages d'origine. Une culture historique à *minima* ne peut constituer un gage de réussite pour cette première épreuve écrite d'admissibilité.

Quelle culture historique ?

Le concours de l'Agrégation Externe vise à recruter des professionnel-le-s cultivé-e-s capables de faire des choix éclairés s'appuyant sur des connaissances historiques. Le jury d'écrit 1 renouvelle donc la nécessité pour les candidat-e-s de se construire une culture historique de qualité pour appréhender l'ensemble des problématiques soulevées par le programme et de manière plus spécifique par le sujet. En effet, un programme étant un ensemble de connaissances à partir desquelles est élaboré le sujet du concours, il constitue, de ce fait, un premier socle culturel pour conceptualiser une dissertation répondant aux exigences historiques de celui-ci.

Par conséquent, si le sujet faisait explicitement référence à la question de l'entraînement, supposant de la part des candidat-e-s une maîtrise de l'évolution historique de la notion et implicitement de son rapport avec la notion de performance pouvant être identifiée comme un élément structurant des formes sociales de pratiques au cours du XX^e siècle, il n'exclue pas pour autant la référence aux autres

items du programme. L'utilisation de ces derniers pouvait être pertinente pour analyser le sujet et construire une démonstration valorisant une argumentation scientifique et structurée. Par exemple, l'étude des spécificités et des enjeux du sport scolaire, identifiés comme une des manières d'appréhender l'enseignement de l'EPS, pouvait constituer un cadre d'analyse particulièrement pertinent pour évaluer la prise en compte des notions d'entraînement et de performance. Alors que celui-ci est conçu comme une pratique d'excellence réservée à une élite physique dans les instructions officielles de 1945, les enseignants d'EPS l'organisent à partir des méthodes d'entraînement pour accéder à un niveau de performance rationalisé à partir de normes physiques et athlétiques. Par contre, au XXI^e siècle, l'entraînement constitue un moyen pédagogique accessible à tous les pratiquant-e-s du sport scolaire mais en visant différents niveaux de performance aussi bien sportive que sociale (jeune dirigeant et jeune arbitre) structurés autour de normes démocratiques. De la même manière, l'observation du statut et du rôle des techniques en EPS pouvait apporter un éclairage significatif dans l'étude des tensions et des oppositions qui animaient l'intégration de ces deux notions dans l'enseignement de la discipline. À titre d'exemple, les techniques sportives, pensées comme un moyen d'enseignement subordonnant et structurant de la performance sportive dans les instructions officielles de 1967, sont rejetées par certains courants de l'EPS dans les années soixante-dix pour leur rôle aliénant, en rapport avec le culte de la performance. Par ailleurs, le sujet proposant d'examiner la prise en compte au niveau de l'enseignement de l'EPS, il était judicieux de partir de l'économie des textes pour déterminer comment dans l'esprit de la discipline, ses principes et son organisation, celui-ci était pensé et pratiqué pour accommoder et assimiler les notions d'entraînement et de performance. Il était, par exemple, possible d'observer concrètement comment évoluait l'organisation horaire attribuée à l'entraînement dans la leçon d'EPS, depuis 1945, et/ou quelles étaient les normes de performance dans les épreuves d'EPS aux examens scolaires ?

Si ce premier socle de connaissances permettait aux candidat-e-s de répondre à un premier niveau d'exigence culturelle de l'épreuve, il offrait également la possibilité d'accéder à une analyse plus approfondie en s'appuyant sur une culture historique plus large. En effet, l'enjeu de cette première épreuve est d'inscrire la réflexion dans des grandes problématiques sociales et scolaires qui traversent la discipline dans la seconde moitié du XX^e siècle. Une réponse construite, en posant par exemple la question en termes de sexe, pour démontrer que la prise en compte de ces notions dans l'enseignement de l'EPS n'est pas homogène et uniforme et qu'elle s'insère dans des problématiques plus larges d'égalité républicaine, était de nature à montrer une certaine maturité du ou de la candidat(e). Il est d'ailleurs regrettable que l'histoire de l'EP féminine comme analyseur d'une prise en compte différenciée n'ait pas été évoquée. Or, *a priori* 50 % de la population qui vit ses leçons d'EPS est de sexe féminin. Cependant la prise en compte de ces pratiques pour les filles ne correspond pas nécessairement aux mêmes définitions de performance et d'entraînement que celles issues de la culture masculine. En effet, la gymnastique rythmique instituée pour les jeunes filles semble se distinguer des valeurs de performance (au sens de prestation physique et sportive) en étant associée à une certaine idée de l'entraînement définie non pas comme un exercice sportif féminin (rejeté en particulier dans les instructions officielles de 1967) mais plutôt comme un exercice d'excellence corporelle. Cette culture historique élargie doit donc permettre aux candidat-e-s d'interroger le sujet à partir des enjeux professionnels et culturels qui traversent la discipline au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle. Ainsi, la réflexion pouvait-elle mettre en perspective l'enjeu sanitaire et les questions d'effort et de dosage qui animent de manière permanente l'enseignement de l'EPS et qui conditionnent l'assimilation ou le rejet des notions d'entraînement et de performance dans sa leçon, ses épreuves aux examens scolaires ou au sein des pratiques de l'association sportive.

Par ailleurs, l'histoire de l'EPS n'étant pas une histoire anonyme, le la candidat (e) doit être capable d'identifier les acteurs significatifs engagés dans ces débats conceptuels et pratiques. Une réflexion à propos des acteurs « fondamentaux » qui structurent la manière de penser et de pratiquer l'EPS de la seconde moitié du XX^e siècle en déterminant une première forme de prise en compte des notions d'entraînement et de performance apparaissait donc tout à fait pertinente. Il semblait donc difficile de faire l'impasse sur les travaux de G. Hébert (*Ma Leçon-type d'entraînement complet et utilitaire*, 1915), de M. Baquet (*Education sportive, initiation et entraînement*, Paris, Godin, 1942) et de M. Boigey (*L'entraînement. Bases physiologiques – technique - résultats*, Paris, Masson, 1942), ni même sur l'idéologie sportive de P. de Coubertin. En partant de cet héritage historique, il était possible de distinguer différents courants se distinguant par le statut et le rôle accordés à ces deux notions. Pour P. Seurin, J. Le Boulch, P. Parlebas, C. Pineau et G. Klein, bien que la performance et l'entraînement soient des composantes structurelles de l'enseignement de l'EPS, elles doivent se distinguer de leur

sens sportif. À l'opposé des acteurs comme R. Mérand, J. Marsenach, P. Goirand, R. Dhellemmes, C. Amade-Escot considèrent que l'enseignement de l'EPS doit se fonder sur les performances et les entraînements sportifs. Enfin, des acteurs plus minoritaires comme C. Pujade-Renaud, Pinock et Matho, J.-M. Brohm, D. Denis rejettent ces notions au profit d'autres modalités d'enseignement moins normatives et plus artistiques. Pour illustrer ce courant critique, le jury conseille quelques références significatives : le numéro 1 de la revue *Quel Corps ?* (1975), D. Denis, *Le Corps enseigné*, Paris, Éditions Universitaires, 1974 et F. Bailleterie & J.-M. Brohm, *Traité critique d'Éducation Physique et Sportive*, Montpellier, Ed. Quel Corps ?, 1994.

La mise en évidence de ces différents courants permettait également de montrer que si les acteurs institutionnels (R. Marchand, R. Delaubert, C. Pineau, A. Hébrard, ...) et les concepteurs dominants (P. Seurin, J. Le Boulch, R. Mérand, P. Parlebas, G. Klein, ...) sont des points de référence pour situer la nature de ces prises en compte, il était important de repérer et de discuter le rôle d'acteurs "secondaires". Par exemple, au cours de la période contemporaine, les travaux de R. Chanon et de M. Pradet ont une influence non négligeable sur le statut et le rôle accordée à ces deux notions. D'une manière identique, les productions de R. Deleplace (Rugby), de J. Vivés, J-P Cleuziou (athlétisme), de G. Pouillart (Judo) ou de R. Rival (Basket-Ball) pouvaient être des sources pertinentes d'autant plus qu'elles permettaient d'analyser la prise en compte dans le rapport entre le milieu scolaire et extrascolaire. En effet, l'étude de ces acteurs, tout à la fois enseignants d'EPS et entraîneurs, mettait en évidence la question de la porosité de l'enseignement de l'EPS à l'enseignement sportif fédéral et vice-versa.

Enfin, sans qu'ils soient la référence unique et incontournable sur le sujet, les travaux d'A. Rauch, *Le Corps en éducation physique : histoire et principes de l'entraînement*, Paris, P.U.F., 1982, ou encore la lecture de quelques chapitres de l'*Histoire du corps* dirigée par Jean-Jacques Courtine et Georges Vigarello, 2011, Points Seuil (et notamment le tome 3, « les mutations du regard. Le XXe siècle ») semblaient constituer tout de même une base culturelle nécessaire pour analyser le sujet de manière pertinente. De la même manière, les ouvrages d'A. Ehrenberg : *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 1991, B. Heilbrunn : *La Performance, une nouvelle idéologie*, Paris, La découverte, coll. « Critique et enjeux », 2004, I. Queval : *S'accomplir ou se Dépasser – Essai sur la Sport Contemporain*, Paris, Éditions Gallimard, 2004 ou bien M. Bernard : « La performance », *Quelles pratiques corporelles maintenant ?*, Paris, Delarge, 1978 étaient des bases de réflexion intéressantes à mobiliser.

Par ailleurs, les travaux plus spécifiques sur l'histoire de l'entraînement et/ou de la performance à propos de la natation (T. Terret, 2002, 2010), du water-polo (T. Terret, 1998), de l'athlétisme (A. Roger, 2003, 2006, 2011), du judo (H. Groenen, 2005, 2007), du football (L. Grün, 2011 ; O. Chovaux, 2002, 2006), du rugby (J. Vincent, 2003, 2011) voire du tennis de table (T. Bauer, 2010) apparaissaient comme un niveau de connaissances nécessaire pour appréhender le sujet dans toute sa complexité.

Parallèlement pour renforcer la maîtrise de cette culture historique, on ne peut que conseiller aux candidat-e-s d'approfondir leurs connaissances en s'appuyant sur des dictionnaires plus spécifiques pour donner du sens aux termes du programme, à savoir B. Andrieu, *Le Dictionnaire du corps : en sciences humaines et sociales*, Paris, CNRS, 2006, M. Attali & J. Saint-Martin, *Dictionnaire culturel du Sport*, Paris, Armand-Colin, 2010, sans oublier les entrées offertes dans le *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, dirigée par C. Delporte, J.-Y. Mollier et J.-F. Sirinelli, PUF, coll. Quadrige, 2010.

Pour conclure, le jury attire l'attention des candidats (es) sur le fait que si la référence est un acte incontournable de l'argumentation, apporter la preuve ne signifie pas coller le maximum d'auteurs dans un minimum de phrases. Il convient d'éviter le cocktail (explosif ?) de références sur le modèle de l'enchaînement suivant : « Pour B. Latour (« Nous n'avons jamais été modernes », 1991) un champ disciplinaire, tout comme chaque système complexe est déterminé par un ensemble d'acteurs interagissant entre eux et qu'il convient de nommer. Concernant le champ de l'EPS, trois acteurs principaux semblent émerger : les TO, les concepteurs de la discipline et les pratiques de terrain. Cette théorie de l'acteur-réseau me permet d'entrevoir la discipline EPS comme un système complexe. Ainsi, l'intégration de l'entraînement et de la performance dans les contenus de la discipline n'est pas linéaire et certains auteurs se sont positionnés différemment face à cette prise en compte ou non comme le dit JP Clément (*L'idéologie didactique 1991 reprenant les travaux de Foucault « Surveiller et punir » 1975*) : toute production de savoirs est également un enjeu de pouvoir ». La référence à un auteur consiste à apporter une caution à son propre discours à condition de reprendre l'idée de l'auteur,

mais c'est surtout une question de déontologie en rendant à César ce qui lui appartient. De plus, la prolifération des auteurs dans la même phrase est un signe évident de remplissage et non d'appui de sa réflexion. Les copies ne sont pas notées au nombre de références et leur multiplication au sein d'une même phrase conduit à casser la fluidité de la lecture et s'avère finalement contreproductive.

Cinq niveaux de production pour situer et classer les copies

À partir de ces présupposés, les copies ont été appréhendées selon plusieurs critères définissant des niveaux de production.

Sur la forme, le jury a considéré que de trop nombreuses copies ne faisaient pas l'effort de respecter les règles grammaticales et syntaxiques de la langue française. A ce titre, elles ont été pénalisées par une diminution de la note finale pouvant aller jusqu'à deux points. Il faut rappeler qu'une relecture s'impose à la fin de l'épreuve pour gommer les scories et les maladroites inacceptables à ce niveau de concours.

Niveau 1. Plusieurs profils de copies correspondent au niveau le plus faible de l'épreuve. Le premier renvoie à des copies se caractérisant par une absence de connaissances débouchant la plupart du temps sur une fresque historique générale souvent éloignée du sujet. L'utilisation des notions de performance et/ou d'entraînement vise à masquer une absence de compréhension de la commande du sujet et conduit le la candidat (e) à faire un devoir sur la place du sport en éducation physique. Le second profil correspond aux candidat-e-s ayant fait le choix de ne traiter qu'une période restreinte limitant l'amplitude temporelle imposée par le sujet. Une troisième catégorie de copies multiplie les approximations, les connaissances superficielles et/ou inexactes, interdisant toute possibilité de développer une argumentation de qualité. Il est nécessaire de rappeler aux candidats (es) l'importance d'approfondir leur réflexion et de se fonder sur des arguments précis. Enfin, ce niveau correspond aux copies qui n'ont pas été terminées (une partie annoncée est absente, la conclusion n'est pas rédigée).

Niveau 2. Le devoir ne répond pas aux exigences de la dissertation mais correspond à une composition. La problématique est posée mais ne satisfait pas aux attentes méthodologiques de mise en tension du sujet ou est plaquée sur le sujet sans effort d'adaptation. Les copies correspondantes à ce niveau traitent de l'EPS dans un sens restrictif (par exemple par l'intermédiaire des textes officiels ou des finalités) et/ou génériques (le discours devient anthropomorphique). La pluralité des paramètres dont dépend son enseignement n'est pas mobilisée et tend à aseptiser son appréhension en la limitant essentiellement aux discours. Ces copies ont souvent tendance à construire le plan autour de données institutionnelles (1945-1958, 1958-1981 ou 1983, 1983 à nos jours) prouvant le détachement à l'égard du sujet. C'est ainsi que les illustrations se situent à un niveau macroscopique avec une mobilisation de connaissances elles aussi génériques (IO 1945, action de M. Herzog, politique de P. Mazeaud ou posture de R. Mérand) sans qu'elles ne soient déconstruites afin de répondre au sujet. Elles ne constituent qu'un point d'appui et non un élément structurant du développement. C'est ainsi que les notions d'entraînement et de performance deviennent indistinctes ou exclusives (l'une ou l'autre) sans que le la candidat (e) ne fasse la preuve de la compréhension d'une différence de registre entre elles.

Niveau 3. Au niveau méthodologique, l'introduction du sujet est traitée de manière analytique et successive faisant la preuve de l'absence d'une réflexion dialectique entre les termes du sujet permettant de fonder l'étude préalable sur des enjeux structurants. La problématique correspond aux exigences et le développement est construit autour d'elle. C'est ainsi que les notions d'entraînement et de performance sont distinguées mais ne sont pas toujours mises en tension selon les périodes afin de comprendre leur part respective et/ou complémentaire. L'absence de liens et de dynamiques d'évolution témoigne de ces difficultés. Néanmoins les connaissances sont de niveau « mésoscopique » (c'est ainsi que lorsque l'épreuve du baccalauréat mis en place en 1959 est mobilisée, le la candidat (e) fait l'effort de détailler les épreuves et les modalités d'évaluation permettant en contrechamp de préciser le type de performance en vigueur). Les connaissances sont également utilisées dans une perspective fonctionnaliste en vue de valider les orientations choisies qui intègrent le plus souvent l'enseignement de l'EPS et au moins la performance ou l'entraînement. L'enseignement de l'EPS est pour sa part traité à partir de plusieurs composantes (évaluation, sport scolaire, horaires, équipement, etc.) en mettant à la marge les pratiques.

Niveau 4. L'analyse du sujet est dialectique et se traduit par une problématique qui interroge les enjeux professionnels et culturels de la question posée par le sujet. Ce type de copie souligne la relativité de toute orientation pédagogique au regard du positionnement des acteurs de l'EPS et tout particulièrement des enseignants dans la sphère scolaire. Néanmoins, la sphère sociale est intégrée pour comprendre les rapports établis avec les notions de performance et d'entraînement appréhendées de manière évolutives au regard des bouleversements culturels entre 1945 et 2013. Il est donc aisé de comprendre que le la candidat (e) ait une bonne maîtrise de la signification et de l'expression de ces notions dans des contextes différenciés. Cette sensibilité amène le la candidat (e) à appréhender l'enseignement de l'EPS par l'intermédiaire des pratiques et à se questionner par rapport à la diversité des acteurs faisant émerger des controverses à l'égard de la performance et de l'entraînement. Celles-ci sont menées de front tout au long de la période et éclairées par l'intermédiaire de questionnements intégrant notamment les valeurs qui leurs sont liées. Les illustrations se situent au niveau microscopique (groupe de travail, organisation, appui sur des activités physiques particulières, etc.) sans être mise en perspective au regard des enjeux connexes. La périodisation intègre des ruptures spécifiques au sujet (par exemple 1965 avec l'organisation du colloque de Vichy et 1991 qui voit la publication du livre d'A. Ehrenberg et du dossier EP.S n°8 qui interrogent ces aspects).

Niveau 5. L'enseignement de l'EPS est appréhendé dans une logique extensive intégrant par exemple la question des normes, de la culture ou de l'inné et de l'acquis. Une perspective critique est présente par l'intermédiaire de la mobilisation de certains travaux (J.-M. Brohm, etc.) afin d'évaluer les remises en question qu'ils induisent tout autant que l'ancrage de ces notions dont ils témoignent. Les notions d'entraînement et de performance sont discutées tant au niveau scolaire que social. C'est ainsi que la performance cognitive, sociale offre un éclairage complémentaire à la performance physique systématiquement mobilisée. Les illustrations sont enfin envisagées dans la complexité des enjeux qu'elles font émerger. C'est ainsi que les questions d'échec scolaire, de différenciation entre les jeunes filles et les jeunes gens sont explicitées et structurent le développement. L'héritage historique des rapports entre les notions d'entraînement et de performance (notamment à partir des travaux de M. Labbé et M. Bellin du Coteau) peut être utilement mobilisé pour expliquer leur place après 1945.

