



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 2012**

**AGRÉGATION**

Interne

**EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

**Rapport de jury présenté par M. ANDRE  
Président de jury**

# SOMMAIRE

AVANT PROPOS.....	2
LISTE DES MEMBRES DU JURY.....	3
STATISTIQUES GENERALES.....	5
EPREUVES D'ADMISSIBILITE	
PREMIERE EPREUVE.....	7
DEUXIEME EPREUVE.....	13
EPREUVES D'ADMISSION	
PREMIERE EPREUVE.....	22
DEUXIEME EPREUVE.....	30

**Président de jury : Bernard ANDRE**  
**Inspecteur Général de l'Education Nationale**

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

Ce rapport succède à une série de rapports déjà très complets, dont les rapports de 2010 et 2011 qui développent largement les différentes étapes du dispositif pédagogique et exposent de manière précise et détaillée la méthodologie de des différentes épreuves. Comme les années antérieures, ce rapport est écrit en pensant à la fois aux candidats de la session qui vient de se dérouler et à ceux des sessions futures. Il s'agit, en effet, de rappeler les attentes des membres des jurys et de fournir des éléments généraux d'appréciation sur les réalisations des candidats et candidates lors des épreuves du concours. Chaque sujet comporte ses éléments propres et appelle un corrigé particulier. Il ne s'agit donc pas de fournir un corrigé type, utilisable pour l'avenir, mais de témoigner des productions effectives des candidats. L'objectif est de mettre en évidence les principales caractéristiques de chacune des épreuves, d'indiquer les procédures en usage et de présenter les principaux critères d'évaluation. Ce rapport doit rendre plus compréhensible le classement des candidats, travail qui constitue la tâche principale des jurys de concours.

La 24ème édition du concours interne de l'agrégation d'Education Physique et Sportive (EPS) s'est déroulée dans la ville de Vichy. Pour les épreuves d'admissibilité le jury s'est organisé en correction massée. Pour les épreuves d'admission, l'aménagement du Palais du Lac et la mise à disposition des installations sportives de la ville et du CREPS de Vichy ont permis d'offrir à nouveau des installations de grande qualité pour le déroulement du concours tout en garantissant aux candidats les conditions d'équité nécessaires.

1863 candidats étaient inscrits à cette session. 62 % d'entre eux ont composé aux deux épreuves écrites de l'admissibilité (38 % de femmes et 62% d'hommes âgés de 35 ans en moyenne). Ces chiffres témoignent d'une mobilisation importante des professeurs d'EPS pour ce concours qui permet d'initier, de développer et de pérenniser des formations bénéfiques et fécondes pour notre discipline. C'est dans cet esprit que les programmes, les sujets et les stratégies de questionnement et d'évaluation lors des épreuves orales et écrites, s'inspirent des débats actuels et prennent en compte les enjeux et objets de formation poursuivis dans le cadre de l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée. Il est important de signaler que, pour l'ensemble des épreuves d'admissibilité et d'admission, une préparation à long terme est nécessaire.

Avec une moyenne se situant à plus de 11,20 aux deux écrits, 243 candidats ont été retenus pour se présenter aux épreuves d'admission des concours public et privé. 108 emplois étaient offerts au concours. Nous nous réjouissons du niveau très honorable atteint par les lauréats de ce concours puisque les moyennes générales des candidats reçus s'échelonnent entre 9.30 et 15.95 pour le concours public et entre 9.20 et 14.85 pour le privé. 34% sont des lauréates.

Ce concours à forte dimension professionnelle met le candidat face à une série de questions et de problèmes qui font le quotidien de l'enseignement mais qu'il faut traiter ici de manière méthodique, lisible et cohérente en un temps limité. Ce facteur « temps » est un élément déterminant qui implique un entraînement à l'écriture et à l'explicitation d'une pratique professionnelle qu'il convient de savoir mettre à distance. Les programmes pour la session 2013 ont évolué. Une nouvelle approche est nécessaire. C'est dans ce cadre que ce concours répond à une double exigence : un haut niveau de qualification et un haut niveau de professionnalité. De ce fait, la préparation aux épreuves doit s'appuyer sur une confrontation entre des connaissances scientifiques, institutionnelles et culturelles et des pratiques et connaissances professionnelles. Il est attendu des candidats qu'ils intègrent ces connaissances pour mieux asseoir les réflexions, les propositions et les mises en œuvre de l'enseignement de l'EPS dans le cadre de l'établissement scolaire du second degré. Ils doivent contribuer à l'élaboration de stratégies d'enseignement et de contenus étayés, fondés et innovants. On attend d'eux une capacité d'analyse professionnelle, une certaine épaisseur professionnelle mais aussi des prises de position. Toute prise de position justifiée et argumentée est valorisée quand elle est au service de la réflexion.

Le président et les membres du jury adressent leurs vives félicitations aux nouveaux agrégés du concours interne. Nous les invitons à poursuivre leur engagement et à mettre leur professionnalité et leurs compétences au service de la discipline EPS. Ils représentent le vivier de collègues experts pour participer à la formation continue au niveau académique et aux réflexions nationales engagées par l'inspection générale EPS.

L'équipe de présidence et le directoire tiennent à exprimer tous leurs remerciements à l'ensemble des membres du jury constitué d'enseignants agrégés de collège et de lycée, de membres des corps d'inspection EPS et de formateurs universitaires. Il convient de saluer le très grand professionnalisme de ces personnes qui, dans le cadre rigoureux et le strict respect des textes et des programmes, ont tout mis en œuvre pour que tous les candidats sans exception puissent donner le meilleur d'eux-mêmes.

Merci enfin, à mes collègues vice-présidents, aux pilotes des épreuves, aux secrétaires du jury avec lesquels il a été si agréable de travailler et qui ont permis que cette session se déroule parfaitement.

Bernard ANDRE  
IGEN  
Président du concours

## SESSION 2012

## AGREGATION INTERNE D'EPS

### Président:

M. ANDRE BERNARD IGEN PARIS

### Vice président:

M. GRIFFET JEAN Professeur des Universités AIX-MARSEILLE  
M. MOURIER JEAN LUC IA-IPR VERSAILLES

### Secrétariat général:

M. GADUEL PASCAL Professeur agrégé CN CRETEIL  
M. HALAIS DIDIER Professeur agrégé CN VERSAILLES

<u>Titre</u>	<u>Nom</u>	<u>Prénom</u>	<u>Grade</u>	<u>Académie</u>
M.	ALBERTINI	CYRIL	Professeur agrégé CN	CORSE
MME	BARRAU	STEPHANIE	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	BARRUE	JEAN PIERRE	IGEN	PARIS
M.	BAUER	THOMAS	Maître de conférences	LIMOGES
MME	BERNAERT	HELENE	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	BERTAUD	GAETAN	Professeur agrégé CN	NANTES
M.	BEUDAERT	YANN	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	BLONDEL	YOHAN	Maître de conférences	PARIS
MME	BONNARD	ANNE	Professeur agrégé CN	BESANCON
M.	BORREIL	BRUNO	Professeur agrégé CN	PARIS
MME	BOSSE	HELENE	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	BOT	GILLES	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	BRUN	MARIELLE	IA-IPR	CLERMONT-FERRAND
MME	BURG	LAURENCE	IA-IPR	GUYANE
MME	CALTOT	ODILE	IA-IPR	ROUEN
MME	CHARLIER	AGNES	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	CLERC	CAROLINE	Professeur agrégé CN	GRENOBLE
MME	CONTIN	ANNABELLE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	COQUET	YANN	IA-IPR	RENNES
MME	CORRIC	CORINE	IA-IPR	VERSAILLES
M.	DIEN	FREDERIC	Professeur agrégé CN	ROUEN
M.	DUPONT	THIERRY	IA-IPR	REIMS
M.	DURALI	SERGE	Professeur agrégé CN	CRETEIL
MME	DUREAULT	MARINE	Professeur agrégé CN	RENNES
MME	ELOI ROUX	VERONIQUE	IGEN	PARIS
M.	ESCALIE	GUILLAUME	Professeur agrégé CN	CRETEIL
M.	FERNANDEZ	GILLES	Professeur agrégé CN	TOULOUSE
M.	FONNE	MICHEL	IA-IPR	STRASBOURG
M.	FROISSART	TONY	Maître de conférences	REIMS
MME	GARDINIER	ISABELLE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	GAUTIER	FREDERIC	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
MME	GIORDANO	LILIANE	Professeur agrégé HC	STRASBOURG
M.	GUERIN	PHILIPPE	Professeur agrégé CN	MONTELLIER
M.	HALLE	DIDIER	Professeur agrégé CN	LIMOGES
M.	HUMBERT	HENRI	Professeur agrégé CN	NICE
M.	KRAEMER	DOMINIQUE	Professeur agrégé HC	NANCY-METZ

MME	KUNTZ-ROUSSILLON	FABIENNE	IA-IPR	PARIS
M.	LANTZ	DIDIER	Professeur agrégé CN	AMIENS
M.	LEMONNIER	JEAN-MARC	Professeur agrégé CN	CAEN
MME	LOIZEAU	CORINNE	Professeur agrégé CN	VERSAILLES
M.	MAIK	FREDERICK	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	MAILLARD	DOMINIQUE	IA-IPR	TOULOUSE
MME	MARQUET	VIRGINIE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	MASCRET	NICOLAS	Maître de conférences	AIX-MARSEILLE
MME	METOUDI	MICHELE	IGEN	PARIS
MME	MILHET	GEORGINA	Professeur agrégé HC	VERSAILLES
M.	MORTH	SERGE	Professeur agrégé CN	POITIERS
M.	MOULIN	EMMANUEL	Professeur agrégé CN	REIMS
MME	PETIT	MARTINE	IA-IPR	GRENOBLE
M.	PINARD	STEPHANE	Professeur agrégé CN	BORDEAUX
MME	PORTE	JULIE	Professeur agrégé CN	LIMOGES
M.	POTDEVIN	FRANCOIS	Maître de conférences	LILLE
MME	PRIESTER	STEPHANIE	Professeur agrégé CN	STRASBOURG
MME	RAYBAUD	AGNES	Professeur agrégé CN	NICE
M.	RICARD	PHILIPPE	Professeur agrégé HC	LYON
M.	RIGAL	CHRISTIAN	Professeur agrégé HC	MONTPELLIER
M.	ROZIER	DENIS	Professeur agrégé HC	LIMOGES
M.	SAINT-MARTIN	JEAN	Maître de conférences	GRENOBLE
M.	SALAMON	HENRI	Professeur agrégé HC	TOULOUSE
M.	SCELLOS	FREDERIC	Professeur agrégé CN	CAEN
M.	SERFATY	JEAN MARC	IA-IPR	CRETEIL
M.	STENUIT	JACQUES	IA-IPR	BORDEAUX
M.	TAILFER	PIERRE ETIENNE	IA-IPR	LYON
M.	TRAVERT	MAXIME	Maître de conférences	AIX-MARSEILLE
M.	TRIBALAT	THIERRY	IA-IPR	LILLE
MME	VAN MELLE	GWENAELLE	Professeur agrégé CN	REIMS
M.	VORS	OLIVIER	Professeur agrégé CN	LILLE
M.	ZANNA	OMAR	Maître de conférences	NANTES
MME	ZLATNIK-SORGE	KARINE	Professeur agrégé CN	CRETEIL

# STATISTIQUES GENERALES

2012

## AGREGATION INTERNE

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%
<b>FEMMES</b>	637	37.83%	413	39.07%	85	37.78%
<b>HOMMES</b>	1047	62.17%	644	60.93%	140	62.22%
<b>TOTAUX</b>	1684	100.00%	1057	100.00%	225	100.00%

## CAER

	INSCRITS	%	AYANT composé	%	ADMISSIBLES	%
<b>FEMMES</b>	59	32.96%	37	35.24%	5	27.78%
<b>HOMMES</b>	120	67.04%	68	64.76%	13	72.22%
<b>TOTAUX</b>	179	100.00%	105	100.00%	18	100.00%

<b>CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX 2 ECRITS:</b>	<b>AGREGINT</b>	<b>998</b>
	<b>CAER</b>	<b>99</b>

<b>CANDIDATS ADMISSIBLES AUX DEUX CONCOURS:</b>	<b>AGREGINT</b>	<b>225</b>
	<b>CAER</b>	<b>18</b>

	AGREG INT	CAER
TOTAL DU DERNIER ADMISIBLE	46.5	46
MOYENNE DU DERNIER ADMISIBLE	9.30	9.20
NOMBRE DE POSTE MIS AU CONCCURS	100	8
NOMBRE DE POSTE MIS ATRIBUES	100	8
PRESENTS A TOUTES LES EPREUVES	224	18
MOYENNE DU DERNIER ADMIS	9.34	9.53

# **EPREUVES D'ADMISSIBILITE**

# **PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE**

## Première épreuve écrite – Session 2012

« Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves. En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire ». (Circulaire n° 2010-125 du 18 août 2010 concernant le développement du sport scolaire).

Vous montrerez en quoi et comment cet extrait de texte est la conséquence de l'évolution du sport scolaire, dans ses rôles et dans ses statuts, depuis les années 60.

### **Préambule**

Centré sur la période qui s'étend de 1960 à nos jours, le sujet amenait les candidats à questionner à la fois un thème d'actualité et un point particulier du programme de l'écrit 1 de l'agrégation interne : « l'évolution du sport scolaire ».

