



# Concours du second degré

## Rapport de jury

---

### AGRÉGATION EXTERNE

### EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

### Session 2014

Rapport de jury présenté par :  
**Madame Carole SEVE**  
**Inspectrice Générale**  
  
**Présidente de jury**

## **SOMMAIRE**

<b><i>LISTE DES MEMBRES DU JURY.....</i></b>	<b><i>3</i></b>
<b><i>INFORMATIONS GENERALES .....</i></b>	<b><i>6</i></b>
<b><i>STATISTIQUES PAR EPREUVES .....</i></b>	<b><i>7</i></b>
<b><i>PROPOS INTRODUCTIF.....</i></b>	<b><i>8</i></b>
<b><i>PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE .....</i></b>	<b><i>16</i></b>
<b><i>DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE .....</i></b>	<b><i>24</i></b>
<b><i>PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION .....</i></b>	<b><i>30</i></b>
<b><i>DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION .....</i></b>	<b><i>41</i></b>
<b><i>TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION .....</i></b>	<b><i>48</i></b>
<b><i>QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION.....</i></b>	<b><i>70</i></b>

## Liste des jurys

SESSION 2014

AGREGATION EXTERNE D'EPS

**Présidente:**

MME SEVE CAROLE IGEN PARIS

**Vice-président:**

M. ANDRE BERNARD IGEN PARIS  
 MME GAL-PETITFAUX NATHALIE MAÎTRE DE CONFÉRENCES - HDR CLERMONT-FERRAND

**Secrétariat du concours:**

M. HALAIS DIDIER PROFESSEUR AGRÉGÉ HC VERSAILLES  
 M. GADUEL PASCAL PROFESSEUR AGRÉGÉ CN CRETEIL  
 M. SACCO FRANCK PROFESSEUR AGRÉGÉ CN CRETEIL

<b>Titre</b>	<b>Nom</b>	<b>Prénom</b>	<b>Grade</b>	<b>Académie</b>
M.	ADE	DAVID	MAITRE DE CONFERENCES	ROUEN
MME	ADES	TESSA	PROFESSEUR AGREGE CN	AMIENS
M.	ATTALI	MICHAEL	MAITRE DE CONFERENCES	GRENOBLE
MME	BARRAU	STEPHANIE	PROFESSEUR AGREGE CN	TOULOUSE
M.	BAVAZZANO	PIERRE	PROFESSEUR AGREGE CN	GRENOBLE
MME	BORGA	JOELLE	PROFESSEUR AGREGE HC	TOULOUSE
M.	BOUDARD	JEAN-MARIE	PROFESSEUR AGREGE CN	DIJON
M.	BUTTIFANT	MICHEL	IA-IPR HCL HONORAIRE	RENNES
M.	CANVEL	ANDRE	IA-IPR	RENNES
MME	CASSAGNE	MYRIAM	IA-IPR	TOULOUSE
M.	CHOUGAR	RACHID	PROFESSEUR AGREGE CN	CAEN
M.	CHOVAUX	OLIVIER	MAITRE DE CONFERENCES	LILLE
M.	COCHEREAU	RODOLPH	PROFESSEUR AGREGE CN	VERSAILLES CLERMONT FERRAND
MME	CROIZIER	KAREN	PROFESSEUR AGREGE CN	AIX-MARSEILLE
MME	CUVINOT-PEYRE	CORINNE	PROFESSEUR AGREGE CN	ORLEANS-TOURS
MME	DILLET	JULIA	PROFESSEUR AGREGE CN	BESANCON
MME	DODANE	CATHERINE	IA-IPR	CRETEIL
M.	DURALI	SERGE	PROFESSEUR AGREGE CN	RENNES
MME	DUREAULT	MARINE	PROFESSEUR AGREGE CN	PARIS
MME	ELOI-ROUX	VERONIQUE	IGEN	PARIS
MME	ENDRESS	PAULINE	PROFESSEUR AGREGE CN	PARIS
MME	EPRON	AURELIE	MAITRE DE CONFERENCES	LYON
M.	ESCALIE	GUILLAUME	MAITRE DE CONFERENCES	BORDEAUX
MME	EXBRAYAT	GINETTE	PERSONNEL DE DIRECTION	LYON

M.	FLEISCHMANN	THIERRY	IA-IPR	CRETEIL
M.	FORTUNE	YOHANN	PROFESSEUR AGREGE CN	CAEN
M.	FROISSART	TONY	MAÎTRE DE CONFÉRENCES	REIMS
M.	FUCHS	JULIEN	MAITRE DE CONFERENCES	RENNES
M.	GASTAUD	PHILIPPE	MAITRE DE CONFERENCES	BORDEAUX
MME	GILLONNIER	FABIENNE	PROFESSEUR AGREGE CN	GRENOBLE
M.	GRAILLOT	PHILIPPE	IGEN	PARIS
M.	GRECO	ANGELO	PROFESSEUR AGREGE CN	VERSAILLES
M.	GROSDEMANGE	GILLES	DASEN	POITIERS
MME	GUERIN	FLORENCE	PROFESSEUR AGREGE CN	PARIS
M.	GUERIN	JEROME	MAITRE DE CONFERENCES HDR	RENNES
MME	JEANNE -ROSE	MICHELE	IGEN	PARIS
M.	JELLAB	AZIZ	IGEN	PARIS
MME	KUNTZ ROUSSILLON	FABIENNE	IA-IPR	PARIS
MME	LAFONT	LUCILE	PROFESSEUR DES UNIVERSITES	BORDEAUX
M.	LEMEUR	LOIC	PROFESSEUR AGREGE CN	CRETEIL
M.	LEGALL	BENJAMIN	PROFESSEUR AGREGE CN	CRETEIL
M.	LEGRAIN	PASCAL	MAITRE DE CONFERENCES	REIMS
M.	LEMONIE	YANNICK	MAITRE DE CONFERENCES	PARIS
M.	LEMONNIER	JEAN-MARC	MAITRE DE CONFERENCES	CAEN
M.	LEVEAU	CLAUDE	PROFESSEUR AGREGE HC	NANTES
MME	LOIZEAU	CORINNE	PROFESSEUR AGREGE CN	VERSAILLES
M.	MARGAS	NICOLAS	MAITRE DE CONFERENCES	CAEN
MME	MARON	ANNE-CECILE	PERSONNEL DE DIRECTION	GRENOBLE
M.	MASCRET	NICOLAS	MAITRE DE CONFERENCES	AIX-MARSEILLE
M.	MICHOT	THIERRY	MAITRE DE CONFERENCES	RENNES
M.	MONTAGNE	YVES FELIX	PROFESSEUR AGREGE CN	PARIS
M.	MORALES	YVES	MAITRE DE CONFERENCES	TOULOUSE
M.	MOTTET	MARTIN	PROFESSEUR AGREGE CN	NANTES
MME	MOUCHNINO	LAURENCE	MAITRE DE CONFERENCES	AIX-MARSEILLE
MME	OTTOGALLI- MAZZACAVALLLO	CECILE	MAITRE DE CONFERENCES	LYON
M.	PESCE	CHRISTOPHE	PROFESSEUR AGREGE CN	TOULOUSE
MME	RAT	CELINE	PROFESSEUR AGREGE CN	CORSE
M.	RENAULT	DOMINIQUE	IA-IPR	GRENOBLE
M.	RENAULT	GILLES	PROFESSEUR AGREGE CN	NANTES
M.	REY	JEAN-PIERRE	PROFESSEUR DES UNIVERSITES	DIJON
MME	ROGER	ANNE	MAITRE DE CONFERENCES	LYON
M.	ROLAN	HUGUES	PROFESSEUR AGREGE CN	CRETEIL
M.	ROSSI	DAVID	PROFESSEUR AGREGE CN	NICE

M.	SETTE	DAVID	PROFESSEUR AGREGE CN	NICE
M.	SOLER	ALAIN	PROFESSEUR AGREGE CN	MONTPELLIER
M.	STUDENY	CHRISTOPHE	PERSONNEL DE DIRECTION	STRASBOURG
MME	THEZE	SANDRINE	PROFESSEUR AGREGE CN	TOULOUSE
M.	TRAVERT	MAXIME	MAITRE DE CONFERENCES	AIX-MARSEILLE
M.	TRIBALAT	THIERRY	IA-IPR	
M.	TROHEL	JEAN	PROFESSEUR AGREGE HC	RENNES
M.	UBALDI	JEAN LUC	PROFESSEUR AGREGE HC	LYON
M.	VANLERBERGHE	GILLES	PROFESSEUR AGREGE HC	LILLE
M.	VIGOUROUX	LAURENT	MAITRE DE CONFERENCES	AIX-MARSEILLE
M.	VINCENT	JORIS	MAITRE DE CONFERENCES	LILLE
M.	VOLONDAT	MICHEL	IGEN	PARIS
M.	VORS	OLIVIER	MAITRE DE CONFERENCES	LILLE

## INFORMATIONS GENERALES

<b>NOMBRE DE POSTES MIS AU CONCOURS:</b>	<b>40</b>
--	-----------

	INSCRITS	%	ADMISSIBLES	%	ADMIS	%
<b>Femmes</b>	460	38.95%	49	54.44%	22	55%
<b>Hommes</b>	721	61.05%	41	45.56%	18	45%
<b>TOTAUX</b>	1181		90		40	

<b>NOMBRE DE CANDIDATS AYANT COMPOSE AUX DEUX ECRITS:</b>	<b>433</b>
<b>TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMISSIBLE:</b>	<b>08.07</b>
<b>TOTAL ET MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES:</b>	<b>10.57</b>
<b>TOTAL ET MOYENNE DU PREMIER ADMIS:</b>	<b>280.26      14.75</b>
<b>TOTAL ET MOYENNE DU DERNIER ADMIS:</b>	<b>(40ème)      174.75      09.20</b>
<b>MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS:</b>	<b>11.11</b>

## STATISTIQUES PAR EPREUVE

### PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	<b>05.93</b>
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	<b>11.00</b>

### DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

MOYENNE DES CANDIDATS NON ELIMINES	<b>05.63</b>
MOYENNE DES CANDIDATS ADMISSIBLES	<b>10.25</b>

### PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	<b>08.91</b>
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	<b>11.09</b>

### DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	<b>07.20</b>
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	<b>09.90</b>

### TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	<b>09.23</b>
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	<b>11.53</b>

	Nombre de notes	Moyennes
ATHLETISME	17	<b>08.74</b>
BADMINTON	36	<b>08.59</b>
BASKET-BALL	12	<b>08.32</b>
DANSE	13	<b>10.04</b>
ESCALADE	12	<b>11.73</b>

### QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

MOYENNE DES CANDIDATS PRESENTS	<b>09.05</b>
MOYENNE DES CANDIDATS ADMIS	<b>10.17</b>

COURSE D'ORIENTATION	45	<b>09.31</b>
NATATION	45	<b>08.81</b>

## Propos introductif

Ce rapport s'inscrit dans la continuité des rapports précédents. Il est écrit en pensant à la fois aux candidats de la session 2014 et à ceux des sessions futures. La description des attentes des jurys dans les différentes épreuves et les principales observations relatives aux prestations des candidats de cette année, constituent un cadre pour aider les candidats de cette session à mieux situer leur prestation et les candidats des sessions futures à se préparer au concours de l'agrégation externe d'Education Physique et Sportive. **La formation doit non seulement préparer aux attentes de ce concours mais aussi à l'exercice d'un métier exigeant des compétences spécifiques.** La qualité de cette formation et sa pertinence au regard de ce que l'on est en droit d'attendre d'un professeur agrégé sont des vecteurs essentiels du développement de l'EPS et de sa place au sein de l'Ecole.

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

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

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

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

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



## Descriptif des attentes des différentes épreuves du concours

### Admissibilité

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

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

*Admission*

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

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

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

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

## Connaissances et compétences évaluées lors des épreuves d'admissibilité

**X** : majeure

**x** : mineure

	<b>O1</b>	<b>O2</b>	<b>O3</b>	<b>O4</b>
Connaissance de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif, de ses enjeux et des politiques éducatives nationales et territoriales	<b>X</b>			
Connaissance des enjeux de l'EPS et des textes officiels	<b>X</b>	<b>x</b>		
Compétence à envisager la place et le rôle de l'EPS au sein d'un EPLE et au regard d'enjeux éducatifs spécifiés	<b>X</b>	<b>x</b>		
Compétence à porter un regard critique sur un projet d'EPS et sa mise en œuvre	<b>X</b>			
Compétence à faire des propositions pertinentes, cohérentes et réalistes au regard de la singularité d'un EPLE et de son environnement (ou contexte)	<b>X</b>			
Faire preuve d'une responsabilité et d'une éthique professionnelles ainsi que d'un engagement lucide et raisonné	<b>X</b>			
Compétence à construire une leçon d'EPS au regard d'enjeux éducatifs spécifiés		<b>X</b>		
Compétence à proposer des axes de transformation chez des élèves et concevoir des situations pédagogiques adaptées à ces élèves		<b>X</b>		
Compétence à envisager différentes modalités d'intervention de l'enseignant		<b>X</b>		
Connaissances technologiques relatives à une APSA		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>x</b>
Compétence à lire et analyser la motricité (dans ses différentes dimensions)			<b>X</b>	
Compétence à proposer des axes de transformation d'une motricité spécifique			<b>X</b>	
Compétence à réaliser une prestation physique dans une APSA			<b>X</b>	<b>X</b>
Connaissances scientifiques référées à la compréhension de l'activité d'un pratiquant sportif (de différents niveaux d'expertise)			<b>x</b>	<b>X</b>

## Quelques remarques générales sur les prestations des candidats lors de la session 2014

La remarque essentielle concerne le niveau des candidats reçus à la session 2014. La moyenne des candidats admis est élevée : elle a augmenté de 0,91 point par rapport à la session 2013. Cette moyenne témoigne de l'**excellence des candidats admis** et de la qualité de leur préparation à ce concours. Cependant le jury a également noté, lors des épreuves d'admissibilité et à travers les prestations écrites des candidats, qu'un certain nombre ne semble pas s'être préparé de manière spécifique à ce concours et obtiennent des notes très basses (CF. la répartition des notes aux écrits dans les pages suivantes). Nous rappelons que réussir à passer le cap de l'admissibilité exige des candidats, l'acquisition de connaissances spécifiques et précises relatives aux différents items du programme des deux écrits. Lors des épreuves d'admission certains candidats ont également obtenu des moyennes très faibles. Différents éléments détaillés dans les rapports des épreuves d'admission peuvent expliquer ces notes. Elles peuvent être dues à un manque de préparation des candidats, mais aussi à des erreurs de diagnostic concernant les éléments du dossier amenant les candidats à des propositions incohérentes ou inadaptées au regard du contexte (oraux 1 et 2).