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

Rappel du sujet : Les programmes de l'enseignement de l'EPS en collège (BO spécial n°6 du 28 août 2008) indiquent que l'EPS participe aux acquisitions du socle commun, notamment par le fait que : « *l'élève apprend à concevoir et mener des projets jusqu'à leur terme, à travailler en équipe et respecter les échéances* ».

Sur quelles connaissances, les enseignants d'EPS peuvent-ils s'appuyer pour concevoir et organiser leur enseignement de manière à répondre à cette attente institutionnelle ?

Attendus de l'épreuve

Cette épreuve consiste en une dissertation portant sur les aspects biologiques, psychologiques, sociologiques des conduites développées en Éducation Physique et Sportive. Dans ce cadre, il est attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à argumenter un point de vue problématisé pour répondre à la question posée. En ce sens, le candidat à l'agrégation externe doit faire preuve de :

- **culture** : il doit de mettre en relation et en discussion des connaissances scientifiques (y compris didactiques), technologiques, institutionnelles et professionnelles,
- **lucidité** : il doit veiller à faire preuve d'un rapport non naïf à ces connaissances,
- **engagement** : il doit argumenter une réponse qui suppose des choix, des options, des prises de position, mais également des propositions conceptuelles et opérationnelles.

Le jury tient ici à rappeler la nécessaire réflexion critique du candidat lui permettant de mobiliser des connaissances de différents registres et à défendre une position originale et argumentée. Un positionnement critique est une prise de risque et a, en ce sens, été valorisée par le jury.

À ce titre, le « *prêt-à-penser* » et la réutilisation de blocs argumentaires, même bien référencés, ne constituent pas un modèle de préparation à cette épreuve et ont été sanctionnés lorsqu'ils n'étaient pas au service d'une réponse singulière au sujet ou lorsque la pertinence des emprunts théoriques n'était pas au service de propositions permettant de réels apprentissages en EPS.

Une réponse argumentée au sujet imposait que le candidat démontre sa capacité à :

- faire une analyse du sujet qui ne réduise pas sa complexité,
- problématiser,
- démontrer sa capacité à mettre en discussion des connaissances scientifiques et d'autres registres de connaissances pour argumenter un point de vue original défendu dans la copie.

Forme des copies

Méthodologie

Le jury tient à souligner les efforts effectués par les candidats pour proposer une réponse dans une forme méthodologiquement acceptable. Cependant, un certain nombre de copies révèlent des maladresses formelles telles qu'une introduction démesurément longue (parfois de six pages !) ou encore le fait de faire allusion à l'épreuve proprement dite (« *le sujet nous invite à* », « *trois termes sont importants dans le sujet* »).

Expression écrite

Quelques copies ne correspondent pas aux exigences d'un recrutement de cadre A, d'une part au niveau orthographique (même si dans l'ensemble, les copies étaient recevables sur ce plan) ; d'autre part au niveau de la syntaxe (seules quelques copies ont été considérées comme ne répondant pas aux exigences de l'épreuve).

L'analyse et le questionnement du sujet

L'analyse des notions du sujet

Comme l'année passée, la difficulté principale du sujet résidait dans le nombre important de notions à articuler (les principales retenues par le jury sont : « *concevoir un projet* » ; « *travailler en équipe* » ; « *respecter les échéances* » ; « *connaissances* » (*d'appui*) ; « *concevoir et organiser son enseignement* »). Les copies ont dans l'ensemble montré une bien faible analyse d'un sujet dont la complexité exigeait du candidat une analyse des termes clés et leurs mises en relations.

La première phrase du libellé faisait apparaître trois concepts clés que de nombreux candidats ont pris comme allant de soi :

- La notion « *d'équipe* », lorsqu'elle était définie, a été trop souvent réduite à la notion de groupe ou évoquée de manière implicite à travers la notion de coopération. Ainsi, il ne suffisait pas de se contenter d'écrire que pour apprendre aux élèves à travailler en équipe, il faut les faire travailler en groupe ou en dyade sans donner plus d'explication sur le lien entre groupe (ou dyade) et équipe.
- La notion de « *projet* » n'a fait l'objet de définition explicite que dans de rares copies. Sans avoir à sa disposition une définition formelle, le candidat pouvait prendre l'étymologie du terme, son historique en EPS et à l'école et se questionner sur les connaissances à acquérir pour pouvoir concevoir et conduire un projet. Ainsi, dans de nombreuses copies la notion de projet a été réduite à la notion d'évaluation sans que l'évaluateur puisse comprendre les relations explicites et les processus à mettre en œuvre pour se mettre en projet.
- La notion « *d'échéance* » a bien souvent été évacuée ou réduite à l'exigence d'évaluation. Des trois notions clés de la première phrase du libellé, elle a été traitée de manière la plus superficielle ou elle a été oubliée.

De la même manière, les verbes « *concevoir* » et « *organiser* » de la seconde phrase du libellé n'ont été différenciés que dans de rares cas. Cinq niveaux de traitement de ces deux verbes ont été observés dans les copies.

- À un premier niveau, ces deux verbes ont été considérés comme synonymes. Si le libellé du sujet utilise deux termes, il est attendu du candidat qu'il fasse l'effort de les différencier.
- À un second niveau, les copies ont différencié les deux concepts, mais n'ont développé par la suite que la « *conception* » en tant que phase préactive, de planification, d'ingénierie de l'enseignant. Cela produisait des copies prônant la magie de la tâche où l'enseignant était cantonné à un rôle de concepteur et où les élèves étaient cantonnés à un rôle d'applicateur.
- À un troisième niveau, certaines copies ont différencié ces deux verbes en présentant au-delà de la conception, une phase d'organisation. La phase d'organisation a permis de voir apparaître une certaine activité de l'enseignant : interaction, régulation, adaptation...
- À un quatrième niveau, les meilleures copies ont différencié ces deux verbes comme au troisième niveau en présentant en plus l'activité de l'élève. Ces copies sont rentrées dans la tension enseignement/apprentissage et ont montré comment les élèves pouvaient se transformer par la conception et l'organisation de l'enseignant.
- À un cinquième niveau de très rares copies ont différencié clairement concevoir et organiser et ont montré les interrelations pouvant exister entre eux. Ces copies ont par exemple démontré une relation circulaire entre ces deux actions : la conception amène un certain type d'interaction qui va lui-même induire une nouvelle phase de conception adaptée à la mouvance du contexte, aux apprentissages des élèves...

La notion de « *connaissance* », sans jamais avoir été définie, a le plus souvent renvoyé à des champs disciplinaires (physiologique, psychologique, développement de l'enfant, etc.) ou à de grandes catégories (scientifiques, didactiques, professionnelles, technologiques, etc.) sans qu'elle n'ait été utilisée en vue d'organiser une réponse problématisée. Un autre écueil a été de se limiter à une conception applicationniste des connaissances scientifiques. Une fois de plus, il est attendu un esprit critique plus important des candidats, qui ne se limite pas à une vision descendante et applicatrice de l'utilisation des connaissances.

Ces différents glissements sémantiques répétés dans nombre de copies sont préjudiciables aux candidats dans la mesure où ils ne leur permettaient pas de réellement mettre en tension les termes du sujet. Ce faisant, nombre de copies n'ont pas restitué la complexité du sujet et son caractère problématique, évacuant un ou plusieurs termes, les juxtaposant sans en envisager leurs relations parfois conflictuelles, ou bien encore les prenant pour allant de soi. Autrement dit, le plus important, mais aussi le plus difficile, n'est pas de traiter les différents termes du sujet séparément, mais de traiter leurs interrelations et d'en dégager les éléments de tension. La définition des termes clés du libellé et leur mise en relation pour faire émerger le caractère problématique de ces relations constituent une compétence méthodologique indispensable au candidat. Elle permet d'engager le candidat sur la voie d'une prise de position argumentée et problématisée à la question posée.

Les meilleurs candidats sont ceux qui ont :

- défini et mis en relation les trois termes clés de la première phrase pour en faire apparaître le caractère conflictuel ou complémentaire en démontrant tout au long du devoir les processus mis en œuvre entre chacun de ces termes (par exemple, la notion de respect des échéances est consubstantielle de celle de conception et de conduite de projet),
- envisagé et délimité l'étendue des notions (par exemple, la notion de projet pouvait se référer à un projet individuel, à un projet collectif, à un projet d'action, à un projet d'apprentissage, à un projet de vie,...),
- mis en tension les deux phrases du libellé : l'une étant organisée par la notion d'apprentissage, l'autre par celle d'enseignement.

Les tensions au cœur du sujet

Plusieurs tensions étaient repérables dans le sujet et constituaient autant de possibilités d'entrer dans une réponse problématisée et argumentée :

- *Apprentissage/enseignement* : si la première phrase évoque la notion d'apprentissage, la seconde évoque celle d'enseignement. Or, apprentissage et enseignement constituent deux processus en partie indépendants, l'un émanant principalement de ressources et projets de l'élève, l'autre des ressources et projets de l'institution représentée par un enseignant. Si dans un scénario idéal, les deux doivent converger, force est de constater que le projet de l'élève ne correspond pas toujours à celui que l'institution nourrit à son égard.
- *Participation au socle/compétence disciplinaire* : le sujet questionne la participation de l'EPS aux acquisitions du socle commun à travers notamment l'acquisition de compétences méthodologiques. Or, l'acquisition de compétences méthodologiques ne peut se faire en dehors des compétences propres ou des compétences attendues.
- « à concevoir et mener des projets jusqu'à leur terme, à travailler en équipe et respecter les échéances ». Quand ils étaient traités, ces trois termes sont apparus souvent juxtaposés, mais pas organisés de manière systémique ou mis en relation. Par exemple, le plan le plus répandu dans les copies a été organisé par ces trois notions (1^{ère} partie : mettre en projet, 2^{ème} partie : travailler en équipe, 3^{ème} partie : respecter des échéances), sans que celles-ci soient reliées dans l'analyse, comme si apprendre à « concevoir et à mener un projet » était indépendant d'apprendre à « respecter les échéances » (ce qui par exemple supposait de réfléchir aux indicateurs, critères de réussites à leur appropriation par les élèves) ou à « travailler en équipe » (ce qui supposait, par exemple dans la conception et la conduite d'un projet que l'on puisse repérer différentes fonctions et rôle occupés par les élèves et questionner leur rapport individuel et/ou collectif au projet et/ou aux échéances).

La problématique

La problématique constitue une partie importante du traitement du sujet. Elle permet de faire ressortir les tensions sous-jacentes aux relations entre les termes du sujet. C'est-à-dire de pointer le problème

que pose le sujet autant à la discipline qu'à l'enseignant. De ce point de vue, la problématique ne peut être réellement satisfaisante lorsque le candidat n'a pas fait l'effort d'une analyse du sujet lui permettant de définir clairement et de questionner les relations entre ces termes que le libellé met en évidence. La problématique consiste ainsi en l'identification d'un obstacle contenu dans le libellé du sujet.

Par conséquent ce ne peut être ni une question, ni (encore moins) une série de questions avec ou sans liens explicites. Si la question posée par le candidat est souvent intéressante, il est dommage que celui-ci en soit resté à sa formulation sans exposer la raison de cette pertinence. Or, une question n'est intéressante que si elle est épineuse. Problématiser, c'est justement identifier l'épine, explicitement.

De même, les problématiques allant de soi ne sont pas non plus recevables à ce niveau de concours, elles correspondent souvent à une reformulation maladroite du sujet (par exemple « Nous allons montrer sur quelles connaissances s'appuie l'enseignant pour concevoir et organiser son enseignement en vue de cette exigence précise »).

En guise d'illustration, quelques obstacles mis en évidence dans les copies pouvant servir de support à une problématisation :

- Les projets personnels de l'élève en EPS *versus* le projet de l'élève attendu par l'institution (acquisition de compétences) ;
- Le projet d'acquisition de compétences construit par l'élève pour lui-même *versus* le projet collectif inhérent au travail en équipe ;
- Le plaisir, le sensible, comme sources motivationnelles favorables à l'entrée en projet *versus* les efforts requis pour mener à terme le projet ;
- L'enseignant planificateur *versus* l'enseignant improvisateur
- La motivation autodéterminée (spontanéité, gratuité, plaisir) déterminant possible de l'entrée en projet *versus* le contrôle externe inévitable à logique scolaire notamment au travers l'évaluation sommative dont tout apprentissage doit faire l'objet.

Les connaissances scientifiques

Un candidat lucide

Souvent approximatives dans les copies, le jury attend un réel effort des candidats pour qu'ils s'approprient les connaissances scientifiques permettant de discuter, d'argumenter, voire de nuancer les propositions concrètes qu'ils font, mais également d'effectuer des choix en situant les controverses que ces connaissances peuvent faire surgir (au plan épistémologique notamment).

Ceci réclame que les candidats soient au clair sur ce que l'on entend par connaissance scientifique (notamment dans leur relation avec d'autres formes de connaissances), mais également sur les conditions de production d'une connaissance scientifique, ce qui à la sortie d'un master apparaît être une exigence minimale.

Ceci demande également que les candidats exercent un regard critique et distancié (au plan épistémologique sur ces connaissances, tant au plan des conditions de leur production, des objets de recherche dont elles sont issues, mais également de leurs usages dans le cadre des pratiques d'enseignement).

Dans ce cadre, plusieurs niveaux d'utilisation de ces connaissances ont pu être repérés dans les copies :

- Les connaissances scientifiques sont simplement évoquées. Par exemple : « *L'enseignant doit donc avoir des connaissances sur les théories de la motivation* » ; « *Les enseignants d'EPS mobilisent des connaissances physiologiques sur les réactions du corps à l'effort en termes de fréquence cardiaque et d'essoufflement (Monod & Flandrois, Physiologie du sport, 1984)* ».
- Les connaissances scientifiques sont mobilisées sous forme de concepts sans que ceux-ci ne soient explicités ni mis en relation avec la littérature du domaine, et sans que ces concepts apparaissent réellement maîtrisés. Par exemple : « *la notion de communauté de pratique permet à l'enseignant d'organiser sa classe* » ; « *L'intérêt est alors de construire des habitus au sens où l'entend Bourdieu (La reproduction, 1970)* ».
- Les connaissances scientifiques sont mobilisées en tant qu'argument d'autorité et oblitère l'argumentation. Par exemple : « *donc, l'élève en situation de handicap peut valider sa*

compétence de socle commun et, a fortiori prouver sa valeur, source de motivation (Champagnay, 1991) ».

- Les connaissances scientifiques prescrivent la pratique de manière factice. Par exemple : *« les travaux sur les apprentissages en EPS montrent que les apprentissages sont optimisés dans le cas où les élèves travaillent en dyade de niveau hétérogène (...). Nous proposons donc de mettre nos élèves par deux de niveaux différents dans l'activité badminton. ».*

- Les connaissances scientifiques sont discutées au regard de l'argumentation. Par exemple : *« si les travaux sur les adolescents montrent un désir d'affiliation (...), il ne va pas de soi que ce désir d'affiliation est au service des apprentissages ou au service d'un projet partagé. Ainsi, les groupes peuvent-ils être une source de paresse sociale ».*

- Les connaissances scientifiques sont mises en relation et en discussion au regard de propositions pratiques. Par exemple, *« si les travaux en psychologie sociale nous invitent à regrouper nos élèves au sein de dyades asymétriques, deux problèmes pratiques, minorés dans ces travaux, se posent : celui de la dévolution du problème d'une part ; celui de l'aspect relationnel en lien avec les interactions au sein de ces dyades d'autres part. »*

Seuls les deux derniers niveaux semblent acceptables pour le jury, car ils démontrent une prise de recul et une maîtrise des connaissances scientifiques.

Un candidat cultivé

Il est attendu des candidats qu'ils fassent preuve de connaissances scientifiques précises et référencées. Le sujet non explicitement référé à un item du programme invitait les candidats à mobiliser les connaissances scientifiques acquises dans le cadre de leur préparation au service de leur démonstration. Le jury insiste sur la nécessité de se référer à la fois à des connaissances scientifiques récentes, mais également diversifiées quant à leurs champs disciplinaires. Certains champs et auteurs ne sont tout simplement pas évoqués. Par exemple à propos du travail en équipe, les candidats n'ont pas fait appel à des concepts aussi pertinents que la dynamique des groupes vue par la psychologie sociale (Lewin, 1939 ; Stoezel, 1963 ; Moscovici, 1972 ; Anzieu, 1984 ; Goffman, 1982), le cooperative learning (Johnson & Johnson, 1992, Slavin, 1983, 1995), la cohésion opératoire (Carron, Brawley, & Widmeyer, 1998), le développement de la cognition sociale (Selman, 1976, 1980), la « team cognition » (Cooke, Gorman, & Winner, 2007 ; Salas & Fiore, 2004), la configuration de l'activité collective (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Veyrunes, 2006),... D'autres sont convoqués, mais pour légitimer des arguments parfois caricaturaux comme, par exemple, les neurones miroirs (Rizzolatti & Sinagaglia, 2007). Le jury insiste sur la nécessité pour les candidats d'étendre le champ de leurs références à des champs disciplinaires peu usités habituellement dans les copies.

Les meilleurs candidats montrent une réelle culture scientifique (1) en développant la recherche citée, (2) en resituant la recherche dans un paradigme scientifique, (3) en montrant sa connaissance et sa maîtrise des concepts propres à ce paradigme, (4) en proposant une vision critique en confrontant cette recherche à d'autres paradigmes ou au terrain.

Attention aussi à l'usage excessif des connaissances, le trop grand nombre de connaissances nuit à la compréhension. Lorsqu'il y a une référence toutes les deux lignes, le lecteur perd plus facilement le fil de l'idée défendue par le candidat. De plus, ce type d'usage très dense de connaissances correspond à du saupoudrage, car le candidat ne peut pas exploiter chaque connaissance à leur juste valeur. Il est conseillé au candidat de se focaliser sur quelques connaissances bien maîtrisées afin de pouvoir : (1) les développer, (2) montrer explicitement leur lien avec l'idée défendue et le sujet, (3) montrer leurs limites, et (4) dépasser ces limites en les opérationnalisant sur le terrain.

Les savoirs scientifiques référencés dans les copies sont encore majoritairement anciens, ils datent trop souvent du siècle dernier. Le jury attire aussi l'attention sur la nécessité de s'informer des productions scientifiques récentes appropriées aux items du programme. Un nombre important de publications sont en ligne, souvent gratuitement, et peuvent être aisément consultées dans le cadre de la préparation.