Dans le préambule, le rapport de la session 2011 souligne le sens de la première épreuve écrite. La réflexion sur le passé contribue à la compréhension du présent. Dans le domaine de l'EPS, la prise de recul, le repérage de similitudes – et de différences – entre des situations passées et actuelles, aide à appréhender les problèmes de la discipline dans leur genèse, leur généalogie ou leur émergence. Quand la réflexion porte sur le processus de transformation historique de l'EPS, le rapport 2011 incite à être attentif au jeu des influences réciproques entre les pratiques d'enseignement et les formations. Cette orientation de la réflexion, appliquée au sujet de l'épreuve de 2012, inciterait à envisager les relations – toujours difficiles à maîtriser – entre les pratiques observées ou projetées, et les textes officiels.

Le sujet s'installe dans la relation entre l'actualité et l'histoire par l'évocation du présent. Très récente, la citation proposée appartient à une période courte où, depuis 2 ans, se multiplient les signaux en direction du sport scolaire. La première journée du sport scolaire en septembre 2010, la remise du rapport des ambassadeurs du sport scolaire, intitulé « Comment accroître la place du sport à l'école », le 21 septembre 2011 au ministre en charge de l'Éducation, la publication de l'arrêté du baccalauréat 2013 qui, dans son article 18, rend la validation du haut niveau sportif scolaire à l'option EPS ou le rapport Lecou, sont autant d'éléments qui permettaient de situer le sujet et la citation dans le contexte actuel.

Le sujet s'inscrit aussi dans la durée et dans un temps plus long. La notion de conséquence, centrale dans l'énoncé, commande la structuration du devoir. Elle implique des prises de positions dans l'étude des déterminants, directs ou indirects, susceptibles d'avoir influencé le contenu de la circulaire.

### **Les éléments constitutifs du sujet**

Il s'agit maintenant de repérer la difficulté du sujet, de voir comment la surmonter provisoirement dans l'introduction, puis d'argumenter la réponse.

La difficulté du sujet n'a pas été mesurée par la majorité des candidats. L'écriture d'une histoire narrative du sport scolaire est le procédé le plus fréquemment observé dans les copies. Quand la présentation de cette histoire générale se complique de l'étude des relations du sport scolaire avec l'EPS, le niveau de la narration augmente, mais le sujet n'en est pas pour autant traité. La description linéaire des transformations du sport scolaire et des textes qui réglementent l'EPS ne permet guère d'estimer le poids des causes institutionnelles, d'identifier les facteurs sociétaux (politiques, économiques, sociaux, culturels) par rapport auxquels les textes officiels recouvrent une signification.

A côté de cet indicateur qualitatif que représente le traitement linéaire du problème posé, le nombre de pages, souvent élevé, octroyé à l'introduction, a souvent traduit l'embarras des candidats. Pour pallier cette difficulté, la simplification du problème posé dans l'étape introductive constitue une solution privilégiée. Relever l'importance de la notion de conséquence et considérer que les thèmes de la réussite, de la responsabilisation et de la

santé sont des analyseurs qui permettent d'apprécier les degrés d'influence pouvait constituer un angle d'attaque du sujet.

A cette phase de cadrage du sujet fait suite celle du traitement argumenté. Plusieurs manières de procéder se complètent et peuvent être combinées. Evoquons quelques pistes : La définition de mots clés, envisagée dans la durée, la mise en relation du sport scolaire avec un contexte plus large, la construction d'une problématique autour de la question de l'identité du sport scolaire, la périodisation et l'appréciation du degré de dépendance du texte cité par le sujet à l'égard du passé.

Dans le souci de préciser les termes du sujet, de nombreuses copies limitent la réflexion à la définition du sport scolaire de Pierre Arnaud (AFRAPS 1993). Pourtant, si elle est pertinente sur un temps donné, dans un contexte déterminé, elle ne peut, à elle seule, définir l'ensemble des problématiques attachées à l'évolution du sport scolaire depuis les années 1960. Ceci revient à dire qu'une définition s'inscrit toujours dans le temps, et que sa durée de vie ou de validité est variable. Dans cet esprit, il semble utile de référer ces définitions à celles de l'EPS au cours de la période fixée par le sujet. Une telle mise en perspective ne peut que contribuer à la compréhension de la variation des caractéristiques du sport scolaire. De la même manière, la confrontation des définitions du sport scolaire à celles du sport pratiqué hors de l'école sont éclairantes. Les définitions utilisées par G. Magnane ou J. Dumazedier dans les années 1960 pourraient être comparées à celles qui se manifestent au milieu des années 1980, notamment à travers l'enquête de l'INSEP sur les pratiques sportives des Français. Ces dernières font preuve d'une utilisation plus fréquente aujourd'hui. Le sport pratiqué hors de l'école est lui-même lié aux transformations du mouvement sportif associatif, aux variations de l'offre d'équipements adéquats, etc. Cette mise en parallèle permet de situer le phénomène par référence aux pratiques sportives extra-scolaires constitutives de la culture.

L'intention de mettre systématiquement en relation l'objet délimité par le sujet – en l'occurrence le sport scolaire et les conditions de son évolution – avec un contexte est aussi facilitée par l'élargissement du champ de la réflexion. L'effet de localisation d'un phénomène dans un cadre plus vaste contribue à affiner son identification. Ainsi, la mise en relation des mesures, destinées à organiser le sport scolaire, avec les politiques éducatives, tend à installer la réflexion sur le registre des politiques publiques. Le sujet appelle un positionnement du candidat sur le rôle variable du sport scolaire dans l'atteinte des objectifs généraux attribués à l'école au cours de la période fixée. En d'autres termes, le sport scolaire, composante de la politique éducative du pays, pouvait être questionné sous l'angle des politiques publiques. Ainsi, entre initiatives locales et directives nationales, la position du sport scolaire dans l'agenda politique est plus ou moins liée à des orientations pédagogiques, à des moyens jugés appropriés pour l'éducation du citoyen de demain, à l'évolution de l'architecture administrative des fédérations sportives scolaires, ou à des choix réalisés par les décideurs politiques.

La problématique de l'identité du sport scolaire n'est pas une évidence en soi et ne peut se limiter au rapport entre l'éducation physique et le sport scolaire. Les pratiques, les conceptions, les points de vue de l'institution et des acteurs sont autant d'indices qui permettent aux candidats de définir les évolutions et les étapes de construction de l'identité du sport scolaire entre l'école et le mouvement sportif. Si les relations école/éducation physique/sport scolaire sont souvent abordées, trop peu de copies font références aux impacts de la démocratisation du sport et de son développement dans la société depuis les années 1960 dans la définition de l'identité du sport scolaire.

L'identification rapide du lien entre le programme du concours d'agrégation interne et le sujet a enfermé la grande majorité des candidats dans une histoire narrée du sport scolaire, parfois entrecoupée d'arguments supposant une rupture historique. Sans entrer dans le détail des plans utilisés pour répondre au sujet, le jury tient à insister sur deux points essentiels à l'exercice du premier écrit. Les candidats utilisent trop souvent sans discernement un plan chronologique basé sur les grandes périodes historiques classiques. Ainsi, de manière peu cohérente, un découpage en trois temps (1960-1975 ; 1975-1981 ;

1981 à nos jours) est réalisé. Toutefois, la majorité des candidats, en lien avec le thème du sujet, reste sur un découpage chrono-thématique de l'histoire du sport scolaire (1962-1967 : sportivisation de l'EP et rôle du sport scolaire ; 1967-1981/84 : crise du sport scolaire ; 1981/1984 à nos jours : rôle éducatif du sport scolaire et apparition des notions de responsabilisation, santé et réussite). Ce dernier plan pouvait souvent conduire à des hors sujet car gommait totalement les indicateurs historiques induits par le sujet. Les meilleures copies ont procédé à un découpage chrono-thématique ou thématique autour des quatre termes mentionnés dans la citation (réussite, responsabilisation, santé, bien-être). A ce propos, le jury rappelle aux candidats l'importance d'une justification des bornes temporelles attachées au sujet. Le découpage ne va pas de soi et doit impérativement être explicité.

Le sujet demandait de faire l'analyse de la relation de cause à effet entre l'extrait de circulaire et l'évolution des rôles et des statuts du sport scolaire. De manière plus précise, il s'agissait pour les candidats de discuter de la pertinence du postulat amené par le sujet et, par conséquent, d'envisager d'autres causalités. Dans ce sens, la position de la circulaire sur le développement du sport scolaire de 2010, dont le titre pouvait donner lieu à analyse, pouvait être envisagée comme un texte d'impulsion, définissant les objectifs à atteindre par le sport scolaire, et non pas limiter la réflexion à l'analyse d'un texte supposé clôturer un processus historique. La « conséquence » permettait véritablement de saisir toute la complexité du sujet. Rares sont les copies qui l'ont positionné comme pierre angulaire du sujet, permettant la relation entre la citation et le questionnement. Pourtant, la mesure du niveau de conséquence supposée était largement induite par les termes « en quoi » et « comment ».

Enfin, les candidats étaient invités à discuter de l'évolution des rôles et des statuts du sport scolaire depuis 1960. Si la majorité des copies définissent ces deux termes en introduction, les candidats ont souvent limité leur approche à une tentative de définition globale. Or, le sujet ne pouvait être traité dans son ensemble qu'à partir d'une démonstration basée sur des connaissances relatives aux objectifs et enjeux institutionnels et à son fonctionnement et ses pratiques. Néanmoins, discuter de l'évolution des rôles et des statuts du sport scolaire ne pouvait pas se limiter aux références institutionnelles ou à l'architecture administrative.

### **Le classement des copies**

Le jury attire l'attention sur les éléments qui permettent de discriminer les dissertations. La plupart d'entre elles sont bien organisées et présentées avec une calligraphie soignée qui facilite la lecture. Les efforts des candidats en matière de syntaxe et d'orthographe ont été appréciés. L'importance de ces éléments, soulignée les années précédentes, semble aujourd'hui intégrée par les candidats. Le jury encourage ces derniers à poursuivre dans cette voie.

Le travail des membres du jury a été facilité par la construction de « bandeaux » dans lesquels se situent les copies dont les caractéristiques ont été repérées sur un échantillon par les pré-correcteurs (cf. bandeau joint).

Les copies les plus faibles (niveau 5) ignorent les enjeux du sujet. Elles se limitent à des généralités souvent parsemées d'anachronismes. Le jury place aussi dans cette catégorie le traitement partiel de la période définie et l'oubli d'une partie du développement.

Au niveau 4, les candidats ne construisent pas leur réponse autour de la notion de conséquence. L'histoire institutionnelle du sport scolaire à partir de repères chronologiques peu précis équivaut à une absence de traitement des indicateurs imposés par le sujet.

Au niveau 3, la mise en problématique se limite à la notion d'identité du sport scolaire. Sans répondre totalement aux enjeux du sujet, les candidats organisent leur démonstration autour de l'évolution de la relation entre éducation physique et sport scolaire. Parfois, les copies traitent de l'écart entre le discours officiel et les réalités professionnelles. Les connaissances sont présentes, mais elles restent peu originales et peu problématisées.

Le deuxième niveau rassemble les copies qui ont procédé à une analyse du sujet et qui saisissent en partie sa complexité et les niveaux de mise en problématique. Les mots-clés sont définis et la démonstration est organisée par la mise en relation de la citation et du

questionnement. Au sein de chaque période, les candidats repèrent un facteur de changement dominant grâce à la pondération des termes mentionnés dans la citation (réussite, responsabilisation, santé, bien-être).

Enfin, au premier niveau, les copies placent la notion de « conséquence » au centre de l'analyse. Les niveaux de conséquences thématisent les parties ainsi que le poids du contexte. Les mots-clefs sont des analyseurs historiques et sont mis en relation avec la notion de « conséquence ». La démonstration permet au candidat de se positionner à l'égard du sujet et, dans une certaine mesure, pour la partie la plus contemporaine, sur l'actualité du sport scolaire. Les données bibliographiques sont clairement référencées et permettent d'appuyer les arguments formulés.

### **Conclusion et recommandations aux candidats**

Déjà précisé dans les rapports des années précédentes du premier écrit, le jury regrette l'utilisation par les candidats de « prêts à penser » favorisant une histoire stéréotypée et schématique du sport scolaire. Ainsi, les bornes historiques et les arguments utilisés ne favorisent pas la démarche de la « preuve » pourtant essentielle dans cet exercice. Trop d'affirmations sans démonstration limitent la construction d'une rhétorique pertinente permettant de répondre à la totalité du sujet.

De même, les candidats n'osent évoquer « les sports scolaires » sur la période. Les temporalités sont majoritairement construites sur une histoire institutionnelle ou administrative alors que les enjeux pédagogiques sont généralement oubliés. Dans ce sens, la grande majorité des candidats ont une vision caricaturale des enjeux des années 1970, imposant au jury une vision souvent erronée et limitant les relations de cause à effet liées à la décennie précédente. Au-delà de la vision simplifiée qu'il entraîne, le triptyque « sportivisation, mise en danger du sport scolaire, sauvetage par l'intégration des enjeux éducatifs de l'école » témoigne de trois niveaux différents d'analyse peu cohérents entre eux. En conséquence, le jury ne peut qu'encourager les candidats à une analyse poussée du sujet.