Les principales observations du jury :

- Concernant les épreuves d'admissibilité. Les jurys de l'écrit 1 et de l'écrit 2 ont noté une **diminution des blocs argumentaires** semblant être préparés à l'avance et **restitués plus ou moins à bon escient**. Dans un certain nombre de copies, les jurys ont noté que les candidats avaient fait l'**effort d'un engagement personnel et d'une réflexion critique vis-à-vis des sujets** proposés. Les sujets de l'écrit 1 et de l'écrit 2 présentaient une forme tout à fait différente : commentaire de texte pour l'écrit 1, affirmation à discuter pour l'écrit 2. Si la forme du libellé du sujet de l'écrit 1 a pu déstabiliser certains candidats qui ont pris l'extrait de texte à commenter comme prétexte pour développer une argumentation plus ou moins en lien avec le sujet, d'autres ont réussi à construire un propos argumenté et critique en relation avec l'extrait de texte proposé. Concernant l'écrit 2, le jury dresse le constat (au-delà de la diversité et précision des connaissances) de différents niveaux d'analyse et de mises en relation des termes du sujet. Certaines copies n'ont abordé le sujet que d'un point de vue partiel (en n'envisageant que l'impact de la coopération sur l'apprentissage par exemple), alors que dans d'autres les candidats ont réellement discuté l'affirmation en la questionnant sous différents angles et dimensions. Le jury invite les futurs candidats à privilégier cette dimension critique et l'engagement personnel (argumenté) dans leur production écrite.
- Concernant les oraux 1 et 2. Ces épreuves sont difficiles pour les candidats : elles exigent non seulement des connaissances d'ordre divers mais aussi des compétences d'analyse d'un contexte d'enseignement. Si une connaissance de la réalité de la vie des établissements scolaires, du fonctionnement d'une équipe pédagogique EPS et des élèves en situation est importante pour satisfaire aux attentes de ces épreuves, le jury n'évalue pas une compétence professionnelle mise à l'épreuve sur le terrain par des années d'expérience, mais des capacités de conception, de réflexion, de mise en relation, d'analyse critique. Que ce soient pour l'oral 1 ou l'oral 2, le jury insiste sur l'**importance d'une sélection et analyse des éléments contenus dans le dossier au regard de la question posée**. Sans ces sélection et analyse préalables, les réponses sont souvent plus de l'ordre du « prêt-à-porter » que du « sur-mesure ».
- Concernant l'oral 3. Il existe une différence des moyennes selon les APSA. Les échanges entre les différents jurys et les retours des « jurys vidéastes » (qui interrogent dans les différentes APSA) soulignent que ces différences sont dues à la préparation des candidats. Il semble que dans certaines APSA (escalade, danse), les candidats se soient plus préparés que dans d'autres. La diversité des notes est due non seulement au **niveau de maîtrise et de connaissance dans l'APSA**, mais aussi dans la **capacité à « lire » et analyser des images vidéo**. Les rapports des jurys des différentes APSA présentent un certain nombre de conseils de préparation pour les candidats et nous les invitons à les prendre en compte.

- Concernant l'oral 4. Si la moyenne a augmenté par rapport à l'année dernière, les notes sont très disparates selon les candidats (de 02 à 20). Cette diversité semble témoigner d'un investissement plus ou moins important dans la préparation à cette épreuve des candidats. Malgré le faible coefficient de cette épreuve, **une préparation à cette épreuve augmente les chances de réussite au concours**. La préparation aux épreuves physiques de l'oral 4 garantit une condition physique permettant de résister à l'enchaînement des épreuves sur quatre jours (le jury a noté la fatigue qui s'accumule chez les candidats au cours de la succession des épreuves) ; la préparation à l'entretien permet une révision de connaissances scientifiques mobilisables pour les autres épreuves.

### **Pour la formation à la session 2015**

Comme l'année dernière, afin de faciliter la préparation des candidats aux oraux 1 et 2, des exemples de dossiers sont disponibles sur eduscol et sur le lien :

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

**Les candidat(e)s et les formateurs (rices) téléchargeant des dossiers s'engagent à ne les utiliser que dans le cadre de leur formation aux épreuves du concours de l'agrégation.**

## **EPREUVES D'ADMISSIBILITE**

## PREMIERE EPREUVE D'ADMISSIBILITE

### Rappel du sujet :

*« Au fond, faut-il absolument que les filles soient sportives ? Pour le temps personnel, comme pour les adultes, c'est évidemment affaire de choix, mais précisément, il revient à l'école (et à elle seule), de créer les conditions de la liberté réelle des choix. Si l'on ne veut pas que la reproduction culturelle, sociale et familiale soit seule maîtresse du jeu, l'école doit en effet confronter les filles aux diverses facettes de ce patrimoine.*

*Mais cette question croise une controverse durable dans le monde de l'EPS sur le fait que les sports constituent une référence culturelle pertinente pour l'école ; le caractère éphémère des prestations sportives (à l'inverse des œuvres littéraires, des connaissances scientifiques, etc) n'aide pas à prendre du recul sur les dérives médiatiques et financières qui entachent le sport de haut niveau. La pente du renoncement est souvent plus tentante. Ainsi la difficulté à enseigner les sports collectifs ou les autres activités d'opposition (de combat ou de raquette) aux filles, ainsi que la stigmatisation des notes toujours plus basses des filles (au bac notamment, d'environ un point) peuvent conduire à une conception régressive. L'échec relatif des filles dans les activités sportives serait ainsi prétexte à accentuer la part d'activités liées à la santé, à l'entretien de soi ou à ... l'air du temps (comme le step). Cette « féminisation » non dite des programmes permettrait la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS. Une meilleure égalité des filles devrait donc se payer d'un bien triste retour à « l'éternel féminin » sous sa forme « corps/santé », laissant passion et plaisir, risque et aventure au pôle masculin, hors des initiations scolaires. »*

Extrait de

Annick Davisse, « Filles et garçons en EPS, différents et ensemble ? », in Revue Française de Pédagogie, n°171, avril-mai-juin 2010, p. 88.

Quelles réponses apportent l'histoire de l'EPS, depuis 1918, aux constats et questionnements formulés par Annick Davisse ?

### **Commentaires généraux sur les exigences de la première épreuve en vue de distinguer des candidat-e-s "cultivé-e-s, lucides, engagé-e-s".**

Le rapport du jury de l'agrégation externe d'EPS 2013 insistait sur la nécessité d'une « importante réflexion collective » sur le plan de la formation des futur-e-s agrégé-e-s, qui aboutirait à valoriser pour celles et ceux-ci, dans le cadre de l'écrit 1 en particulier, le développement d'une pensée et d'une production réellement personnelles. Le sujet de l'écrit 1 de la session 2014, qui posait aux candidat-e-s une question historique articulée autour d'un long extrait d'un article écrit par une actrice majeure du champ de l'EPS, permettait de s'inscrire pleinement dans cette intention de distinguer de futur-e-s collègues « lucides, cultivé-e-s et engagé-e-s ». L'argumentation attendue, qui mêlait nécessairement prise en compte et commentaire du texte et examen critique de celui-ci, n'aurait su dans ce cadre se résumer à une succession de « blocs argumentaires » pré-établis et rédigés comme autant de « prêts-à-penser » ou encore à une construction chronologique convenue, comme le déploraient de nombreux rapports précédents. L'exercice visait à permettre aux candidat-e-s de mettre réellement en lumière leur culture. Il impliquait aussi une prise de position, la mention dans la citation à une « controverse durable » dans le champ de l'EPS sur l'intérêt des sports dans l'éducation, et plus particulièrement celle des filles, appelant presque explicitement à la discussion. Ce pré-requis d'engagement des candidat-e-s s'appuyait sur un jugement lucide des exigences d'une épreuve et d'un extrait de texte qu'il convenait d'analyser et de discuter dans une perspective historique. Enfin, ce pré-requis de lucidité prenait à son tour corps dans un jugement cultivé, c'est-à-dire apte à mobiliser un éventail de connaissances « actualisées, référencées et stabilisées » sans qu'elles constituent une sorte



de « vernis culturel » dont le caractère superficiel, voire artificiel parfois ne vient « gâcher » l'argumentation. Sur ce point, le jury rappelle que la « culture de l'à-peu-près » n'est pas de mise, tant dans l'écriture des noms propres, que dans l'exactitude des références ou des citations (Alice Milliaut au lieu d'Alice Milliat, Jean Fourastier au lieu de Fourastié, Robert Mandroux au lieu de Mandrou, Claude Pujade-Renault au lieu de Pujade-Renaud, Serge Bernstein ou lieu de Berstein pour ne citer que quelques exemples)

### Commentaires sur la citation et l'utilisation de celle-ci faite par les candidat-e-s :

L'extrait de texte proposé dans le sujet était issu, pour cette session 2014 de l'agrégation externe, d'un article paru dans une revue scientifique de référence dans le domaine des sciences de l'éducation (*Revue française de pédagogie*), au sein de la rubrique « Contrepoint », qui accueille des textes plus courts et de nature plus « engagés » que les articles de recherche classiques. Une connaissance de l'auteure (sa trajectoire professionnelle, ses publications, apports scientifiques et didactiques, ses évolutions, sa période d'influence), et l'identification des enjeux liés à ce type de publication auraient dû dès lors constituer un préalable à l'analyse du sujet. Des lacunes importantes sont à souligner sur ce point. De façon générale, un travail biographique sur les acteurs-actrices de l'Education Physique s'impose *a minima* pour les futur-e-s impétrant-e-s. On ne pouvait se contenter de : « ...Annick DAVISSE, actrice active,... », « *Annick DAVISSE est une ancienne enseignante d'EPS, très engagée dans la lutte pour l'égalité hommes/femmes dans le domaine de l'EPS* »<sup>1</sup>, « *Annick DAVISSE est une des pionnières à avoir soulevé la question de la mixité dans les années quatre-vingt* ». En prenant en compte l'année de la publication, les meilleures copies mettaient en perspective le temps relativement long de l'action de l'auteure en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons en EPS (des années 70 à nos jours), tout en dégageant les inflexions de son discours à la fin des années 1990. Ainsi, après avoir défendu une revalorisation des activités artistiques et du patrimoine de la culture dite « féminine » durant les années 80 et 90, Annick DAVISSE dénonce son pendant, à savoir le risque d'un renoncement pour les filles aux sports collectifs ou d'opposition et pour les garçons aux activités artistiques et langagières et donc le risque d'un renoncement à la culture commune en EPS<sup>2</sup>. Le jury a ainsi apprécié ce type d'extrait : « *Toute sa carrière a été marquée par cette recherche d'égalité, d'abord au travers d'une nécessité d'élargir la programmation dans le curriculum réel, puis en s'interrogeant plus récemment sur les conditions de l'égalité au sein même de chaque APSA comme en témoigne le présent extrait* ». Au final, le jury regrette que souvent les candidats-e-s aient privilégié une histoire institutionnelle de l'EPS presque désincarnée (la question de l'égalité filles-garçons à la lumière des textes officiels, par exemple), et de fait sans saveur, alors même que l'exercice du commentaire de texte requiert de situer les acteurs-actrices concernés, leurs positionnements et les conflits qui les ont opposés dans le temps, la part des acteurs et actrices dans la fabrication des savoirs scolaires.

Il était ensuite attendu du ou de la candidat-e qu'il-elle identifie la structure de l'argumentation proposée : partant d'une question initiale d'allure provocatrice, le propos de l'auteure se construit

---

<sup>1</sup> Des extraits de copie sont parfois utilisés à titre illustratif. Ces derniers sont systématiquement en italique afin de les distinguer.

<sup>2</sup> Les candidat-e-s pouvaient appréhender l'évolution de la pensée d'Annick DAVISSE à partir de la lecture de quelques articles de première main comme DAVISSE, A., « Sur l'EPS des filles », in Hébrard, A., *L'Education physique et sportive, réflexions et perspectives*, Revue EPS, 1986, pp. 256-258 ; DAVISSE, A., « Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes », in Ville, Ecole et Intégration, n°116, mars 1999, pp. 185-198 ; DAVISSE, A., « Sports et filles : ce que peut l'école », in *Revue Chronique féministe* n° 83-85, sept 2002-Fév 2003, pp. 39-41 ; DAVISSE, Annick, « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? », in *Revue française de pédagogie*, n°171, avril-mai-juin 2010, pp. 87-91. Son travail en faveur de l'égalité entre les sexes pouvait aussi être situé à partir de son engagement didactique (Cf. DAVISSE, A., Delaunay, M., Goirand, P., Roche, J., *Quatre courants de l'EPS de 1985 à 1998*, Paris, Vigot, 2005) ou d'une mise en perspective historique de l'auteure (Ottogalli, Cécile, « Annick DAVISSE, l'avocate de la cause des filles en EPS », in *Contrepoint* n°7, sept 2013, pp. 26-27 ou <http://epsetsociete.fr/Annick-Davisse-l-avocate-de-la>

autour de constats (celui du maintien des inégalités d'accès aux pratiques sportives et des inégalités de réussite entre les filles et les garçons en EPS ; celui de leurs liens avec la controverse historique sur l'utilité éducative des sports, celui d'un risque de renoncement « tentant » face aux difficultés de la tâche) et de questionnements (« *Au fond, faut-il absolument que les filles soient sportives ?* » et celui relatif au titre de l'article à savoir comment des filles et des garçons, bien que différents, ont-ils et peuvent-ils pratiquer et apprendre ensemble ? De façon indirecte, un questionnement sur le rôle de l'école était aussi perceptible). Le propos de l'auteure s'articulait alors autour de trois points essentiels : 1. Les filles et les garçons ne sont pas à égalité dans l'accès à la culture sportive ; 2. Ce constat renvoie à l'histoire des sports en EPS et plus particulièrement à la controverse durable autour du rôle éducatif de ces activités ; 3. un renoncement à l'enseignement des sports collectifs ou des sports de combat pour les filles (ou une « féminisation » non dite des programmes) serait une régression renvoyant chacun-e à des stéréotypes sexués surannés.

Le traitement du sujet nécessitait ainsi d'identifier et d'articuler ces trois points (ou au moins deux d'entre eux) dont les deux derniers nécessitaient de prendre du recul avec les engagements initiaux d'Annick DAVISSE pour percevoir les adaptations de sa pensée aux propositions actuelles de l'EPS. Cette posture impliquait la mise en place d'une problématique susceptible de mettre en tension les différents éléments de la citation dans leur perspective historique (inégalité filles-garçons, rapport à la culture sportive pour les filles, controverse) et non pas seulement une partie plus ou moins décontextualisée du sujet, par exemple l'histoire de la conquête de l'égalité entre les filles et les garçons en EPS. La problématique suivante extraite d'une des meilleures copies de la session illustre parfaitement cette mise en tension de plusieurs éléments : « *En nous inspirant de certains constats établis par DAVISSE dans cet extrait, nous pourrions questionner les réponses apportées par l'EPS depuis 1918. D'abord la question de la référence culturelle de l'EPS a longtemps été l'enjeu de débats entre les différents acteurs pour légitimer la discipline (...). Un autre constat posé par DAVISSE qui s'inscrit dans les précédents correspond à celui des difficultés d'enseignement en situation de mixité, notamment dans les sports collectifs et les sports d'opposition (...). Dès lors, quelles explications peut-on formuler face à ces différences entre filles et garçons et en quoi la référence culturelle de l'EPS influence les pratiques d'enseignement et les évaluations ?(...) Nous montrerons que la mobilisation d'acteurs et des réflexions autour de la mixité permet de tendre vers une recherche d'égalité entre les sexes afin que chacun soit libre de faire des choix libres et consentis* ».