Comme l'année passée, le jury conseille aux candidats d'harmoniser la manière de citer les références au sein de la copie. Il recommande le mode de citation suivant :

- pour un ouvrage (nom de l'auteur, nom de l'ouvrage, année).
- pour un article (nom du premier auteur, suivi de « et al. » si plusieurs auteurs, titre de la revue dans laquelle est paru l'article, date)

Le candidat attire l'attention des candidats sur la nécessité de se référer pour la date de référence à la première parution de l'ouvrage afin d'éviter certaines aberrations temporelles qui prêtent à croire à un manque de culture scientifique du candidat (ex : Vygotski, 1997 année d'une réédition, alors que la publication originale est de 1934).

Les propositions professionnelles

Il est attendu des candidats qu'ils démontrent la capacité à faire des propositions professionnelles pertinentes à partir d'une argumentation rigoureuse et solidement étayée et référencée. Trois grandes tendances ont été repérées quant aux propositions professionnelles.

La première tendance correspond aux copies exclusivement professionnelles. Les propositions professionnelles font office de preuves, elles constituent l'argument principal. La dissertation est organisée autour d'un enchaînement de cas concrets très anecdotiques non éclairés par des connaissances scientifiques. Nous rappelons que le cas concret a un statut d'illustration et d'opérationnalisation d'idées fondées scientifiquement.

La deuxième tendance a été de réduire les propositions professionnelles à des slogans, des allants de soi, ne permettant d'engager une discussion entre arguments scientifiques et propositions professionnelles. Ces propositions professionnelles, bien que diversifiées dans les copies, n'ont pas été directement articulées entre elles (par exemple pour démontrer une progressivité sur l'ensemble du cursus du collège). Elles n'ont pas non plus été reliées aux caractéristiques des publics (filles/garçons, âge, niveau d'enseignement, type de classe, type de classe, etc.)

Enfin, une tendance de référence au lycée a été considérée comme hors sujet. Le sujet invitait les candidats à formuler des propositions dans le cadre du cursus de collège. Certains candidats ont formulé des propositions pour le lycée ou le lycée professionnel. Ces propositions sont même allées jusqu'à la confection d'une partie spécialement dédiée à la compétence propre n°5 (généralement la 3^{ème}). Même si la CP5 pouvait paraître en relation avec la notion de mise en projet de l'élève, elle était hors sujet compte tenu du sujet orienté sur le collège. Le jury a considéré que ces propositions correspondaient à des argumentaires préformatés et les a considérées « hors sujet » lorsqu'elles ne constituaient pas une mise en perspective.

Conseils sur les propositions professionnelles

Les emprunts de propositions professionnelles à des auteurs reconnus dans la profession, s'ils peuvent être un outil pour les candidats, sont au service d'une réponse et doivent être discutés au regard de la réponse que le candidat entend argumenter. Par exemple, les propositions d'Ubaldi (2006) sur le « fil rouge » et sur « la ligne jaune » ne doivent pas être réduites à l'état de slogan, mais devraient être décrites et discutées en tant que formes possibles de pratique scolaire des APSA permettant aux élèves d'apprendre à concevoir un projet.

Enfin, le jury invite le candidat à situer le public auquel s'adressent ses propositions professionnelles. L'élève au cœur des propositions des candidats est trop souvent un élève épistémique et asexué. Les questions relatives au genre ou à la diversité des élèves ne sont que trop rarement illustrées autrement que par une référence à une « pédagogie différenciée » dépourvue de réelle opérationnalisation.

Les niveaux de production

La correction des copies a permis d'identifier cinq niveaux de production

Niveau 1 (Note 0-4) : Les devoirs glissent vers des thèmes dérivés par rapport au sujet. Les argumentations s'appuient essentiellement sur des illustrations, qui apparaissent comme des « exemples pré-formatés » reliés superficiellement aux notions du sujet. Il semble que ces candidats ne s'étaient pas préparés spécifiquement à cette épreuve de l'agrégation et qu'ils n'aient pas acquis une culture scientifique minimale relativement aux items du programme de l'écrit 2.

Niveau 2 (Note 4-8) : Il s'agit essentiellement de copies prescriptives s'appuyant sur une mise en relation linéaire et causaliste entre les deux phrases du libellé (l'apprentissage est une conséquence

directe de la conception de l'enseignement). Les trois termes de la première phrase ne sont pas distingués, définis, ou juxtaposés dans le développement. La copie présente des connaissances génériques approximatives mobilisées dans une démarche applicationniste. Les propositions professionnelles sont organisées autour de la conception et l'aménagement de la tâche d'apprentissage, de la leçon ou du cycle.

Niveau 3 (Note 8-12) : Les termes de conception et d'organisation sont différenciés. Les copies se centrent sur l'activité de l'enseignant et met en évidence une relation dynamique entre conception et organisation de l'enseignement. Différents registres de connaissances (scientifiques, professionnels, institutionnelles, technologiques) sont convoqués pour éclairer les choix faits par le candidat, mais sans mise en relation et en tension de ces différents registres. Les transformations des élèves et les obstacles ne sont pas réellement envisagés et vont de soi. Les propositions professionnelles restent très génériques et n'éclairent que très peu les connaissances à mobiliser pour que l'élève puisse travailler en équipe, concevoir et mener à terme un projet et respecter les échéances.

Niveau 4 (Note 12-16) : Les copies articulent conception-organisation de l'enseignement et transformation des élèves. Les trois termes de la première phrase du libellé sont différenciés et envisagés de manière systémique. L'argumentation prend appui sur des connaissances scientifiques issues de divers cadres théoriques et de divers paradigmes. Les différents registres de connaissances mobilisés (scientifique, professionnel, institutionnel, technologique) sont articulés. Les propositions professionnelles sont fonctionnelles sans être envisagées en relation avec la diversité des publics, ni dans le cadre d'une progressivité sur l'ensemble du cursus au collège.

Niveau 5 (Note 16-20) : En plus du niveau 4, l'argumentation devient réflexive, critique et prospective. L'argumentation met en avant un recul épistémologique sur les connaissances et leurs usages en situation. Les divers registres de connaissances sont articulés et mis en dialogue au service d'une réponse originale au sujet. La progressivité et l'adaptation des propositions professionnelles à la spécificité des publics sont envisagées.

Conclusion

En conclusion, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la nécessité d'une préparation spécifique à cette épreuve leur permettant de démontrer :

- une culture scientifique « STAPS » étendue et critique leur permettant d'éclairer les situations d'enseignement-apprentissage en EPS dans le cadre des items définis par les programmes du concours ;
- la capacité à s'inscrire de manière critique dans une culture professionnelle en formulant des propositions concrètes ;
- la compétence à s'emparer d'une problématique professionnelle mise en évidence par l'analyse du libellé du sujet ;
- la capacité à faire preuve d'originalité dans le traitement et le développement de cette problématique professionnelle ;
- la capacité à prendre du recul vis-à-vis des propositions et à en situer les limites.

Les stratégies de préparation produisant formatage et uniformisation des copies sont de ce point de vue à proscrire. L'utilisation de blocs argumentaires pré-formatés démontre une absence de réflexion critique et l'incapacité des candidats à prendre du recul vis-à-vis de leurs propositions. En paraphrasant la maxime de Blaise Pascal, nous invitons donc les candidats à adopter une stratégie de préparation leur permettant de « *travailler à bien penser* ». C'est là la dignité d'une profession au sein de laquelle les candidats se préparent à être recrutés.

EPREUVES D'ADMISSION

PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

Après un rappel des conditions de passation de l'épreuve, le rapport propose une analyse des productions des candidats et des conseils de préparation pour l'épreuve d'oral 1.

Définition et conditions de l'épreuve

A compter de la session 2013, l'épreuve « agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable » est adossée à l'Oral n°1. L'épreuve est définie par l'arrêté du 10 février 2012

La première partie est notée sur 15 points, la seconde sur 5 points (durée de la préparation : cinq heures ; durée totale de l'épreuve : une heure et quinze minutes ; coefficient 3).

Première partie : question sur le dossier d'établissement

Lors de cette première partie, le candidat présente des propositions pour l'éducation physique et sportive au sein d'un établissement scolaire du second degré.

Cette première partie comporte un exposé suivi d'un entretien avec le jury ; elle porte sur les finalités, la planification, la mise en place et l'évaluation de l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

A partir d'un dossier fourni par le jury et comportant notamment des documents relatifs au projet d'éducation physique et sportive d'un établissement scolaire du second degré, le candidat présente des propositions pour l'organisation de l'éducation physique et sportive dans le contexte singulier d'un établissement public local d'enseignement (EPL) et en relation avec les différentes dimensions de son environnement.

Exposé : vingt-cinq minutes

Entretien : trente minutes.

Seconde partie : interrogation portant sur la compétence «agir en fonctionnaire de l'État, et de façon éthique et responsable »

Le candidat répond à une question, à partir d'un document qui lui a été remis au début de l'épreuve, et pour laquelle il a préparé les éléments de réponse pendant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 1 de l'annexe de l'arrêté du 12 mai 2010 susvisé. L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury.

Exposé : dix minutes

Entretien : dix minutes.

Les connaissances et compétences attendues de l'épreuve

La première partie de l'épreuve de l'oral 1 doit conduire le candidat à effectuer des choix expliqués lui permettant de répondre de façon ciblée à la question posée. Il est particulièrement attendu du candidat qu'il :

- problématise la question posée en prenant appui sur une définition précise des termes du sujet et une analyse fine du contexte de l'établissement (diagnostic à partir des points forts et des points faibles en lien étroit avec le sujet);
- interroge la question posée (pourquoi le problème qu'elle pointe se pose à l'établissement et au projet d'EPS ?) ;
- effectue des propositions explicitées, engagées, cohérentes, mises en lien, singulières, adaptées au contexte, opérationnelles et réalistes, voire « originales » et qu'il fasse preuve de réactivité, s'engage et prolonge ses propositions durant l'entretien ;
- fasse preuve de réactivité et prolonge ses propositions durant l'entretien ;
- affiche une conception assumée de l'EPS, reposant sur des connaissances en actes et pertinentes, et qu'il se positionne par rapport aux enjeux et débats actuels disciplinaires et scolaires en lien avec des savoirs maîtrisés de type institutionnel et scientifique ;

- utilise de façon appropriée les différents médias (posters, voix, tableaux).

Le jury renvoie le candidat au rapport de l'année précédente pour une description détaillée des connaissances et compétences attendues (rapport de la première épreuve d'admission –session 2012).

La deuxième partie de l'épreuve repose sur une question contextualisée au regard d'éléments précis issus du dossier. Elle doit amener le candidat à se positionner et à faire des propositions concrètes, se déclinant sur des échelles temporelles variées et mobilisant de façon adaptée divers acteurs de la communauté éducative. Il est particulièrement attendu du candidat qu'il :

- s'engage comme un acteur responsable en prenant sa part de responsabilités de façon « réglementaire » et éthique en se positionnant dans la hiérarchie de l'éducation nationale et par rapport au réseau des partenaires sociaux, politiques, concernés par la question posée ;
- fasse des propositions réalistes, contextualisées et différenciées selon plusieurs hypothèses;
- soutienne et prolonge son argumentation lors de l'entretien, en défendant ou amendant ses propositions de façon lucide.

Les prestations des candidats

La première partie de l'épreuve

Trois profils peuvent être identifiés en fonction de la problématisation du sujet, des propositions formulées et de l'engagement du candidat.

« Des propositions décontextualisées et hors-sujet »

Une problématique lacunaire ou inappropriée, liée à :

- une lecture erronée du dossier et une analyse très partielle du contexte de l'établissement, qui ne prend pas en compte des indicateurs précis et oublie des éléments utiles à l'analyse (différents publics, différents acteurs, faits saillants, etc.) ;
- un manque de définition des termes du sujet. Le sens et l'enjeu de la question ne sont pas perçus ;
- des propositions périphériques, au service de projets interdisciplinaires peu pertinents

Des propositions décontextualisées et hors enseignement de l'EPS. Les actions proposées sont « passe-partout », ne répondant pas à la question ou à la problématique proposée, non adaptées aux spécificités de l'établissement, c'est-à-dire non mises en relation avec l'environnement, les caractéristiques des élèves et les différents projets de l'établissement. Elles sont souvent l'objet d'une énumération de possibles sans hiérarchisation ni mises en œuvre établies. Les actions, peu réalistes, perdent de vue la spécificité de la discipline et l'identité professionnelle de l'enseignant d'EPS: elles ne vont pas jusqu'à l'opérationnalisation et lorsqu'elles existent sont principalement axées sur l'animation et les aspects organisationnels de l'enseignement de l'EPS. Dans l'entretien, ces candidats s'enferment dans des explications peu convaincantes et éprouvent des difficultés à approfondir ou remettre en cause leurs propositions initiales.

Une absence d'engagement et de recul vis-à-vis des enjeux de la discipline dans le système éducatif, éducatif ainsi que sur les aspects théoriques pouvant éclairer les propositions.

« Des propositions générales, pas toujours en adéquation avec la question posée » :

Une problématique globale qui repose sur :

- une analyse thématifiée du sujet. Les termes sont définis globalement mais ils ne sont pas mis en relation de façon pertinente pour dégager des axes de traitement spécifiques et hiérarchisés : le sujet est partiellement traité ;
- un diagnostic général de type « photographie figée » de l'établissement. Les éléments du dossier retenus par le candidat permettent d'établir une image macroscopique de

l'établissement sans que la singularité ni le dynamisme de ce dernier ne soient perçus : les indicateurs sont pris en compte dans leur globalité, énumérés et juxtaposés. Leur pertinence n'est pas suffisamment spécifiée au regard des points forts et faibles de l'établissement ;

- une analyse thématifiée du sujet. Les termes sont définis globalement mais ils ne sont pas mis en relation de façon pertinente pour dégager des axes de traitement spécifiques et hiérarchisés : le sujet est partiellement traité.

Des propositions ancrées dans le contexte et relevant de l'enseignement de l'EPS (mais souvent proposées sous forme de blocs préfabriqués). Les actions sont parfois décalées au regard des spécificités de l'établissement et de la question posée (et souvent coupées de la réalité de l'EPS telle qu'elle existe déjà dans l'établissement) . Malgré une volonté affirmée d'opérationnalisation, certaines propositions demeurent peu réalistes. Elles ciblent ponctuellement les acteurs mais les enjeux de formation ne sont pas questionnés. L'entretien permet à ces candidats de reconnaître une erreur d'interprétation, d'approfondir leurs propositions ou de les faire partiellement évoluer mais témoigne de leurs difficultés à les justifier et à en anticiper les effets.

Les connaissances théoriques sont souvent trop globales et superficielles pour qu'elles puissent permettre d'appuyer l'argumentation

Les principaux éléments institutionnels sur les EPLE sont connus mais les enjeux des réformes et débats actuels ne sont pas toujours cernés. Les connaissances théoriques sont formelles et peu mobilisées lors de l'entretien.

« Des propositions contextualisées et ciblées au regard de la question posée » :

Une problématique ciblée et pertinente, qui repose sur :

- une analyse judicieuse de la question, qui met en relation les différents termes du sujet. L'enjeu de la question dans l'établissement est compris et des axes de traitement coordonnés sont envisagés ;
- une analyse sélective et hiérarchisée des éléments pertinents du dossier qui sont mis en relation. Des tentatives de présentation des causes expliquant ces éléments, et des effets de ces éléments ;
- la dynamique et les points d'appui de l'établissement ou du contexte sont dégagés. La sélection d'indicateurs pertinents et temporellement situés permet au candidat de rendre compte d'une image singulière de l'établissement (et de son évolution dans le temps) et de construire un point de vue explicatif sur celui-ci ;
- une analyse judicieuse de la question, qui met en relation les différents termes du sujet. L'enjeu de la question dans l'établissement est compris et des axes de traitement coordonnés sont envisagés.

Des propositions inscrites dans le dossier et dans la discipline, voire au-delà sans pour autant perdre de vue la spécificité de l'EPS, celle de l'établissement et celle des programmes. Les actions tiennent compte du traitement du sujet et l'existant dans l'établissement, et visent une optimisation de la programmation ou des conditions de pratique (répartition horaire et spatiale par exemple) de l'EPS. Des choix sont effectués et explicités : les actions sont hiérarchisées, articulées et opérationnalisées, même si elles sont rarement innovantes. Les enjeux de formation sont questionnés et prennent en compte les enjeux et problématiques scolaires. Dans l'entretien, ces candidats sont capables d'étayer, de nuancer ou de faire évoluer leurs propositions en intégrant de nouveaux éléments de réflexion induits par les questions du jury (publics, acteurs, structures de décision) et sont capables d'anticiper les effets de leurs propositions.

Des connaissances maîtrisées au service d'un véritable engagement et d'une conception affirmée de l'EPS. Les connaissances sur les EPLE sont solides et permettent au candidat de situer les enjeux pédagogiques et éducatifs des réformes entre autres disciplinaires, et d'argumenter face à des controverses. Les connaissances théoriques sont choisies, référencées, approfondies et intégrées à leur utilisation en EPS.

Il est par ailleurs important que le candidat se dote d'un cadre de présentation adapté aux médias à sa disposition et qu'il s'installe dans une vraie communication avec les membres du jury. De manière générale, l'apparition répétée d'un cadre standard (en prêt-à-porter...) tend à desservir les candidats et à limiter leur capacité à interagir avec le jury. Là encore, le jury a relevé trois types de prestations:

- des posters trop chargés, peu lisibles ne mettant pas en évidence les mises en relation nécessaires pour questionner et traiter le sujet (faisant fonction de seule communication avec le jury). Le contenu s'apparente à une prise de note et ne révèle pas la construction de la pensée. Un débit souvent trop rapide et/ou un volume de la voix trop important nuit incontestablement à la qualité de l'exposé et à l'écoute du jury ;
- des posters lisibles, utilisant parfois un code couleur pour faciliter la lecture des posters et un discours clair (débit adapté) mais peu interactif ;
- des posters allégés et pertinents traduisant une structuration systémique de la pensée, qui permettent au candidat de « faire vivre » sa présentation et de matérialiser les liens entre les divers éléments du dossier ; un discours clair et dynamique.

La deuxième partie de l'épreuve

Le jury renvoie le candidat au rapport de la deuxième épreuve d'admission (session 2012) pour une description détaillée des compétences et connaissances attendues dans la deuxième partie de l'épreuve.

La question est posée à partir d'un cas pratique concret issu du dossier .Il est attendu du candidat qu'il s'engage au moyen d'actions appropriées et se positionne sur les dimensions éthique et responsable de son statut.

Dans l'exposé, les candidats ont souvent structuré leurs réponses dans le temps (actions immédiates, à moyen et long terme), seul ou en synergie avec les partenaires de la communauté éducative. Les propositions sont généralement acceptables et, en général, de « bon sens ». Mais elles traduisent une connaissance variable des textes régissant le fonctionnement des EPLE et du rôle des différents acteurs et partenaires de la communauté éducative et du positionnement de l'enseignant dans cette chaîne relationnelle et hiérarchique.