Enfin, le jury encourage les candidats à l'agrégation interne à valoriser leurs approches professionnelles. L'histoire immédiate caractérisée par l'analyse de la période contemporaine est l'occasion d'une prise de position souhaitable des candidats. Notamment dans le « comment », le jury attendait de la part des candidats une référence claire à leurs pratiques de terrain souvent pertinentes et innovantes. De même, la publication de la circulaire sur le développement du sport scolaire, à mi-parcours du programme 2008-2012 de l'UNSS et au moment où le sport à l'école est au cœur de l'agenda politique (« cours le matin, sport l'après-midi », journée du sport scolaire, Internats d'excellence, établissement de réinsertion scolaire), offrait l'occasion d'une analyse et d'une prise de distance des candidats, animateurs d'AS.

<b>AGREGATION INTERNE EPS session 2012 BANDEAU DE CLASSEMENT DE LA PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE</b>		
Sujet : « Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves. En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire ». (Circulaire n° 2010-125 du 18 août 2010 concernant le développement du sport scolaire) Vous montrerez en quoi et comment cet extrait de texte est la conséquence de l'évolution du sport scolaire, dans ses rôles et dans ses statuts, depuis les années 60.		
Niveaux de traitement du sujet pour situer la copie dans les bandeaux	Critères de positionnement dans le bandeau sélectionné	
<b>Traitement du sujet</b>	Le candidat place la notion de « conséquence » au centre de son analyse. Il détermine le poids respectif des facteurs et des conditions (contexte socio-politique et culturel, transformations de l'école, enjeux de l'EPS, débats sur le sport scolaire) des années 1960 à nos jours. Ce sont les conséquences qui thématisent les parties. Approche thématique ou chrono-thématique.	
<b>Niveau 1</b>	Il resitue et analyse la citation et la met en relation avec le questionnement (conséquence, statuts/rôles). Chaque partie couvre la période historique analysée. Les parties se différencient au regard des influences envisagées (tensions politiques, sociales, éducatives... Les 4 termes mentionnés dans la citation (réussite, responsabilisation, santé, bien-être) comme analyseurs historiques.	Précision et variété des références historiques. La précision des données (quantitative, qualitative) concernant l'histoire du sport scolaire (il existe plusieurs sports scolaires). Partir du présent pour questionner le passé. Ecart entre discours officiels et réalités professionnelles.
<b>Traitement du sujet</b>	Le candidat place la notion de « conséquence » au centre de son analyse. Il caractérise chaque période par un facteur dominant (contexte socio-politique et culturel ou transformations de l'école ou enjeux de l'EPS ou débats sur le sport scolaire). Approche chrono-thématique.	
<b>Niveau 2</b>	Il analyse la citation et la met en relation avec le questionnement (conséquence, statuts/rôles). Il repère pour chaque période un facteur de changement dominant. Les termes mentionnés de la citation (réussite, responsabilisation, santé, bien-être) comme analyseurs historiques.	La précision des données (quantitative, qualitative) concernant l'histoire du sport scolaire (il existe plusieurs sports scolaires). Précision et variété des références historiques. Ecart entre discours officiels et réalités professionnelles.
<b>Traitement du sujet</b>	Le candidat organise sa réflexion d'une manière implicite sur les relations entre l'EPS et le sport scolaire.	
<b>Niveau 3</b>	Il pense le sujet en terme de relations entre EPS et sport scolaire. Il procède à une redéfinition du sujet autour de la notion d'identité. Les mots-clefs sont sport scolaire, EPS.	Articulation EPS/sport scolaire ou sport scolaire/EPS. Bornage des périodes : identité de l'EPS ou histoire du sport scolaire. La précision des données concernant l'histoire du sport scolaire. Précision des références historiques. Ecart entre discours officiels et réalités professionnelles.
<b>Traitement du sujet</b>	Le candidat ne construit pas sa réponse autour de la notion de conséquence (pas de mise en problématique du sujet). Il narre l'histoire du sport scolaire et décrit une série d'étapes.	
<b>Niveau 4</b>	Il est sur une logique narrative du sport scolaire (chronologie). Ses repères sont imprécis et non justifiés. Il se limite à une définition du sport scolaire.	Le niveau de connaissance sur l'histoire du sport scolaire. La précision et la pertinence du découpage périodique. Le degré de précision des références.
<b>Traitement du sujet</b>	Le candidat ignore les enjeux essentiels du sujet (citation, mots-clefs, conséquences/causes, rôles/statuts).	
<b>Niveau 5</b>	Des généralités. Des anachronismes. Pas d'approche historique.	Hors sujet. Devoir inachevé. Analyse du sujet.

## **DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE**

## Deuxième épreuve d'admissibilité

### 1. Rappel du sujet 2012

Dans les recommandations concernant l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée, les programmes précisent que « *l'élève doit vivre des expériences corporelles variées et approfondies* ». En prenant en compte cet objectif, comment le professeur EPS intègre-t-il dans son enseignement la dimension « prise de risque, maîtrise du risque » ?

A partir de connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, vous justifierez vos choix et vous illustrerez vos propositions dans trois compétences propres à l'EPS.

### 2. Inscription du sujet dans le programme de l'agrégation interne

Le sujet posé n'est pas un prétexte à l'affichage de connaissances scientifiques ou théoriques actualisées et référencées relatives aux items du programme. Il énonce une question d'ordre professionnel, qui touche au plus près l'acte d'enseigner dans toutes ses dimensions (« comment le professeur intègre... ») et dont les réponses devaient correspondre à des mises en œuvre « éclairées », « situées » et illustrées.

Certains items du programme pouvaient servir d'appui au traitement du sujet et non l'inverse. Beaucoup de candidats ont essayé de traiter le sujet en intégrant de manière formelle les thèmes sans qu'ils servent la démonstration. Cette sorte de passage en force a amené les candidats à s'éloigner du sujet. Par exemple, l'item « L'épreuve et l'élève en EPS » pouvait s'envisager dans ce sujet au travers des expériences corporelles variées qui entraînent différentes formes d'épreuves. La dimension émotionnelle de la prise de risque était également une forme d'épreuve à surmonter. Par contre, traiter cet item sans le mettre en relation avec la problématique du sujet était contre-productif, voire hors-sujet.

### 3. Analyse du sujet

Le sujet de la session 2012 amenait explicitement les candidats à mettre en relation deux éléments principaux constitutifs du sujet proposé, d'un côté « *les expériences corporelles variées et approfondies* » et de l'autre « *la dimension « prise de risque, maîtrise du risque »* ». Cette mise en relation devait déboucher sur des propositions concrètes du candidat (« *comment le professeur EPS intègre-t-il* »), dans trois compétences propres à l'EPS, pour des élèves suivant un parcours de formation du collège au lycée.

Le risque renvoie au caractère aléatoire ou incertain d'un événement. Différentes formes de risques existent dans la littérature scientifique et professionnelle : objectif, subjectif, perçu, préférentiel, physique, psychologique, social, affectif,... Les conséquences de ces risques peuvent également être diverses (blessures, échec, diminution de l'estime de soi, peur,...). La prise de risque renvoie à l'engagement dans une situation dans laquelle l'individu ne peut pas être sûr du résultat final. La maîtrise du risque peut être envisagée simultanément du point de vue de l'enseignant (qui met en place les conditions de la pratique des élèves en toute sécurité) et du point de vue de l'élève (apprendre à maîtriser soi-même les risques est une compétence à part entière que l'élève doit acquérir). L'enseignant d'EPS est alors confronté à un paradoxe qui est un véritable problème professionnel. L'enseignant doit faire prendre différentes formes de risques à ses élèves pour leur apprendre à les maîtriser, mais il est soumis à des exigences institutionnelles du point de vue de la sécurité (Circulaire du 13 juillet 2004, Note de service du 9 mars 1994), tout en restant vigilant afin de ne pas tomber dans des pratiques aseptisées qui ne feraient pas vivre aux élèves une réelle expérience dans l'APSA.

L'expérience renvoie à l'activité de l'élève, ce qu'il fait, ce qu'il vit, ce qu'il ressent et ce qu'il échange. Dans le sujet d'écrit 2 de la session 2012, l'expérience est envisagée sous

l'angle de l'expérience corporelle, ce qui conduit le candidat à mettre l'accent sur la motricité des élèves dans les APSA, sans toutefois circonscrire sa réflexion au pôle moteur, en envisageant par exemple les conséquences des expériences corporelles sur le pôle psychologique et social. Ces expériences corporelles sont « *variées et approfondies* ». La variété des expériences peut s'envisager d'un point de vue institutionnel par la diversité des cinq compétences propres à l'EPS, des huit groupes d'activités au collège, ou plus généralement par la diversité des APSA rencontrées par les élèves. Ainsi, par la demande faite au candidat d'illustrer les propositions dans trois compétences propres à l'EPS, le sujet donnait une piste pour aider à la discussion autour de la variété des expériences à faire vivre aux élèves en EPS. Mais cette dernière pouvait également être appréhendée en fonction d'autres classifications des APSA, des ressources sollicitées dans les APSA, des émotions mises en jeu ou encore de la nature de l'expérience. Les expériences corporelles devaient également être « *approfondies* ». Ainsi, elles ne sont pas seulement ponctuelles, elles sont répétées pour qu'il y ait de réelles transformations. Les apprentissages et l'acquisition de compétences sont donc sous-jacents. L'approfondissement des expériences pouvait aussi s'envisager par l'intermédiaire de la compréhension (pôle cognitif) des expériences corporelles vécues, ces dernières n'ayant pas que des conséquences corporelles. Du point de vue des expériences corporelles, l'enseignant d'EPS est donc confronté à un deuxième paradoxe, puisqu'il lui est demandé de faire vivre à ses élèves des expériences qui sont à la fois variées et approfondies, ce qui peut sembler antinomique de prime abord.

Le sujet, qui concerne l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée, pose d'emblée la question du parcours de formation de l'élève en EPS. D'une part, l'évolution du rapport au risque de l'adolescent est une piste de réflexion prometteuse pour discuter le sujet et pour montrer l'importance de rendre progressivement l'élève acteur de la gestion de sa prise de risque / maîtrise du risque. D'autre part, le parcours d'expériences corporelles variées et approfondies du collège au lycée peut conduire le candidat à problématiser sa réponse autour de l'exploitation des cinq niveaux de compétences attendues dans les APSA, que l'on retrouve dans les différents programmes.

Lors de la mise en relation de ces différentes réflexions, le candidat est confronté à la difficulté de la gestion simultanée de trois formes de diversité : la diversité des formes de risque, la diversité des expériences corporelles qu'il faut pourtant approfondir, et la diversité des élèves, notamment dans le rapport au risque à l'adolescence. C'est donc bien le niveau de mise en relation des éléments précédents qui a hiérarchisé les copies des candidats.

#### **4. Repères pour l'évaluation**

##### **4.1. Bandeau**

**BANDEAU DE CLASSEMENT DE LA DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE**

Dans les recommandations concernant l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée, les programmes précisent que « l'élève doit vivre des expériences corporelles variées et approfondies ». En prenant en compte cet objectif, comment le professeur EPS intègre-t-il dans son enseignement la dimension « prise de risque, maîtrise du risque » ? A partir des connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, vous justifierez vos choix et vous illustrerez vos propositions dans trois compétences propres à l'EPS.

	Positionnement de la copie		Courseurs	
	Prise de risque / Maîtrise du risque	Expériences corporelles variées et approfondies	Cohérence et pertinence des illustrations	Cohérence et pertinence des connaissances scientifiques et institutionnelles
	<b>Comment ? Mise en relation discutée et nuancée entre « prise de risque, maîtrise du risque » et « expériences corporelles variées et approfondies »</b>		↑ ↓	↑ ↓
<b>Niveau 1</b>	*Idem Niveau 2 *Les limites de la réflexion sont envisagées *La gestion du paradoxe « prise de risque, maîtrise du risque » par l'enseignant et par l'élève est discutée du point de vue des conséquences sur l'enseignement de l'EPS obligatoire, sur les autres formes d'enseignement (en EPS et hors EPS), et sur le réinvestissement à l'extérieur de l'école	*Idem Niveau 2 *Les limites de la réflexion sont envisagées *Le paradoxe expériences variées / expériences approfondies est discuté *L'impact des expériences corporelles sur d'autres domaines (psychologique, social,...) est intégré		
	<b>Comment ? Mise en relation analysée et expliquée entre « prise de risque, maîtrise du risque » et « expériences corporelles variées et approfondies »</b>			
<b>Niveau 2</b>	*L'élève devient progressivement acteur de la gestion du paradoxe « prise de risque, maîtrise du risque » *Les illustrations témoignent de réels apprentissages dans différentes dimensions *Les différentes formes de risques sont articulées entre elles, en fonction des ressources des élèves (notamment dans le parcours de formation collège / lycée)	*Le candidat caractérise la nature des expériences corporelles, en montrant en quoi elles sont variées et ce qui est concrètement mis en place pour qu'elles soient approfondies *La variété et l'approfondissement des expériences corporelles sont envisagés à différentes échelles temporelles, notamment au niveau du continuum de formation au regard des compétences attendues (collège/lycée)		
<b>Niveau 3</b>	<b>Comment ? Mise en relation évoquée entre « prise de risque, maîtrise du risque » et « expériences corporelles variées et approfondies »</b>			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Le paradoxe « prise de risque, maîtrise du risque » est expliqué et son étude devient un objet d'enseignement</li> <li>*Les illustrations dépassent les simples constats et permettent d'envisager des apprentissages</li> <li>*Le risque est envisagé de plusieurs façons, au regard des ressources des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Le candidat évoque surtout les expériences corporelles variées, mais l'explication reste peu développée (exemple : la CP1 est différente de la CP3, <u>donc</u> les expériences sont variées (sans expliquer la différence))</li> <li>*Le candidat évoque de façon secondaire et non détaillée les expériences corporelles approfondies</li> </ul>		
	<b>Comment ? Mise en relation superficielle et/ou incomplète entre « prise de risque, maîtrise du risque » et « expériences corporelles variées et approfondies »</b>			
<b>Niveau 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Les deux éléments du paradoxe « prise de risque, maîtrise du risque » sont envisagés de façon isolée (dispositif, magie de la tâche,...)</li> <li>*Les illustrations se réduisent souvent à des constats</li> <li>*Différentes formes de risques sont abordées, mais essentiellement d'un point de vue théorique, l'élève restant générique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Le candidat réduit les expériences corporelles aux 3 CPEPS demandées par le sujet, sans plus d'explication</li> <li>*Le candidat évoque les expériences corporelles dans l'introduction de son devoir, mais elles disparaissent dans l'argumentation</li> </ul>		
	<b>Comment ? Pas de mise en relation entre « prise de risque, maîtrise du risque » et « expériences corporelles variées et approfondies »</b>			
<b>Niveau 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Les propositions ne garantissent pas la sécurité des élèves</li> <li>*Le risque est indifférencié, envisagé de façon globale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Le candidat ne traite pas 3 CPEPS</li> </ul>		
	*Hors-sujet			
	*Développement inachevé			

## **4.2. Commentaires sur le bandeau et les curseurs**

Les bandeaux de classement utilisés cette année par les correcteurs sont restés dans l'esprit de ceux de l'année précédente. Ils sont présentés dans le rapport et illustrent la logique de classement des candidats par rapport au sujet de la session 2012.