A contrario, le jury regrette que l'utilisation de l'extrait, lorsqu'elle existait, ait bien souvent été formelle, présente en introduction, mais absente la plupart du temps dans le reste du devoir. Cela amenait les candidat-e-s à des propos très descriptifs sur une ou plusieurs thématiques se rattachant vaguement au texte (histoire de la mixité, histoire des filles en EPS) : « *Nous démontrerons donc, que depuis 1918, la prise en compte des filles en EPS et au sein du système éducatif a été grandissante mais selon des étapes différentes.....* ». Les faiblesses (par manque de temps et de recul) dans l'analyse de l'extrait conduisaient aussi les candidat-e-s à tomber dans le piège du contresens lorsqu'ils-elles s'emparaient de quelques notions mises en avant par le style ou la syntaxe, au risque de transformer totalement la pensée initiale de l'auteure. Par exemple, la notion de choix a été parfois interprétée comme une volonté de l'auteure afin de laisser plus de liberté de choix dans les leçons d'EP ou les menus au baccalauréat ! « *...pendant de nombreuses années, les élèves ne pouvaient pas choisir et devaient effectuer plusieurs fois les mêmes exercices ou activités* » ; « *nous allons voir que dans une période plus contemporaine, les conditions des choix pour les filles sont libres et réelles en EPS et en dehors car elles se font en fonction de leurs propres attentes* ». Alors même qu'Annick DAVISSE évoque la question d'une offre scolaire large et universelle qui constituerait la condition préalable pour mieux choisir en dehors de l'école et dépasser ou non, mais de façon éclairée, les stéréotypes sociaux.

Plus globalement, quelques remarques concernant la méthodologie du commentaire de document en histoire nous semble devoir être formulées. Si l'exercice du commentaire proposé ici ne s'inscrivait pas dans des standards méthodologiques contraints et pré-établis comme cela peut être le cas dans les commentaires de textes des concours d'histoire, de lettres modernes ou de philosophie notamment, la prise en compte de cet extrait dans le cadre d'une réponse argumentée à une question liée à cet extrait ne pouvait s'envisager sans l'identification : 1- du « problème général » du texte,

c'est-à-dire de son idée directrice ; 2- de la logique argumentaire mise en place par son auteur-e ; 3- des mots et expressions-clés utilisés. Le repérage de ces éléments, seuil minimal de la réalisation d'un commentaire, devait être complété : 4- d'une explicitation du contexte d'écriture, et en particulier d'une connaissance de l'auteur-e, de son œuvre et de son parcours intellectuel ; 5- d'une identification des finalités (scientifiques, politiques, didactico-pédagogiques) du texte et de l'auteur-e. Au final, il était surtout attendu des candidat-e-s qu'ils-elles s'approprient personnellement ces différentes dimensions de l'extrait choisi pour produire une argumentation, intégrant explicitement et régulièrement des références au texte, sans que ni l'exhaustivité ni la linéarité (la prise en compte de l'intégralité des éléments du texte, dans leur ordre d'apparition) ne soient toutefois des impératifs. Au regard de ces éléments, différentes échelles de « prise en compte du texte » dans le cadre du propos du-de la candidat-e ont pu être repérées, qui sont détaillées dans la rubrique « Commentaires sur les niveaux de production des copies ».

En tout état de cause, il paraît indispensable pour les membres du jury que les candidats-e-s se saisissent pleinement de l'exercice du commentaire de texte et/ou de citation qui, dans le cadre de l'agrégation externe d'EPS, ne peut s'envisager sans une préparation spécifique, appuyée sur des ouvrages méthodologiques classiques qui lui sont dédiés ou qui lui accordent une place<sup>3</sup>. On notera qu'au-delà du sujet proposé en 2014, le travail sur des sources de première main particulièrement (documents d'archives, etc.), forme « classique » du commentaire historique de documents, paraît en effet être une modalité d'interrogation permettant aux candidats-es de révéler leur culture historique de l'EPS et d'exprimer une pensée critique personnelle.

### **Commentaires sur la production de connaissances relatives au sujet :**

Compte tenu des nombreuses publications sur la question de l'égalité entre les sexes, des engagements de l'institution scolaire<sup>4</sup> et par-delà les débats autour d'une pseudo « théorie du genre », le sujet choisi pour cette session 2014 s'avérait au cœur de l'actualité. Ce sujet d'agrégation avait l'intérêt d'amener les candidat-e-s à questionner ce que certain-e-s considèrent comme des « évidences », d'autres comme des « idées reçues » : à savoir le faible intérêt des filles pour le sport (et en creux, le fort intérêt des garçons). Le questionnement initial proposé par Annick DAVISSE « *Au fond, faut-il absolument que les filles soient sportives ?* » avait alors valeur de provocation face à une communauté que l'auteure perçoit, dans l'extrait choisi, comme encline à une forme de renoncement face aux difficultés de l'enseignement des sports pour les filles. Pour Annick DAVISSE, au contraire, « *l'école doit confronter les filles aux diverses facettes de ce patrimoine* », y compris au patrimoine sportif. Dans le cadre de l'épreuve, cette posture devait faire l'objet d'une discussion au regard d'une mise en perspective historique depuis 1918, dans le rapport que l'EPS a contribué à construire entre la culture sportive et les filles. Ainsi, les différentes formes de résistances pour l'accès des filles aux pratiques et aux valeurs sportives devaient être disséquées et périodisées. Sur ce point, force est de constater que si les candidat-e-s parvenaient, dans leur majorité, à relater les processus d'exclusion ou d'éloignement (ainsi que les rhétoriques utilisées par les médecins) dont les filles sont victimes jusqu'aux années 1960 au profit d'une culture physique dite « féminine », rares étaient ceux-elles qui parvenaient à illustrer la controverse en convoquant par exemple les discours d'un Georges Hébert (dans *Muscle et beauté plastique féminine*, en 1919) ou d'un Claude Magnin (« *Doit-on parler d'éducation physique féminine ?* » dans la revue EPS en 1952). Les candidat-e-s étaient encore davantage en difficulté pour percevoir et illustrer l'évolution des discriminations à l'œuvre avec le processus de sportivisation de l'EPS. Ainsi, si les filles accèdent aux sports dits « de base » dans la

---

<sup>3</sup> Evoquons notamment Pierre Saly et coll., *Le commentaire de documents en histoire*, Paris, Armand Colin, 2012 (3<sup>e</sup> éd.) ; Vincent Milliot, Olivier Wieviorka, *Méthode pour le commentaire et la dissertation historiques*, Paris, Armand Colin, 2011 ; Jean-François Loudcher, Christian Vivier, *L'écrit 1 des concours de recrutement des enseignants d'éducation physique*, Besançon, ACE-SHS, 2004.

<sup>4</sup> Rappelons que le ministère de l'Éducation nationale avait fait de l'année 2013, l'année de mobilisation pour l'égalité entre les filles et les garçons. En mai 2013, l'Inspection générale de l'EN diffusait son rapport sur *l'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements*.

décennie des sixties, il n'en demeure pas moins que cette initiation se pratique dans un entre-soi féminin et avec de fortes réticences quant à la transmission, pour les filles, des valeurs et normes sportives comme la compétition, le dépassement, la recherche de performance, la concurrence, avec les conséquences corporelles que cela peut avoir sur les élèves. Plusieurs niveaux d'indicateurs pouvaient dès lors être convoqués pour étayer l'argumentation : les instructions officielles de 1962 et/ou 1967 bien sûr, mais aussi les discours des acteurs-trices de l'EPS ou ceux du monde médico-sportif en général (par exemple, les propos de Jacqueline Roger dans les revues EPS de 1961 à 1963 ou ceux du Docteur Encausse en 1952 dans *Le Sport et la Santé* ou encore ceux du haut comité des sports avec *l'Essai de doctrine du sport* en 1965)<sup>5</sup>. Enfin les candidat-e-s ne devaient pas omettre de montrer que, dans le même temps, des réactions face à ces inégalités d'accès à la culture sportive existent. Elles sont d'une part influencées par une controverse disciplinaire autour de la légitimité éducative de la référence sportive dont le sexisme est alors utilisé comme un argument supplémentaire dans le caléidoscope des critiques du sport (voir les critiques de Jean Le Boulch, Jean-Marie Brohm ou Claude Pujade-Renaud) : « *Au sein de l'EPS, certains acteurs défendent une mixité qui doit permettre une réflexion sur les rôles féminin et masculin (Pujade-Renaud, La mixité est-elle indispensable à tous les niveaux d'enseignement ?, 1977). Elle développe des cours d'expression corporelle mixtes pour lutter contre le « sexisme bourgeois » des pratiques sportives traditionnelles qui génèrent des inégalités* ». Mais ces réactions sont aussi influencées par une dynamique sociétale que les contestations féministes des années 1970 incarnent. Les meilleures copies sont parvenues à les évoquer et à rappeler la pluralité des revendications féministes. Ainsi, à la stratégie de revalorisation des activités dites féminines (proche d'un féminisme différencialiste) dans laquelle s'engage Claude Pujade-Renaud, certaines étudiantes de l'ENSEP répondent en organisant des matchs de rugby et des combats de lutte (proche d'un féminisme universaliste)<sup>6</sup>.

Enfin concernant la période la plus contemporaine, si les candidat-e-s semblent avoir intégré le fait que la mixité n'est pas suffisante pour obtenir l'égalité entre les filles et les garçons en EPS, elles sont davantage en difficulté pour analyser les causes des difficultés de l'EPS depuis ces 30 dernières années. Leur réflexion se centre souvent sur la question de l'équilibre des programmations au regard des connotations sexuées des APS pour les élèves, reflétant ainsi le combat mené par Annick Davaisse à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. L'analyse produite par les candidat-e-s de l'histoire de l'EPS laisse supposer que les évolutions se sont faites dans le seul but de proposer davantage de choix aux élèves quant aux supports proposés. Autrement dit, l'école propose et l'élève dispose. Or, le-la candidat-e omet souvent de s'interroger sur le pourquoi, sur le quoi et sur le comment. Du coup, si on voit comment les choses évoluent d'un point de vue chronologique, on voit beaucoup moins quelle est la dynamique du changement, quelles sont les inflexions, qui en sont à l'origine et où sont les controverses. Seules les meilleures copies ont dépassé un regard descriptif sur les programmations pour questionner le rôle de l'enseignant-e (attentes, feed-back, rôles tenus, parole sexiste ou homophobe, etc.) et l'importance du traitement didactique de l'APSA (type de contenu, modalité d'évaluation) pour contribuer à la réussite de tous et toutes (voir les travaux de Geneviève Cogérino, de Cécile Vigneron, de Chantal Amade-Escot), pour questionner la pluralité des motivations et représentations des filles entre elles ou des garçons entre eux (voir les travaux de Christine Mennesson), pour questionner les mécanismes de construction des connotations sexuées des élèves et l'importance que doivent leur donner les enseignant-e-s. Rares sont les candidat-e-s à avoir mis en avant que les conditions de liberté passaient aussi par un travail de déconstruction des stéréotypes sexués qui collent souvent aux APSA.

---

<sup>5</sup> Sans rentrer ici dans une bibliographie exhaustive des références à utiliser, notons que plusieurs articles issus des ouvrages *Sport et genre* publiés en 2005 (sous la direction de Thierry Terret et coll) permettaient d'alimenter la réflexion des candidat-e-s sur ces différents niveaux d'argumentation.

<sup>6</sup> Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile et Liotard, Philippe « L'apprentissage du genre en EPS : devenir femme et homme par l'exercice », in Ottogalli-Mazzacavallo, Cécile et Liotard, Philippe, *L'éducation du corps à l'école : Mouvements, Normes, Pédagogies, 1881-2011*, AFRAPS, 2012, pp. 93-113 ; Abonnen, Denis, *De l'amicale de l'ENEP à l'AEPS (1936-1982) : engagement associatif et formation professionnelle continue des enseignants d'EPS*, thèse doctorat, Aix-Marseille, 2010.

Au final, en évoquant les conditions de la liberté individuelle dans le rapport que chacun et chacune entretient avec la culture sportive, ainsi que le rôle de l'école dans l'accès à ce qui ne provient pas de la culture familiale, l'extrait proposé invitait à s'interroger sur ce qui sous-tend l'intérêt des garçons et le désintérêt des filles pour les pratiques sportives. Les processus de socialisation des identités sexuées sous-jacents à la manifestation de quelques intérêts que ce soit étaient à analyser, plus largement sur le plan scolaire et social. Les résistances/difficultés de l'EPS devaient être replacées, contextualisées au regard des résistances/difficultés de l'école<sup>7</sup>, de celles du monde sportif<sup>8</sup> et de la société française face à l'évolution des mœurs<sup>9</sup>. Sur ce dernier point, le jury doit manifester son désarroi face aux faiblesses des candidat-e-s sur le plan de l'histoire des femmes et du genre. Compte tenu de l'inscription au programme de l'agrégation d'un intitulé sur l'égalité entre les sexes, les impétrant-e-s doivent se saisir des ouvrages de référence dans ce champ afin sonner le glas d'argumentations parfois touchantes de naïveté : « *une émancipation des femmes pendant la guerre de 14 qui leur ouvre l'accès au sport (...), Maurice Herzog vainqueur de l'Himalaya (sic) qui devient un exemple pour les filles (...) des français à la recherche de sensations fortes comme en témoigne l'ouverture du Parc d'Eurodisney (...)* » et d'éviter des écueils inadmissibles à ce niveau de qualification ! Le processus d'émancipation des femmes ne peut évidemment pas se réduire exclusivement à l'obtention du droit de vote (dont on rappellera ici qu'il est décidé par une ordonnance du Comité Français de Libération Nationale en date du 21 avril 1944 et s'appliquera pour la première fois lors des élections municipales d'avril 1945). La compréhension de ce processus ne peut pas faire abstraction de leur lutte pour conquérir ces droits civiques mais aussi des droits civils (droit au travail, droit à l'enseignement, droit à la reconnaissance de leur capacité juridique, droit à l'autorité parentale, droit à disposer de son corps, etc.) identiques aux hommes, de la connaissance de publications phares comme le *Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir en 1949 et de son influence sur les mouvements féministes des années 1970. On aura compris le caractère réducteur de copies qui font l'impasse sur les conditions historiques de la production des inégalités entre les hommes et les femmes dans les sociétés chrétiennes occidentales<sup>10</sup>, sur les réalités sociales et culturelles de la hiérarchie des sexes, sur le rôle joué par les institutions d'éducation depuis la Révolution<sup>11</sup>, sur les logiques d'exclusion « politique » des femmes de la Cité, sur les formes de transgression et de révoltes observées depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, etc. Donner au propos une épaisseur contextuelle, au-delà des seuls contours de l'histoire de l'EPS (même si la formulation du sujet y invitait) permet de dépasser le stade d'une description encore trop linéaire pour s'engager dans une posture compréhensive, attendue dans ce type d'épreuve.

### Commentaires sur les niveaux de production des copies

<sup>7</sup> Voir par exemple Attali, M., Ottogalli-Mazzacavallo, C., Saint-Martin, J., « Ecole et égalité sexuée (1959-1975) : les résistances de l'EPS », in *Revue CLIO, Histoire, Femmes et Société*, n°28, novembre 2008, pp. 243-260.

<sup>8</sup> Voir par exemple l'ouvrage récent *Sport, genre et vulnérabilité au 20<sup>ème</sup> siècle* publié au PUR en 2013 sous la direction de Terret, Thierry, Robène, Luc, Charroin, Pascal, Héas, Stéphane et Liotard, Philippe.

<sup>9</sup> Voir par exemple : Pavard, B., Sirinelli, J.-F., *Si je veux, quand je veux, Contraception et avortement dans la société française (1956-1979)*, PUR, 2012 ; Rochefort, F., Pavard, B., Zancarini-Fournel, M., *Les lois Veil, Contraception 1974, IVG 1975*, Armand Colin, 2012.