Les candidats les plus faibles réalisent une analyse partielle du sujet et proposent des réponses trop générales de type « catalogue », peu opérationnelles et non hiérarchisées. Certains ne présentent ni leur définition de l'éthique ni de la responsabilité. D'autres, s'ils le font, proposent des cadres conceptuels pour le moins discutables.

Ils convoquent les partenaires et les différents acteurs mais le plus souvent de manière artificielle, aléatoire et peu procédurale. Les appuis réglementaires et/ou théoriques sont ici fragiles. Ces candidats éprouvent des difficultés à envisager les relations avec les familles et les élèves ou d'autres partenaires comme les collectivités territoriales.

Les meilleurs candidats réalisent une analyse fine et différenciée du sujet, leur permettant d'envisager plusieurs hypothèses et des réponses alternatives, hiérarchisées, selon des temporalités et niveaux d'interventions déclinés. Leurs définitions de l'éthique et de la responsabilité sont pertinentes et montrent qu'ils ont du recul par rapport à ces concepts.

Ils sont capables de faire valoir le rôle éducatif de leur fonction et de mettre en tension la situation proposée par le jury, clarifier le problème posé sur le plan éthique. Dans l'entretien, Ils font preuve de réactivité et mettent en valeur des connaissances éprouvées et possédées tant au plan institutionnel que scientifique. Ils témoignent de leur conviction tout en établissant des limites de leurs actions pour le cas qui leur est soumis.

Les conseils aux candidats en matière de préparation

La première partie de l'épreuve

L'analyse de la question

Tout en rappelant l'intérêt pour les candidats de lire dans les précédents rapports les conseils de préparation à cette épreuve, le jury souhaite insister sur la nécessité de :

- définir les termes du sujet en « débusquant » les éventuelles et possibles polysémies ;
- sélectionner, hiérarchiser les éléments du contexte en prenant appui sur des indicateurs judicieux en regard de la question posée ;
- mettre en relation les éléments du diagnostic avec la question posée en vue de dégager le sens de celle-ci et des axes de réponses spécifiques s'actualisant dans un contexte singulier ;
- choisir des réponses adaptées, les hiérarchiser sans perdre de vue leur caractère opérationnel et dépendant de l'existant dans l'établissement.

Le jury tient à souligner que le formatage des présentations a tendance à desservir le candidat s'il prend le pas sur la réflexion et l'analyse de la question. Un cadre explicatif préétabli ne permet pas l'adaptation à la spécificité du dossier ou de la question posée. S'il est utile d'avoir un cadre d'analyse pour s'approprier le dossier dans un temps imparti, afin de sélectionner des informations pertinentes dans le dossier d'établissement, il est indispensable de le personnaliser et de l'utiliser à bon escient, de façon non mécanique et de le mettre au service de plusieurs formes de présentation des propositions et réponses du candidat.

La communication avec le jury

Les supports de la communication (ou « posters ») :

Le jury invite le candidat à élaborer des posters simples et synthétiques afin que les éléments essentiels et significatifs soient perceptibles. Il est rappelé que les posters ont une fonction de communication avec le jury et non de « prise de notes » pour le candidat. Il est aussi recommandé de ne pas écrire trop petit, d'utiliser à bon escient des codes couleur, d'être rigoureux sur la syntaxe et l'orthographe. De manière générale, les présentations standardisées et formatées sont à proscrire. Le débit et le volume de la voix doivent aussi être adaptés afin de servir la communication.

L'exposé :

Il ne s'apparente pas à une simple lecture des posters mais doit être l'occasion de mettre en valeur les choix effectués, les priorités et les mises en relation entre divers éléments ou propositions.

L'entretien :

Il doit être l'occasion pour le candidat de :

- justifier ses choix, prolonger et enrichir ses propositions en envisageant d'autres alternatives que celles retenues dans l'exposé,
- faire preuve de lucidité et de réactivité pour interagir de manière constructive avec les jurés,
- s'engager au regard des problématiques disciplinaires et éducatives.

Par ailleurs il est important de souligner que les dossiers proviennent de tous les types d'établissement - collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, lycée polyvalent -, et qu'une connaissance précise de ces différentes structures est indispensable pour maîtriser le contexte de l'EPS dans l'établissement.

Deuxième partie de l'épreuve : la question « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Le jury rappelle l'intérêt pour les candidats de lire dans le rapport 2012 les conseils de préparation à cette épreuve.

Pour aborder dans les meilleures conditions cette partie de l'épreuve il est particulièrement conseillé que les candidats construisent et améliorent :

- leur capacité à engager une réflexion éthique en rapport avec la question posée (au-delà des seules actions proposées), à se positionner clairement et à envisager, au-delà de la question, un projet éducatif et une participation de l'EPS aux enjeux qui dépassent les limites disciplinaires et les singularités des établissements ;
- leur connaissance formelle et procédurale des acteurs, institutions et ressources mobilisables dans les situations proposées (procédures à mettre en œuvre, coordination d'acteurs à envisager, rôle des différents acteurs et des institutions sollicitées...);
- leur capacité d'adapter les réponses aux publics et particularités du contexte (appui sur les éléments disponibles dans le dossier et sur les ressources mobilisables « localement »).

Perspectives d'évolution pour la session 2014

Comme pour cette session 2013, le dossier étudié sera un dossier papier, et les supports de présentation des posters papier.

Par contre, afin de faciliter l'analyse de l'établissement les candidats auront à disposition différents documents sous formats numériques lors de la préparation tels que: des statistiques sur l'établissement (données APAE de l'établissement) et générales (Etat de l'école : 31 indicateurs sur le système éducatif français, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Filles et garçons sur le chemin de l'égalité), des notes d'information de la DEPP (Education prioritaire, L'absentéisme dans le second degré, Climat scolaire et violence dans les collèges publics, Scolarisation des jeunes handicapés, Insertion des jeunes sur le marché du travail), les textes relatifs à l'EPS (au collège, LGT et LP), le code de l'éducation, la circulaire de rentrée, le socle commun...

DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

Après un rappel des conditions de passation de l'épreuve, le rapport propose une analyse des productions des candidats et des conseils de préparation pour l'épreuve d'oral 2.

Les conditions de l'épreuve

L'épreuve apporte deux modifications essentielles par rapport à la session précédente :

- L'oral 2 ne présente plus qu'une seule partie, l'interrogation portant sur la compétence « *agir en fonctionnaire de l'État, et de façon éthique et responsable* » ayant été intégrée dans l'épreuve de l'oral 1.
- La leçon présentée s'inscrit dans une perspective temporelle. Pour cela le libellé du sujet est :

À partir des éléments contenus dans le dossier, présentez laème leçon d'éducation physique et sportive. Sélectionnez un aspect de cette leçon qui vous paraît significatif afin d'envisager son évolution dans la suite du cycle.

Le libellé précise le type d'établissement, l'APSA, l'effectif de la classe, la durée effective de la leçon, la classe et ou le groupe d'élèves.

Le candidat dispose d'un travail préparatoire de 4 heures afin d'analyser un dossier d'établissement pour répondre au sujet. Il dispose ensuite de cinq minutes pour organiser dans la salle d'interrogation sa présentation (cinq posters au maximum, un tableau de classe et un tableau conférence). Le candidat présente ensuite sa leçon pendant 30 minutes (maximum). Un entretien de 50 minutes (incompressible) fait suite au cours duquel les membres du jury questionnent le candidat pour lui permettre de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur ses connaissances didactiques, pédagogiques, scientifiques et institutionnelles...

L'épreuve est notée de 00 à 20 pts.

Le candidat doit présenter une leçon d'EPS pour une classe du second degré (collège, lycée d'enseignement général, lycée technologique ou professionnel) et sélectionner un aspect significatif de celle-ci afin d'envisager son évolution dans la suite du cycle.

Le jury attend du candidat qu'il justifie ses choix au regard des différents éléments du dossier qu'il a en sa possession (contexte, projet d'établissement et objectifs, projet pédagogique d'EPS, projet d'association sportive, projet de cycle et de classe ainsi que les leçons précédentes, documents annexes...) et notamment en fonction des caractéristiques précises des élèves. L'articulation entre la contextualisation des choix effectués et les propositions émises par le candidat sont au cœur de cette épreuve. Cette contextualisation peut être proposée comme préalable à la leçon dans une logique déductive, mais elle peut également être envisagée à chaque moment de l'exposé quand il s'agit de construire la cohérence des propositions et justifier des choix effectués. Pour cette présentation de la leçon et de l'évolution de l'aspect significatif sélectionné, le candidat construit des supports écrits qui doivent constituer des aides à la communication et à la compréhension du jury. Bien plus qu'une aide passive à la lecture, ces documents doivent, de manière dynamique, faire apparaître les éléments saillants du dossier qui ont présidé à la conception et à la construction de la leçon et de son aspect significatif retenu. Lors de l'entretien, les questions posées prennent appui sur ce qui a été proposé au cours de l'exposé du candidat. Elles permettent aux trois jurés de détecter, d'éclairer ou d'approfondir la cohérence des propositions opérées avec les éléments essentiels du dossier. La leçon actualise à un moment précis et dans un contexte particulier un ensemble d'éléments ou d'événements qui lui donnent son sens. Le jury cherche à savoir comment le candidat se situe dans ce contexte et comment il envisage les prolongements de l'aspect significatif retenu au cours du cycle. Une partie de la leçon

s'inscrit donc désormais dans la cohérence interne du cycle et interroge l'évolution temporelle d'un aspect de cette dernière. Le questionnement teste aussi les connaissances des candidats dans l'activité physique, sportive et artistique (APSA) concernée tout en gardant à l'esprit qu'elles ont pour fonction de proposer des transformations motrices et éducatives d'élèves d'une classe particulière dans un établissement singulier. Les acquisitions visées, les transformations espérées, les compétences motrices mais aussi méthodologiques et sociales attendues constituent l'axe névralgique de cette leçon et de l'aspect significatif retenu ; les propositions évoquées par le candidat doivent donc être justifiées au regard du cadre scolaire, des textes de la discipline et concerner tous les élèves de la classe (ou du groupe d'élèves) dans une optique de progrès et/ou d'évaluation des acquis.

Les six champs de questionnement lors de l'entretien amènent le candidat à :

- Argumenter l'articulation entre sa conception de la leçon et les différents éléments du dossier ;
- Argumenter le traitement didactique de l'APSA au regard des exigences des programmes et des caractéristiques d'élèves ;
- Argumenter la cohérence interne de la leçon et son inscription dans le cycle ;
- Argumenter sa proposition de mise en perspective ;
- Montrer que chaque élève apprend et se transforme dans la leçon ;
- Argumenter ses modalités d'intervention(s) pour faire apprendre les élèves et donner du sens.

Le jury souhaite préciser aux candidats que l'aspect significatif retenu peut renvoyer à tout ou partie des composantes du métier d'enseignant d'Education Physique et Sportive. Cependant certains aspects, davantage que d'autres, semblent plus à même de montrer les compétences d'anticipation et de projection des candidats. Par exemple, en STEP, le choix d'une fiche de ressenti qui montre la complexité et la finesse des connaissances à construire tout au long du cycle au regard de profils diversifiés d'élèves peut paraître révélateur des exigences attendues. Le jury souhaite préciser à cet effet que le choix de l'aspect significatif peut aussi dépasser les dimensions méthodologiques et sociales du métier, se centrer sur les aspects moteurs, sur l'intervention de l'enseignant, etc.

Les prestations des candidats

Remarque :

- Toutes les leçons présentées tentent plus ou moins de tenir compte du cadre contextuel (projet d'établissement, projet pédagogique, projet de classe, projet de cycle, association sportive).
- Le cadre méthodologique et la gestion du temps d'exposé sont relativement bien maîtrisés. Les candidats s'expriment en utilisant un langage qui permet la communication avec le jury.
- Le jury souhaite porter une attention particulière sur la difficulté des candidats à intégrer les caractéristiques des élèves, notamment celles relatives à la spécificité du public en Lycée professionnel, dans la construction de la leçon. Il conviendrait de questionner cette dimension avec plus de réalisme pour identifier avec précision des objectifs, des situations d'apprentissage, des contenus, des formes de groupement et d'intervention plus cohérents et adaptés à la singularité des élèves et du groupe classe.

Les prestations les moins convaincantes

Pour le profil 1, les candidats proposent une leçon irrecevable et/ou qui met en danger les élèves.

Pour le profil 2, les candidats proposent un exposé incomplet de leur leçon et/ou de l'aspect significatif retenu. Les contenus et les mises en œuvre sont inconsistants, anecdotiques ou inadaptés.

Pour le profil 3, les candidats décrivent un projet de transformation global en termes d'actions à produire à partir de plusieurs éléments du dossier. Les propositions, y compris celles relatives à l'aspect significatif retenu, sont présentées sur le registre de la description, avec un projet éducatif sommaire ; les apprentissages sont incidents.

Ils proposent des transformations générales. La leçon met en jeu une motricité formelle (peu spécifique à l'APSA support).

Précisions sur les prestations les moins convaincantes

Nous pouvons nous étonner que chez certains candidats, la prise en compte des programmes et des textes soit trop lacunaire (socle commun des connaissances et compétences, programmes d'EPS du lycée - voie professionnelle, générale et technologique – et du collège, l'ensemble des fiches ressources, les fiches du diplôme national du brevet, etc.). En effet, nous retrouvons encore trop de candidats qui ne s'y réfèrent pas explicitement, oubliant que le professeur agrégé d'EPS est un fonctionnaire d'Etat ayant l'obligation de s'inscrire dans les recommandations institutionnelles. Les notions de compétences, connaissances, capacités, attitudes, ressources sont trop peu utilisées et exploitées par les candidats alors qu'ils les ont à disposition durant le temps de préparation. De la même manière, la contribution de l'EPS à la construction des compétences du socle commun par les élèves n'est pas explicitement envisagée, et quand elle l'est, elle est abordée de manière formelle et presque exclusivement à travers les compétences 6 et 7.

L'analyse des prestations des candidats révèle chez certains une connaissance insuffisante des APSA (dont certaines ont pu mettre les candidats dans l'embarras) reliée à la compétence propre mais également des lacunes quant à la mise en œuvre sécuritaire et/ou fonctionnelle de l'activité elle-même (exemple : le fonctionnement par ateliers en gymnastique est rarement explicité, l'organisation adoptée semble également « échapper » à l'enseignant...). Il est attendu que le candidat soit capable d'identifier les types de transformations mis en jeu dans l'APSA (connaissances, capacités, attitudes), mais également possède des connaissances technologiques et scientifiques relatives aux activités. Il serait apprécié d'envisager les modes d'entrée dans l'activité dans leur diversité afin de répondre à la pluralité des publics scolaires.

A ce propos, on ne peut envisager une construction de leçon et le choix de l'aspect significatif d'une manière identique lorsque l'on est au collège, au lycée et au lycée professionnel, la spécificité du public des lycées professionnels semblant être celle qui est la moins bien prise en compte par les candidats. Cette dimension doit trouver écho dans la structuration temporelle de la leçon. Les candidats qui ne s'interrogent pas sur l'articulation des situations les unes par rapport aux autres, qui n'envisagent pas la cohérence de la leçon en termes de durée, de formes de travail adaptées à un public spécifique et spécifié, ne peuvent pas convaincre les jurés du bien fondé de leurs propositions.

De la même manière, les situations proposées restent bien souvent inadaptées aux ressources réelles des élèves et ne tiennent pas compte de l'âge du public visé : un élève de 6^{ème} étant ainsi identique à un élève de terminale. Ce constat s'explique sans doute par une méconnaissance des niveaux des élèves dans les APSA, mais également des niveaux de leur développement affectif et psychomoteur. La charge de travail demandée aux élèves dans la leçon doit être précisément fonction de leurs caractéristiques. Par exemple, lors d'un travail par atelier en gymnastique, cinq répétitions ne peuvent suffire à transformer les élèves. Cent vingt mètres en course de haies pour des élèves de 4^{ème}, quatre cents mètres en natation de vitesse pour des élèves de 1^{ère}, semblent bien en deçà des capacités des élèves. Ces éléments débouchent alors sur des niveaux de faisabilité irrecevables qui nuisent à la cohérence du propos.

En ce qui concerne l'aspect significatif de la leçon et son évolution dans la suite du cycle, les choix ne sont pas argumentés, leur évolution n'intègre pas les réponses des élèves, les étapes de transformation ne sont pas repérées. Par exemple, le choix de l'observation pour des élèves de 4^{ème} en course de haies ne peut pas se cantonner à l'utilisation d'une fiche sans que le jury connaisse les éléments qui ont présidé à ce choix et qu'il perçoive les étapes par lesquelles les élèves sont amenés à se transformer durant le cycle.

Les jurés s'interrogent par ailleurs sur le peu de temps que ces candidats consacrent au traitement de cette partie importante de la question initiale.

Du point de vue de l'intervention de l'enseignant, la présentation de modalités conçues comme des « prêts-à-porter » peu ou pas théorisés relève de prestations ne permettant de faire la preuve que le candidat structure, anticipe, mesure les effets de sa pratique professionnelle au service des apprentissages et de la construction des compétences. Par exemple, l'utilisation de fiches d'observation en Boxe Française pour des élèves de troisième ne peut relever que d'une pieuse intention si le candidat ne montre pas en quoi ce choix est adapté aux caractéristiques des élèves et leur permet de franchir un cap pour tendre vers la compétence attendue.

Les prestations les plus convaincantes

Pour les profils 4, les candidats sélectionnent au regard du contexte un projet de transformation dans une logique analytique et évoquent les conditions de transformation dans la leçon et l'aspect significatif retenu; ils énoncent des hypothèses explicatives débouchant sur l'acquisition des compétences.

Pour les profils 5, les meilleurs candidats identifient des effets recherchés (pertinence, réalisme, moyens d'évaluation). Ils proposent un projet de transformation articulant des éléments relevant de différents champs en précisant les conditions de transformation pertinentes au regard des potentialités des élèves et des exigences de l'APSA.

Les bonnes prestations envisagent la leçon à partir d'une sélection et / ou mises en relation des données plurielles du contexte. L'idée centrale de choix apparaît clairement et lisiblement sur les posters en phase à la prise en compte et la mise en œuvre des exigences des programmes de la discipline.