Comme pour la session 2011, les correcteurs se sont attachés à identifier le sujet véritablement traité par le candidat. Cet axe de lecture des copies s'est avéré une nouvelle fois suffisamment discriminant pour être retenu comme élément constitutif des bandeaux de notation. S'efforcer de répondre à la question posée, à toute la question, et uniquement à cette question est la première activité à laquelle les candidats doivent se livrer pour prétendre à l'admissibilité.

Le niveau de mise en relation entre les deux blocs « *l'élève doit vivre des expériences corporelles variées et approfondies* » et la dimension « *prise de risque, maîtrise du risque* » a déterminé les cinq niveaux du bandeau. Ceux-ci s'organisent autour de la mise en tension entre ces deux blocs au travers du filtre du parcours de formation des élèves du collège au lycée. Ne pas s'emparer de cette mise en tension revenait finalement à ne pas répondre à la question posée. Ne pas proposer des illustrations dans les trois compétences propres de l'EPS était rédhibitoire.

### **Les copies positionnées dans le bandeau 5 se caractérisent par :**

Une absence de mise en relation des deux blocs qui a abouti à n'envisager le risque que d'une façon globale ou partielle.

### **Les copies positionnées dans le bandeau 4 se caractérisent par :**

Une mise en relation très partielle entre les deux blocs avec des illustrations formelles (magie de la tâche). Les devoirs ayant « dérivé » vers le risque au sens large, l'engagement des élèves, la mise en projet, ou ayant consisté à replacer des exemples issus d'un pré-formatage ont été sanctionnés.

### **Les copies positionnées dans le bandeau 3 se caractérisent par :**

Une mise en relation qui reste encore implicite. La copie est organisée essentiellement autour du traitement du paradoxe « *prise de risque/maîtrise du risque* ». Ce bloc est prédominant. Les illustrations sont concrètes.

### **Les copies positionnées dans le bandeau 2 se caractérisent par :**

Une mise en relation des éléments des sujets dans toutes leurs dimensions. Dans la mise en tension des deux blocs, « *les expériences variées et approfondies* » prennent toute leur place. Les illustrations dans les trois compétences propres de l'EPS ont servi d'appui à la démonstration. Elles témoignaient d'une véritable compétence professionnelle rendant compte d'expériences corporelles. Ces dernières créaient les conditions d'apprentissage du couple « *risque/ sécurité* ».

### **Les copies positionnées dans le bandeau 1 se caractérisent par :**

Une mise en relation discutée de toutes les dimensions du sujet. Les arguments du candidat sont nuancés, son traitement intègre le parcours de formation de l'élève sur l'ensemble de sa scolarité. Le candidat n'a pas hésité à remettre en question la tension au sein du bloc : « *expériences variées et approfondies* » (entre la variété des expériences et l'approfondissement de celles - ci). La pertinence des illustrations témoigne de véritables réflexions professionnelles.

### ***Les curseurs utilisés pour affiner le positionnement du candidat dans le bandeau***

L'usage de deux curseurs a permis d'ajuster la note de la copie du candidat : d'une part le niveau de connaissances scientifiques et institutionnelles (références valides, intégrées et récentes) ; d'autre part le degré de cohérence et de pertinence des illustrations

dans trois compétences propres à l'EPS.

Le sujet appelait les candidats à fonder leurs propositions sur les registres scientifiques, institutionnels, didactiques et pédagogiques, à les illustrer de manière professionnelle et personnelle. Cet appui traduisait la capacité du candidat à proposer des expériences corporelles qui engageaient l'élève dans un processus de transformation en lien avec l'apprentissage progressif de la maîtrise du risque.

Pour entrer dans le cœur du sujet, il convenait donc de soulever la mise en tension entre les deux blocs et proposer des illustrations dans les trois compétences, au cœur du parcours de formation collège-lycée. Cette mise en tension et son degré de traitement permettaient de passer d'un bandeau à l'autre : mise en tension superficielle, mise en tension évoquée, mise en tension analysée et expliquée, mise en tension discutée et nuancée.

## **5. Les principaux constats des correcteurs**

### ***A propos des définitions et de la problématisation du sujet***

L'analyse du sujet et de tous ses termes est incontournable, les définir au sens commun et/ou scientifique permet d'éclairer le sujet. Cette année, le candidat ne pouvait pas faire l'économie de circonscrire les notions de risque, sécurité et expériences corporelles variées et approfondies afin de donner du sens à leur mise en relation

La définition des concepts et notions utilisés dans le sujet est donc indispensable dès l'introduction. Sans ce travail préliminaire, le lecteur a vite fait de perdre le fil du raisonnement. On assiste alors à des glissements sémantiques, vers des mots ou notions qui s'éloignent du sens premier des termes. A titre d'exemple, « *expériences corporelles* » devient acquisitions, compétences ou encore situations ; prise de risque devient prise de décision sans plus d'explications.

La simplification à l'extrême (ou l'absence de définition) d'un des termes du sujet entraîne le candidat dans des contresens rédhibitoires pour la suite du devoir. D'une part, la réflexion sur la variété et le sens des expériences corporelles s'est trop souvent limitée à la variété des compétences propres à l'EPS sur l'ensemble du cursus de formation. L'approfondissement de ces mêmes expériences corporelles, peu soulevé par les candidats, ne se réfère souvent qu'aux cinq niveaux de compétences attendues. D'autre part, certains candidats ont traité du risque en EPS, alors que le sujet amenait à discuter le paradoxe « *prise de risque, maîtrise du risque* ». Enfin, la commande première du sujet (« *comment intégrer* ») n'a pas organisé le traitement de celui-ci. Cette incapacité de mise en relation des différents champs contenus dans le sujet entraîne une réponse incomplète.

Définir et problématiser les termes du sujet en introduction ne dispense pas le candidat de poursuivre ce travail tout au long de l'argumentation, en exploitant dans sa démonstration les définitions qu'il a données, pour les mettre en œuvre dans sa réponse au sujet.

### ***A propos des connaissances scientifiques et institutionnelles***

Les références scientifiques sont souvent des arguments en soi. C'est bien l'exploitation de celles-ci par le candidat qui doit être au service de la démonstration. La lecture des copies révèle une faiblesse des références récentes qui sont pourtant nombreuses dans les domaines de la pédagogie, didactique, psychologie, physiologie, sociologie...

Les références institutionnelles doivent également être connues, analysées et exploitées. Une compréhension de l'arrière-plan théorique et politique des différents textes

officiels permet au candidat de traiter le sujet de façon plus nuancée et distanciée. Dans ce contexte, il doit faire la preuve de sa compétence à les opérationnaliser par rapport à la problématique professionnelle contenue dans le sujet. Le jury regrette que les textes relatifs à la sécurité (Circulaire du 13 juillet 2004, Note de service du 9 mars 1994) n'aient pas été davantage convoqués et exploités par les candidats au service de leur réponse.

### ***A propos des illustrations***

Plaquer des illustrations sans expliquer en quoi elle opérationnalisent l'argumentation conduit souvent le candidat à réduire la dimension professionnelle de sa réflexion. Les mises en œuvre se limitent trop souvent à la « magie de la tâche » : il ne suffit pas de dire que les élèves sont en projet ou qu'ils verbalisent, encore faut-il préciser les repères qu'ils construisent pour pouvoir réellement le faire. Certaines illustrations reviennent très fréquemment dans les copies (par exemple le « banco » en badminton). Elles sont souvent peu expliquées et peu exploitées par rapport au sujet, et nuisent donc à la portée de la démonstration du candidat.

### ***A propos de la forme***

Les correcteurs insistent sur l'importance d'une syntaxe, d'une orthographe et d'une calligraphie soignées pour que le fond du discours ne soit pas perturbé par la mise en forme de celui-ci.

# **EPREUVES D'ADMISSION**

## PREMIERE ÉPREUVE D'ADMISSION

Le présent rapport précise les orientations de la session 2012. Il reprend à son compte un certain nombre d'éléments présentés dans le rapport antérieur, et vise à permettre aux futurs candidats et aux centres de formation de mieux percevoir les inflexions de fond de cette épreuve.

**La session 2013 prévoit une évolution des modalités pratiques à savoir l'usage du support numérique pour le dossier et l'exposé.**

### Cadre général de l'épreuve

La première épreuve d'admission, d'une durée de 1h30, est dotée d'un coefficient 4.

L'épreuve s'organise en deux temps : la présentation orale et écrite d'un exposé par le candidat suivi d'un entretien. Le jury est constitué de trois personnes : un personnel des corps d'inspection, un enseignant du second degré, un enseignant de l'enseignement supérieur.

La question de la session 2012 est identique à celle de la session 2011 :

**« En fonction de vos choix didactiques et de choix pédagogiques que vous retiendrez dans le projet EPS du collège ou du lycée xxxxxx, proposez et justifiez trois séquences d'enseignement dans la leçon X, Y, Z du cycle de (APSA du programme) s'adressant à tous les élèves de la classe de XX.**

**Chaque séquence d'enseignement sera comprise comme une partie d'une des trois leçons et aura une durée minimale de 15 minutes. »**

Les modalités de passation de l'épreuve sont rappelées lors de l'accueil des candidats :

- Les candidats sont convoqués 10 mn avant le début de préparation de l'épreuve pour prendre connaissance du dossier support du sujet ;
- L'ordre d'attribution des dossiers est établi par un tirage au sort effectué par le jury ;
- La fiche sujet précise le type d'établissement, les trois leçons imposées support des trois séquences d'enseignement, l'APSA, la classe ou le groupe d'élèves concernés. Des précisions complémentaires peuvent y être mentionnées. Elles concernent le plus souvent une modification des conditions de déroulement des séances ou des séquences au regard des conditions habituelles décrites dans le dossier. Leur vocation est d'apporter des précisions au candidat, de permettre des enrichissements possibles et non de le déstabiliser ;
- La lisibilité du sujet est vérifiée conjointement par le candidat et le secrétariat du concours avant l'entrée dans la salle de préparation ;
- En salle de préparation, le candidat dispose d'une table de travail, de cinq posters et de feuilles de brouillon. Il dispose également des textes de programmes d'EPS du collège, du lycée général et technologique et du lycée professionnel et des fiches ressources ;
- A l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit dans une salle d'interrogation. Il dispose d'un temps suffisant pour installer ses posters avant de débiter sa présentation.

Les éléments du contexte sont proposés dans un dossier d'établissement identique à la session 2011. Ce dossier rassemble les principaux projets (de classe, de cycle, d'EPS, d'AS, d'établissement), les caractéristiques de l'environnement de l'établissement (local, sportif, culturel, social et économique) ainsi que les contenus de toutes les leçons et bilans du cycle que le candidat est invité à exploiter. Il constitue **un point d'appui incontournable** du candidat dans sa phase de préparation.

Sur le concours, les sujets ont couvert de façon homogène tous les niveaux d'enseignement, tous les niveaux de classe et la totalité des APSA du programme de l'épreuve ;

Pour traiter le sujet proposé par le jury, le candidat dispose d'un temps d'exposé de 45 minutes maximum. Il doit présenter trois séquences d'enseignement s'adressant à une classe du second degré (collège, lycée général, technologique ou professionnel) dans une APSA (activité physique et sportive ou artistique) support de l'enseignement de l'EPS.

Le jury précise que la durée minimale d'une séquence est de 15 minutes et qu'elle intègre l'ensemble des différents moments correspondant à son déroulement pour tous les élèves de la classe. Les

leçons supports des séquences ne sont ni la première, ni la dernière du cycle.

L'entretien est d'une durée incompressible de 45 minutes il prend appui sur l'exposé.

Il est incontournable de se préparer à la durée de l'épreuve. L'entretien arrive après cinq heures de préparation. Il exige une disponibilité intellectuelle optimale. C'est un effort spécifique qui mérite d'être éprouvé avant le concours.