<sup>10</sup> Quelques ouvrages de synthèse sur l'histoire des femmes et du féminisme peuvent ici être conseillés aux candidat-e-s : Zancarini-Fournel, M., *Histoire des femmes en France, 19 et 20<sup>ème</sup> siècles*, PUR, 2005 ; Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A., Thébaud, F., *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*, Belin, 2010 ; Bard, C., El Amrani, F., Pavard, B., *Histoire des femmes dans la France des XIX et XX<sup>ème</sup> siècles*, Ellipses, 2013.

<sup>11</sup> A titre d'exemple : Thébaud, F., Zancarini-Fournel, M., *Coéducation et mixité*, in *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, Presses Universitaires du Mirail, 2003 ; Rogers, R. (dir.), *La mixité dans l'éducation, enjeux passés et présents*, ENS Editions, 2004 ; Caspard, Pierre, Luc, J.-N., Rogers, R. (dir.), *L'éducation des filles XVIII-XXI<sup>ème</sup> siècles. Hommage à Françoise Mayeur*, in *Histoire de l'éducation*, n°115-116, INRP, 2008 ; Bernard Bodinier (dir.), *Genre et éducation : former, se former, être formée au féminin*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2009 ; Thébaud, F., Rogers, R., *La fabrique des filles. L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Textuel, 2010.

- Premier niveau de production (le plus faible)

Dans les copies de ce premier niveau, on constate une prise en compte « prétexte » de l'extrait, c'est-à-dire épisodique, réductrice voire anecdotique. Le propos ne reprend ici que des éléments épars et n'en propose pas d'analyse. Sur le fond, le devoir prend la plupart du temps la forme d'une fresque sur l'histoire de l'EPS bien éloignée du sujet réel. Les connaissances, à ce stade, demeurent généralement superficielles et peu maîtrisées. En outre, sont classées dans ce niveau les copies irrecevables sur le plan de la forme (lorsque le niveau d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe conduit à des incompréhensions de sens), de même que les devoirs non terminés.

- Deuxième niveau de production

On retrouve dans ce niveau une grande majorité de copies. La prise en compte de l'extrait est souvent partielle ou, parfois, « à tous crins » et, surtout, le lien avec l'argumentation du-de la candidat-e est peu opérant. L'analyse de l'extrait paraît incomplète. Souvent réalisée en introduction, elle est la plupart du temps largement délaissée dans le reste du développement. Du point de vue du fond, les constats d'Annick DAVISSE et les questionnements qui en découlent ne sont généralement pas clairement identifiés. Le sujet, de fait, paraît être traité dans un sens restrictif, et l'on retrouve ici nombre de développements descriptifs autour de l'histoire des filles en EPS (via des indicateurs principalement institutionnels) ou des éléments épars et généraux de discussion portant sur la culture sportive en EPS. La raison de cette attitude démonstrative réside sans nul doute dans l'indistinction opérée par les candidat-e-s entre les différents sous-thèmes de la citation : inégalités sexuées en EPS et réflexion sur la culture sportive de référence. On note en outre que ni la périodisation ni l'argumentation, dans ce type de production, ne témoignent réellement d'une prise de position personnelle et critique pour répondre au sujet. Les références et connaissances mobilisées, elles, demeurent souvent partielles, approximatives, et manquent globalement de profondeur.

- Troisième niveau de production

Pour ces devoirs, la prise en compte du texte est avérée ; elle demeure toutefois soit neutre (sans réelle prise de position), soit décalée (en regard de l'idée du texte), soit manquant de pertinence eu égard à l'argumentation développée. Présent dans la démonstration du ou de la candidat-e, l'extrait n'est en fait pas réellement appréhendé dans sa totalité et/ou sa complexité. En d'autres termes, le-la candidat-e en fait un usage minimal. Sur le plan du fond, les constats d'Annick DAVISSE et les questionnements qui en découlent sont globalement identifiés et discutés. Les intentions et les actions en EPS en faveur de la réduction des inégalités sont articulées avec une discussion autour de la notion de « renoncement ». La controverse évoquée par Annick DAVISSE est présente dans la démonstration, mais ne fait pas réellement l'objet d'une analyse historique approfondie. Les références mobilisées peuvent manquer de pertinence.

- Quatrième niveau de production

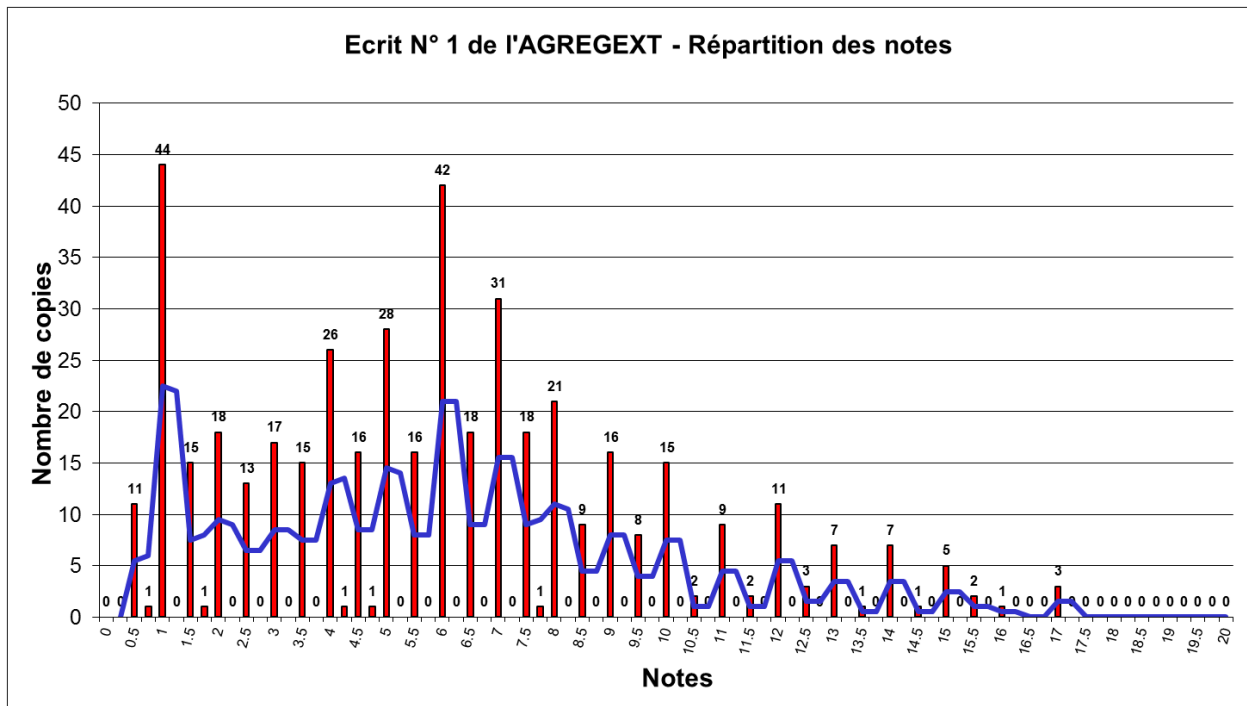
On retrouve dans ce quatrième niveau de production la plupart des meilleures copies du concours. La prise en compte de l'extrait est personnalisée et « efficace », bien que manquant parfois de profondeur. Le propos intègre le commentaire de l'extrait et celui-ci constitue le point de départ des idées développées, ou leur aboutissement, ou encore vient en contrepoint de celles-ci. Du point de vue du fond, les constats d'Annick DAVISSE et les questionnements qui en découlent sont bien identifiés et discutés. Mais surtout, le traitement du sujet est singulier : partant de la question de la réduction des inégalités entre filles et garçons, il discute les étapes et les outils (moyens) de cette réduction et en priorité au regard de la culture commune à transmettre (sports vs EP, APS vs APSA, mixité, etc...). Enfin, la controverse évoquée est discutée au regard de la question du renoncement ou non à l'égard de la culture sportive (débat d'acteurs de l'EPS). A ce niveau, le devoir intègre aussi une discussion pertinente autour des travaux d'Annick DAVISSE et de leur impact, tandis que la question des pratiques de l'EPS permet de nuancer le propos et que les références mobilisées sont maîtrisées et pertinentes.

- Cinquième niveau de production (le plus élevé)

La prise en compte de l'extrait, à ce stade, est personnalisée et « raisonnablement » permanente, pertinente et critique. Le propos consiste en une argumentation historique intégrant parfaitement

l'extrait, et contient une dimension dialectique qui envisage la critique construite de celui-ci, et une contextualisation fine du texte et de l'auteur-e (auxquelle s'ajoute une analyse des finalités du texte). Sur le fond, les constats d'Annick Davisse et les questionnements qui en découlent sont parfaitement appropriés par le-la candidat-e, le traitement du sujet est singulier et intègre notamment une discussion réelle autour de la « pente de renoncement ». De ce fait, la controverse est discutée et approfondie au regard des débats d'acteurs de l'EPS sur l'ensemble de la période. Véritable plus-value pour les copies de ce niveau : la question du rôle de l'école face aux enjeux sociaux est abordée (égalité entre les sexes, processus de socialisation). Il est sans doute peu utile de préciser ici que les connaissances et références mobilisées sont parfaitement maîtrisées, et qu'elles convoquent avec succès des références habituellement extérieures au champ de l'EPS.

### Répartition des notes de l'écrit 1



## DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSIBILITE

### **Rappel du sujet :**

« La coopération est à la fois un enjeu et un levier d'apprentissage ».

Discutez cette affirmation dans le cadre de l'EPS.

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

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

Le jury de la session 2014 s'est pleinement inscrit dans la continuité du rapport du jury de l'année précédente, notamment en ce qui concerne :

- Les attendus de l'épreuve
- La forme des copies
- Les connaissances scientifiques
- Les propositions professionnelles.

Nous encourageons fortement les candidats à s'y référer dans la mesure où les attentes relatives à ces quatre exigences restent fréquemment insatisfaites.

### **L'analyse du sujet**

#### **L'analyse des notions du sujet**

Coopération : Cette notion se dévoile polysémique en fonction des champs disciplinaires notamment lorsqu'elle est envisagée en psychologie, psychologie sociale ou en pédagogie. En psychologie, cette notion pouvait par exemple être définie en contraste avec celle de compétition (e.g., Deutsch 1949) ou à partir d'une conception plus générique pointant les trois dimensions indissociables la caractérisant (Saury, 2008) : l'interdépendance des activités individuelles, le partage (au moins potentiel) d'une situation de travail, l'articulation collective in situ et en temps réel d'activités individuelles autonomes. Dans le domaine de la psychologie sociale et de la pédagogie, une conception plus étroite envisage la coopération comme une méthode pédagogique d'organisation de la classe : l'apprentissage coopératif (ou cooperative learning pour reprendre l'expression anglo-saxonne). Ce courant du cooperative learning met en avant cinq caractéristiques majeures (Dyson, 2010 ; Johnson & Johnson, 1989) : l'interdépendance positive des moyens et du produit (les élèves se sentent reliés à un produit commun ou collectif) ; la responsabilité individuelle dans le groupe (le partage des tâches et la participation individuelle doivent être précisés) ; l'interaction entre les membres du groupe ; l'écoute réciproque, le partage des décisions, les encouragements et l'entraide ; et le dialogue ouvert à propos du travail collectif.

Au total il était attendu une conception plurielle des coopérations (par exemple des coopérations instituées sous forme groupale ou dyadique ou spontanées entre élèves), identifiée scientifiquement (par exemple en psychologie sociale, psychologie, pédagogie, anthropologie cognitive située) et contextualisée aux conditions d'enseignement de l'EPS. Au cœur de cette pluralité, les coopérations entre élèves, entre les élèves et l'enseignant, mais aussi entre enseignants d'EPS voire entre enseignants de disciplines d'enseignement différentes pouvaient être discutées. Par contre, un des écueils à éviter était de vouloir réduire la coopération aux interactions.

Enjeu : Il qualifie ce que l'on met en jeu donc ce que l'on peut y gagner ou y perdre. La coopération est donc ce qui est peut être visé dans l'apprentissage, une finalité. Mais la coopération



peut dans certains cas être un frein voire un obstacle à certains apprentissages. Analyser l'enjeu de la coopération en EPS invitait les candidats à discuter cette notion dans le cadre plus large de l'école et de la société, ce qui au final n'a que peu été abordé dans les copies.

Levier : Il caractérise un moyen privilégié, un amplificateur pour parvenir à un but visé. Dans ce cas la coopération est une aide, un moyen pour les apprentissages.

A la fois/et : le sujet questionne une double relation interdépendante : les liens entre coopération et apprentissage, et entre enjeu et levier. Au regard des définitions de levier et enjeu il est par exemple possible de parvenir à des relations du type :

- La coopération est un moyen et une fin pour les apprentissages : par exemple l'enseignant prescrit des formes coopératives de travail dans le but de développer des apprentissages sociaux (des compétences sociales)

- La coopération est un moyen mais pas prioritairement une visée recherchée : par exemple l'enseignant prescrit des formes coopératives de travail à des fins d'apprentissages moteurs ciblés

- La coopération est ni un moyen ni une visée : par exemple les élèves déploient des formes de coopérations spontanées pour parvenir à réussir une tâche.

Apprentissage : Formulé dans le sujet de façon générique, il s'agissait de considérer tous les apprentissages visés en EPS, notamment les apprentissages moteurs (les compétences propres à l'EPS), les apprentissages méthodologiques (les compétences méthodologiques), les apprentissages sociaux (les compétences sociales) mais aussi les apprentissages pluridisciplinaires (en référence avec le socle commun de compétences). Dans ce cadre et en relation avec la notion de coopération, il était attendu que soit discuté des différentes conceptions de l'apprentissage en EPS comme par exemple celles défendant l'idée d'un processus individuel ou au contraire celle le caractérisant comme un processus collectif, participatif (par exemple en référence à la notion de communauté de pratique de Lave et Wenger, 1991).

Discutez : Ce terme incitait à considérer que les relations entre coopération et apprentissage ne sont pas un « allant de soi ». Aussi était-il attendu des candidats qu'ils envisagent les tensions au sein de ces relations, et qu'ils prennent la mesure des conditions à mettre en œuvre afin d'envisager de façon personnelle un positionnement nuancé.

Dans le cadre de l'EPS : Le sujet pouvait être discuté en fonction des parcours de formation et des caractéristiques des élèves (collège et les lycées), des différentes CP (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5) mais aussi en fonction des conditions d'enseignement de l'EPS (e.g., l'hétérogénéité des élèves, les différentes temporalités de travail - la leçon, le cycle, la scolarité - , les espaces de la leçon).

### **Les tensions au cœur du sujet**

Le sujet invitait les candidats à envisager les relations entre des coopérations et des apprentissages dans une dialectique entre enjeu et levier. Dans ce cadre, plusieurs tensions pouvaient être mises en avant et constituer des pistes de problématisation. A titre d'illustration nous évoquons des tensions à différents niveaux :

Au niveau de la conception de l'apprentissage : d'une conception de l'apprentissage comme « construction individuelle » à une conception de l'apprentissage comme « processus participatif » ;

Au niveau des enjeux éducatifs : du travail coopératif vers l'autonomie et l'émancipation ;

Au niveau des contextes d'enseignement de l'EPS : la coopération spécifiée au regard des APSA des différentes CP, de la nature des habilités motrices, de la nature de la tâche ou encore des caractéristiques des élèves membres d'un groupe ou d'une dyade (hétérogénéité des niveaux de compétences; genre) ;

Au niveau des acteurs : la coopération au sein des équipes pédagogiques de l'établissement scolaire, au sein de l'équipe pédagogique d'EPS ou dans la classe entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves.