Précisions sur les prestations les plus convaincantes

L'analyse des prestations des candidats révèle la construction de situations d'apprentissage qui intègrent, outre le pôle moteur, les axes forts du projet d'établissement ou d'EPS et les compétences méthodologiques et sociales. Les contenus enseignés sont apparents et s'inscrivent dans une perspective de différenciation. Ces candidats sortent du stade de la « bonne intention » en affichant des objectifs véritablement opérationnalisés par la suite. La logique d'articulation des situations d'apprentissage montre une progression s'appuyant sur des habitudes professionnelles vues ou vécues. La charge de travail et sa nature sont justifiées du point de vue de la faisabilité et des effets potentiels qu'elles sont susceptibles de créer chez les élèves et la classe. Les meilleurs candidats sont capables de problématiser les choix retenus et les mettre en perspective au regard d'une cohérence explicitée du point de vue des éléments du dossier. Par exemple, dans l'activité course de haies pour une classe de 3^{ème}, la construction de la leçon est pensée selon une double logique : la prise en compte de la charge de travail et plus particulièrement les temps de récupération, la construction de fiches d'observation au service de la compréhension des principes d'efficacité relatifs au franchissement. Ces propositions sont contextualisées au regard du profil de la classe et d'une véritable lecture des traits saillants du dossier.

Du point de vue de l'intervention de l'enseignant, la présentation des modalités conçues par ces candidats montre qu'elles sont adaptées au contexte et justifiées au regard de mises en relation pour les meilleurs.

L'action de l'enseignant est pilotée, au regard du contexte et particulièrement des élèves, par le souci constant de prouver qu'elles peuvent créer chez eux des progrès et des transformations de nature diverse. En ce sens, le jury perçoit des interventions qui mettent en scène l'interaction dans la classe. Par exemple, en boxe française (N4), pour des élèves de terminale, les interventions de l'enseignant peuvent être pilotées, entre autres par une triple logique :

- le dispositif retenu met systématiquement en avant une articulation entre les enchaînements réalisés par les tireurs et le juge qui les valide ;
- l'enseignant regroupe des élèves autour d'une enceinte et spécifie un critère d'observation lié à la distance qui sépare les deux tireurs. Le rôle de l'observation au service des apprentissages moteurs est justifié et théorisé ;
- l'enseignant joue sur la symétrie ou l'asymétrie du rapport de force entre les tireurs pour favoriser l'émergence d'enchaînements et de combinaisons d'actions offensives.

Cet exemple sur l'activité de l'enseignant nous est apparu intéressant car il met en évidence l'interaction au travers de l'aménagement du milieu, des formes de groupement et une modalité d'intervention. D'autres pistes auraient pu être exploitées comme par exemple les modalités de supervision et de contrôle de la classe, les stratégies pour motiver les élèves, ...

En ce qui concerne l'aspect significatif de la leçon et son évolution dans la suite du cycle, les propositions de choix sont justifiées et/ou contextualisées. Le jury perçoit une évolution de tous les élèves en termes de possibles (si/alors), sous forme d'étapes ou de ramifications. Par exemple, un

candidat prend comme aspect significatif de sa leçon la connaissance sur soi avec une classe de 2nde Bac Professionnel, caractérisée entre autres par la recherche de plaisir immédiat et dont la dynamique des projets est orientée vers l'éducation au choix pour construire son projet professionnel. Le candidat a proposé des évolutions allant de repères extéroceptifs à des repères proprioceptifs, de l'utilisation de médias à l'émancipation de ces médias, de connaissances incorporées à des connaissances verbalisées que l'élève est capable d'identifier, raconter, commenter. Cette évolution est envisagée à partir de trajectoires d'élèves en fonction des hypothèses de réponses de ceux-ci.

Les conseils aux candidats en matière de préparation

✓ L'étude du dossier :

Le candidat prélève en priorité les éléments du dossier qui auront une retombée directe dans la conception et la mise en œuvre de la leçon. Les meilleurs candidats sont « à l'écoute » du dossier, ne calquent pas des thématiques établies à l'avance, mais proposent des réponses originales, réellement guidées par le dossier. La gestion du temps de préparation doit ménager un confort temporel suffisant pour l'élaboration de posters clairs et synthétiques qui n'oublie pas la prise en compte de l'évolution de la question et son inscription sur les posters.

✓ La leçon :

- les supports de la communication (ou « posters ») : il convient de rappeler la nécessité de mettre en valeur l'essentiel afin que les éléments essentiels et décisionnels ne soient pas noyés ou dilués. De la même façon, dans un souci de lisibilité pour le jury, il est recommandé de ne pas écrire trop petit. La disposition des posters ne peut être laissée au hasard également ; elle doit refléter la cohérence de la leçon qui ne peut s'apparenter à une juxtaposition de situations.

- l'exposé : il ne s'apparente pas à une simple lecture des posters qui, chez les candidats les plus performants, sert principalement d'appui pour la communication orale. La réduction du temps d'exposé (de 35 à 30 mn) nécessite une préparation permettant de répondre à l'ensemble du sujet. En effet, l'efficacité du discours a son importance : les meilleurs candidats sont tout à la fois compréhensibles et convaincants. L'exposé est donc l'occasion de mettre en avant la logique de la leçon qui ne peut se résumer à une simple accumulation d'exercices sans véritable lien. Les meilleurs candidats au contraire envisagent l'évolution de ces tâches en fonction des réponses probables des élèves et resituent leur leçon dans un projet de cycle (mise en perspective) ; le positionnement de la leçon dans le cycle est à ce titre un élément important. En outre, il serait souhaitable que l'exposé permette au jury de visualiser l'organisation spatiale et temporelle de la classe, les déplacements possibles et les différents rôles et interventions de l'enseignant. La leçon est certes un moment d'apprentissage mais également une séquence d'enseignement avec de réels choix didactiques et une démarche pédagogique raisonnée et justifiée.

- L'entretien : certains candidats présentent un bon niveau de justification globale mais, de par leur manque d'expérience, ne font pas « vivre » les situations. Chez les meilleurs candidats, les transformations sont non seulement annoncées, mais démontrées. Le jury, bien conscient que les candidats n'ont pour certains jamais enseigné, conseille d'observer des élèves, des enseignants lors de l'année de préparation au concours, afin de proposer une connaissance « en acte » de l'APSA.

Pour l'ensemble de l'épreuve, nous invitons les candidats à faire preuve d'engagement et d'esprit d'ouverture sans s'interdire des prises de positions originales.

Perspectives d'évolution pour la session 2014

Le candidat disposera d'un dossier sous format numérique, fourni par le jury, comprenant un ensemble de données relatives à l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans un établissement du second degré (les informations et leur mode d'organisation au sein du dossier seront les mêmes que pour les dossiers de cette session). En salle de préparation et en salle d'interrogation, le candidat disposera d'un matériel informatique mis à sa disposition :

- un ordinateur portable de 15 pouces, équipé d'un système d'exploitation MS-Windows ;
- les logiciels et outils suivants seront installés sur l'ordinateur : MS-Pack Office 2010 (suite bureautique : traitement de texte, tableur, présentation diaporama), pointofix, adobe-reader, XMind ;
- les versions numérisées des programmes officiels et des fiches ressources seront installées.

Le candidat pourra, s'il le désire, utiliser pour sa présentation : l'ordinateur portable de préparation, un vidéoprojecteur à sa disposition en salle d'épreuve, trois clés USB. Les fichiers créés par le candidat seront sauvegardés sur les clés USB qui seront par la suite transmises au jury. L'utilisation de tout support numérique personnel sera exclue.

Il est important de préciser que le recours à l'informatique ne devra pas être considéré comme une fin en soi. La prestation du candidat ne sera pas appréciée en fonction de sa virtuosité dans l'utilisation de tel ou tel logiciel. Il s'agit bien de tirer profit de cet outil à des fins pédagogiques, en vue d'illustrer ou enrichir la présentation des séquences d'enseignement proposées pour les élèves. Un tableau blanc sera à disposition du candidat.

TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

L'oral 3, session 2013 de l'agrégation externe d'EPS, s'appuie sur cinq APSA : l'escalade, la danse, le basket-ball, l'athlétisme (course de 2x150 m haies) et le badminton.

Dans chacune des APSA, le protocole d'évaluation est le suivant :

- 30 minutes sont réservées pour l'échauffement, avec pour le badminton et le basket-ball, une première partie durant laquelle le candidat reste seul et une seconde partie qui se rapproche des conditions de l'épreuve (ex : utilisation des plastrons). Pour l'escalade, la danse et l'athlétisme, l'échauffement se compose d'une seule partie, la première décrite ci-dessus.
- L'épreuve physique dure 30 minutes maximum et commence juste après l'appel à la fin de l'échauffement. Entre les séquences, et seulement à ce moment-là, le candidat a la possibilité de prendre des notes, lesquelles sont récupérées par le jury à la fin de ce temps.
- Le candidat dispose alors de 15 minutes pour se doucher et se rhabiller, temps durant lequel il ne peut plus prendre de notes.
- A l'entrée dans la salle d'interrogation, le jury remet une question formulée de la manière suivante : « *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante : ...* ».
- L'épreuve orale dure 1 heure et 25 minutes et se décompose de la façon suivante :
 - o 30 minutes de visionnage des images et de préparation
 - o 10 minutes d'exposé
 - o 45 minutes d'entretien

Si le candidat n'utilise pas complètement les 10 minutes d'exposé, le temps d'entretien reste de 45 minutes.

Au niveau des prises de vue, le candidat est filmé avec une caméra numérique placée selon les modalités propres à chaque activité et définies dans le BO.

Le vidéaste annonce le début de la prise de vue après avoir eu le signal du candidat et des membres du jury.

Les candidats visionnent et analysent les images à l'aide d'un ordinateur muni d'une souris sans fil et du logiciel de lecture Médianalyse. L'ordinateur est relié à un vidéoprojecteur durant tout le temps de l'entretien. Les candidats peuvent utiliser les fonctions lecture (vitesse de 1% à 200%), pause et image par image dans les deux sens. Ils ont également la possibilité d'effectuer des captures d'écran et d'enrichir ces photos à l'aide de quelques outils graphiques (trait, ligne, cadre, points).

Analyse des prestations

Pour cette session 2013, la moyenne de l'oral 3 s'élève à 09.58 avec un échelonnement des notes de 03.25 à 18.50/20.

L'épreuve pratique

Cet aspect sera développé spécifiquement pour chaque APSA.

L'épreuve orale

La très grande majorité des candidats montre des facilités dans la manipulation des images avec le logiciel "Médianalyse". La navigation entre les différentes séquences est effectuée avec beaucoup de fluidité.

Chez une majorité de candidats, les choix des séquences pour appuyer leur exposé, sont assez pertinents. Leurs propos gagneraient en qualité par de meilleurs choix dans les vitesses de lecture. Par exemple, la fonction image par image peut-être pertinente pour se centrer sur des aspects individuels purement techniques alors qu'elle devient inadaptée pour analyser le rapport de force en badminton ou

en basket-ball. Les candidats sont invités à mieux intégrer les outils graphiques mis à leur disposition, dans le but de mieux souligner certains moments clés de leur analyse.

L'exposé

Cette année, l'exposé doit répondre à une question posée par le jury. Elle se présente sous la forme suivante : « *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante : ...* ».

Cette nouveauté a pour but de centrer le candidat sur une analyse de sa prestation du jour.

Les meilleurs candidats construisent leur exposé à partir d'un cadre d'analyse des images qui leur permet de situer la thématique dans la logique de l'activité ainsi que d'un choix de séquences vidéos pertinentes au regard du thème. Leur analyse et leur démonstration s'appuient sur une utilisation efficace des outils TICE mis à disposition. Leurs propos font référence à plusieurs champs d'analyse (scientifique, technique, technologique...), tout en étant régulièrement référencés. Ils proposent des axes de transformation pertinents, justifiés et hiérarchisés. Ces candidats présentent de réelles qualités de communication (expression orale claire et fluide, utilisation de la vidéo, regard vers tous les jurys, utilisation du paper-board mis à disposition).

A contrario, les moins bons candidats ne choisissent pas des images en cohérence avec leur pratique et la question posée. Ils ne structurent pas la lecture des images à partir d'un cadre d'analyse fonctionnel. Leur discours ne dépasse pas le stade descriptif. Leur manque de maîtrise des outils vidéo constitue un obstacle. Ils ne proposent pas d'axes de transformation. Sur la forme, ils restent souvent assis (voire cachés) derrière l'ordinateur.

L'entretien

Trois temps de questionnement permettent d'apprécier chez le candidat sa capacité à mettre en évidence les liens entre la pratique et la théorie voire les sciences, la prestation physique du jour et les potentialités de l'outil vidéo.

Le premier temps consiste à revenir sur l'analyse faite par le candidat : pertinence de la réponse au regard de la question posée et de la prestation physique, justesse des séquences vidéo retenues, analyse et exploitation des images.

Le deuxième temps permet d'approfondir les connaissances de l'APSA (techniques, culturelles, scientifiques,...). L'entretien aborde des thématiques différentes ou complémentaires à la question posée. Des indicateurs issus des images (celles choisies par le candidat ou d'autres) demeurent un support privilégié à cet approfondissement.

Le troisième temps permet d'aborder les champs possibles de transformation : amélioration de la performance du candidat ou d'un pratiquant d'un autre niveau (le candidat doit savoir situer son niveau de pratique dans un *continuum* de formation, d'enseignement et/ou d'entraînement) et ceci également grâce à l'utilisation d'outils numériques (vidéo et Tice).

Au cours de ces différents temps, le jury vidéaste évalue le degré de maîtrise de l'outil vidéo, en particulier au niveau de l'analyse de la prestation physique. Ce jury apprécie également que des candidats réfléchissent à l'utilisation d'outils numériques dans le cadre de l'entraînement et dans celui de l'EPS : intérêts, limites, conditions de l'usage, situations par et pour les TICE,...

Les meilleurs candidats proposent une articulation forte entre les séquences et les arguments en appuyant leurs réponses sur des indicateurs pertinents et variés. Leur discours repose sur des connaissances variées et maîtrisées. Leurs propositions de transformation sont hiérarchisées, illustrées et argumentées. Elles reposent sur une utilisation concrète des outils numériques (et pas seulement la vidéo).

A contrario, les moins bons candidats proposent des réponses déconnectées soit du thème, soit des images, souvent sans indicateurs adaptés. Une connaissance parcellaire de l'activité limite l'approfondissement de l'analyse. Les transformations sont en décalage avec le niveau de pratique. Les illustrations ou moyens envisagés ne sont pas opérationnels.

Éléments généraux concernant la préparation à l'oral 3 : conseils aux candidats

La pratique

Le jury rappelle qu'il est indispensable d'avoir une pratique régulière durant l'année pour performer le jour de l'épreuve, et une pratique réfléchie pour préparer cet oral.

Le jury incite les candidats à intégrer la caméra à la pratique, à se filmer fréquemment. Les outils numériques utiles à cet effet sont nombreux et accessibles (tablette, caméras, téléphones,...).

L'oral

Un travail d'analyse sur la connaissance de soi, des adversaires et des partenaires éventuels permet de progresser durant la phase de préparation au concours. Il est pour cela conseillé d'utiliser les potentialités de l'outil vidéo et du logiciel de lecture des images (médianalyse), bien en amont des épreuves orales. Une bonne maîtrise du logiciel passe par un entraînement et une utilisation de toutes ses fonctionnalités (photos, séquences vidéos, outils graphiques,...).

Les candidats doivent être habitués à étudier leur prestation à partir d'un cadre d'analyse maîtrisé et fonctionnel.

Il appartient au candidat de s'entraîner à convoquer des séquences représentatives de sa pratique et d'un thème ciblé, pour illustrer, appuyer le propos ou la démonstration.

Le jury incite les candidats à ne pas envisager uniquement leurs manques ou leurs défauts, mais également leurs qualités et points forts.

Par ailleurs, il est conseillé de référencer les explications, aussi bien en termes de connaissances scientifiques que technologiques voire techniques. Mais le jury tient à mettre en garde les candidats contre l'utilisation de références non maîtrisées, inutiles, voire erronées.

Pour l'entretien, le candidat doit faire l'effort de s'immerger dans la culture de l'APSA afin de se positionner en tant que praticien réflexif. Ainsi, il doit être capable de proposer des pistes de transformation et de les illustrer sur des thèmes divers et des niveaux variés.

Il est tout aussi nécessaire de connaître l'utilisation et les usages possibles des outils numériques, en particulier la vidéo. Enfin, il s'agit de pousser la réflexion jusqu'à l'intérêt de ces derniers dans le milieu de l'entraînement, mais aussi des TICE à l'école et en EPS.

GRILLE DE NOTATION oral 3	0 1 2 3 4 5	6 7 8 9 10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20
10' EXPOSÉ /20	Placage d'un discours. Commente des images sur un mode narratif. Thématique pas ou peu prise en compte. Discours approximatif avec un vocabulaire hasardeux. Pas ou peu d'adéquation entre discours et prestation du jour. Pistes de transformation non adaptées et allusives.	Modèle d'analyse existant mais non ou insuffisamment maîtrisé Thématique explicitée et illustrée (vidéo) mais non intégrée au modèle d'analyse. Champs de connaissances réduits Pistes de transformation énoncées et non justifiées.	Modélisation fonctionnelle Thématique articulée à des séquences pertinentes. Variété des champs de connaissances. Cohérence du discours et prestation du jour. Utilisation pertinente des outils TICE. Pistes de transformation cohérentes et justifiées.	Mise en relation de différents champs de connaissances pour les intégrer dans une démarche personnelle. Choix de séquences remarquables et utilisation des TICE au service de la démonstration. Thématique problématisée au regard de l'APSA et/ou de sa pratique. Pistes de transformation pertinentes et hiérarchisées.
15' ANALYSE /20 Voir, choisir, repérer Critères, repères, indicateurs	Réponses erronées, évasives. Absence de cohérences entre séquences et arguments ou articulation artificielle. Indicateurs non adaptés.	Réponses globalement justes mais peu argumentées. Cohérence irrégulière, partielle entre les séquences et les arguments. Indicateurs restreints et imprécis.	Réponses justes avec argumentation logique. Les arguments sont liés aux séquences. Indicateurs adaptés mais juxtaposés.	Réponses précises et engagées ou originales. Articulation forte entre les séquences et les arguments. Indicateurs pertinents, variés, articulés.
15' APPROFONDISSEMENT /20 Expliquer Lien connaissances techniques et culturelles de l'APSA, savoirs scientifiques	Explications erronées de sa prestation. Connaissances parcellaires de l'activité.	Explications adossées à des connaissances juxtaposées, superficielles, réductrices. Connaissance globale mais peu spécifique à l'activité.	Explications organisées et adossées à des connaissances inégalement maîtrisées. Connaissances précises de l'activité.	Explications multi-référencées, adossées à des connaissances choisies et maîtrisées. Connaissances solides et articulées de l'activité.
15' TRANSFORMATION /20 Passer de ... à ... Comment...	Transformations décalées par rapport à la perception de son niveau. Illustrations ou moyens peu adaptés et peu opérationnels.	Aborde les transformations de façon intuitive, générale. Illustrations ou moyens choisis de façon empirique ou plaqués.	Identification de transformations adaptées et argumentées. Illustrations ou moyens situés dans un continuum de formation.	Transformations hiérarchisées (programmation de l'entraînement, facteurs de la performance,...). Explicite et argumente les conditions qui permettent les transformations.