### **La production de posters**

Le candidat disposait lors de la session 2012 de médias (5 posters, 1 paper-board sans papier et 1 tableau). Ces supports permettent d'apprécier les capacités des candidats à répondre de façon située, structurée, claire et cohérente à la question posée. Les posters présentés étaient au service de l'exposé, véritables supports à la communication.

L'évolution du programme pour la session 2013 et les nouveaux médias proposés s'inscrivent dans le même esprit.

### **L'exposé**

La nature, la place et le positionnement des séquences dans la leçon sont déterminés par le candidat en fonction :

- des choix didactiques et des choix pédagogiques retenus dans le projet EPS
- de ses propres conceptions qu'il sera conduit à justifier et à illustrer

Le candidat doit être en mesure de resituer en continuité ou en rupture avec les contenus du dossier. Il est entendu que les leçons commencent quand les élèves sont en tenue, au pied de l'installation et se terminent quand les élèves retournent au vestiaire.

L'exposé doit être une réponse élaborée à la question posée. Les trois séquences d'enseignement doivent être présentées, justifiées et argumentées au regard d'un contexte singulier d'enseignement et d'un public particulier, celui présenté dans le dossier.

### **L'entretien**

Au regard des données contenues dans ce dossier, le candidat est interrogé sur la précision de son diagnostic, sur la cohérence et la pertinence intra séquence et inter séquences, sur le réalisme de ses choix, la validité de ses démarches pédagogique et didactique. Le jury s'appuie sur les propositions du candidat pour sonder ses capacités de réflexion et d'argumentation. Celui-ci est invité à préciser les différents effets attendus et à expliciter les stratégies d'enseignement et d'apprentissage en jeu au cours des trois séquences d'enseignement inscrites dans les trois leçons et dans un cycle balisant un parcours de transformation. Son niveau d'implication et de distanciation doit traduire une compréhension des enjeux de la discipline, composante du système éducatif.

## **Les enjeux de l'épreuve**

La question posée vise en priorité à apprécier chez les candidats la compétence à mettre en évidence une véritable stratégie d'enseignement fondée sur des choix pédagogiques et didactiques étayés.

L'épreuve nécessite donc un haut degré de professionnalité. Le candidat montre qu'il constitue une ressource potentielle pour les missions de formation et d'innovation, les fonctions de référent pédagogique et de conseil qui peuvent être dévolues à un professeur agrégé d'EPS recruté par la voie interne.

Ces deux moments doivent permettre d'apprécier les différentes dimensions des compétences du candidat, acteur du système éducatif.

La proposition de trois séquences d'enseignement inscrites dans trois leçons d'EPS imposées dans un cycle et à destination de tous les élèves d'une classe, doit conduire les candidats à témoigner de leur professionnalité en interrogeant les logiques de temporalité et de dynamique des apprentissages. Cette perspective est d'autant plus importante qu'aujourd'hui la discipline s'appuie sur un curriculum rénové de l'enseignement de l'EPS et s'insère parmi un ensemble d'orientations du système éducatif renouvelées qui balisent les parcours individuels de formation des élèves.

Au travers de la construction et de l'articulation des séquences d'enseignement, les candidats doivent pouvoir montrer au jury leur capacité à mobiliser et confronter leurs pratiques et savoirs

professionnels avec leurs connaissances scientifiques, culturelles et institutionnelles, au service des apprentissages de tous les élèves d'une classe donnée.

Le candidat doit être en mesure de réaliser une prestation riche et structurée au service des apprentissages des élèves présentés dans le dossier. La répartition temporelle entre les différentes étapes de l'exposé doit être optimisée : plan de l'intervention, choix personnels, séquences, conclusion. Elle doit tenir compte du fait que le sujet posé questionne la place de chaque séquence au sein d'une leçon et la relation entre ces séquences au sein d'un cycle. L'exposé, dans sa forme écrite et/ou orale doit rendre les propositions défendues accessibles au jury. L'utilisation appropriée des différents médias (voix, regard, gestuelle, posters, tableau blanc) doit être mise au service de la consistance de la prestation. Une décontraction exagérée, une communication trop théâtrale sont fortement déconseillées car elles génèrent régulièrement les effets inverses à ceux recherchés.

Ainsi, s'il s'agit toujours de concevoir et mettre en œuvre un enseignement d'Education Physique et Sportive, il convient dorénavant de mieux prendre en compte parmi l'ensemble des éléments fournis par le dossier, la temporalité des apprentissages pour des élèves donnés dans les stratégies d'évolution du cycle. L'objectif est de rendre tous ces élèves compétents et éduqués au sens où le définissent les programmes de la discipline et les textes sur l'Ecole.

## **Cadre d'analyse de la prestation du candidat**

La prestation des candidats est appréciée et notée globalement (exposé et entretien) selon quatre axes de questionnement :

- Les déterminants des séquences et leurs articulations ;
- Les acquisitions et les transformations des élèves ;
- Les stratégies d'intervention de l'enseignant et l'activité des élèves au cours des séquences ;
- L'analyse réflexive sur les enjeux de la discipline et du système éducatif.

### **Les déterminants des séquences et leurs articulations**

Les capacités de synthèse et d'adaptation du candidat doivent lui permettre de réaliser un diagnostic précis à partir d'une analyse critique des éléments du dossier, afin de concevoir un ensemble de séquences réalistes et mises en perspective : pourquoi cette séquence dans cette leçon et pas une autre, pourquoi cette séquence à ce moment de cette leçon, pourquoi ces séquences avec cette classe et ces élèves et pas d'autres ?

Le candidat doit :

- Utiliser et justifier un cadre d'analyse du dossier lui permettant de faire des choix cohérents et pertinents. Ces choix se fondent à partir des éléments du contexte d'enseignement particulier présenté par le dossier :
  - La typologie, l'atmosphère de l'établissement et de la classe
  - Les différents projets : d'établissement, d'Education Physique Sportive, d'AS, du cycle (objectifs et évaluation), de la classe ;
  - La place des leçons dans le cycle et le moment de l'année ;
  - Les caractéristiques des élèves ;
  - Le diagnostic posé par l'enseignant porteur du dossier ;
  - L'organisation du curriculum de l'élève ;
- Argumenter les continuités et/ou les ruptures entre le cycle présenté dans le dossier et les séquences proposées ;
- Prendre en compte les enjeux des programmes au travers des CP, des CMS et de l'analyse des compétences attendues pour y référer ses choix dans la temporalité du cycle et dans les séquences.
- Préciser l'ensemble des éléments structurant chaque séquence et les liens qu'elles entretiennent : les objectifs, le traitement didactique de l'APSA, les démarches, les stratégies, les distributions dans le temps de la leçon et du cycle, les hypothèses de réponses et d'acquisitions des élèves, les incidences éventuelles sur les leçons suivantes ;
- Identifier et évaluer les effets obtenus.

### **Les acquisitions et les transformations de tous les élèves**

L'APSA support reste la clé de voûte des contenus proposés. Ceux-ci doivent être adaptés à tous les élèves et permettre les transformations en relation avec les finalités et les objectifs de l'EPS et de l'Ecole. Ces contenus significatifs de l'APSA exigent du candidat qu'il en maîtrise : la logique, les

enjeux, les mobiles d'agir, les habiletés motrices, les techniques, les résultats, la sécurité. Il convient aussi d'éclairer la façon dont les propositions favorisent, la mobilisation, l'assimilation, l'appropriation, la stabilisation, le renforcement des capacités motrices que chacune d'entre elles permettent d'acquérir. Le candidat doit être en mesure de justifier des choix didactiques et techniques à partir de connaissances telles que la biomécanique, l'énergétique, ...

Le candidat ne saurait cependant se contenter de traiter des apprentissages directement liés à l'activité support ; il se doit également d'anticiper et de réguler :

- Les processus d'enseignement - apprentissage mobilisés : lesquels et, pourquoi, en fonction de l'APSA, des profils d'élèves, du projet de classe, du moment du cycle, de l'année ;
- La manière dont les élèves peuvent construire et combiner en action des compétences propres à l'EPS et des compétences méthodologiques et sociales, au regard des programmes de la discipline et des objectifs de l'école (socle commun par exemple) ;
- Les procédures de transformation retenues : progressivité, volume, logiques d'enchaînement des situations ;
- Les charges de travail proposées et les effets attendus, qu'elles se situent sur les plans énergétique (durée, nombre de répétitions, intensité), affectif ou cognitif ;
- Les impacts psychosociologiques liés à l'expérience vécue par les élèves (investissement, sens, estime de soi, genre, ...) ;
- Les contenus relatifs à la sécurité.

Ainsi cette compétence à éclairer les acquisitions et les transformations de tous les élèves nécessite des candidats qu'ils confrontent à la fois des cadres théoriques identifiés et maîtrisés mais aussi des connaissances éprouvées par la pratique. L'appui sur les connaissances scientifiques reste incontournable : il atteste l'acquisition de la compétence liée à la nécessité de se former.

#### **Les stratégies d'intervention de l'enseignant et l'activité des élèves**

Le candidat doit pouvoir présenter, expliciter, mettre en œuvre, adapter si nécessaire ses stratégies d'intervention lors des séquences en s'appuyant sur la réalité de la classe. Il doit être en mesure de mettre en place des conditions favorables aux apprentissages et à la progression de tous les élèves par une mise en relation des modes de transmission, de régulation et d'appropriation. Il doit également être en mesure de montrer en quoi ses stratégies sont au service du développement des compétences des élèves.

Dans la conduite des séquences, la prestation doit faire apparaître l'organisation, la différenciation, la régulation, les modes de guidage, l'évaluation et l'articulation du projet d'enseignement au projet d'apprentissage (motiver, créer du sens). La description de l'activité de tous les élèves doit permettre de voir clairement la nature des transformations visées et la part que ces élèves prennent dans l'identification et la construction de leurs compétences. Le jury rappelle qu'à tous les niveaux de scolarité, la finalité de l'EPS est de former, par la pratique scolaire des APSA, un citoyen cultivé, lucide, autonome physiquement et socialement éduqué.

En résumé, le candidat doit montrer au jury qu'il sait ce qu'il enseigne, à quel moment, pourquoi et comment ; et qu'il sait ce que ses élèves doivent apprendre, à quel moment, pourquoi et comment.

#### **L'analyse réflexive sur les enjeux de la discipline et du système éducatif**

A partir de l'analyse du projet de l'établissement du dossier support de l'épreuve et de ses liens avec les projets qui impliquent l'EPS, le candidat doit enfin pouvoir élargir son propos pour situer sa professionnalité et son engagement au sein de la discipline, de l'établissement et du système éducatif. Il doit être capable d'en apprécier les enjeux et les évolutions, ce qui impose une attitude réflexive impliquée qui l'amène à se positionner en se référant aux connaissances d'ordre institutionnel et scientifique. Il doit savoir traduire cette réflexion au travers de propositions concrètes, réalistes et adaptées au contexte de l'établissement.

Les thèmes supports de cet axe de questionnement demandent donc au candidat de mettre en relation des éléments du dossier, de son exposé et du début de l'entretien, avec des connaissances institutionnelles et scientifiques. Ainsi, le jury identifie les compétences professionnelles à partir des connaissances, des capacités et des attitudes du candidat en s'appuyant sur la qualité des mises en relation effectuées.

Cela suppose de sa part d'avoir fait l'effort durant sa formation de s'immerger dans les réalités concrètes du collège et du lycée.

En résumé, le candidat doit montrer au jury qu'il mesure et peut illustrer sa contribution professionnelle à la réussite des élèves de l'établissement, comme **acteur** disciplinaire et membre de toute l'équipe éducative, dans le contexte des évolutions du système éducatif.

## **Les différents niveaux de prestation des candidats observés**

### **BANDEAU 1 : PRESTATION DYNAMIQUE ET TACTIQUE VOIRE INNOVANTE**

#### **Choix pertinents et opérationnalité des séquences**

L'analyse multi factorielle conduit à des propositions stratégiques à effets systémiques sur l'ensemble des séquences. Celles-ci sont problématisées, elles prennent en compte la singularité du contexte d'enseignement présenté dans le dossier. Les choix sont organisés pour faire apprendre tous les élèves. Le candidat opère ces choix en articulant le pôle de la didactique de l'APSA et le pôle pédagogique relatif à la démarche d'enseignement.

#### **Apprentissages situés pour tous les élèves à partir des évènements particuliers envisagés dans et entre les séquences**

Les propositions mettent en perspective la complexité des situations d'enseignement/apprentissage et s'adressent à chaque élève.

Le candidat identifie les transformations visées en fin de cycle pour ses élèves et est capable de justifier en quoi ce qu'il y a à apprendre dans chacune des séquences permet aux élèves de se transformer. Il présente des contenus prioritaires et hiérarchisés. Un parti pris organise les contenus et est assumé pendant l'entretien. La démarche est perceptible au cours des séquences d'enseignement avec des cadres didactiques et pédagogiques fonctionnellement articulés.

Les situations évoluent au gré des apprentissages et des variables que l'enseignant intègre.

Les apprentissages sont situés dans le temps et mis en perspective. Les compétences développées combinent compétences propres et compétences méthodologiques et sociales.

#### **Enseignant stratège**

Le candidat identifie les différents temps et types d'activité de tous ses élèves dans les différents moments des séquences présentées. Le passage d'une séquence à l'autre intègre les rythmes et les formes d'apprentissage des élèves. Les stratégies d'intervention sont différenciées en fonction de la nature de ce qu'il y a à apprendre et de la distribution des séquences. L'enseignant amène ses élèves à devenir acteurs de leurs apprentissages.