## Les niveaux de production

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

**Niveau 1 :** Les copies proposent un discours générique, sans fondement scientifique et/ou institutionnel sur l'EPS, la coopération, l'apprentissage, les finalités,... Les devoirs hors-sujet ou inachevés s'inscrivent aussi dans ce niveau de production. L'absence ou l'extrême pauvreté des connaissances scientifiques conduisent les candidats à être en dehors des exigences de l'épreuve.

**Niveau 2 :** Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « *Comment LA coopération permet-elle d'apprendre en EPS ?* ». Ils/elles ne discutent pas (ou peu) l'affirmation. La coopération est envisagée selon une seule dimension (notamment entre élèves), de même que l'apprentissage (notamment moteur). Le lien entre coopération et apprentissage va de soi, la « magie de la tâche » étant remplacée pour ce sujet d'écrit 2 par la « magie du groupe ou de la dyade ». L'apprentissage est principalement identifié comme un processus individuel, et les termes « enjeu » et « levier » sont évoqués séparément et sans être réellement opérationnalisés du point de vue de l'apprentissage. Le contexte de coopération se limite aux APSA ou à l'EPS.

**Niveau 3 :** Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « Comment et dans quelle mesure DES coopérationS peuvent-elles être SUCCESSIVEMENT un enjeu et un levier d'apprentissageS en EPS ? ». Ils/elles discutent partiellement l'affirmation. La coopération est envisagée selon au moins deux dimensions (notamment élèves-élèves et enseignant-élèves), de même que l'apprentissage (notamment moteur et méthodologique et/ou social). L'apprentissage n'est plus uniquement identifié comme un processus individuel et la dimension sociale commence à être envisagée de manière adaptée au sujet. Si des conditions permettant d'envisager une coopération efficace sont identifiées (par exemple les notions de but commun ou de conflit sociocognitif), elles sont toutefois peu ou pas développées et souvent présentées sous forme d'un « catalogue » de conditions à respecter. La discussion de l'affirmation reste alors lacunaire. La coopération est envisagée de façon juxtaposée comme un enjeu d'apprentissage et un levier d'apprentissage, sans articulation entre les deux. Quelques éléments de contexte permettent de nuancer les propositions.

**Niveau 4 :** Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « En fonction de différents contextes, comment et dans quelle mesure DES modalités et formes de coopérationS peuvent-elles être à la fois un enjeu ET un levier d'apprentissageS en EPS ? ». Ils/elles se confrontent réellement à la discussion de l'affirmation et s'inscrivent dans une réflexion dialectique. La coopération et l'apprentissage sont envisagés selon plusieurs dimensions, par exemple : élèves-élèves, enseignant-élèves, enseignant-élèves-artefact, entre enseignants au sein d'une équipe pédagogique, prescrites, spontanées, en fonction de la taille du groupe, apprentissage moteur, méthodologique, social, nature de la tâche, les compétences propres à l'EPS,... La coopération comme enjeu d'apprentissage et la coopération comme levier d'apprentissage sont articulées. Les conditions permettant d'envisager une coopération efficace sont variées, développées et discutées (notamment par rapport au conflit et à la compétition). Des contenus d'enseignement liés à la coopération sont identifiés (ce que les élèves doivent apprendre pour coopérer, mais également en quoi la coopération permet d'intégrer des contenus d'enseignement spécifiques à l'APSA notamment les liens compétences propres à l'EPS / compétences méthodologiques et sociales). Les propositions sont discutées en fonction du contexte, au regard des spécificités de l'EPS, des compétences propres à l'EPS, des APSA, du type d'élèves, du niveau de compétence, des parcours de formation des élèves...

**Niveau 5 :** Les meilleures copies intègrent les éléments du niveau 4, tout en apportant une dimension et un recul supplémentaires. Les candidat(e)s répondent prioritairement à la question : « Au sein du système scolaire, comment et dans quelle mesure DES modalités et formes de coopérationS peuvent-elles être à la fois un enjeu ET un levier d'apprentissageS en EPS ? ». La coopération comme enjeu et levier d'apprentissage est discutée dans le cadre scolaire avec une posture épistémologique, ontologique, philosophique,... La réflexion dépasse le cadre de la leçon d'EPS pour questionner la coopération du point de vue des valeurs et des finalités de l'école et de la société (comme par exemple

l'intérêt des expériences coopératives à l'école au regard de l'individualisme présent dans notre société).

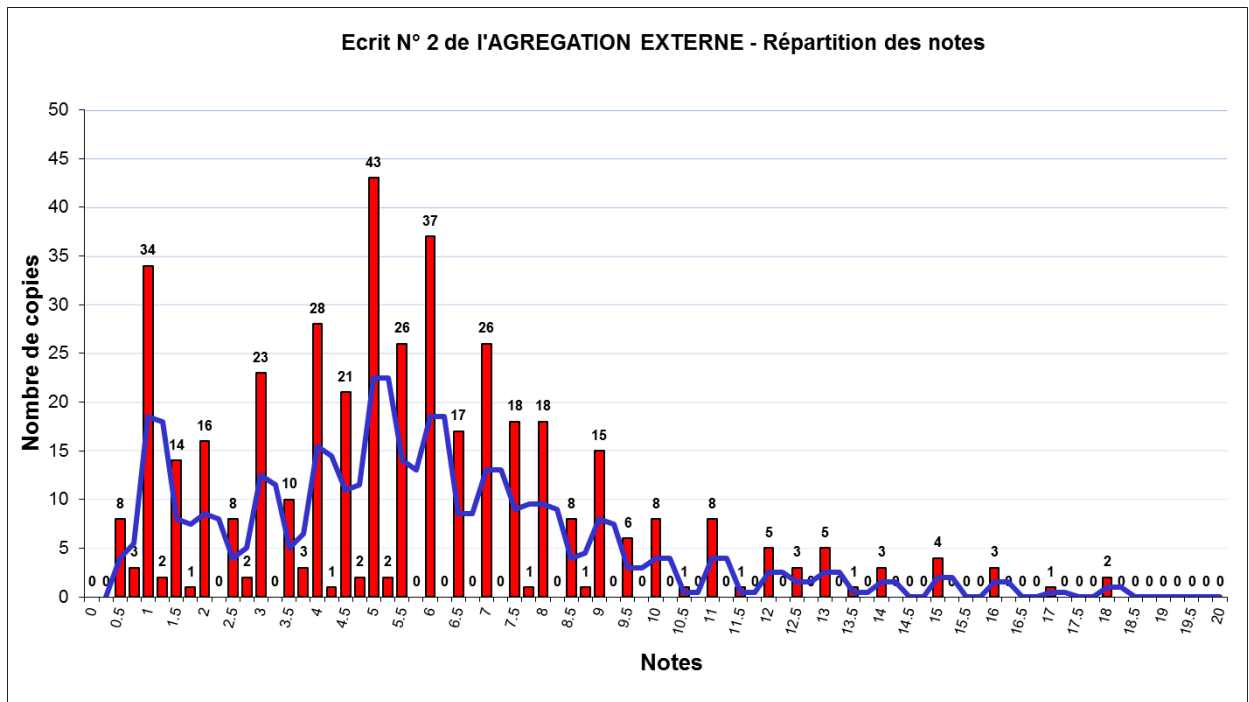
Des connaissances scientifiques et institutionnelles actualisées, référencées, avec une prise de recul sur celles-ci, ainsi que la pertinence, la cohérence et la relativisation des propositions professionnelles, permettraient d'affiner l'évaluation et la notation des copies.

### **Conseils de préparation**

Afin d'aider les candidats à réduire l'écart aux attentes de cette épreuve d'admissibilité, nous les invitons à :

- Lire attentivement les rapports de jury ;
- Actualiser les connaissances et références théoriques, scientifiques et institutionnelles ;
- Disposer de connaissances scientifiques variées, solides et précises sur les thématiques du programme, et ne pas les limiter à des connaissances scientifiques sur l'apprentissage au sens large. Les connaissances scientifiques de « première main » sont à privilégier.
- Travailler la méthodologie de l'argumentation pour passer d'un « effet d'annonce » à une démonstration étayée par des connaissances référencées, contextualisée et relativisée au regard des conditions d'enseignement de l'EPS. La seule citation d'un concept (conflit sociocognitif, dyade asymétrique,...) ou d'une référence à un ou des auteurs est insuffisante et ne constitue pas un argument étayant la démonstration. Toutefois, un effort est noté par l'ensemble du jury à propos de l'utilisation « plaquée » de blocs argumentaires dans les copies (Cf. commentaires à ce sujet dans le rapport du jury 2013) ;
- S'attacher à la cohérence et à la continuité du propos tout au long du devoir : les mots clés définis dans l'introduction sont rarement repris lors du développement ; les parties sont souvent présentées de façon compilée sans lien entre elles et certaines sont développées sans lien explicite avec le sujet (par exemple la coopération est traitée de façon détournée par le biais des émotions ou des motivations) ;
- Rechercher une présentation synthétique de la problématique afin de permettre au correcteur de mieux cerner les enjeux du sujet ;
- Mettre explicitement en évidence dans les propositions professionnelles ce qui illustre l'idée développée pour répondre au sujet ;
- Eviter les introductions trop longues par rapport au corps du devoir. Dès lors, elles dévoilent une partie de l'argumentation retrouvée dans les différentes parties, diminuant d'autant l'intérêt du devoir lui-même ;
- Faire en sorte, concernant la forme, que l'annonce du plan et l'introduction de chacune des parties ne soient pas un "copier-coller" ;
- Dépasser les évidences en montrant les difficultés, les limites, les nuances des idées, des propositions professionnelles, des connaissances scientifiques par rapport à ce qui est demandé par le sujet.

## Répartition des notes de l'écrit 2



# **EPREUVES D'ADMISSION**

## PREMIERE EPREUVE D'ADMISSION

### PREMIERE PARTIE : QUESTION SUR UN DOSSIER D'ETABLISSEMENT

#### L'esprit de l'épreuve

La spécificité de l'épreuve d'Oral 1 de l'agrégation externe d'EPS consiste, pour les candidats, à montrer leur compétence de raisonnement et de prise de décision face à un système complexe. Cela se concrétise par l'analyse, à partir d'une question posée par le jury, de la situation singulière d'un établissement scolaire du second degré et l'action de l'EPS en son sein. Cette étude interprétative permet de faire des propositions de réorganisation de l'EPS, pour la transformer et lui permettre de devenir une plus-value pour l'établissement et pour les élèves qui le fréquentent.

L'esprit de cette épreuve, dont la présence peut sembler surprenante dans un concours externe, est ambitieux et adapté aux attentes concernant un agrégé externe d'EPS : il ne s'agit pas d'évaluer une compétence professionnelle construite et mise à l'épreuve sur le terrain par des années d'expérience, mais de déceler chez les candidats un potentiel réflexif, innovant et soucieux de faire de l'EPS une discipline contributive à l'atteinte des objectifs que se fixe une communauté éducative dans un contexte singulier. L'enjeu est de faire des futurs agrégés externes une force de réflexion et de propositions, au sein des équipes EPS en tant que coordonnateurs, mais également au sein de l'EPLÉ en tant que conseillers (parmi d'autres) du chef d'établissement. L'Oral 1 de l'agrégation externe a ainsi pour objectif de faire construire par les candidats une conception personnelle de l'EPS, qui soit non seulement fondée sur des connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles solides, mais qui soit également opérationnelle dans un contexte donné, car mise en lien avec des leviers possibles d'action dans un établissement du second degré.

Le jury a conscience que la connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire et de l'EPS au sein de cet établissement est souvent formelle, du fait d'une expérience professionnelle parfois très courte des candidats. Malgré cela, ces derniers ne peuvent se contenter de formuler froidement des propositions impersonnelles dans l'unique but de répondre aux attentes de l'épreuve ; le jury souhaite percevoir, derrière les candidats, des (futurs) enseignants d'EPS qui ont fait l'effort de « s'immerger » dans l'établissement scolaire du dossier pour envisager des actions qui font sens pour eux, dans un contexte et pour des élèves particuliers.

Les attentes de cette épreuve sont fondées par l'arrêté du 10 avril 2012 précise que l'oral 1 : *« ... porte sur les finalités, la planification, la mise en place et l'évaluation de l'enseignement de l'éducation physique et sportive...A partir d'un dossier fourni par le jury et comportant notamment des documents relatifs au projet d'éducation physique et sportive d'un établissement scolaire du second degré, le candidat devra présenter des propositions pour l'organisation de l'éducation physique et sportive dans le contexte singulier d'un établissement public local d'enseignement (EPLÉ) et en relation avec les différentes dimensions de son environnement ».*

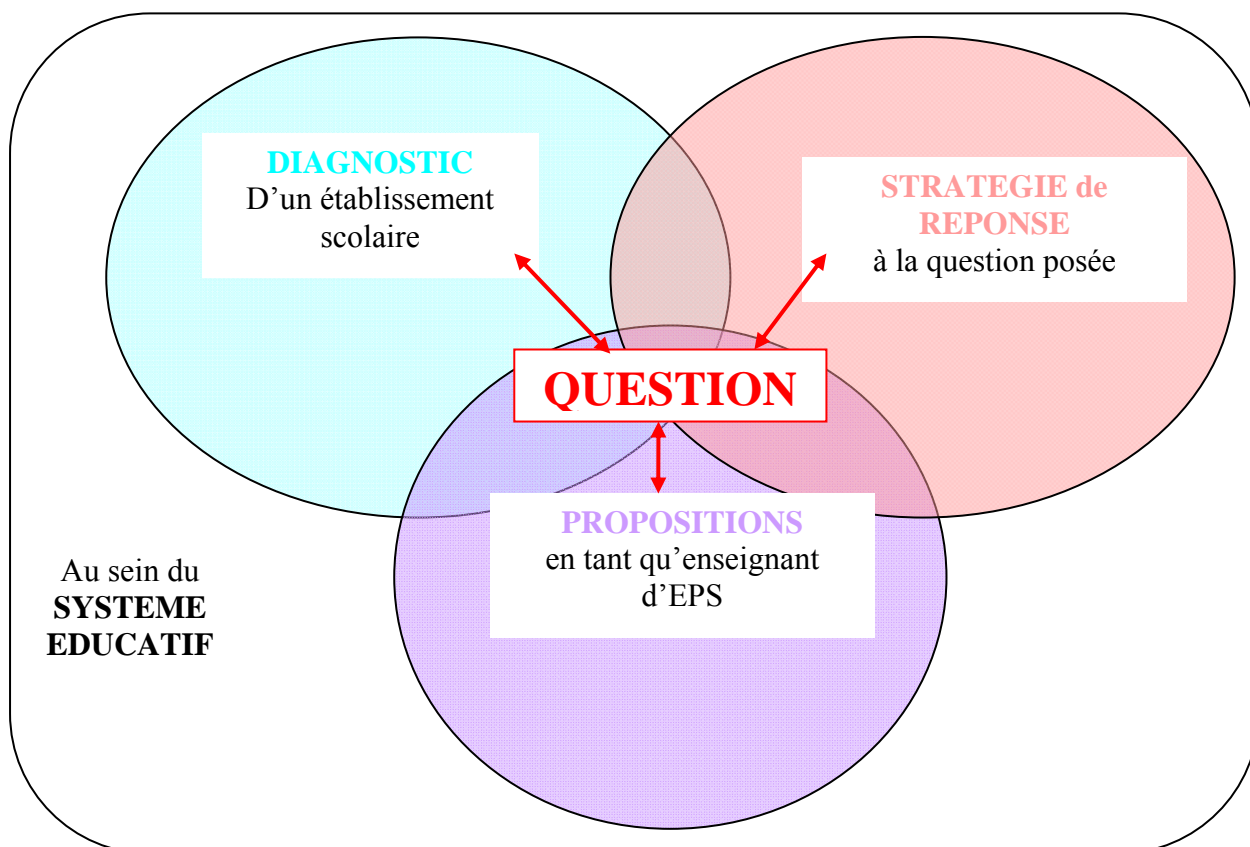
Cet extrait du programme de l'épreuve pour rappeler que la présentation des candidats devra convoquer des valeurs (*finalités, évolution*), des offres d'organisation de l'EPS (*évaluation, conditions, programmes*), et un engagement personnel concret (*mise en place, choix, propositions*). Il est donc attendu des candidats qu'ils livrent au jury leur appréciation d'un EPLÉ autant qu'ils examinent et interprètent la place de l'EPS dans l'EPLÉ, ce qui demande de dépasser les seules préoccupations pédagogiques et didactiques propres à la discipline.