Analyse des prestations

La pratique

Elle se déroule sur la Structure Artificielle d'Escalade (S.A.E.) du Gymnase J. Ferry de Vichy. Cette SAE de dernière génération de 9 mètres de haut présente deux inclinaisons (mur raide et dévers) et des reliefs de type surplombs, dièdres, piques, toit, sous des profils variés qu'autorisent les structures à multi-facettes. Douze macro-reliefs de tailles et de formes variées enrichissent les itinéraires d'escalade.

Dans l'esprit des années antérieures, chaque voie est ouverte (c'est-à-dire construite) par le jury pour poser des problèmes adaptatifs singuliers à résoudre par chaque candidat. Les voies proposées se sont échelonnées de 5A à 7C.

Le protocole de l'épreuve est le suivant :

« Votre épreuve pratique a une durée totale de trente minutes durant laquelle vous devez réaliser deux voies d'escalade de cotation différente en tête. Les voies s'échelonnent du 5a au 7c. Le jury vous indiquera la 23^{ème} minute.

Vous vous devez de commencer votre première ascension dans les cinq minutes suivant la présentation des voies par le jury. Le choix de chacune des voies doit être indiqué à l'assureur. Vous ne pouvez commencer à grimper qu'après avoir entendu de la part du vidéaste « ça tourne ».

Vous disposez de sept minutes maximum par voie, chutes comprises. Une chute par voie est autorisée. Dans ce cas, vous aurez la possibilité de repartir de la dernière dégaine mousquetonnée avec l'aide de l'assureur. Vous ne pouvez repartir qu'après avoir prévenu le cinéaste et avoir entendu « ça tourne ». Chaque point d'aide est considéré comme une chute par le jury qui vous le signalera. A la deuxième chute le jury vous redescendra au pied de l'itinéraire.

Vous pouvez demander à tout moment de votre ascension le temps écoulé ou restant.

La voie est considérée comme sortie après le mousquetonnage de la dégaine sommitale.

Toutes les dégaines doivent être mousquetonnées dans l'ordre de progression, en cas d'inversion de prise de corde (dit « tricot » ou « S ») le jury vous le signalera pour que vous y remettiez bon ordre.

Le candidat doit se conformer aux règles de sécurité inhérentes à la pratique de l'escalade, les jurys se réservant le droit d'intervenir en cas de mise en danger.

Vous avez à votre disposition des feuilles de brouillon, celles-ci seront récupérées à l'issue de la deuxième ascension. »

Candidats

Les candidats de la session 2013 ont choisi les voies de 5A à 7B. Les choix de voies mettent en évidence trois profils de candidats distincts :

- ceux qui ont enchaîné les deux voies avec aisance dans une performance manifestement sous-maximale.
- ceux qui ont enchaîné leur première voie avec aisance (sous-maximale) et cherchant dans la deuxième voie une performance au plus près de leur niveau maximal.
- ceux ayant choisi des voies en consommant une chute ou presque dans la voie la plus dure, révélant ainsi une performance de niveau maximal.

Les prestations des candidats mêmes les plus faibles mettent en évidence une véritable préparation. Leur escalade démontre des solutions motrices utilisant des placements et des formes de corps variées et souvent réajustées après la chute. Il est à noter une légère augmentation de petites fautes de type sécuritaire (nœud d'encordement sur un seul pontet, dégaine mousquetonnée trop tard ou à l'envers...). Au niveau de pratique compris entre 5A et 5C, la lecture se limite aux premiers mètres d'escalade. En conséquence, les dégradations de cadence et les replacements apparaissent au moment où la contrainte énergétique exprime ses effets, entraînant une chute dans la plupart des cas. Les qualités techniques des candidats ne permettent pas de dépasser des grimpes de face avec des qualités de pose de pied très approximative.

Les candidats de niveau 6a et plus, mettent généralement à profit une lecture préalable pour alimenter un projet mémorisé dont la cadence de déplacement, la pertinence des solutions motrices, les ajustements en cours d'action démontrent toute la pertinence pour les meilleurs. Les critères d'appréciation des prestations physiques sont explicitement basés sur un barème de performance intégrant la chute avec une pondération en fonction de la qualité du mousquetonnage, du nœud d'encordement ou encore du rythme de progression.

L'oral

Question proposée :

« *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante : »*

Exemples de thèmes proposés :

« *les mouvements dynamiques* »

« *la prise d'information* »

« *la gestion de l'effort* »

Exposé

Avec l'introduction d'une question et d'un thème orientant l'analyse vidéo et la réflexion du candidat, les exposés présentés sont très hétérogènes, en termes de présentation et de niveau.

Aux deux extrêmes, se trouvent d'un côté, des exposés cherchant à répondre tout de suite à la question, sans même resituer le thème de celle-ci à l'intérieur de l'activité escalade, et de l'autre côté des exposés prédéfinis à l'aide de références non-maîtrisées, à la manière de la session 2012, où la question n'existait pas encore.

Les exposés les plus pertinents réussissent à resituer la question à la fois dans un (ou des) cadre(s) d'analyse référencé(s) mais aussi vis-à-vis des problèmes ou des solutions qu'ils sont capables de percevoir et d'analyser lors du visionnage de leur pratique.

Il est à noter que les exposés démontrent encore une difficulté récurrente à prendre en compte la spécificité des contraintes posées pour chacune des voies. Les candidats ont souvent du mal à faire cette adaptation nécessaire aux prestations originales du jour.

Les présentations sont plus ou moins abondamment alimentées par des références dont la maîtrise pour cette session 2013 est parfois partielle et rarement exploitée et mise à profit pour l'analyse du jour.

Entretien

Les candidats se distinguent selon deux points de vue : celui des connaissances propres à l'activité et celui de l'analyse de la motricité.

Les carences en connaissances de l'activité amènent le plus souvent les candidats à une réflexion débouchant à des propositions à l'encontre de la logique de l'escalade. Cependant certains candidats dépassent ce handicap en faisant preuve de bon sens et de réactivité pour proposer au jury des analyses intéressantes de la vidéo et des réponses pertinentes.

D'un autre côté, il est à noter que les seules connaissances dans l'activité ne suffisent pas, certains candidats n'ont pas réussi à dépasser un niveau superficiel d'analyse de leur propre pratique.

Lorsque les appuis scientifiques, techniques, didactiques, expérientiels et culturels sont convoqués à la suite d'un décryptage fin de leurs vidéos, les candidats sont en mesure d'expliquer les facteurs de leurs performances motrices et de les mettre en relation.

L'entrée par les explications de la chute ou les signes distinctifs servent souvent dans la plupart des exposés de fil conducteur d'une prestation aux limites de leurs ressources par rapport au thème proposé par le jury. Dans cet exercice, les réponses obtenues permettent très nettement de différencier plusieurs niveaux d'analyse. A un niveau inférieur, elle est descriptive et centrée sur le thème proposé au premier degré ; à un niveau supérieur, les candidats utilisent le thème comme une entrée d'un modèle d'analyse plus complexe reliant plusieurs facteurs de la performance et les contraintes offertes par la voie. Pour ce faire, le recours à des références de la littérature scientifique et à la littérature de l'escalade ont été nombreuses mais dans peu de cas, ces références sont réellement maîtrisées et utilisées au service de l'analyse du jour. Le plus souvent, il s'est agi de citations d'auteurs, plaquées, sans réelles utilisation et maîtrise du contenu. Il est à préciser que peu de candidats ont su également

distinguer, toujours au regard du thème proposé, des points positifs de leur motricité. Ce point serait pourtant un signe distinctif de la prise d'un certain recul sur sa propre prestation et analyse.

Concernant les questions d'apprentissage et de perfectionnement, il est à noter une progression par rapport aux années antérieures avec des propositions de recours à l'aménagement de tâches et de supports, plus ou moins judicieux. Cependant, de nombreux candidats se contentent encore d'une proposition de pratique simple de l'escalade accompagnée de prescriptions, ce qui sans être inutile ou superflu, n'est pas suffisant.

En conclusion, les candidats se différencient donc non pas seulement sur un niveau de maîtrise des connaissances mais aussi et surtout sur la capacité, en réponse aux questions du jury, à agréger ces connaissances pour mieux faire parler la réalité d'une prestation et y remédier avec efficacité.

Éléments généraux concernant la préparation à l'O3 Escalade : conseils aux candidats

La pratique

La SAE servant de support pour les prestations physiques est un mur de nouvelle génération (multi-facettes) sur des profils allant du vertical au dévers prononcé (environ 30°) et pour certains des problèmes de rétablissement. Les voies étaient comprises entre 12 et 20 mouvements et brossaient pour chacune d'elle à la fois des problèmes techniques et physiologiques. Le jury invite donc les candidats à privilégier une préparation spécifique sur ce type d'outil. Au cours de l'épreuve et dans un souci de lisibilité, il est conseillé aux candidats à la suite d'une chute de repartir précisément du « pas » qui leur a posé problème et qui les a amenés à tomber.

Le jury ouvre lui-même toutes les voies avec l'intention d'amener les candidats à exploiter une palette gestuelle et des choix tactiques personnels et variés. En conséquence, il conseille aux candidats d'organiser le perfectionnement technico-tactique sur la base d'un travail de discrimination systématique des configurations de prises inductrices de solutions motrices possibles et reconnaissables. Afin de contextualiser cette pratique à l'épreuve, le jury conseille de réaliser cette démarche sur la base d'un travail vidéo. Cette démarche est à mettre en relation avec le développement des ressources énergétiques jugées déficitaires.

La pratique du bloc est conseillée afin de bien comprendre comment fonctionne intrinsèquement un mouvement propulsif et comment se combinent ces mouvements. Le jury conseille aux candidats une pratique éclairée, accompagnée d'un réel effort de cognition et de compréhension des mouvements. La pratique des voies permet d'appréhender la question du rythme de cheminement par le biais de positions de moindre effort (dites P.M.E.) et des vitesses d'enchaînement des séquences au service de la gestion des différentes ressources éprouvées. Pour ces dernières, les modalités de réalisation de performances d'une escalade à vue restent décisives.

L'oral

L'exposé

Le jury conseille aux candidats de concevoir une stratégie de préparation, pour exploiter au mieux les trente minutes qui leur sont allouées, le but étant de resituer rapidement le thème dans un cadre d'analyse singulier au regard de la littérature spécifique à l'escalade mais aussi en fonction de ses propres ressources de grimpeurs.

De ce premier questionnement il est conseillé de faire émerger une problématique orientant le cœur de l'épreuve, c'est-à-dire une succession d'analyse fine de sa propre pratique (un mouvement dynamique, une PME, une pose de pieds ...) à l'aide d'indicateurs précis et repérables sur les vidéos. L'idéal étant d'éclairer ces analyses par un argumentaire multiréférencé.

Il est impossible de prétendre réussir à répondre aux exigences de cette épreuve en restant sur un registre essentiellement descriptif des séquences vidéo ou photos sélectionnées, même reliées de façon plus ou moins logique au thème proposé par le jury.

Le jury attend, à la fin de l'exposé, que le candidat propose des axes de transformations en lien avec le thème, qu'il serait en mesure de s'appliquer pour faire évoluer sa motricité. Ces axes pouvant se décliner en des propositions de situations concrètes.

Le jury invite chaque candidat à construire un exposé singulier et original orienté par le thème car chaque prestation est aussi unique que la voie qui la suscite.

L'entretien

Le jury invite les candidats à faire preuve d'une écoute attentive des questions qui visent :

- à justifier des choix qui conduisent de facto à occulter certains analyseurs,
- à comprendre leur démarche,
- à obtenir des précisions
- mais surtout démontrer la capacité à amender des propositions initiales.

Le jury rappelle que cette épreuve exige une capacité à agréger des connaissances issues de différents champs de connaissances (scientifiques mais aussi technologiques et expérientielles) pour alimenter à partir du thème, une réflexion sur les déterminants des actions produites lors de la prestation physique. Les connaissances d'ordre culturel ne sont pas à négliger (sites naturels, actualités...)

Pour s'y préparer, les candidats peuvent projeter cette démarche en construisant un répertoire individualisé de réussites ou de problèmes rencontrés lors des voies ou des blocs d'entraînement. Ce répertoire, essentiellement gestuel, peut être enrichi et relié à des connaissances spécifiques à l'activité escalade aidant à l'analyse et à la compréhension de la motricité du candidat. Il est conseillé à ce dernier, de construire ce répertoire à l'aide d'une observation vidéo de sa propre pratique à partir d'un logiciel de traitement des images (médianalyse).

Pour le jury, la pertinence de ce travail d'analyse, détermine celle relative aux axes de transformations puisque ces derniers y puisent leur justification.

Analyse des prestations

La pratique

Le candidat bénéficie de 30 minutes d'échauffement sur le lieu de l'épreuve avant l'heure de sa convocation. Une sonorisation est à sa disposition. Lorsque l'épreuve débute, le candidat dispose de 30 minutes maximum pour présenter sa composition chorégraphique et effectuer une transformation d'une séquence choisie à l'aide d'un inducteur donné par le jury.

La composition chorégraphique, comptant pour deux tiers de la note de pratique physique, est appréciée selon les qualités de composition et d'interprétation du candidat. Pour les premières, la clarté et la permanence du propos chorégraphique sont lues notamment à travers la pertinence des choix de formes, d'espace, de temps, d'énergie et du niveau de leur structuration. Les secondes sont appréciées au regard de la difficulté et/ou complexité du vocabulaire dansé, de l'engagement moteur (aspect fonctionnel du mouvement) et de l'engagement émotionnel.

La séquence transformée, comptant pour un tiers de la note de pratique physique, est évaluée au prisme de la lisibilité permanente du thème et de son traitement polysémique dans les registres de la composition et de l'interprétation.

Le jury attire l'attention des candidats sur le fait que la séquence initiale est un « tube témoin » de la composition chorégraphique. En ce sens, elle doit lui être identique dans sa forme et son contenu. La séquence transformée, quant à elle, n'est pas une improvisation libre, déconnectée de la composition chorégraphique. Le thème donné par le jury doit être le filtre essentiel de la transformation de la séquence initiale choisie. Cela implique à la fois un traitement des formes gestuelles et du propos chorégraphique pouvant aller jusqu'à la recomposition.

Le niveau des candidats est moyen à médiocre alors que l'APSA est manifestement préparée. La moyenne des notes obtenue pour la composition chorégraphique est supérieure à celle de la séquence transformée.

Pour la composition chorégraphique, le soin apporté à la qualité des supports sonores a été apprécié. Les candidats ont choisi d'affirmer des partis-pris souvent intéressants et ont fait preuve de compétences variées rarement complexes dans le champ de la danse. Le jury souligne que la scénographie doit être un élément qui renforce le projet expressif mais qu'il n'est en aucun cas substitutif à l'expression d'une motricité complexe.

La séquence dite « transformée » est issue d'un processus d'improvisation en temps limité (15 minutes). Elle révèle et valide une exigence complémentaire à la première épreuve notamment dans la compétence du rôle de chorégraphe. Le jury constate une hétérogénéité du niveau de prestation qui semble témoigner d'une insuffisance de préparation. Le choix de l'extrait (« séquence initiale ») est souvent peu approprié au regard de l'inducteur imposé et rarement justifié lors de l'exposé. Les candidats traitent cet inducteur simplement c'est à dire dans un degré de lisibilité premier. Les opérations de transformations, quand elles existent, sont parfois discontinues et se limitent souvent à la motricité. Les temps réglementaires ne sont pas toujours respectés, des pénalités ont été appliquées dans la notation.

L'oral

Le candidat dispose de 30 minutes de préparation, dans la salle d'interrogation, pour répondre à une question posée par le jury. Cette dernière possède un format commun à l'ensemble des épreuves d'Oral 3 (cf. rapport général de l'épreuve d'O3).

Tout au long de l'épreuve d'oral (10 minutes d'exposé, 45 minutes d'entretien), le jury apprécie la capacité du candidat à :

- analyser sa prestation physique (composition chorégraphique et séquence transformée) au regard de la question posée en exploitant l’outil vidéo.
- proposer des éléments d’interprétation et de lecture de cette prestation en les mettant en relation avec des connaissances scientifiques et culturelles sur la danse et les différents champs théoriques s’y rapportant.
- situer sa prestation sur un continuum de conduites motrices du débutant à l’expert tout en dégagant des axes de transformation et d’évolution.

Exemples de thématiques données par le jury danse à la question-type d'Oral 3 :

- L’occupation de l'espace
- Les qualités d'interprétation
- La lisibilité de votre prestation

L'exposé

L’entrée dans l’exposé par la réponse à une question posée par le jury évite le plaquage d’un discours préparé à l’avance et impose, a minima, une recomposition de celui-ci. Le jury constate plusieurs niveaux de compétences dans l’appréciation de la réponse selon les trois critères ci-dessous :

- Le cadre d’analyse (absent, uni ou multi-référencé, microscopique et/ou macroscopique)
- L’utilisation de la vidéo (manipulation de l’outil, pertinence des choix des indicateurs, raisonnement inductif ou déductif, auto-analyse et apprentissage)
- Les axes de transformation (oubliés, juste cités, hiérarchisés et/ou justifiés).

La plupart des candidats montrent une volonté d’utiliser l’outil vidéo. L’appropriation du logiciel « Médianalyse » est plutôt satisfaisante. Néanmoins, le niveau d’analyse des images reste faible, de nombreux candidats sont dans un mode descriptif et paraphrasent leurs prestations, même s'ils le font en tenant compte de la thématique posée par le jury. Globalement, les candidats oscillent entre un mode illustratif et une justification de leur discours.

La séquence transformée est peu utilisée comme support d’analyse. Le recours exclusif à la composition chorégraphique préparée témoigne d’une quête de sécurité et d’une insuffisance d’analyse des prestations du jour.

Trop peu de relations sont établies entre les deux parties d’épreuve pratique ; de fait, toutes les propositions possibles issues de comparaisons entre les séquences ont rarement lieu.

Les connaissances scientifiques et culturelles mobilisées lors de l'exposé ne viennent pas toujours soutenir l’analyse des prestations physiques réalisées *in situ*.

L'entretien

Le jury note une analyse plutôt contextualisée de la pratique physique du jour, même si celle-ci reste souvent superficielle.

Face aux questions posées lors de l'entretien, la moitié des candidats répondent par l'exemple, montre une image ou une séquence sans réellement la commenter. La plupart des candidats de l'autre moitié argumentent, à l'aide de la vidéo et de ses outils, selon un cadre conceptuel unique. Trop peu organisent leurs réponses de manière systémique c'est-à-dire en relevant et analysant les séquences, images, vignettes ... les plus pertinentes afin de servir une formalisation d'arguments multi-référencés.