#### **Vision et implication élargies**

Le candidat révèle une vision globale de sa mission d'enseignant à partir de la spécificité de son expérience d'enseignant d'EPS. Un positionnement argumenté par des éclairages variés lui permet de prendre de la distance avec sa professionnalité, de pondérer ses propos et de manifester une implication réfléchie.

Une argumentation, utilisant un cadre d'analyse référencé, permet au candidat de prendre de la distance vis-à-vis de sa pratique. Le jury échange avec un professeur acteur efficace.

### **BANDEAU N°2 : PRESTATION ADAPTEE**

#### **Choix justifiés des séquences**

Le choix des séquences est justifié au regard des principaux éléments du contexte que le candidat a retenu : l'APSA (sa logique et ses enjeux, la compétence attendue pour le niveau de classe concerné, la compétence propre à laquelle elle se rattache...), la classe (niveau concerné, ambiance de travail, caractéristiques des élèves...) et le contexte de l'établissement (type d'établissement, caractéristiques particulières, projets...).

#### **Apprentissages identifiés et effectifs**

Le candidat identifie ce qu'il y a à apprendre (au regard de la compétence attendue dans l'APSA, la compétence propre à laquelle elle se rattache, et les compétences méthodologiques et sociales) et présente des contenus cohérents au regard de la logique de l'APSA support et des caractéristiques des élèves concernés.

Les situations respectent une logique de progressivité tout au long du cycle, et ce, quelques soient les apprentissages recherchés.

### **Enseignant régulateur, intervention ciblée et différenciée**

Les caractéristiques individuelles sont prises en compte et font l'objet d'aides spécifiques à l'apprentissage visé. L'enseignant guide les élèves dans leurs apprentissages. Les supports d'intervention, artefacts divers, sont de véritables instruments de recueil de données et constituent des éléments de régulation et d'apprentissage mettant les élèves en projet. Les interventions de l'enseignant permettent aux élèves de s'engager dans des parcours d'apprentissages différenciés. L'architecture des séquences s'organise à partir d'une articulation signifiante des situations. Les rôles sociaux et socio-moteurs sont à l'interface des compétences propres et des compétences méthodologiques et sociales. Les indicateurs chiffrés sont interprétés et utilisés pour faire évoluer les situations d'apprentissage.

### **Vision fonctionnelle et éclairée des textes**

Le candidat révèle une connaissance satisfaisante des textes qui régissent sa mission d'enseignant. Il utilise différents registres d'argumentation afin d'étayer ses propositions et se positionne en tant qu'acteur investit dans la rénovation du système.

## **BANDEAU 3 : PRESTATION PRESCRIPTIVE**

### **Choix génériques et séquences juxtaposées sans opérationnalisation**

Les choix opérés par le candidat sont envisagés de manière univoque : soit sur le pôle de la didactique de l'APSA, soit sur le pôle pédagogique relatif à la démarche d'enseignement. Les séquences sont présentées sans que les relations entre elles soient envisagées.

### **Apprentissage implicite – début de mise en relation, adéquation des situations aux objectifs, mais de façon formelle et juxtaposée entre les séquences**

Le candidat identifie ce qu'il y a à faire pour apprendre mais les contenus sont descriptifs et souvent présentés comme une succession d'opérations à réaliser par les élèves. Il a une lecture globale de l'élève sans identifier les conduites typiques des différents niveaux. L'apprentissage des rôles sociaux et socio-moteurs demeure implicite.

### **Enseignant animateur, « magie de la tâche »**

Le candidat propose des modalités de gestion des situations d'apprentissage sans procédure de guidage explicite et évolutive. Les régulations sont inexistantes ou caricaturales sans institutionnalisation de ce qu'il y a à apprendre. Les situations demeurent juxtaposées. La construction des rôles sociaux et socio-moteurs se limite à leur attribution.

### **Vision disciplinaire des textes, du positionnement, du rôle de l'enseignant**

Le candidat utilise les registres d'argumentation de façon partielle et non-articulée parmi le professionnel, l'institutionnel et le scientifique.

Le candidat se justifie exclusivement par les programmes de la discipline. Il connaît de manière formelle les textes mais ne se positionne pas en tant qu'acteur essentiel de la rénovation du système. Les problématiques relatives aux enjeux de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences ne sont pas appréhendées.

## **BANDEAU 4 : PRESTATION RESTREINTE ET PLAQUEE**

### **Absence de choix ou traitement illogique de(s) séquence(s)**

Les choix opérés par le candidat ne tiennent pas compte de l'attente des programmes, du niveau de classe et des caractéristiques des élèves. Le candidat traite l'APSA de manière illogique au regard de la compétence attendue.

### **Apprentissage incident ; plaquage de situations et/ou de séquences dans une temporalité aléatoire ou absente**

L'enseignant n'est pas en mesure de préciser le quoi apprendre, le comment appréhender et le comment faire. Il n'identifie pas les variables qui permettent de structurer les situations à l'intérieur des séquences.

### **Absence de l'enseignant**

L'intervention de l'enseignant demeure centrée sur l'organisation. L'activité d'apprentissage des élèves n'est pas envisagée.

### **Récite, se raconte et/ou connaissance lacunaire des textes**

Le candidat ne perçoit pas les enjeux de la discipline et se limite à des jugements de valeur.

### **Irrecevabilité (hors sujet, mise en danger, aucun apprentissage)**

Les 3 séquences ne sont pas présentées.

Elles sont inadaptées aux textes réglementaires (sécurité).

Le candidat détourne ou ignore un élément significatif de la question et/ou du dossier.

## **Conclusion**

La professionnalité du candidat à la réussite au concours de recrutement de professeurs agrégés par la voie interne est éprouvée dans sa capacité à s'inscrire et à intervenir dans une nouvelle temporalité des apprentissages.

Le jury souhaite insister sur :

- La qualité du diagnostic et la nécessité pour le candidat de repérer dans le dossier imposé, l'ensemble des déterminants, de les analyser et de choisir ceux qui lui paraissent les plus pertinents ;
- La cohérence des différentes propositions effectuées au sein de chacune des trois séquences (acquisitions visées et organisation générale de la classe): il est donc attendu du candidat qu'il fonde ses choix de séquences sur les éléments retenus dans le dossier (caractéristiques des élèves de la classe, différents projets, bilans du collègue suite aux leçons effectuées) mais aussi sur l'identification des effets attendus de son traitement personnel de l'APSA pour cette classe (le candidat doit ainsi se positionner comme prenant le contrôle de la gestion de la classe dès la première séquence demandée par le jury, et le conservant jusqu'à la fin du cycle).
- La consistance des contenus, notamment ceux significatifs de l'APSA au regard des différentes compétences visées pour la classe considérée. Ici, comme les années précédentes, le jury insiste sur l'exigence d'un haut niveau de maîtrise des APSA : connaître, analyser, donner du sens...
- La précision de la construction des séquences et de leurs articulations dans un contexte précis;
- La densité de l'activité de tous les élèves et la richesse des interactions productrices des apprentissages pour chacun d'entre eux ;
- Le réalisme des acquisitions et de leurs évolutions.

Ces exigences appellent la maîtrise critique de cadres théoriques identifiés et de connaissances éprouvées par la pratique. Le jury rappelle enfin que rendre les élèves compétents par l'EPS n'a de sens que parce que cela permet d'inscrire leurs parcours de formation dans des perspectives éducatives plus larges.

Exposé et entretien

<p><b>Bandeau 1</b></p>	<p><b>Prestation dynamique et tactique voire innovante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix pertinents et opérationnalisés des séquences.</li> <li>- Apprentissages situés pour tous les élèves à partir des événements particuliers envisagés dans et entre les séquences.</li> <li>- Enseignant stratège.</li> <li>- Vision et implication élargie voire distanciée et engagée des textes, du positionnement, du rôle de l'enseignant.</li> </ul> <p><b>Articule avec précision trois séquences en identifiant les effets différenciés sur la classe en fonction des compétences visées.</b></p>	<div data-bbox="1429 244 1933 339" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 20px;"> <p>Axes de discrimination spécifiques à l'épreuve</p> </div> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 10px;">Activité de tous les élèves</div> <div style="text-align: center;"> <p>Pondération</p> <p>Justification</p> <p>Exploitation</p> <p>Mobilisation</p> <p>Evocation</p> </div> <div style="writing-mode: vertical-rl; font-weight: bold; margin-left: 10px;">Charges de travail physio, cogn., affec.</div> </div>
<p><b>Bandeau 2</b></p>	<p><b>Prestation adaptée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix justifiés des séquences.</li> <li>- Apprentissages identifiés et effectifs.</li> <li>- Enseignant régulateur, intervention ciblée et différenciée.</li> <li>- Vision fonctionnelle et éclairée des textes, du positionnement, du rôle de l'enseignant.</li> </ul> <p><b>Met en relation 3 séquences en identifiant les effets attendus, l'activité des élèves répond aux compétences visées.</b></p>	
<p><b>Bandeau 3</b></p>	<p><b>Prestation prescriptive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix génériques, séquences juxtaposées sans opérationnalisation.</li> <li>- Apprentissage implicite, élève standard.</li> <li>- Début de mise en relation, adéquation des situations aux objectifs mais de façon formelle et juxtaposée entre les séquences.</li> <li>- Enseignant animateur, « magie de la tâche ».</li> <li>- Vision formelle des textes, du positionnement, du rôle de l'enseignant.</li> </ul> <p><b>Juxtapose trois séquences en relation avec des effets évoqués, l'élève reste générique et les éléments constitutifs des compétences ne sont pas travaillés.</b></p>	
<p><b>Bandeau 4</b></p>	<p><b>Prestation restreinte et plaquée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence de choix ou traitement illogique de(s) séquence(s).</li> <li>- Apprentissages incidents, placage de situations et / ou de séquences dans une temporalité aléatoire ou absente.</li> <li>- Absence de l'enseignant.</li> <li>- Récite, se raconte et/ou connaissance lacunaire des textes.</li> <li>- Mise en danger, Aucun apprentissage. Les 3 séquences ne sont pas affichées.</li> </ul> <p><b>Expose des séquences réduites à des tâches ou des situations, sans lien entre elles, la compétence n'est au mieux que citée.</b></p>	

## DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

### PRESTATION PHYSIQUE

Cette première partie de la deuxième épreuve d'admission évalue les connaissances techniques et didactiques du candidat dans le cadre d'une « prestation physique ». Cette évaluation s'opère dans un cadre particulier puisque le candidat doit se prescrire des situations d'apprentissage ajustées à ses propres besoins et à ses propres ressources pour illustrer la thématique imposée.

Les candidats de la session 2012 ont pu s'appuyer sur le précédent rapport du jury pour connaître les éléments d'appréciation de leur prestation physique.

Les prestations des candidats ont été positionnées dans l'un des quatre bandeaux suivants

<b>Bandeau 1</b> Le candidat intègre un ensemble de situations dans une démarche d'apprentissage régulée et personnalisée.
<b>Bandeau 2</b> Le candidat met en place des situations qui illustrent la thématique et respectent la logique interne de l'activité. Il adapte les situations à son niveau et à ses ressources.
<b>Bandeau 3</b> Le candidat met en place des situations partiellement en lien avec la thématique. Les contenus d'apprentissage ne sont pas judicieux au regard du niveau de ressources et/ou du niveau de compétences du candidat.
<b>Bandeau 4</b> La plupart des situations mises en place n'illustrent pas la thématique imposée

Le jury a utilisé des curseurs pour ajuster le positionnement des prestations dans chaque bandeau, dont la gestion des temps et des intensités d'exercice et l'exploitation des ressources matérielles et humaines mises à disposition.

### Procédures communes de l'épreuve de prestation physique

Dans toutes les APSA, les installations ont été accessibles 30 minutes avant la préparation de la prestation physique. Une zone d'échauffement distincte de celle de la prestation physique a été réservée au candidat.

Il a été demandé au candidat de signaler au jury le début et/ou la fin de sa ou de ses séquences imposées en levant le bras et en annonçant « début ou fin de la séquence imposée ». Les 2 dernières minutes avant la fin des 15 minutes de préparation de la prestation ainsi que les 10 dernières minutes de la prestation physique ont été annoncées par le jury.

### Athlétisme

#### Conditions et déroulement de l'épreuve

L'épreuve s'est déroulée sur une piste d'une longueur de 150 mètres sur 3 couloirs, n°3, 4, et 5 avec possibilité d'empiéter sur le couloir n° 2. (haie à cheval sur la ligne par exemple).

La zone d'échauffement était située sur le virage du côté de l'aire de saut en hauteur.

Pendant la prestation, le jury a pu répondre aux sollicitations du candidat pour lui indiquer des informations métriques ou chronométriques (localisation d'une pose d'appui, durée de la récupération, temps entre deux intervalles) et non des observables relevant de la motricité.

#### Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :

Exemple à partir de la thématique : « la mise en action en course de haies ».

Le candidat propose et met en œuvre un ensemble de situations qui illustre la mise en action en course de vitesse (sans obstacles). Le réinvestissement en course de haies des indicateurs prélevés lors de ces mises en œuvre ne prend pas en compte la spécificité de la mise en action en course de haies ; celle-ci nécessitant en effet de redresser le corps de manière précoce. Le repérage du quatrième appui lors de la mise en action d'une course de vitesse ne correspond pas plus à celui d'une mise en action en course de haies. De la même manière, une prise de repères effectuée lors de départs debout ou en trépied ne s'apparente à celle réalisée en starting block.