De plus, le dossier est riche, aussi, de ce qu'il ne contient pas. Les candidats doivent donc pouvoir le lire à l'aune de leur représentation de ce qu'ils savent qui doit (et peut) exister dans un EPLÉ, autant qu'à l'aune de ce qu'ils savent nécessaire dans une EPS contemporaine. Il s'agit bien là de repérer la place et le rôle de l'EPS au-delà de l'obligatoire pour proposer une EPS possiblement plus efficiente compte tenu du contexte, de la question, et de sa propre conviction/conception de la discipline. Fort de ce repérage, il s'agit de faire de l'EPS un acteur important et particulier de la vie scolaire et de la vie éducative de l'EPLÉ, au service des élèves !

Pour finir, l'oral 1 de l'agrégation externe d'EPS permet de recruter des fonctionnaires de catégorie A, soit des enseignants concepteurs qui seront, à leur niveau, capables de comprendre les données d'une situation humaine, de les organiser d'une façon originale pour impulser un souffle moderne, innovant, lucide et responsable à l'EPS dans les établissements où ils seront appelés à exercer. Il s'agit bien dans cette épreuve de montrer des savoirs et savoir-faire d'enseignant, c'est-à-dire acteur au sein d'une société, au sein de l'institution scolaire, au sein d'un EPLE, en relation avec des partenaires scolaires, sociaux et territoriaux ; les savoirs et savoir-faire d'enseignement (acteur au sein d'une classe en relation avec les élèves) étant évalués par l'épreuve d'oral 2.

### Prestations des candidats

Les prestations des candidats ont été appréciées au regard de l'articulation entre la question posée et trois éléments fondamentaux qui constituent les enjeux de l'épreuve. Le premier est relatif à la réalisation, à partir de la question posée, d'un **diagnostic explicite** d'un établissement scolaire et de la discipline EPS au sein de cet établissement. Le deuxième renvoie à la construction d'une **stratégie de réponse à la question posée**, c'est-à-dire d'une problématique qui structure et organise la cohérence et l'articulation des différentes propositions entre elles. Enfin, le troisième concerne la présentation en tant qu'enseignant d'EPS de **propositions d'actions professionnelles**, permettant de proposer aux différents niveaux d'intervention de la discipline une réponse à la question posée qui tienne compte des contraintes et des ressources du contexte scolaire et éducatif donné par le dossier.



**La cohérence, la pertinence, et la faisabilité de ces trois éléments ne sont jugées qu'au regard de la question posée, qui constitue ainsi le cœur de l'épreuve.** Les connaissances institutionnelles, scientifiques et professionnelles n'ont alors de sens que dans la mesure où elles permettent aux candidats de justifier leur analyse, de construire leur problématique ainsi que leurs propositions. Les prestations des candidats ont ainsi été classées en cinq niveaux de recevabilité.

### **Prestation non recevable**

Une prestation a été jugée non recevable lorsqu'au moins un des trois éléments fondamentaux décrits ci-dessus n'a pas été pris en compte. Les candidats réalisant un diagnostic de l'établissement scolaire en contradiction avec le dossier, avec une stratégie de réponse hors sujet (la question est ignorée), et/ou présentant des propositions anecdotiques ou indigentes ont ainsi été très fortement pénalisés.

### **Prestation insuffisante**

Une prestation a été jugée insuffisante lorsqu'au moins un des trois éléments décrits ci-dessus n'a pas été traité de manière satisfaisante. On peut ainsi dégager deux profils de candidats, les premiers ayant été pénalisés du fait de leurs propositions, les seconds du fait de leur diagnostic du dossier et de la réponse à la question posée.

Le premier profil regroupe les candidats dont les propositions ont été jugées plaquées, c'est-à-dire transposables dans n'importe quel autre établissement scolaire, et plus particulièrement sans lien avec les caractéristiques éducatives et scolaires des élèves. Les TIC ont par exemple souvent été présentées comme étant une solution « magique » pour motiver aussi bien des élèves de STI2D, des 6<sup>ème</sup> peu scolaires, ou encore des filles de lycée professionnel, sans que les candidats ne proposent d'adaptation de leurs usages aux spécificités des publics concernés. Certains candidats ont également été en difficulté pour justifier et mettre en cohérence des actions souvent trop nombreuses (parfois une quinzaine !), majoritairement ponctuelles, faisant de l'EPS une discipline de vie scolaire et non une discipline d'enseignement à part entière soucieuse de construire des apprentissages significatifs.

Le deuxième profil regroupe des candidats dont l'analyse du dossier et de la question posée a été jugée superficielle, ou partielle. Cela a été le cas lorsque le dossier n'a pas été interrogé à partir d'une analyse poussée de la question. Dès lors, les indicateurs importants ont été négligés, mal compris ou mal utilisés, et la thématique présente dans la question soit n'a été envisagée que dans une seule dimension, soit n'a été rattachée qu'à une minorité d'actions. Par exemple, sur une question portant sur l'apprentissage des règles de vie collective, on ne pouvait se contenter de présenter des actions visant la coopération entre élèves dans le seul cadre des cours d'EPS. De même, le développement du potentiel créatif des élèves ne pouvait être réduit à sa seule dimension artistique.

### **Prestation recevable**

Les prestations ont été jugées recevables lorsque les trois éléments fondamentaux décrits ci-dessus ont été traités de manière satisfaisante. Les candidats ont ainsi proposé des actions adaptées à un établissement scolaire singulier : reposant sur un diagnostic complet (bien que descriptif) du dossier, ces dernières ont permis au jury de percevoir la contribution de l'EPS à la question posée de manière plurielle. Ainsi, ces candidats témoignent d'une compréhension, même si elle reste générique, de leur rôle en tant qu'enseignant d'EPS, discipline participant à la politique éducative mais également discipline d'enseignement au sein d'un établissement scolaire.

Les propositions restent cependant formelles : les candidats ont été en difficulté pour les développer, les argumenter et discuter sur ce qu'elles apportent aux élèves. Bien souvent, le jury rencontre des difficultés pour bonifier les propositions des candidats au cours de l'entretien par une complexification et/ou une diversification. Par exemple, si le passage d'une évaluation chiffrée à une évaluation par compétences semble intéressant dans le but d'inscrire l'EPS dans une dynamique d'établissement qui souhaite la réussite de tous les élèves, le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure de justifier cette proposition et d'évoquer les effets attendus au regard d'un public d'élèves spécifiques et pas uniquement de manière générale.

### **Prestation problématisée**

Les candidats dont la prestation a été jugée problématisée sont ceux qui ont identifié les raisons et les enjeux de la question posée dans la cadre d'un contexte singulier : une lecture orientée du dossier leur a permis de choisir les indicateurs pertinents, de dégager des hypothèses explicatives leur permettant notamment de préciser les difficultés et problèmes inhérents à la question posée, et de proposer ensuite des actions en cohérence avec ces hypothèses.

Le diagnostic de l'établissement scolaire est dynamique, c'est-à-dire que les indicateurs sont analysés dans leur temporalité et mis en relation pour leur donner du sens. La stratégie de réponse



permet de décliner de manière problématisée la contribution de l'EPS à la résolution du problème posé. Par exemple, sur une question invitant les candidats à faire des propositions permettant de composer avec un public féminin peu intéressé par l'EPS, il était possible au sein de chaque proposition de mettre en tension la nécessité de bienveillance avec le devoir d'exigence face à ce public particulier.

A ce niveau de prestation, les candidats sont capables de faire des propositions hiérarchisées et opérationnalisées : ils précisent les effets attendus de leurs actions ; ils les font vivre et évoluer ; ils les inscrivent au sein d'un parcours de formation ancré dans un territoire donné et en partenariat avec les ressources locales. Les candidats restent cependant « collés » à la question, sans la discuter ou l'amender. Par exemple, sur la question du genre, il était possible de considérer qu'une trop grande volonté de masquer les différences pouvait conduire à l'inverse au renforcement, en réaction, de ces différences. On pouvait ainsi prendre aisément appui sur l'observation de sociologues français qui constatent chez les jeunes un clivage croissant entre les sexes dans les activités de loisirs.

### **Prestation excellente**

Quelques rares candidats ont réalisé une prestation qui a été jugée excellente. A partir d'une analyse précise et critique de la question débouchant sur une problématique disciplinaire, ils ont su construire un diagnostic précis et systémique de l'établissement scolaire. Leur stratégie de réponse leur a permis de proposer une contribution à la fois décomplexée et complexe de l'EPS à la question posée. Leurs actions, innovantes, témoignent d'un engagement personnel qui donne à apprécier des qualités personnelles de réflexion et un haut potentiel professionnel qui saura par la suite se confronter aux contraintes parfois fortes du terrain.

Ces candidats excellents ont su exploiter l'entretien en acceptant de débattre avec le jury sans toutefois renoncer à leur stratégie générale, et en apportant des compléments de mises en relation, de connaissances capables de nourrir la conversation. Ils ont ainsi mis en évidence des capacités à dialoguer, à accepter le débat, à travailler avec et non contre.

### **Conseils de préparation**

Le jury tient à souligner que l'Oral 1 de l'agrégation externe est une épreuve très ouverte, dans laquelle il n'existe ni passage obligé, ni cahier des charges à respecter. Il n'existe en effet aucune attente anticipée du jury, que cela soit en terme de nombre de propositions ; de proportion d'actions relevant de la programmation, de l'AS, de l'interdisciplinaire, de la vie scolaire ou du lien avec des partenaires extérieurs ; de thématiques incontournables à aborder. C'est aux candidats de présenter au jury leurs choix et de les justifier au regard de leurs propres compréhensions de la question posée et de leurs analyses personnelles du dossier. Aussi, l'intérêt de cette épreuve est qu'une note identique peut être attribuée à deux candidats ayant réalisé des propositions différentes organisées par une problématique différente.

### **Concernant la réalisation du diagnostic**

L'appréciation de l'EPL se doit d'être doublement justifiée. Qualitativement d'une part, car référée à des indicateurs tangibles trouvés dans le dossier (contexte sociogéographique, nature des actions éducatives diverses, options de politique éducative, choix de programmation en EPS...). Quantitativement motivée d'autre part, car étayée par des indicateurs chiffrés (pourcentage d'élèves en fonction des CSP, taux de réussite aux examens, devenir des élèves, nombre d'enseignants...). Toutefois, ce n'est pas d'un concours de personnel de direction dont il s'agit, mais bien d'une agrégation d'EPS : l'usage de ces informations sur l'établissement n'a de sens que s'il permet de mieux analyser la dimension EPS dans l'établissement, lui-même inscrit dans un environnement spécifique. Ainsi, davantage que d'effectuer un relevé mécanique et descriptif de ces différents indicateurs, il s'agit de les mettre en relation et surtout en tension afin de leur donner du sens. Il semble important pour cela que les candidats à l'agrégation externe, qui ont passé peu de temps dans un établissement scolaire, s'aident de connaissances théoriques actuelles et approfondies. Par exemple, si les thèses de Bourdieu sont certes fondatrices, on ne peut ignorer qu'elles ont depuis été prolongées mais également questionnées par des travaux plus récents.

De plus, nous conseillons aux candidats de donner leur avis sur ce qu'ils comprennent de l'établissement, de l'EPS, de leurs relations réciproques et de leurs rôles respectifs et conjoints dans le cursus scolaire des élèves. Ils doivent s'attacher à convaincre le jury de la logique du regard qu'ils portent sur le dossier à travers la question : il est important qu'ils clarifient leur démarche d'analyse, qu'ils expliquent et justifient leur compréhension du dossier. Si cette entreprise demande une photographie explicitée du dossier, elle doit aussi montrer l'évolution (sorte de chronophotographie) de l'établissement au cours des dernières années. Cependant, le jury n'attend pas systématiquement que toutes les données soient présentées dans leur intégralité : les candidats doivent être capables de sélectionner celles qui leur semblent significatives au regard de la question posée, et de justifier leur choix. En effet, alors que le jury pose la question support de l'épreuve après une analyse fine du dossier, les candidats doivent cheminer à rebours, c'est à dire partir de la question pour interroger le dossier afin d'identifier les éléments qui l'ont fondée, et des leviers possibles du changement.

Précisions que le contenu des quatre premières chemises du dossier a été trop souvent négligé cette année, alors qu'il permet d'ancrer le diagnostic de l'établissement au sein d'un territoire local et de comprendre son ancrage géopolitique. En effet, on ne peut analyser et envisager de répondre à une question de la même manière que l'on soit à La Réunion, en Bretagne ou à Créteil. Ainsi, il est essentiel de ne pas oublier qu'un établissement scolaire est rattaché à une administration déconcentrée, le rectorat, qui dispose pour définir sa politique éducative territoriale d'un projet académique. Ce dernier décline à l'échelon local les volontés nationales s'imposant alors dans la rédaction des contrats d'objectifs avec les établissements scolaires.

De même, les candidats ont fait preuve de connaissances génériques concernant les publics scolaires, alors que leur prise en compte est pourtant au cœur de l'épreuve : ils ont en effet du mal à se représenter les spécificités concrètes des élèves scolarisés au sein d'une SEGPA, dans différentes filières de lycée professionnel, dans un collège rural, de banlieue ou encore dans un lycée favorisé de centre ville. Nous leur conseillons dans la mesure du possible d'assister à des cours d'EPS dans des contextes variés, afin d'éviter les caractérisations « en creux » ou caricaturales, fréquentes en particulier dans la description des élèves issus de classes sociales défavorisées.

### **Concernant la construction d'une stratégie de réponse à la question**

La réponse à la question ne peut et ne doit être préétablie, elle est à la fois construite par l'éclairage singulier qu'elle induit des caractéristiques de l'établissement, et par les décisions qui se déduisent de la mise en relation des différents projets : établissement, EPS, AS. Les candidats doivent ainsi proposer une stratégie disciplinaire capable à la fois de prendre appui sur le projet d'établissement pour concevoir une EPS participative, et de penser une EPS contributive à l'émergence d'une politique d'établissement innovante.

En effet, le jury a pu constater un certain formalisme des candidats dans la construction des stratégies de réponse, ce qui les a conduits à produire des mises en relations souvent « forcées » avec la question posée. Or, étant donné la diversité des thématiques (et celle non moins importante des contextes d'établissements), la stratégie qui consisterait à anticiper le choix des axes de réponses à l'avance semble totalement inadaptée et dangereuse compte tenu des exigences de l'épreuve. Il est ainsi conseillé aux candidats, avant même de lire le dossier, de prendre le temps d'analyser de manière approfondie la question, comme dans le cadre d'un écrit 2.