Si des références culturelles sont souvent citées, elles ne s’intègrent pas toujours dans le cadre d’une analyse plurielle. La validation des connaissances culturelles (noms de chorégraphes et apport, pièces majeures, courants artistiques etc.) ne se borne pas à leur énumération mais s'appuie sur la capacité de celles-ci à s'articuler à la réflexion du candidat.

Les axes de transformation envisagés sont globalement justes. Quelques propositions didactiques sont décalées au regard du niveau d’expertise demandé par le jury.

Préparation à l'O3 Danse : conseils aux candidats

La pratique

Il est conseillé au candidat d'utiliser les trente minutes de mise à disposition du lieu pour s'échauffer, s'approprier l'espace scénique, placer l'éventuel décor, vérifier la compatibilité de son support audio et régler le niveau sonore souhaité. Le jury rappelle qu'il est indispensable de soigner tous les éléments de la scénographie en rapport au projet expressif.

La pratique régulière de la danse et l'utilisation de la vidéo comme *feed-back* sont nécessaires à la préparation des candidats à des fins d'amélioration de leurs qualités d'interprétation (technique propre à la danse et présence scénique) et de lisibilité de leurs prestations physiques.

Pour la séquence transformée, qui n'est pas une improvisation libre sur un thème donné, il est attendu un plus haut niveau de complexité dans les choix opérés par le chorégraphe. La séquence doit évoquer un niveau de traitement qui dépasse l'illustration réaliste pour aller jusqu'à un traitement à plusieurs niveaux et une distanciation du thème. C'est tout le registre du processus de composition qui doit être questionné au travers de la thématique imposée et ce dans la plus grande complexité possible. Le jury incite les candidats à s'entraîner à cette épreuve de manière rigoureuse.

L'oral

Le candidat doit prendre ses éléments de réponse à la question posée dans l'ensemble des prestations (composition chorégraphique, séquence initiale et séquence transformée) à l'aide de la vidéo. Il est recommandé que le « cadre théorique » choisi par le candidat dans la construction de sa réponse s'applique à l'analyse des images vidéo et non à la seule « redéfinition » des mots clés du sujet. Le jury attend de l'exposé qu'il soit solidement amarré aux prestations physiques du jour et soutenu par l'utilisation pertinente des fonctionnalités du logiciel : repères temporels, construction des vignettes, ralenti, traçage...). L'utilisation du matériel vidéo est, à ce titre, fortement recommandée en phase préparatoire au concours.

La qualité de l'exposé ne conditionne pas toujours celle de l'entretien et l'on pourrait conseiller a minima que les réponses aux questions soient structurées et les plus précises possible. L'adoption d'une posture réflexive atteste de la distanciation nécessaire à la construction de réponses référencées, formalisées et hiérarchisées.

Les questions visent à approfondir ou préciser des termes utilisés lors de l'exposé et à ouvrir vers d'autres notions et concepts en relation à la danse. Il est donc recommandé aux candidats de diversifier leurs connaissances pour étayer l'analyse et d'utiliser l'image vidéo dans leur argumentation. La connaissance « en acte » de la culture chorégraphique est également hautement conseillée.

Le candidat doit également être en mesure de caractériser les étapes de progrès d'un point spécifique (tels que les appuis, le poids, le jeu d'acteur ...) qu'il présente aujourd'hui en tant que danseur-chorégraphe. Si son niveau peut être décrit en termes de comportements moteurs observables, le candidat devrait être capable d'envisager les caractéristiques d'un niveau inférieur ou supérieur en utilisant les mêmes indicateurs.

Rappelons que les connaissances à propos de l'utilisation de l'outil audiovisuel en danse portent sur les possibilités techniques du matériel (plans, points de vue, montage) mais aussi sur les conditions d'utilisation de cet outil dans les apprentissages, et sur son intégration dans la chorégraphie professionnelle.

Analyse des prestations

La pratique

- 8 candidats se sont présentés.
- 3 candidats ont obtenu des notes supérieures ou égales à 15.
- 3 candidats ont obtenu des notes entre 10 et 14.
- Un candidat a obtenu une note entre 5 et 9.
- Un candidat a obtenu une note inférieure à 5.

L'hétérogénéité du niveau de performance des candidats a été très importante.

Les prestations des candidats sont marquées par une progression sensible dans l'investissement du rôle d'organisateur collectif exigé par cette épreuve. Les candidats profitent des temps impartis pour donner leurs consignes.

Toutefois il est attendu désormais de faire évoluer celles-ci pour s'adapter aux caractéristiques de l'équipe adverse. De trop nombreux candidats n'adaptent pas leur niveau d'aide défensive, leur distance de garde, leur défense sur écran pour contrer les temps et points forts adverses.

Enfin, l'organisation collective doit être adaptée aux qualités techniques et tactiques du candidat. Trop de candidats mettent en place un jeu d'écrans complexe peu en rapport avec leur compétence en terme d'utilisation de l'espace ou leurs qualités techniques.

L'oral

- Un candidat a obtenu une note supérieure à 15.
- 2 candidats entre 10 et 14.
- 4 candidats ont obtenu des notes comprises entre 5 et 9.
- Un candidat a obtenu une note inférieure à 5.

Les sujets donnés portent sur un trait caractéristique large de la performance, pour lequel le candidat peut trouver des séquences vidéos nombreuses, montrer certaines lacunes ou démontrer une habileté particulière.

Quelques exemples permettront aux futurs candidats de mieux se préparer :

- la pertinence et l'évolution de vos choix défensifs,
- l'efficacité de vos actions en tant que porteur de balle,
- le duel avec votre adversaire direct en tant qu'attaquant et sa gestion collective

Exposé

L'analyse de la thématique pose véritablement problème aux candidats. En vue de l'obtention des meilleures notes, il est attendu un cadre d'analyse de l'activité référencé permettant de situer la thématique. Ce cadre doit être maîtrisé et permettre une analyse claire des images et une articulation de ses connaissances.

Un niveau de prestation moins élevé comprend au minimum une définition critériée de la thématique.

Les prestations les plus faibles s'appuient sur des définitions grossières ou sur des cadres d'analyse complexes, que le candidat ne parvient pas à faire fonctionner. Ces candidats ont eu tendance à proposer une définition du basket-ball éloignée de la thématique et finalement inutile.

Enfin les pistes de transformations sont trop souvent approchées en toute fin d'exposé, avec un temps imparti trop court pour développer un propos cohérent.

Entretien

Les candidats montrent une hétérogénéité très importante sur deux aspects de leur prestation ; l'analyse vidéo de séquences choisies par le jury et leurs connaissances technologiques et scientifiques sur l'activité. Certaines lacunes constatées sur ces deux aspects ne sont pas acceptables à ce niveau de concours. De plus, dans la majorité des cas, la qualité de l'analyse de la performance est bien inférieure au niveau de jeu.

Enfin, l'utilisation des TICE reste, bien souvent, très superficielle comme les transformations proposées. De nombreux candidats sont en difficulté pour réfléchir à un continuum de situations sur un problème donné, et ne sortent pas de l'opposition entre situations très techniques décontextualisées et situations globales de jeu.

Les meilleurs candidats effectuent des choix argumentés basés sur des connaissances variées et riches, font preuve de réactivité et d'adaptation aux questions posées, proposent des situations d'apprentissage organisées et adaptées au niveau de pratique.

Préparation à l'O3 Basket-ball : conseils aux candidats

La pratique

De manière complémentaire aux indications ci-dessus, il est conseillé aux candidats de se filmer dans la situation de 3c3 de manière régulière pour progresser et d'essayer différentes organisations défensives (positionnement et déclenchement de l'aide, défense sur écrans) et formes de jeu offensives pour être capable de s'adapter en cours de jeu lors de l'épreuve.

L'oral

Exposé

Les candidats, pour ne pas se retrouver en difficulté face aux thématiques, doivent avoir des connaissances solides et référencées sur les notions clés de l'activité : espaces de jeu, aide défensive, postes de jeu...

Entretien

Il est impératif de consacrer un temps important à l'analyse de la vidéo pour comprendre les évolutions du rapport de force, comprendre les raisons tactiques de ces évolutions, percevoir les forces ou lacunes techniques permettant de les exploiter ou non.

Analyse des prestations

La pratique

L'épreuve consistait en un enchaînement de 2 parcours de 150m Haies (6 haies sur le parcours espacées de 20m), avec 10 minutes de récupération entre les deux courses. Les candidat(e)s disposaient de 30 minutes maximum pour la réaliser, réduites à une quinzaine de minutes dans la mesure où les candidats étaient emmenés à la douche dès la fin de leur 2^{ème} course et qu'ils avaient comme consigne de commencer l'épreuve dès l'appel.

Le règlement fédéral était appliqué (départ sous commandement d'un starter, course en couloir, franchissement des obstacles). La hauteur des haies ainsi que les espaces départ/1^e haie, inter obstacles et dernière haie/arrivée sont des informations précisées dans l'arrêté de l'oral 3. La répétition du 150 mètres après une récupération de 10 minutes faisait l'originalité de cette épreuve qui figurait encore l'année dernière au programme du Baccalauréat. Les attendus au niveau de la prestation physique étaient ceux d'un niveau 5.

La qualité des prestations a été très hétérogène car cette épreuve est exigeante du point de vue technique et énergétique. Les candidat(e)s devaient montrer qu'ils avaient intégré les principes de production essentiels de la performance : capacité à réitérer un sprint – capacité à franchir une série d'obstacles en pleine course, sans ralentissement ni piétinement, et ce malgré la fatigue.

L'oral

Exposé

Le candidat était amené à mobiliser des savoirs techniques, biomécaniques, énergétiques, neurophysiologiques, psychologiques, culturels et réglementaires pour répondre à une question posée par le jury autour d'une thématique choisie au regard de la prestation physique du jour. Ces thématiques peuvent être de nature différente et renvoyer à la fois à des principes d'efficacité motrice (athlétique), à des fondamentaux de l'athlétisme ou à la maîtrise d'une phase technique (comme par exemple : conservation de la vitesse, alignements segmentaires ou encore liaison course/franchissement).

Très peu de candidats ont organisé leur exposé de façon centrale sur la réponse à cette question. De ce fait, des réponses très partielles, plaquées voire parfois souvent hors sujet, ont été données par les candidats. Très peu de cadres d'analyse de la motricité athlétique ou générale sont utilisés pour donner de la cohérence au propos et ancrer l'analyse dans une problématique liée à la spécificité de l'athlétisme.

Les exposés s'appuient globalement sur les images, mais ce support reste encore trop formel. Les commentaires sont souvent plaqués sur des images qui n'illustrent que très approximativement les affirmations du candidat. Par exemple, c'est le cas pour le thème des alignements segmentaires. Il faut identifier les phases où les alignements conditionnent la performance (des alignements artificiels peuvent être trouvés, sans pour autant avoir de rapport avec la qualité de l'exécution technique). Par ailleurs, il existe des phases techniques lors desquelles les alignements sont rompus de façon très furtive (phase d'amortissement en sprint par exemple) et arrêter les images sur cet instant pour en conclure à une rupture d'alignement peut conduire à des impasses dans l'interprétation. Savoir utiliser intelligemment et relativiser l'apport des outils théoriques est donc une exigence. C'est une mise en relation de la pratique avec la théorie qui est attendue, l'approche théorique devant éclairer la pratique, celle-ci, en retour, illustrer les données théoriques.

Rappelons que l'exposé doit prendre en compte la réalité de la prestation du jour et ne pas proposer des interprétations qui la contredisent. Le caractère plutôt fermé de la prestation athlétique devrait normalement prémunir les candidat(e)s de cette erreur, pour autant qu'ils aient suffisamment stabilisé

leurs apprentissages pour les rendre reproductibles et qu'ils aient travaillé sur l'analyse de leur pratique en cernant leurs points forts et points faibles.

Entretien

Il part systématiquement de la présentation des candidat(e)s qui doivent donc être attentifs aux notions utilisées, qu'elles soient scientifiques ou techniques. Ils doivent pouvoir justifier leurs affirmations et définir précisément le vocabulaire employé. L'entretien a pour but d'évaluer la pertinence des propos des candidat(e)s et leur aptitude à défendre leurs choix. Trop souvent, ceux-ci résistent très mal aux demandes d'approfondissement ou à la confrontation avec les aspects concrets de la prestation. Parfois même, les échanges amènent les candidat(e)s à contredire ce qu'ils viennent pourtant d'affirmer.

Dans un second temps, l'interrogation s'oriente vers l'approfondissement de l'analyse. Les champs théoriques, scientifiques et techniques, balayés se diversifient mais restent ceux qui ont été cités plus haut : les principes mécaniques généraux et leur application biomécanique, les principes d'énergétique musculaire, de contrôle moteur ainsi que les aspects psychologiques de la performance, les principes d'efficacité technique, etc... Dans tous les cas, le questionnement part d'un constat observé dans la prestation physique des candidat(e)s. Des connaissances issues des champs socio-historiques, culturels et réglementaires peuvent aussi étayer l'argumentation.

Le fil directeur qui doit guider les réponses est d'envisager comment la théorie peut permettre de mieux comprendre la pratique et expliquer les comportements observés dans sa propre pratique.

Dans un troisième temps, le jury aborde le champ des transformations envisagées dès l'exposé initial par le candidat. Il s'agit de faire des propositions précises en rapport avec les problèmes soulevés. Des compétences dans le domaine du développement des qualités physiques, de l'apprentissage moteur et de la programmation de l'entraînement sont alors requises. La question peut alors porter sur la prestation des candidat(e)s mais aussi être étendue à un niveau de pratique plus faible ou plus élevé.

Sur le plan des justifications théoriques, les meilleurs candidats sont capables de répondre de façon simple avant d'approfondir l'argumentation en fonction de la demande du jury. Des candidats non spécialistes ont obtenu un bon résultat du fait de leur capacité à mettre en relation les problèmes posés par l'activité, leur capacité à y répondre par leur prestation physique avec l'aide de leurs connaissances théoriques et scientifiques. Ils ont produit des réponses logiques, illustrant une bonne capacité à la réflexion.

Globalement, 3 niveaux de prestation ont été observés :

Les candidat(e)s restant sur des constats et des descriptions, qui sont d'ailleurs parfois erronés car en décalage avec les images choisies comme support.

Les candidat(e)s qui parviennent à mettre en relation des éléments d'analyse avec leur prestation du jour, même si cette démarche est parfois induite par le jury.

Les candidat(e)s qui analysent, interprètent les images sur la base d'éléments scientifiques et techniques et qui en déduisent une transformation de leur production.

Éléments généraux concernant la préparation à l'O3 Athlétisme : conseils aux candidats

Le candidat devait faire la preuve de l'intégration des principes de production de performance essentiels dans cette épreuve particulière de répétition de sprints avec des obstacles, espacés d'une phase de récupération de 10 minutes. Les conseils classiques peuvent être répétés : la prestation physique de l'oral 3 est choisie à l'inscription et doit se préparer dès cet instant, en parallèle avec les autres épreuves. L'idéal serait de consacrer 2 séances hebdomadaires afin de pouvoir enregistrer des progrès aussi bien dans le domaine de l'énergétique que dans celui de l'apprentissage et du perfectionnement technique.

Les caractéristiques de l'athlétisme devraient permettre aux candidats d'anticiper leurs prestations et, par conséquent, de se préparer à répondre à des questions portant sur leur propre pratique. Ils doivent s'entraîner à commenter la vidéo tout en manipulant la souris de l'ordinateur permettant d'utiliser les images illustrant leurs affirmations. Une marge de temps suffisante doit être prévue pour assurer le calage du fichier informatique sur l'image support de l'exposé. Les 10 minutes imparties ne peuvent pas laisser de place à une improvisation trop importante.

Analyse des prestations

La pratique

L'échauffement et la prestation physique se déroulent sur un terrain réglementaire de badminton. Les volants mis à disposition par le jury sont synthétiques mais les candidats ont la possibilité de jouer avec des volants plumes homologués. Ils doivent dans ce cas fournir un nombre suffisant de volants. Les candidats affrontent des plastrons de niveaux variés. Les candidats disposent d'une table (et d'une chaise), de feuilles de brouillon dans la zone de prestation afin de prendre des notes, s'ils le souhaitent, pendant le temps de pause de 2'.

Échauffement

Le candidat dispose de 15' pour un échauffement libre seul (avec volants à disposition). Un plastron désigné par le jury lui est attribué ensuite pour les 15 dernières minutes de son échauffement. Le jury tient à rappeler ici que les plastrons n'ont pas vocation à conseiller les candidats, leur rôle se limitant à donner la répartition lors du jeu.

La prestation physique

L'épreuve consiste en 2 séquences de 6' contre 2 plastrons de niveaux différents imposés par le jury. Le plastron référent était de niveau C4 cette année. Ces séquences débutent immédiatement après la période d'échauffement. Les candidats ont le service à chaque début de séquence et assurent le décompte des points à haute voix. Une pause de 2' sépare les 2 rencontres. Le jury assure le chronométrage des séquences et se réserve la possibilité de donner des consignes de jeu au(x) plastron(s).

Lors de la 1ère séquence, le candidat est filmé de dos et en plan latéral lors de la seconde séquence.

La prestation physique des candidats est observée selon 2 axes :

1. celui de la performance contre les plastrons. Ici est apprécié le score des candidats au regard du niveau d'opposition proposé (plastron).
2. celui de la qualité du jeu des candidats. Ici, le niveau de jeu des candidats est évalué au regard d'un continuum de 5 niveaux de jeu comprenant des critères techniques (déplacements, organisation motrice, volume de jeu) et tactiques (choix et effets produits sur l'adversaire) en cohérence avec les attendus du programme lycée (niveau 5 de compétence).

Le niveau de jeu moyen attendu correspond à un joueur qui se déplace de manière équilibrée en superposant ses actions de déplacement-frappe-replacement lorsqu'il n'est pas en crise temporelle. C'est un joueur qui est capable de produire des frappes variées, précises et/ou puissantes, dans un volume de jeu complet (hormis le revers de fond de court). Ce joueur, enfin, tente systématiquement de gêner son adversaire ou de rompre l'échange dans un rapport de force équilibré ou favorable.

Bilan des prestations physiques

Les notes sont échelonnées entre 3.5 et 19. Hormis quelques « badistes », et quelques débutants, la grande majorité des candidats s'est inscrite dans le registre de jeu intermédiaire défini précédemment.

L'oral

A l'issue des 2 séquences de jeu, les feuilles de brouillons sont récupérées et le candidat a 15 minutes pour se doucher et se changer. Au terme de ce temps, dans une salle attenante aux vestiaires, le jury donne la question au candidat qui a ensuite 30 minutes pour préparer son exposé, avec, à disposition, les vidéos des 2 séquences de jeu, un paper-board et des feuilles de brouillon.