Pour passer au bandeau supérieur, le candidat aurait dû emboîter l'ensemble de ses situations pour respecter la logique motrice de l'activité : c'est-à-dire illustrer directement la mise en action au regard de la course de haies dont les contraintes relèvent d'un obstacle à franchir.

### **Séquence imposée :**

Le candidat présentant une prestation moyenne se caractérise par un profil qualifié de « coureur qui franchit ». La course inter-obstacle organise le candidat qui ne ralentit pas lors du franchissement.

### **Conseils de préparation au regard de la nouvelle configuration de l'épreuve pour la session 2013 :**

Concernant la séquence imposée, le candidat doit être capable de s'investir à son meilleur niveau. Cette épreuve qui s'apparente à une épreuve de demi-fond court, fait appel de manière dominante aux ressources aérobies, mais aussi lactiques. Cela signifie que la préparation doit être planifiée sur du long terme. La contrainte technique de la séquence imposée doit, quant à elle, être intégrée rapidement dans la préparation à l'épreuve. Il est nécessaire que le candidat se soit exercé auparavant dans les conditions réelles.

## **BADMINTON**

### **Conditions et déroulement de l'épreuve**

L'épreuve s'est déroulée sur un terrain réglementaire de badminton. Un second terrain réglementaire, situé à proximité, était réservé pour une séquence de 25 minutes d'échauffement (non comprises dans les 30 minutes de la prestation). Les candidats ont pu s'échauffer entre eux et/ou avec les plastrons, s'ils le souhaitaient. Ils ont disposé pour cet échauffement de volants en plastique.

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

Pour illustrer le pas à franchir pour passer du bandeau 3 au bandeau 2, le jury conseille aux candidats de penser leurs situations en trois dimensions. Il s'agit de tenir compte du volume des trajectoires émises ou reçues, conformément au jeu réel, afin d'éviter les illustrations se réduisant à des cibles horizontales à atteindre ou à défendre. Les consignes de distribution données aux plastrons doivent refléter cette logique de contextualisation (tant dans leur forme que dans leur vitesse).

Concernant l'adéquation aux ressources, le jury tient à préciser que, si l'apprentissage sur trente minutes est limité, le dispositif doit néanmoins s'inscrire dans cette dynamique. Il s'agit alors que les choix didactiques opérés par le candidat, en lien avec ses ressources, le placent dans un processus d'adaptation permanent.

Par exemple, le candidat afin d'illustrer la thématique « les trajectoires côté revers depuis le filet », doit se questionner sur les éléments suivants : quelles trajectoires puis-je recevoir qui m'amènent à jouer au filet ? (trajectoires descendantes, montantes ou à plat, droites ou croisées). Selon ces trajectoires, suis-je dans un rapport de force favorable ou défavorable ? Quelles trajectoires dois-je émettre pour tenir compte de ce rapport de force dans un contexte de jeu réel ?

Suite à ce questionnement contextualisé et en lien avec mes ressources, quels axes vais-je privilégier pour amorcer une démarche de transformation ? (Perfectionnement ou apprentissage de coups, amélioration des déplacements pour aller dans cette zone...).

### **Séquences imposées**

Le candidat présentant une prestation moyenne, varie les trajectoires avec l'intention de créer des déséquilibres ; néanmoins les choix tactiques se limitent à une seule modalité de construction du point. Si le registre des actions de frappe est assez complet, il reste cependant lisible. Les déplacements, souvent équilibrés, permettent de résister en situation défavorable et de profiter avantageusement des occasions d'attaque.

## **DANSE**

### **Conditions et déroulement de l'épreuve**

Dans la salle attenante à la salle de danse, une zone était réservée pour une séquence de 25 minutes d'échauffement. À l'issue de cet échauffement, le candidat était invité à rejoindre la salle de danse pour les 15 minutes de préparation des 30 minutes de prestation physique.

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

Exemple d'illustration : thématique « trace(s) ».

La thématique doit tout d'abord faire l'objet d'une exploration divergente permettant d'en retirer toute la richesse. Par exemple, le thème de « trace » ne peut se réduire à de simples trajets dans l'espace, il induit également un ensemble d'idées diverses : marque qu'on laisse, aller et revenir sur les traces de quelqu'un, suivre, rejoindre, etc. Cette première analyse de la thématique permet au candidat d'esquisser les lignes directrices de son futur travail.

Le candidat doit alors se donner une méthodologie de composition lui permettant de structurer sa prestation. Il est important que le candidat cible son niveau de ressources et l'optimise au regard de la thématique. Il est dommageable de détériorer la qualité de sa danse en prenant des risques dans des coordinations non maîtrisées. A contrario, le jury pénalise des candidats dont l'engagement est insuffisant et dont la gestuelle est à peine esquissée dans une réponse simpliste à la thématique proposée. Par exemple, se contenter d'écrire son nom dans l'espace pour laisser une « trace ».

Pour prétendre au bandeau 2 il est nécessaire que le candidat ait conscience de la qualité de son geste. Cette présence est un indicateur de l'état de danse du candidat.

### **Séquences imposées**

Le candidat présentant une prestation moyenne, témoigne d'une certaine fluidité mais les transitions, notamment pour passer au sol, restent fragiles. Le buste est investi pour produire des formes et des lignes nouvelles. Il initie parfois le mouvement, il est dissocié de la tête qui peut alors s'inscrire dans d'autres intentions : fixer un regard, se relâcher, concourir à créer d'autres tracés, etc.

Le candidat est en état de danse quand l'effectuation ne le met pas en danger. Des pertes de maîtrise accidentelles du contrôle de la motricité sont constatées et viennent perturber la réalisation. L'usage graphique des bras est survalorisé, les segments inférieurs sont avant tout là pour assurer l'assise du mouvement et ne sont pas toujours exploités sur d'autres registres que l'appui. Quand une idée émerge, elle est développée corporellement, en perdant la qualité de ce qui a été construit précédemment. Le regard concourt à l'interprétation, soit pour renforcer une présence, soit pour permettre de créer des lignes nouvelles. La thématique transparait dans le déroulement de l'action, mais cela est encore peu convaincant dans les qualités du mouvement.

### **Conseils de préparation pour l'ensemble de la prestation physique:**

Afin d'éviter des problèmes de lisibilité des CD des candidats, nous rappelons que les musiques ne doivent pas être gravées au format MP3.

## **ESCALADE**

### **Conditions et déroulement de l'épreuve :**

L'épreuve s'est déroulée cette année sur une toute nouvelle S.A.E de dernière génération de 9m de hauteur environ, composée de vingt couloirs d'ascension.

Cette structure présente à la fois des surfaces verticales (avec quelques volumes rapportés de petites tailles), un dièdre, un surplomb d'environ un mètre cinquante de long, d'une zone composée de petits « décrochés » d'une vingtaine de centimètres se succédant et de nombreuses parties en dévers d'inclinaisons variées allant du très léger dévers (environ cinq degrés) au dévers prononcé (environ 30 à 35 degrés), ces derniers pouvant débiter au sol comme à mi-hauteur. Elle intègre de nombreuses « ruptures » en triangle et losange de forme et de taille variées. Le fond de plaque est uniforme, constitué de panneaux résinés permettant la pose des pieds en adhérence.

La zone d'échauffement des candidats s'est située dans une partie verticale composée de trois couloirs. Le candidat pouvait alors, à loisir, s'échauffer en bas de cette structure (en traversée, en bloc), en moulinette ou en tête sous la responsabilité d'un jury.

Chaque voie était progressive dans la difficulté, mais n'excluait pas la présence de crux à certains endroits. Le temps passé en repos sur la corde était compris dans les 5 minutes de séquence imposée. Il n'y avait pas obligation de sortir une voie pour être évalué.

Cette année, le candidat devait choisir un itinéraire parmi plusieurs proposés pour chaque séquence imposée.

### **A titre indicatif les séquences imposées présentaient les caractéristiques suivantes :**

Concernant la séquence imposée dont la difficulté est comprise entre 4a et 6a :

Une voie de quatorze mouvements dont la difficulté progressait de 4a à 5a. Cette voie empruntait un itinéraire occupant une surface globale de trois couloirs, un macro volume de taille peu importante étant présent dans le premier tiers de la voie.

Une voie de quinze à seize mouvements d'une difficulté oscillant entre le 5b et le 6a. Elle débutait par un dièdre composant les deux tiers de sa hauteur globale pour se terminer dans du très légers dévers.

Concernant la séquence imposée dont la difficulté est comprise entre 5a et 7a :

Une voie d'une quinzaine de mouvements composée de trois sections d'une difficulté couvrant le 5a jusqu'au 6a. Cet itinéraire empruntait une succession de «micro» surplombs et un dévers d'inclinaison restreinte.

Une voie débutant en très légers dévers et se terminant en dévers moyen sur une proue, d'environ 16 mouvements et d'une difficulté s'étalant de 5c à 6b.

Enfin, une voie d'environ vingt-cinq mouvements à l'itinéraire sinueux, dont la difficulté couvrait le 6b jusqu'au 7a. Cette dernière débutait en traversée ascendante sur des prises de faible taille aux préhensions parfois fuyantes pour se poursuivre à la fois sur une proue et un micro dièdre. Elle empruntait ensuite un surplomb dont le rétablissement en vertical laissait place à du dévers d'inclinaisons variées puis une partie sommitale en gros dévers.

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

Bandeau 3 : Les candidats placés dans ce bandeau ont systématiquement présenté au moins une à deux situations. Les liens avec la thématique imposée ne furent illustrés que partiellement. Bien souvent, les contenus d'apprentissages découlant de ces situations ne parurent pas judicieux au regard du niveau de ressources et/ ou de compétences des candidats. Cela amenait fréquemment le jury à penser que des élèves confrontés à ce dispositif n'auraient pu produire des comportements adaptatifs. Par exemple, démontrer un mouvement dynamique sans avoir analysé les conditions de sa réalisation (organisation matérielle, connaissances à utiliser...) revenait à démontrer une forme gestuelle dépourvue de sens.

Bandeau 2 : Les candidats ont mis en place des situations illustrant la thématique imposée tout en préservant la logique interne de l'escalade. Celles-ci étaient adaptées à leur niveau de ressources et témoignaient d'une analyse réelle du problème que vit l'élève à ce niveau. D'emblée, cela les différenciait des candidats appartenant au bandeau précédent. Il est cependant regrettable qu'aucun «fil rouge» ne fut perceptible dans l'enchaînement de ces situations d'apprentissage amenant une touche didactique personnelle et balisant un «parcours d'apprentissage» vers lequel ces candidats souhaiteraient emmener ce pratiquant.

### **Séquences imposées**

Les niveaux de performance et de compétence exigés correspondant à une prestation moyenne se situent pour les candidates à 5c+ et pour les candidats à 6a+. En termes de compétences, ces candidats démontrent des efforts de lecture prédictive, bien que celle-ci présente encore des lacunes et débouche sur de nombreuses rétroactions coûteuses. Des tâtonnements gestuels sont souvent observés même si la palette de comportements moteurs est suffisamment riche pour aborder différentes inclinaisons de support. La conduite du mouvement pourrait témoigner d'une meilleure

efficience, ce qui se ressent encore dans le domaine de la récupération au cours de l'ascension, d'autant plus que les capacités de résistance des candidats sont à ce niveau limitées.

## **NATATION**

### **Conditions et déroulement de l'épreuve**

L'épreuve s'est déroulée dans le bassin couvert de 25m du stade aquatique de Bellerive sur Allier, dans les couloirs n°1 ou n°2. Les deux membres du jury se sont principalement positionnés, l'un derrière le plot de départ, l'autre le long du bassin. Le candidat a pu disposer d'une planche, d'un pull-buoy, et d'un chronomètre mural installé à l'extrémité du bassin, près du plot du couloir n°1. L'espace d'évolution réservé au candidat comprenait le couloir de nage attribué ainsi que la plage de départ de ce même couloir.

A tout moment de la prestation, les candidats ont pu solliciter le jury pour une mesure de temps et/ou de distance à raison d'une seule donnée à la fois par juré. Ces mesures ne pouvaient porter sur le calcul du nombre de cycle ou de fréquence. Les temps de récupération ne sont pas communiqués, le candidat disposant d'un chronomètre mural.

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

Illustration à partir de la thématique : « les résistances propulsives dans les nages alternées ».

Le bandeau 3 révèle un candidat ayant une connaissance partielle des facteurs de résistances. Les situations proposées ne répondent pas toujours aux facteurs évoqués. D'autres candidats proposent des situations correspondant aux problèmes cités mais qui restent éloignées de la thématique. La prise en compte d'indicateurs est rare ou inadaptée. L'indicateur privilégié reste le nombre de coups de bras effectués sur une distance. Il n'est pas mis en relation avec un temps. Les propositions didactiques ne sont souvent que des mises en situation. Les nages alternées sont inégalement traitées.

Le bandeau 2 révèle un candidat capable d'énoncer plusieurs facteurs pouvant inférer sur les résistances propulsives dans les nages alternées. Il situe son propos dans le cadre d'une amélioration des facteurs de l'efficacité propulsive. Celle-ci s'appuie à la fois sur les aspects spatiaux et temporels des trajets moteurs. L'ensemble des nages alternées est abordé. Le candidat manipule des indicateurs fiables pour objectiver des comportements et/ou des progrès escomptés au regard de la thématique. Le nombre de coups de bras en relation avec un temps est l'indicateur le plus souvent utilisé.