Ainsi, la lecture du dossier doit être orientée par la volonté de comprendre les raisons qui ont conduit le jury à poser cette question en particulier : la stratégie de réponse doit en effet agir sur l'élément central de la question, mais également en amont sur les causes explicatives, et en aval envisager les effets attendus. Il est également indispensable d'analyser la question en respectant le cadre des missions d'un enseignant d'EPS, et non pas de celles d'un chef d'établissement ou d'un éducateur sportif ou socio-culturel.

### **Concernant la proposition d'actions en tant qu'enseignant d'EPS**

Le jury a été surpris par le fait que les candidats aient souvent proposé des actions nouvelles (quelquefois plus d'une dizaine), majoritairement ponctuelles, sans faire référence à celles parfois déjà nombreuses dans le dossier. Il convient de rappeler qu'agir de manière lucide et efficace au sein d'un établissement n'est pas seulement faire « plus », mais également faire « mieux », en réorganisant, en s'appuyant sur l'existant, et en inscrivant ses actions dans la durée. Nous conseillons aux candidats de

chercher à analyser les projets développés dans le dossier, afin de comprendre leurs fonctionnements et d'interroger leurs efficacités. Lorsque ce travail est éludé, ils sont en difficulté pour convaincre le jury que ce qu'ils proposent sera plus efficace que ce qui existe déjà.

Le jury attire également l'attention des candidats sur la nécessité de prendre en compte (sauf si la question cible un public particulier) non seulement chacune des catégories d'élèves de l'EPLÉ mais surtout la totalité des élèves, qui ont dans le cadre de l'obligation scolaire à suivre d'abord des cours d'EPS, puis des enseignements optionnels, et enfin des pratiques volontaires.

De plus, rendre compte de la réalité humaine en jeu dans les propositions semble primordial afin de faire la preuve de leur faisabilité. Ainsi, il est conseillé aux candidats de mesurer davantage l'engagement nécessaire des autres enseignants (de l'équipe EPS mais également des autres disciplines), face à leurs propositions. Il ne suffit pas d'envisager de les convaincre : le jury attend de savoir quels arguments ils développeraient, et quels leviers ils utiliseraient pour y parvenir.

Enfin, le jury regrette la mobilisation par les candidats de propositions « passe-partout » ou « prêtes à l'emploi ». Les mêmes actions en danse, ou en course d'orientation par exemple, ont ainsi été présentées par plusieurs candidats comme répondant « en soi » à des objectifs parfois très éloignés, et pour un public d'élèves très différents. Nous insistons ainsi sur la nécessité de davantage travailler le lien entre les actions, la question, et le contexte, ainsi que d'investir la lecture de revues professionnelles (nombreuses en EPS), afin de se construire d'enrichir ses propres propositions.

### **Concernant la communication avec le jury**

Le jury tient à souligner qu'il a apprécié la qualité des prestations orales des candidats, qui ont dans l'ensemble utilisé dans l'exposé un registre de langue soutenu. Cependant, il invite ces derniers à rester vigilants concernant leur débit de parole et la densité des informations communiquées (à l'oral comme à l'écrit) dans un temps relativement court (25 minutes), le risque étant de ne pas être suivis et/ou compris par le jury. Au niveau de l'organisation des posters, il est rappelé la nécessité de les alléger de manière significative, d'éviter autant que possible les abréviations, et de mettre en valeur les propositions et/ou analyses à l'aide d'un code couleur. En effet, un candidat préoccupé par la lecture de ses posters ne peut communiquer de manière dynamique avec le jury ; de la même manière un jury préoccupé par le déchiffrement des posters sera moins à l'écoute du candidat. L'implication physique de ce dernier (déplacements, pointages) dans son exposé et lors de l'entretien est également un atout important.

Au cours de l'entretien, les candidats sont invités à bien écouter les questions, et à envisager leurs réponses à plusieurs niveaux, et/ou temporalités. Le jury rappelle que les candidats sont évalués de manière globale sur la totalité de l'épreuve : exposé + entretien. A ce titre, il est impératif de conserver un haut niveau de réflexion au cours de l'entretien, condition nécessaire pour confirmer mais surtout améliorer sa prestation à l'exposé.

De plus, dans la communication avec le jury, la mobilisation des connaissances scientifiques doit être au service d'une réflexion personnelle, la « référence » ne pouvant constituer une fin en soi. Les duos « noms d'auteur + année », alignés au fil de l'exposé ou lors de l'entretien, desservent très souvent les candidats et nuisent à la clarté du discours lorsqu'ils n'apportent pas de plus value à l'analyse ou aux propositions. Ceci étant dit, le jury souhaite que les candidats à l'agrégation externe d'EPS disposent d'une culture générale solide sur les enjeux actuels et à venir du système éducatif, et sur le fonctionnement de l'Etat. Plus globalement, nous leur conseillons de construire des connaissances : d'une part sur le territoire français et ses spécificités locales, dans lesquelles les établissements scolaires sont installés ; d'autre part sur des thèmes génériques caractérisant la culture du XXIème siècle, soit « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social » (UNESCO, 2011).

En conclusion il semble essentiel de dire que ce sont des compétences d'analyse, de construction et de communication qui sont attendues. Elles permettent de montrer que les candidats ont compris le bien-fondé de la question posée, prise comme révélateur (au sens photographique) d'un lien typique : « **Contexte-EPLÉ-EPS-Elèves** ».

## **DEUXIEME PARTIE : AGIR EN TANT QUE FONCTIONNAIRE DE L'ETAT, ET DE FAÇON ETHIQUE ET RESPONSABLE**

Le jury renvoie les candidats aux rapports de la deuxième épreuve d'admission (session 2012 et 2013) pour une description détaillée des compétences et connaissances attendues dans la deuxième partie de l'épreuve.

La question posée à partir d'un cas pratique concret issu du contexte du dossier demande aux candidats de se positionner en se référant à leur statut, leur rôle et leur fonction au sein d'un EPLE pour répondre d'une charge tout en répondant à des membres de la communauté éducative (élèves, parents, collègues...) qui les questionnent, les remettent en question, les font témoin d'une transgression. Il est attendu des candidats qu'ils exposent comment ils se positionnent et comment ils répondent au cas proposé dans une cohérence, temporelle, géographique et humaine.

Les cas proposés ont pour objectif de placer les candidats devant un dilemme éthique dans la mesure où ils permettent de réagir à la fois comme citoyen et/ou professeur, comme adulte et/ou éducateur, comme professeur et/ou garant de la loi. Cette année, les questions n'ont pas été centrées uniquement sur des faits « en creux » (transgression, infractions, agressions, manquements) mais aussi sur des points « en bosse » (conseils, organisation, décision entre deux alternatives). Devant ces questions, certains candidats ont eu du mal à mettre en évidence l'existence d'un dilemme éthique et ont proposé des actions « allant de soi », comme s'il n'y avait qu'une seule réponse possible, celle de la loi et des habitudes de la profession.

Or, il s'agit pour les candidats de montrer comment, face à un moment de contingence professionnelle, ils se positionnent entre ce qu'il n'est pas possible de faire, ce qu'il n'est pas possible de ne pas faire, et ce qu'il est de leur devoir de faire ou de ne pas faire.

Les choix d'attitude, de langage, de réaction, entre soi-même humain, soi-citoyen et soi-fonctionnaire qu'induisent les situations proposées permettent aux candidats de laisser voir une posture déontologique exemplaire et efficace dans un établissement.

Il s'agit, de façon concrète et orientée par la spécificité de l'EPS dans un EPLE, de faire montre de sa compétence N° 6 du référentiel des compétences des professeurs (Arrêté du 01/07/2013) « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » et à ses déclinaisons :

- « *accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés,*
- *éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative,*
- *apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle,*
- *se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes,*
- *contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance,*
- *contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution ».*

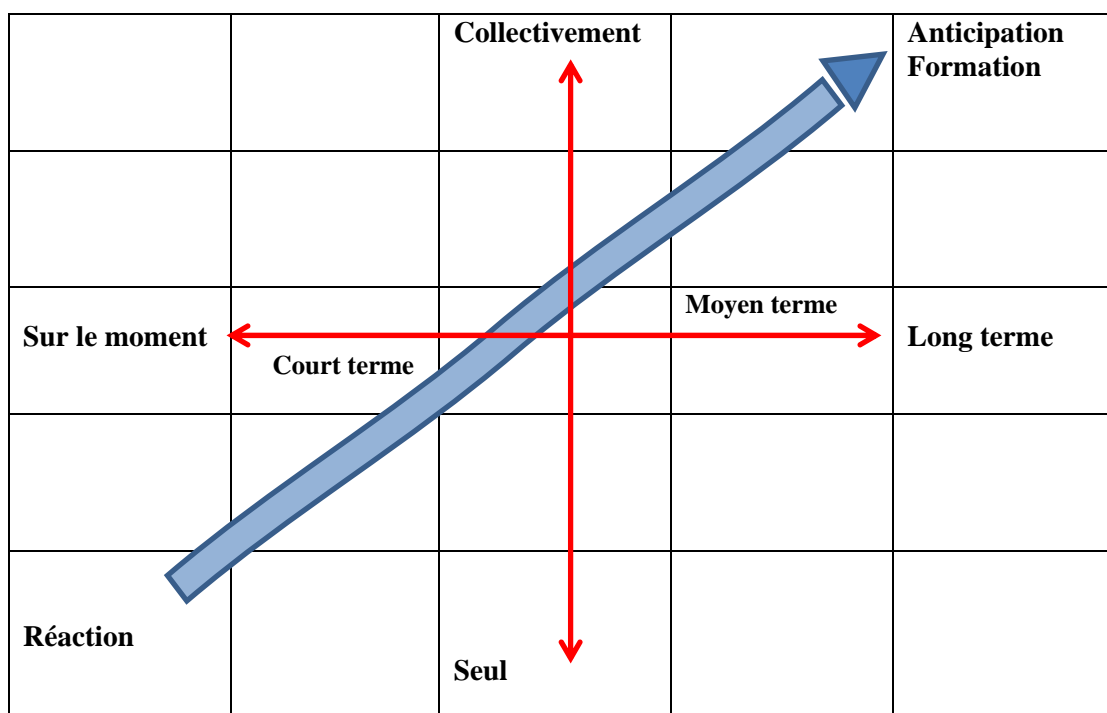
Ces précisions doivent permettre aux candidats de ne pas traiter le cas uniquement sur le versant disciplinaire, pédagogique ou empathique (réagir en « bon père de famille » n'est pas suffisant) mais bien d'inclure leur réponse dans une dynamique sociale, dont l'école est un des versants et le professeur est un des acteurs.

Dans cette épreuve, chaque candidat doit montrer comment il incarne en situation les valeurs républicaines, la déontologie du fonctionnaire et la conscience professionnelle. Mais cette entreprise doit être interprétée dans le contexte particulier du dossier. C'est cette situation humaine et géographique qui lui donne son sens et sa valeur. Agir de façon responsable engage à entendre qu'il s'agit de la situation proposée devant des instances externes hiérarchiques ou internes morales mais qu'il s'agit aussi de répondre aux élèves. Cela engage à montrer comment, non seulement, on assume

les conséquences de ses choix, mais aussi, et surtout peut être, à montrer comment on assume les effets de ses décisions en les anticipant.

De plus, il paraît difficile de s'engager dans une réponse à cette épreuve de l'agrégation externe sans définir précisément éthique, responsabilité, et fonctionnaire en faisant référence à des auteurs ayant précisé les choses à ce sujet (Spinoza, Arendt, Weber, Ricœur,...), mais surtout sans expliquer pourquoi et comment le cas proposé à l'étude met en jeu ces notions clés. Il paraît également peu probable de faire acte de proposition recevable sans définir les autres termes clés de la question. La prestation des candidats doivent révéler ici de connaissances comprises, éprouvées et possédées tant au plan institutionnel que scientifique. Cependant, de la même manière que pour la 1<sup>ère</sup> partie de l'épreuve, ces connaissances ne se suffisent pas à elles mêmes : elles doivent rester un étai à la conviction, une justification à la recevabilité des propositions et un moyen de poser des obstacles possibles (et des limites probables) aux actions entreprises face au cas qui est soumis.

La réponse étagée des candidats pourra montrer comment passer d'une réaction, seul, sur le lieu du cas, dans l'immédiateté de la rencontre, à une action de prévention, de réflexion et de formation collective aussi bien au sein de l'EPS que dans l'établissement et dans le contexte environnant, dans un futur à court, moyen et long terme. Le jury s'attend donc à voir les candidats cheminer sur la flèche bleue du schéma ci-dessous.



Dans cette entreprise il est attendu que les candidats se positionnent dans une chaîne hiérarchique, montrent une évolution d'interactions dans cette chaîne et utilisent des possibilités hiérarchiques. Cela revient à se positionner dans un tissu de partenaires éducatifs dans l'EPL et autour, et à utiliser ces partenaires pour répondre au cas dans l'intérêt de(s) l'élève(s) concerné(s), au-delà d'un traitement ponctuel. Cette perspective engage à répondre sans oublier de mobiliser les ressources présentes dans l'EPL et le contexte du dossier, voire dans les propositions présentées dans la première partie de l'épreuve, mais aussi parmi les ressources existant dans l'absolu (ministère(s), rectorat, associations, collectivités territoriales) pour prendre en compte et en charge le traitement de la situation posée.

En d'autres termes est attendu que les candidats, en se situant et en agissant dans l'institution, montrent qu'ils en connaissent les composantes et les hiérarchies. Dans leurs choix apparaîtront concrètement (en actes, paroles, propositions, projets) leur part de responsabilité dans l'institution scolaire, à leur niveau, et leur capacité à faire évoluer « les choses » dans un contexte déterminé.

Ces propositions seront issues de choix réalisés parmi plusieurs hypothèses concrétisant la situation (les élèves impliqués sont-ils majeurs ou mineurs ? membres de l'établissement ou pas ? membres d'une des classes dont l'enseignant a la responsabilité ou pas ?...). Cette épreuve engage donc les candidats à raisonner selon une logique hypothético-déductive, (et à en faire part au jury) en évoquant les conséquences en cascades des différents choix, « si je dis ceci alors..., si je fais cela, alors... si je préviens les parents, alors... si j'alerte le chef d'établissement alors... si je porte l'affaire devant la police, alors ... ». Toutes les conjonctures ne sont pas présentables, les candidats devant justifier et assumer leurs choix de précision du cas, comme leurs alternatives de réponses, et leurs options de hiérarchisation d'intervention.

### **Prestations des candidats**

Les prestations des candidats ont été appréciées au regard de différents critères : la mise en évidence, à partir du cas concret proposé dans la question, d'un dilemme renvoyant à l'éthique et/ou à la responsabilité d'un fonctionnaire de l'état ; l'analyse du cas et sa déclinaison par la formulation de différentes hypothèses ; la proposition d'actions et de positionnements. Les connaissances scientifiques et institutionnelles des candidats ne sont ainsi valorisées que si elles participent à l'élaboration de l'un ou de plusieurs de ces trois éléments incontournables de l'épreuve.

#### 1/ Prestations non recevables

Aucun candidat n'a, heureusement, tenu une position qui serait vide d'éthique et de responsabilité.

#### 2/ Prestations insuffisantes : ACTION IMPULSIVE

Pas de précision sur le dilemme éthique du cas : actions « allant de soi », comme s'il n'y avait qu'une seule réponse possible et que la situation ne posait pas de problème.