Le libellé général de la question est le suivant :

« En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante ... »

Exemples de thématiques:

- Assurer la continuité du jeu pour construire la rupture de l'échange
- La qualité et la précision de vos frappes main haute de fond de court
- La construction du point à partir du retour de service ou de la 3^{ème} frappe lorsque vous êtes serveur

Exposé

Pendant une durée maximum de 10', les candidats exposent, sans être interrompus, l'analyse de la question qui leur a été posée.

Entretien

A la suite de l'exposé, le jury, pendant les 45' prévues pour cette épreuve, interroge le candidat en revenant sur le cadre d'analyse retenu, en approfondissant ses connaissances dans l'activité, en explorant des pistes de transformation de sa propre pratique et/ou d'une pratique de niveau scolaire ou fédéral. Pour chacun de ces champs d'interrogation, la connaissance et l'utilisation des TICE sont questionnées.

Bilan des exposés et des entretiens

Exposé :

- Les **meilleurs candidats** construisent leur exposé autour d'un cadre d'analyse cohérent avec la logique de l'activité et leur prestation tout en répondant précisément à la question posée. Ce cadre est maîtrisé et prend appui sur des connaissances référencées qu'elles soient scientifiques, techniques / tactiques ou encore culturelles. L'outil vidéo vient renforcer cette force argumentaire. Les deux plans de vue sont utilisés à bon escient. Cet exposé rend compte dès lors d'une analyse pertinente de la prestation sous un angle d'étude personnel. Celle-ci permet aux candidats de proposer et justifier plusieurs axes de transformation de leur motricité.

- La **majeure partie des candidats** s'appuie cependant sur un cadre d'analyse mal maîtrisé, parfois en décalage avec leur prestation. Les termes de la question ne sont pas assez analysés et contextualisés au regard de leur prestation. Des connaissances superficielles, voire partielles ou erronées et un outil vidéo essentiellement utilisé sur un mode narratif ne permettent pas au candidat de répondre avec précision à la question initiale.

Les axes de transformation sont allusifs ou à peine évoqués et parfois en décalage avec la thématique et/ou le niveau de prestation.

Entretien :

- **Les meilleurs candidats** sont capables de reprendre leur cadre d'analyse pour répondre aux questions et/ou interpréter de nouvelles images ou vidéos suggérées par le jury.

Leur réponse met en relation systématique leur thématique avec leurs caractéristiques motrices. Cette analyse est juste et argumentée en s'appuyant sur des champs de connaissances multi référencées (connaissances techniques, tactiques, scientifiques et culturelles)

Ces candidats sont en mesure de justifier, approfondir et dépasser avec pertinence leurs propositions initiales dans les différents champs de questionnement.

L'entretien est aussi l'occasion pour ces meilleurs candidats d'approfondir la justification de leurs choix d'axes de transformation et de proposer des situations d'apprentissages adaptées à leur niveau, opérationnelles, évolutives et cohérentes avec la thématique imposée.

Par ailleurs, à la demande du jury, ils ont aussi la capacité d'adapter les situations d'apprentissage à d'autres niveaux de pratique (scolaire, UNSS ou entraînement).

- **Pour la majorité des candidats**, l'entretien ne permet que trop rarement de révéler un cadre d'analyse maîtrisé et transférable. Les images choisies illustrent partiellement la thématique au regard de la motricité du candidat. Lorsque ce choix peut paraître adéquat, les indicateurs utilisés dans la discussion manquent de précision, de pertinence et ne sont pas hiérarchisés.

Les connaissances mobilisées sont soit erronées soit superficielles et toute demande d'approfondissement met le candidat en difficulté.

Les candidats sont souvent dans l'incapacité de développer les axes de transformation issus de la discussion avec le jury et les situations d'apprentissage proposées, sans répondre à l'axe visé, sont pauvres et passe partout. Par pauvres, nous entendons non détaillées (but, organisation, consignes...), décontextualisées, fermées et stéréotypées. Par exemple, en écoutant bon nombre de candidats, il semblerait qu'une situation de multi-volants puisse répondre à tous les problèmes technico tactiques posés par le badminton et ce quel que soit le niveau de pratique.

Bilan de l'oral :

Les notes sont échelonnées entre 1 et 18.

Éléments généraux concernant la préparation à l'O3 Badminton : conseils aux candidats

La pratique

Le jury conseille aux candidats de jouer régulièrement afin de proposer un niveau de jeu le plus élevé possible sur la durée de l'épreuve qui sollicite grandement la dimension énergétique. A ce titre nous recommandons un entraînement régulier sur l'année qui permettra d'affronter avec plus de chance de réussite le niveau d'opposition proposé par les plastrons. Nous rappelons que le temps d'échauffement est un moment privilégié pour se présenter dans les meilleures conditions en vue de la prestation physique.

Les candidats doivent aussi s'habituer à analyser leur propre pratique, à l'aide de la vidéo. Cette réflexion doit leur permettre de mieux se connaître et de problématiser, à leur niveau et en fonction de leur jeu et de celui de l'adversaire, dans divers cadres d'analyse, différents thèmes ou catégories d'actions de l'activité badminton (dimensions technique et tactique dans le jeu de fond de court, à mi-court, au filet, au service).

L'oral

Si auparavant les candidats pouvaient répondre à cet oral en utilisant un cadre préconstruit, cette année, la réponse au sujet impose une analyse précise des termes de la thématique mis en corrélation avec leur conduite motrice lors de la prestation du jour.

Le jury invite les candidats à identifier et maîtriser plusieurs modèles d'analyse comme l'articulation continuité / rupture ou la notion de rapport de force par exemple. Evoquer ces notions sans en maîtriser les composants emmène rapidement le candidat dans une impasse.

- Les candidats doivent s'entraîner à identifier des particularités de leur jeu afin de trouver, lors de l'exposé et l'entretien, une cohérence entre leur discours et leur prestation du jour.

- Les candidats doivent maîtriser une variété de champs de connaissances (scientifiques, techniques, technologiques, culturelles) afin d'éviter de plaquer un discours approximatif.

- Les candidats doivent maîtriser la dimension didactique liée à l'enseignement / entraînement du badminton à différents niveaux de pratique, y compris leur propre niveau.

- Dans les domaines éducatif, culturel et scientifique, la littérature est suffisamment abondante pour ancrer les propositions didactiques et les analyses techniques et tactiques sur des connaissances référencées et éprouvées. Nous invitons les candidats à maîtriser les références qu'ils utilisent et à les utiliser à bon escient afin d'éviter de se retrouver en difficulté dès qu'il s'agit de les expliquer et de les comprendre.

- Les candidats doivent s'exercer à l'utilisation de l'outil vidéo avec les différentes fonctionnalités qu'il propose afin d'enrichir leur analyse.

QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

Epreuve orale

Modalités de l'épreuve

L'épreuve d'oral 4 consiste en un entretien de 20 minutes. Le jury propose une question initiale au candidat qui a 2 minutes de réflexion (hors épreuve) pour organiser ses idées et ses connaissances. A l'issue de ces 2 minutes, l'épreuve débute par une réponse du candidat à la question posée (ne pouvant excéder 3 minutes) durant laquelle le jury n'intervient pas. Ensuite, le jury questionne le candidat jusqu'à concurrence de 20 minutes. Le temps non utilisé pour la réponse de départ (maximum 3 minutes) est utilisé par le jury pour le questionner.

Nature de l'épreuve

L'épreuve d'Oral 4 est une épreuve d'entretien d'une durée de 20 minutes durant laquelle le jury va explorer les connaissances scientifiques physiologiques et psychologiques mobilisées par le candidat pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant en natation ou en course d'orientation. Ces connaissances scientifiques s'inscrivent dans 2 champs différenciés, le champ de la physiologie et le champ de la psychologie.

Dans le champ physiologique, ont été questionnés, la physiologie générale, la physiologie de l'entraînement, la biomécanique, l'anatomie, la neurophysiologie, la physique, la biochimie,...

Dans le champ psychologique, ont été questionnés, la psychologie du développement, la psychologie de l'apprentissage, la psychologie cognitive, la psychophysiologie, la psychologie clinique, la psychologie sociale...

Ces connaissances doivent alors être articulées pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant dans des niveaux différents de pratique (débutant, débrouillé, expert, profils particuliers (individu en situation de handicap...)) dans une des deux pratiques proposées dans cette épreuve à savoir la natation et la course d'orientation.

Nous tenons à préciser que l'épreuve orale n'a aucun lien avec la prestation physique effectuée par le candidat.

Les attendus de l'épreuve

Le candidat doit dans un premier temps apporter une réponse à une question inaugurale que lui a posée le jury. Cette question s'inscrit dans l'un ou l'autre des deux champs scientifiques (physiologique ou psychologique). Le jury attend une réponse structurée à cette question permettant d'abord de définir la ou les notions concernées (la notion d'anxiété, la notion de plaisir, la notion d'adolescence,...) et d'en donner la réalité scientifique grâce à des connaissances référencées puis d'utiliser ces connaissances pour illustrer l'activité du pratiquant. La réponse à la question doit éviter les poncifs et les discours caricaturaux pour donner un éclairage parfois contradictoire (e.g. les différents paradigmes scientifiques) et critique à la question posée. Les connaissances scientifiques se doivent d'être présentées avec mesure pour en montrer les limites et les problèmes épistémologiques peuvent être évoqués lorsqu'il s'agit de les utiliser pour illustrer l'activité du pratiquant en contexte.

Lors de l'entretien qui suit la réponse à la question inaugurale, les réponses des candidats doivent en permanence prendre appui sur ce type de connaissances pour lesquelles il serait souhaitables qu'elles soient référencées dans le but d'expliquer et de comprendre l'activité du pratiquant.

Nous attirons l'attention sur le fait que le candidat doit distinguer ce qui ressort du domaine des connaissances scientifiques du domaine des connaissances empiriques, pédagogiques, institutionnelles ou pratiques dont il n'est pas question dans cette épreuve.

Les connaissances scientifiques peuvent être issues d'études menées spécifiquement dans le champ de l'APSA mais aussi dans le domaine sportif et de manière plus générale autour de la motricité et des questions d'apprentissage. Les connaissances qui ont été mobilisées par le candidat lors de l'épreuve de l'écrit 2 peuvent être convoquées dans l'épreuve de l'entretien de l'oral 4.

Les profils des candidats

Le bon candidat

Le candidat a été capable de construire une réponse structurée, argumentée, et convaincante à la question initiale posée. Pour cela, les notions ont été définies au préalable en relation avec un cadre d'analyse issu de travaux scientifiques dans les domaines physiologique et psychologique. L'argumentation construite par le candidat articule en permanence des connaissances référencées pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant. Ce candidat est capable de mettre en perspective les connaissances scientifiques mobilisées au regard du niveau du pratiquant (débutant, débrouillé, expert). Le lien théorie pratique est donc effectif et pertinent. Le jury aurait apprécié que ces candidats mettent davantage en évidence les limites de leurs assertions en posant un regard critique sur les connaissances scientifiques actuelles pour les nuancer au regard de la complexité de l'activité du pratiquant.

Le candidat moyen

Le candidat convoque des connaissances scientifiques partiellement maîtrisées en fonction des thématiques proposées par le jury. Nous avons pu constater que le candidat maîtrisait un champ au détriment de l'autre, entraînant de fait une prestation orale contrastée alternant le pertinent et le médiocre. Certains candidats également ont une maîtrise superficielle des deux champs conduisant parfois à plaquer des connaissances sans en connaître leurs ressorts. Enfin, l'activité du pratiquant n'est pas maîtrisée dans toutes ces dimensions du débutant à l'expert conduisant à des incohérences dans le lien théorie-pratique.

Le candidat faible

Le candidat présente des lacunes inacceptables dans les domaines physiologique et psychologique au regard des exigences d'un concours d'agrégation externe mais également au regard des connaissances minimales exigibles pour un étudiant en STAPS. Nous avons constaté une méconnaissance totale des notions interrogées (ou pire des affirmations totalement erronées) mais également du pratiquant en activité. Le candidat se cantonne à décrire globalement le comportement du pratiquant de manière empirique ou intuitive conduisant à un discours organisé autour d'une forme de bon sens. De fait, on note une absence d'hypothèses explicatives et de relations causes-conséquences avancées par le candidat.

Exemples de thématiques abordées durant l'oral

- Les filières énergétiques sollicitées par l'APSA
- La préparation mentale du sportif expert
- Les rôles des émotions sur les processus cognitifs du débutant
- Les déséquilibres en natation de vitesse pour un pratiquant expert
- La biomécanique de la course chez l'orienteur expert
- Les effets de l'adolescence sur le pratiquant débrouillé
- Le rôle de la répétition dans l'apprentissage du pratiquant débutant
- Les caractéristiques de la prise d'information en course d'orientation
- ...

Epreuve pratique : course d'orientation

Analyse des prestations

La pratique physique de course d'orientation, session 2013 de l'agrégation externe d'EPS, consiste en une course au score en forêt. L'évaluation de l'épreuve s'appuie sur la maîtrise d'exécution en rapport avec la performance. La maîtrise tient compte du niveau des balises trouvées. La performance tient compte du nombre de balises trouvées. Il n'y a pas d'obligation de contrat.

Seuls les postes validés par les candidats qui ont été préalablement reportés sur leur propre carte sont pris en compte dans l'évaluation.

A l'exception de quelques uns, la plupart des candidats témoignent d'un équipement adapté à la pratique de la course d'orientation et au report des postes.

Toutefois, trop de candidats ne profitent pas des 5 minutes avant départ pour élaborer un projet de déplacement mais se cantonnent à un recopiage minutieux et souvent trop exhaustif à partir de la carte-mère. En conséquence, **l'épreuve pourrait évoluer dans la session future** vers une suppression du report des postes par le candidat. Le temps avant départ passerait de 5 à 2 minutes pendant lesquels les candidats auraient réellement le temps de choisir un itinéraire de navigation pertinent au regard de leurs capacités et des contraintes de l'épreuve. Le jury espère ainsi baisser la pression émotionnelle de l'épreuve et faciliter la préparation spécifique du candidat à cette dernière.

Trois types de profils de candidats peuvent être distingués à partir de l'analyse des performances:

Profil 1 : Ces candidats trouvent très peu de balises dans le temps imparti et/ou dépassent le temps-limite de plusieurs minutes. Seules les balises de niveau 1 sont validées qui témoigne d'un usage exclusif des lignes de niveau 1 comme les chemins forestiers, les sentiers visibles et continus.

Ces candidats sont insuffisamment préparés à la pratique de course d'orientation et ne maîtrisent pas les techniques d'orientation rudimentaires.

Profil 2 : Ce sont des candidats initiés à la course d'orientation. Deux typologies de candidats se distinguent:

- ceux qui ont du mal à évaluer la difficulté du terrain (végétation, dénivelé, marais, etc.). Ils ne font pas de choix judicieux par rapport à leur capacité à lire la carte et à s'orienter. Ils s'engagent fortement physiquement et dépassent parfois le temps limite.

- ceux qui connaissent leurs capacités et qui restent à leur niveau de compétence se limitant à des balises faciles (niveau 1 et 2). Ils ne prennent pas de risque et choisissent de suivre des lignes directrices qu'ils reconnaissent, parcourant ainsi plus de distance pour trouver des balises selon des choix d'itinéraire très sécuritaire.

Profil 3 : Des candidats de type orienteurs ou « raideurs orientation » privilégient la difficulté des postes à trouver. Il témoigne d'une préparation spécifique à cette épreuve de course d'orientation.

Ils sont capables de prendre un point d'attaque éloigné du poste, de suivre un azimuth et de sortir d'un poste avec efficacité. Leur stratégie tient compte d'une connaissance de leurs capacités techniques et énergétiques.

Conseils de préparation

La course d'orientation nécessite une préparation qui s'inscrit dans la durée. L'expérience acquise par une pratique régulière contribue à l'acquisition d'un bagage technique en orientation et permet de se familiariser avec le milieu forestier. Le jury insiste donc sur la nécessité de débiter très tôt la préparation, de se confronter à différents types de terrains, sous des conditions météorologiques et des contextes émotionnelles variées. Une préparation à l'épreuve dans sa dimension originale (course au score de 30 minutes maximum) est nécessaire pour appréhender notamment la mise en place rapide d'une stratégie pertinente pour le candidat tenant compte de l'interprétation de la carte au regard de ses capacités techniques et énergétiques.

Enfin, même si l'entretien ne porte pas sur la prestation du candidat, une pratique régulière de la course d'orientation permet au candidat de gagner en pertinence lors de l'épreuve orale.

Epreuve pratique : natation

Bilan de l'épreuve

Il apparaît que la majorité des candidats n'étaient pas préparés physiquement à la réalisation de cette épreuve physique qui consistait à réaliser un 200 m nage libre. En effet, les performances chronométriques montrent un niveau relativement faible au regard de ce qu'attendait le jury. De plus, la répartition de l'effort sur chaque 25 m réalisé montre des vitesses décroissantes tout au long du 200 m NL. De nombreux candidats ont été incapables de terminer le 200m NL en crawl basculant en

brasse en fin de performance. La technique de départ est faiblement maîtrisée avec des doigts de pieds qui ne sont souvent pas crochetés à l'avant du plot empêchant en cela une poussée efficace. Pour quelques candidats, la procédure de départ n'est pas connue. De même, les culbutes sont faiblement maîtrisées et souvent elles constituent un handicap dans la création de vitesse initiale. Les candidats les plus réfléchis ayant alors substitués aux culbutes des virages par renversement.

Evaluation

La moyenne des femmes est de 5,70 pour une note de 8,63 pour les hommes. Cette différence s'explique par des notes extrêmement basses chez 3 femmes qui, compte tenu du nombre non significatif de candidats, ont conduit à un écart aussi conséquent.

31 candidats n'ont pas obtenu la moyenne à cette épreuve qui combinait à la fois une note de performance sur 13 points et une note de maîtrise de l'exécution. 12 seulement ont passé la moyenne.

Tableau 1 Moyennes des notes de pratique

	Notes /20
Moyenne générale pratique natation	7,27
Moyenne pratique natation femmes	5,70
Moyenne pratique natation hommes	8,63

La répartition des notes de l'ensemble des candidats fait apparaître un pic entre 4 et 8 sur 20 attestant en cela de la faiblesse des prestations.

Conseils aux candidats

Pour l'année 2014, un 400 m NL se substituera au 200 m NL. La préparation à cette épreuve ne peut s'improviser au dernier moment (lors de la proclamation des résultats de l'admissibilité). Pour la majorité des candidats, le temps d'effort se situera en puissance aérobie. Le jury recommande d'améliorer les facultés aérobies tout en cherchant à se perfectionner techniquement (départ, virages, maintien d'une amplitude et d'une fréquence optimale au regard des capacités de chacun).