### **Séquence imposée**

Une prestation moyenne correspondait à nager les deux derniers des cinq cinquante mètres à une vitesse située entre 42-48 secondes pour les candidates et entre 38-44 secondes pour les candidats, en faisant preuve d'un bon niveau de maîtrise d'exécution concernant les départs, les virages, les problèmes liés à l'équilibre, la respiration et la propulsion.

## **VOLLEY-BALL**

### **Conditions et déroulement de l'épreuve**

L'épreuve s'est déroulée sur un terrain de volley-ball installé. Un espace situé dans une zone différente a été réservé pour une séquence de 25 minutes d'échauffement (non comprise dans les 30 minutes de la prestation).

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

Exemple d'illustration de la thématique : "*les alternatives offensives*".

Il pouvait s'agir de passer d'une attaque sur un joueur cible à une attaque dont le but est de battre un défenseur dans une opposition réelle. Par rapport à l'utilisation de ses ressources, le candidat adapte les situations à son niveau. Il ne se cantonne pas à mettre en place des situations maximales mais

envisage aussi des situations minimales. Il dépasse les situations dans lesquelles le rapport de force est toujours en sa faveur pour accéder à des situations dans lesquelles les forces en présence peuvent le mettre en difficulté (par exemple en utilisant les qualités des différents plastrons).

### Séquences imposées

Une prestation moyenne présentait un registre de frappes équilibré (en attaque et en défense), et des placements adaptés aux différentes situations de jeu. L'appréciation pouvait être modulée en fonction de l'efficacité et de l'intensité des actions, de la qualité et de la vitesse des déplacements.

## Oral 2

### Epreuve d'entretien

Comme pour la session précédente, les candidats ont disposé d'une durée de préparation de 10 minutes pour répondre à une question initiale posée par le jury. L'entretien a débuté par un exposé d'une durée maximum de 10 minutes pendant laquelle le jury n'est pas intervenu. Pendant la préparation, l'exposé et l'entretien, le candidat a disposé de feuilles de brouillons, d'un tableau blanc et de feutres.

Dans toutes les APSA du programme, la question a été formulée sur le même modèle et s'est déclinée sous les variations suivantes : « *Comment abordez-vous, concevez-vous, améliorez-vous, développez-vous, ..., une thématique dans l'APSA ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité (collège ou, lycée), soit un niveau de pratique que vous choisirez.* ».

Suite à l'exposé, les deux membres du jury sont intervenus en alternance.

Les objets et modalités d'évaluation ainsi que les outils de notation sont communs à toutes les APSA. Quatre bandeaux communs ont permis de situer les prestations des candidats.

#### Bandeau 1 :

Le candidat s'appuie sur un corpus équilibré de connaissances techniques et didactiques approfondies et actualisées dans l'ensemble des champs de questionnement pour inscrire ses propositions dans une démarche d'enseignement explicite et justifiée.

#### Bandeau 2 :

Le candidat exploite et maîtrise des connaissances techniques et didactiques fondées qui recouvrent en partie les champs de questionnement pour proposer des situations adaptées aux caractéristiques des élèves, et clairement identifier les acquisitions visées.

#### Bandeau 3 :

Le candidat mobilise des connaissances techniques et didactiques parfois approximatives et superficielles. Les propositions répondent partiellement à certains des problèmes posés aux élèves dont le niveau est à peine identifié.

#### Bandeau 4 :

Le candidat évoque quelques connaissances qui présentent d'importantes lacunes et/ou confusions dans les champs techniques et didactiques.

Les propositions se résument à des situations « plaquées », « magiques » sans véritable rapport avec les problèmes posés à des élèves génériques.

L'usage de deux curseurs a permis d'ajuster le niveau de positionnement des prestations au sein de chaque bandeau : la maîtrise des champs culturels d'une part, et institutionnels d'autre part. S'agissant d'une épreuve orale, le jury a pris en considération les qualités d'engagement, de discernement et de persuasion.

## **ATHLETISME**

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

A titre d'exemple, question initiale : « comment améliorerez-vous la mise en action en course de haies ? »

Le candidat en bandeau 3 traite la thématique à travers « le départ », et choisit un niveau 1 de compétences. Il indique les caractéristiques générales des élèves comme suit : « ne réagissent pas à un signal ». Pour passer au bandeau 2, le choix d'un niveau de compétences 2 et l'introduction de starting-block semble plus adapté à la thématique. Les comportements des élèves sont abordés à travers des indicateurs techniques, et biomécaniques. Exemple : les élèves partent en fréquence avec une poussée peu efficace de l'appui et une attitude de course en cycle arrière.

En bandeau 3, les situations proposées ne vont pas vers des voies de complexification et sont souvent juxtaposées. Exemple : réagir à un signal sonore, visuel... puis deuxième situation : un départ debout, pied droit devant puis pied gauche devant. La distance et le chronomètre ne sont pas toujours introduits.

Pour passer au bandeau 2, il aurait été préférable de montrer la recherche d'acquisition de vitesse en aménageant un couloir de lattes induisant une mise en action en amplitude puis en fréquence. Le dispositif pouvant évoluer vers une comparaison des écarts chronométriques entre un parcours sur le plat et un parcours latté dans le but de faire émerger la nécessité d'une poussée.

En bandeau 3, l'argumentation des candidats est orientée et induite par le jury. Exemple : l'utilisation des segments libres et leurs rôles dans la mise en action. En bandeau 2, le candidat anticipe des questions du jury, voire amène le jury sur certaines pistes. Il fait lui-même le rapprochement entre le redressement précoce des élèves lié à l'absence d'utilisation des bras et introduit les répercussions biomécaniques sur la qualité de la poussée.

## **BADMINTON**

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

Pour illustrer le pas à franchir pour passer du bandeau 3 au bandeau 2, le jury conseille aux candidats de maîtriser des connaissances techniques et didactiques, permettant de proposer des situations adaptées aux caractéristiques des élèves. Ces derniers doivent faire l'objet d'une description claire en termes de comportements observables permettant ainsi par la suite, de pouvoir clarifier les acquisitions visées. Le candidat est capable de justifier ses propositions voire de les adapter et les faire évoluer en regard du questionnement du jury. Il s'agit alors de faire des propositions, mettant en exergue les dimensions tactiques singulières de l'activité, la différenciant didactiquement des autres sports de raquette. De plus les propositions, en lien avec la thématique, ne passent pas nécessairement de situations fermées à des situations ouvertes. Enfin, la manipulation des variables didactiques doit permettre au candidat de proposer des situations intégrant davantage la logique de l'activité.

## **DANSE**

### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

#### **Le Bandeau 3**

Les concepts propres à la danse ne sont pas toujours maîtrisés, mais surtout le sens profond qui préside à la mise en activité artistique des élèves n'est jamais évoqué. Quelle question veut-on que les élèves se posent, quels outils faut-il qu'ils mobilisent pour y répondre, que veut-on qu'ils nous donnent à voir, à ressentir ? De fait, les candidats qui oublient cette étape essentielle, ont eu du mal à faire évoluer leurs propositions par des apports pertinents en cohérence avec la question traitée. Par

ailleurs, ils présentent des lacunes sur le plan culturel tant au plan de l'histoire de la danse et des grands bouleversements qui ont touché l'art chorégraphique que dans le sens à donner à certains processus de création. Utiliser le hasard comme outil didactique à propos d'une question portant sur la composition sans savoir que ce fut avant tout l'objet d'un questionnement artistique par l'un des plus grands chorégraphes du XXème siècle est regrettable. Cette méconnaissance ne permet pas d'affiner la transposition didactique et de questionner le procédé du hasard afin d'engager les élèves vers des explorations motrices moins conventionnelles.

#### Le Bandeau 2

Les candidats connaissent les modalités pour mettre les élèves en activité artistique, tout en les accompagnant dans leur projet chorégraphique en relation avec les attentes des programmes. Ils ont mesuré la difficulté de la tâche proposée aux élèves et s'appuient sur une dialectique entre les moments qui visent à incorporer des outils nouveaux (outils de composition, de structuration du mouvement dansé...) et ceux qui ont pour objet de nourrir un projet chorégraphique collectif tout au long d'un cycle. Leurs propositions font véritablement évoluer la danse des élèves, mais les séquences proposées manquent parfois d'originalité. Les stratégies d'intervention auprès des élèves restent encore mal formalisées, le jury sent une expertise, mais celle-ci ne dépasse pas le cadre de la situation pour s'inscrire dans un temps qui excède celui de la leçon ou de la situation. Il est à noter que les candidats situés dans ce bandeau s'appuient sur des expériences dans le champ culturel qui dépassent la simple évocation d'œuvres chorégraphiques. Elles sont de véritables références propices à nourrir leur enseignement et les apprentissages des élèves.

### ESCALADE

#### Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :

à partir de la question suivante : « comment envisagez-vous l'escalade dynamique dans votre enseignement ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité (collège, lycées) des élèves, soit un niveau de pratique que vous choisirez. »

Les candidats situés en bandeau 3 ne font pas une analyse complète du thème d'enseignement. Ils limiteront par exemple leur définition de l'escalade dynamique aux mouvements dynamiques, et encore ne verront-ils dans ces derniers que les jetés d'amplitude, nécessaires pour saisir une prise de main lointaine. Les candidats situés en bandeau 2 sont plus exhaustifs dans leur analyse du thème. Ils repèrent notamment que l'escalade dynamique peut se décliner à la fois en mouvements mais aussi en séquences dynamiques. Les mouvements dynamiques ne se limitent pas aux jetés d'amplitude, mais peuvent se compléter de mouvements conduits et de jetés liés à différents cas de déséquilibres liés aux inclinaisons et aux configurations de prises.

En bandeau 3, les situations proposées restent souvent incomplètes. Des données aussi essentielles que le dispositif matériel et/ou les critères de réalisation des situations peuvent être occultées. Les élèves sont par exemple censés réaliser des mouvements dynamiques sans consigne, avec comme seul élément de description du dispositif le fait que la « prise – cible » à atteindre est une grosse prise éloignée des prises de mains de départ. En bandeau 2, les candidats sont capables de préciser les contenus et éléments de dispositif essentiels des situations, indiquant par exemple que 2 prises proches et alignées peuvent induire un déséquilibre lié à une position groupée à l'amble et ainsi obliger un mouvement dynamique, ce problème s'amplifiant en dévers où au déséquilibre latéral s'ajoutera un déséquilibre d'avant en arrière.

### NATATION

#### Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :

Exemple : Comment développez-vous l'efficacité propulsive dans les nages alternées ? Vos propositions concerneront soit l'ensemble de la scolarité des élèves (collège, lycées) soit un niveau de pratique que vous choisirez.

#### Bandeau 3 :

Le candidat cite les facteurs de l'efficacité propulsive (ou en partie) mais peine dans leur mise en œuvre didactique et dans leur discrimination au regard du niveau des élèves auxquels il s'adresse. Il

s'appuie sur un niveau de pratique à peine identifié. Les situations proposées sont générales et ne s'appuient pas sur les facteurs que le candidat cherche à améliorer.

Par exemple, le candidat propose une situation sur 25 mètres, nagée en crawl nage complète, répétée plusieurs fois, où le but pour l'élève est de diminuer le nombre de coups de bras en conservant la même allure. Cette situation pourrait révéler une meilleure efficacité de l'élève, mais ne peut en aucun cas la générer : la diminution du nombre de coups de bras passe nécessairement par des apprentissages qui mettent en jeu, entre autres, des facteurs de l'efficacité propulsive. Les connaissances mobilisées sont parfois approximatives et ne sont pas exploitées dans le cadre des propositions didactiques effectuées. Par exemple, la formule de calcul des résistances n'est envisagée que sur le plan des résistances à l'avancement et non pas sur le plan de la propulsion.

#### **Pour atteindre le bandeau 2 :**

Le candidat explicite distinctement les facteurs de l'efficacité propulsive et met en relation les paramètres spatiaux et temporels dans les différentes techniques de nage, ici le crawl et/ou le dos.

Il est capable de discriminer ces facteurs d'efficacité propulsive et de réaliser des propositions didactiques adaptées au regard du niveau des élèves auxquels il s'adresse. Il propose des indicateurs afin de vérifier les acquisitions et les progrès des élèves (distance par cycle, indice de nage...)

Les connaissances techniques et didactiques sont justifiées sans pour autant couvrir l'intégralité des champs de questionnement. Par exemple, le candidat manipule la formule de calcul de l'intensité des résistances ( $R=kSv^2$ ) tant pour la recherche de diminution des résistances à l'avancement que pour celle de l'augmentation des résistances propulsives.

#### **VOLLEY-BALL**

##### **Les attendus du jury pour passer du bandeau 3 au bandeau 2 :**

Exemple : "Comment travaillez-vous les alternatives offensives?"

Pour illustrer la thématique proposée sur un niveau 3 de compétence, le candidat ne se contente pas de connaissances superficielles (par exemple il parle d'attaque à l'aile) mais mobilise des connaissances fondées (il caractérise l'attaque en poste 2 et en poste 4). De plus, le candidat dépasse la situation standard (par exemple une situation où le passeur est toujours en situation maximale pour effectuer ses choix) à une situation correspondant réellement au niveau des élèves de niveau 3 (par exemple les choix du passeur s'effectuent avant tout en fonction de la qualité de la première touche de balle).