Précisions concrétisant le cas et hypothèses le contextualisant à peine ébauchées ou peu pertinentes

Réaction de bon sens, souvent partielle, positionnement questionnable

Proposition de peu d'envergure (temporelle, collégiale)

Analyse des conséquences de ses choix embryonnaire ou déconnectée de la réalité

Connaissances textuelles, contextuelles, institutionnelles (administratives et légales) lacunaires

#### 3/ Prestations recevables : ACTION APPLIQUEE

Présentation du problème causé par le cas, pas de dilemme

Analyse formelle et formaliste : une seule hypothèse de dégagee, deux au maximum, sans prise en compte du contexte

Réaction de fonctionnaire, positionnement questionné

Les choix présentés semblent avoir des conséquences certaines et prévisibles

Des connaissances textuelles, contextuelles, institutionnelles (administratives et légales) parfois approximatives, parfois non appropriées au cas traité, ou omettant des éléments existant

#### 4/ Prestations très satisfaisantes : ACTION CONSTRuite ET SITUEE

Précision fine du dilemme éthique

Analyse réfléchie et possiblement plurielle, positionnement intelligent (inter-ligere = qui relie). Les candidats sont capables de faire plusieurs hypothèses adaptées au contexte, et de proposer des réponses en lien avec ces différentes hypothèses

Propositions personnelles et issues d'une conviction, engageant à assumer leurs conséquences

Les choix présentés sont exposés dans les incertitudes de leurs effets

Des connaissances textuelles, contextuelles, institutionnelles (administratives et légales) appropriées au cas

## 5/ Prestations excellentes : ACTION ANTICIPEE ET PROJETEE

Précision nuancée du dilemme éthique

Concrétisation du cas et hypothèses le contextualisant claires, judicieuses, motivées et interagissant

Réaction immédiatement à différents niveaux (humains, temporels, matériels), positionnement questionnant

Proposition à l'envergure (temporelle, collégiale) d'emblée anticipatrice

Choix issus de l'analyse de leurs conséquences, de leurs obstacles, des limites de leur portée

Grandes connaissances textuelles, contextuelles, institutionnelles (administratives et légales), fines et reliées

### Conseils de préparation

Les cas présentés par les questions du jury n'ont pas de réponse automatique, immédiate et unique. Au contraire. Il est donc essentiel que les candidats identifient et présentent lors de l'exposé la nature du ou des dilemmes auxquels ils sont confrontés, et qu'ils le(s) mettent en relation avec leurs définitions de l'éthique, de la responsabilité et des termes clés du sujet.

De plus, la question trouvant son origine dans le dossier, le jury apprécie un effort de contextualisation en faisant référence aux élèves ou au diagnostic de l'établissement lors de la formulation des hypothèses. Cependant, il est également attendu que les candidats soient capables de prendre de la distance avec le dossier en élargissant le cadre de leur réponse pour souligner la valeur générique du cas traité.

Ainsi, on peut penser que répondre à cette question demande :

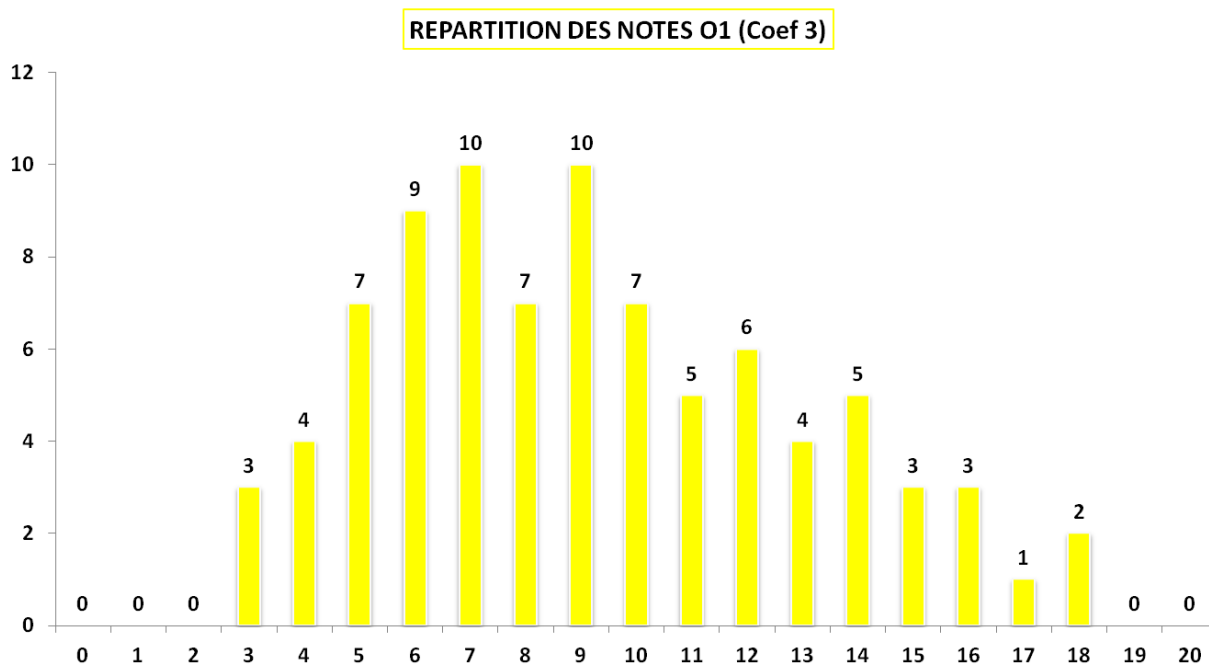
- de positionner le cas au regard des valeurs républicaines, des droits de l'homme (de l'enfant), donc de les connaître,
- d'analyser le cas, d'avancer des causes possibles à la situation rencontrée, donc de rentrer dans une logique interprétative nécessitant des connaissances théoriques,
- d'évoquer l'intérêt des élèves (ceux concernés par le cas, mais aussi tous ceux de l'établissement), donc d'avoir des convictions à ce sujet,
- de préciser devant qui un enseignant est responsable (état, chef établissement, IPR, parents, élèves, lui-même), donc d'identifier ses relations hiérarchiques,
- de prendre la mesure de la gravité du cas et donc d'être capable de différencier une transgression d'une infraction, d'un délit, et d'un crime, mais aussi d'envisager les différents niveaux de sanction, allant jusqu'au pénal
- d'envisager les conséquences vertueuses de la réaction et des actions enclenchées, les obstacles et limites aux décisions et aux positions prises, donc de se projeter dans une chronogenèse du cas,
- de convoquer les lois, arrêtés, décrets, circulaires récents de la nation, ainsi que les dispositifs de l'Education nationale qui circonscrivent les grands problèmes que rencontre l'école aujourd'hui (violence, incivilités, décrochage scolaire, conduites addictives, ...),
- de s'appuyer sur la culture commune de l'équipe EPS, de la communauté éducative mais aussi d'inclure des associations, organismes qui dépassent le seul contexte de l'EPLÉ voire le simple contexte local,
- d'envisager en quoi cet événement va transformer l'EPS de l'EPLÉ, c'est-à-dire en quoi ce cas va pouvoir faire jurisprudence pour l'EPLÉ (règlement intérieur, choix éducatifs, incidences sur la vie scolaire), pour l'EPS (objectifs, programmation, contrat, attitudes, ...), pour les élèves et pour l'enseignant qui aurait eu à traiter ce cas.

Au niveau de la communication, le jury conseille de reprendre les conseils donnés pour la première partie de l'épreuve. Cependant, il semble important de se construire une compétence d'exposé qui tienne compte du court temps de parole : en effet, nombreux sont les candidats qui ont terminé plusieurs minutes avant la fin du temps prévu ; d'autres ayant au contraire été contraints d'éluder leur conclusion.

En définitive, si cette épreuve demande des connaissances sur la législation, sur les appuis administratifs et associatifs dont peut se servir un professeur pour prendre en compte et en charge un cas « éthique », elle demande aussi une conviction d'enseignant sachant réagir de façon humaniste à une rencontre contingente et embarrassante avec le quotidien du métier.

Répondre avec justesse à cette épreuve présage d'une capacité à assumer avec intelligence les effets de sa charge devant la communauté éducative et devant son employeur.

**Répartition des notes de l'oral 1 (« question dossier établissement » et « question agir » confondues)**





## DEUXIEME EPREUVE D'ADMISSION

Le présent rapport rend compte des observations principales de la session 2014. Après un rappel des conditions de passation de l'épreuve, le rapport propose une analyse des productions des candidats et des conseils de préparation pour l'épreuve d'oral 2. Il précise également la manière dont les candidats se sont appropriés les nouvelles modalités de préparation et de présentation de l'épreuve d'oral 2 « présentation numérique ».

### Cadre général de l'épreuve

L'arrêté du 10-02-2012 fixant les conditions de l'oral 2 d'admission précise :

Présentation d'une leçon d'éducation physique et sportive :

A partir d'un dossier fourni par le jury, présentant notamment les caractéristiques des élèves d'une classe d'un établissement scolaire du second degré, le candidat présente une leçon ou des séquences de plusieurs leçons d'éducation physique et sportive s'adressant aux élèves de cette classe, dans le contexte singulier de l'EPL et en référence à un programme limitatif d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports de la leçon.

Durée de la préparation : quatre heures ; durée de l'épreuve : une heure et vingt minutes (exposé : trente minutes ; entretien : cinquante minutes) ; coefficient 4.

### Les conditions de l'épreuve

#### **Libellé-type de la question**

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

Le libellé précise le type d'établissement, l'APSA, l'effectif de la classe, la durée effective de la leçon (90'), la classe ou le groupe d'élèves et des spécifications éventuelles apportées par le jury. Au-delà de ces informations à prendre en compte pour l'élaboration de la leçon, d'autres précisions écrites peuvent être données dans le libellé de la question. Le candidat doit les considérer avec la plus grande importance. Ces précisions ont pour vocation d'apporter des précisions complémentaires au candidat afin d'enrichir ses possibilités de traitement de la question, et non de le déstabiliser. Le jury invite donc le candidat à bien analyser la question et les différentes informations dont elle est porteuse pour concevoir sa leçon.

Le jury tient à rappeler que dans cette épreuve, le candidat doit retenir et développer un aspect qu'il juge significatif pour lui lors de la présentation de sa leçon, en veillant à inscrire cet aspect dans une perspective temporelle pour en envisager une évolution. Cet aspect significatif peut être de nature différente : il peut porter sur un enjeu éducatif, un élément du socle, une modalité d'enseignement, une transformation motrice, une forme de groupement...

#### **Conditions de préparation de l'épreuve : 4 heures**

Le candidat dispose d'un dossier sous format numérique (version Word et PDF), fourni par le jury, comprenant un ensemble de données relatives à l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans un établissement du second degré. En salle de préparation et en salle d'interrogation, le candidat dispose d'un matériel informatique :

- un ordinateur portable de 15 pouces, équipé d'un système d'exploitation MS-Windows ;

- les logiciels et outils suivants sont installés sur l'ordinateur : MS-Pack Office 2010 (traitement de texte, tableur, présentation diaporama), pointofix, adobe-reader, XMind et freemind;
- les programmes officiels pour les collèges et lycées et des fiches ressources sont disponibles sur l'ordinateur.

Les fichiers créés par le candidat sont sauvegardés sur des clés USB.

A l'issue des 4 heures de préparation, le candidat est conduit dans une salle d'interrogation. Il dispose d'un temps pour relier l'ordinateur à un vidéoprojecteur.

### **Exposé et entretien**

Pour sa présentation, le candidat utilise l'ordinateur portable de préparation relié à un vidéoprojecteur. La projection par vidéo projecteur est effectuée sur un tableau blanc qui peut également servir de support pour préciser et illustrer l'organisation pédagogique ou les dispositifs. Un autre tableau blanc mobile est mis à la disposition du candidat pendant l'exposé et l'entretien.

L'utilisation de tout support numérique personnel est exclue.

Le candidat présente sa leçon en spécifiant clairement l'élément significatif retenu. Il expose pendant 30 minutes (maximum).

Un entretien de 50 minutes (incompressible) fait suite, au cours duquel les membres du jury questionnent le candidat pour lui permettre de justifier et d'argumenter ses choix en s'appuyant sur ses connaissances didactiques, pédagogiques, scientifiques et institutionnelles...

Lors de l'entretien, les questions posées prennent appui sur ce qui a été présenté par le candidat. Elles permettent aux jurés d'évaluer la cohérence des propositions effectuées. Le jury cherche à savoir comment le candidat se situe dans le contexte décrit dans le dossier et comment il envisage, par son intervention, de faire évoluer l'aspect significatif retenu.

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

- la manière dont il articule sa proposition de leçon et les différents éléments du contexte de l'établissement support;
- son traitement didactique de l'activité physique, sportive et artistique (APSA) au regard des exigences des programmes et des caractéristiques d'élèves ;
- la cohérence interne de la leçon présentée et son inscription dans le cycle ;
- le choix et la mise en perspective de l'aspect significatif ;
- la manière dont il permet à tous les élèves d'apprendre et de se transformer dans la leçon ;
- les modalités d'intervention(s) de l'enseignant pour permettre aux élèves d'apprendre.

Le jury tient à rappeler que le questionnement porte aussi sur les connaissances technologiques relatives à l'APSA concernée tout en gardant à l'esprit qu'elles ont pour fonction de proposer des transformations motrices et éducatives chez les élèves d'une classe particulière, intégrant des cas particuliers d'élèves et dans un établissement singulier.

Les propositions du candidat doivent donc être justifiées au regard du cadre scolaire, des textes de la discipline EPS et concerner tous les élèves de la classe (ou du groupe d'élèves) dans une optique de progrès et/ou d'évaluation des acquis.

L'épreuve (exposé + entretien) est notée de 00 à 20 pts.

### **Remarques relatives à l'usage du numérique pour la présentation de la leçon**

Pour présenter sa leçon, ainsi que l'aspect significatif sélectionné et son évolution tout au long du cycle, le candidat construit des supports numériques qui doivent constituer des aides à la communication et à la compréhension du jury. Ces différents médias ne constituent que des supports au service de la prestation. Ils ne sont pas pris en compte lors de l'évaluation du candidat. Il est important de préciser que le recours à l'informatique n'est pas considéré comme une fin en soi. La prestation du candidat n'est pas appréciée en fonction de sa virtuosité dans l'utilisation de tel ou tel

logiciel. Il s'agit bien de tirer profit de cet outil à des fins de communication dans le but de présenter, mettre en relation et argumenter pour le jury, sa proposition de leçon.

Le jury tient à préciser que (a) les supports d'information projetés doivent être garants d'une bonne lisibilité et mise en forme de l'information adressée au jury, (b) le candidat peut exploiter les possibilités riches de mise en forme de l'information qui sont offertes par les logiciels (schématisation, mises en relation, liens hypertextes...).

Compte tenu de cette modification du support, la présentation et la conception du candidat demandent une préparation adaptée à la manipulation des outils informatiques. Il n'est pas attendu de format ou de modèle particulier, ni l'utilisation de l'intégralité des logiciels présents. Bien plus qu'une aide passive à la lecture, ces documents doivent, de manière dynamique, faire apparaître les éléments saillants du dossier qui ont présidé à la conception et à la construction de la leçon et de son aspect significatif retenu. A ce sujet, le jury a relevé différents éléments pouvant enrichir ou desservir la prestation :

Ce qui peut permettre d'enrichir la prestation :

- exploiter davantage les outils numériques disponibles afin d'illustrer la complexité des relations entre les déterminants de la leçon et les propositions du candidat, ainsi que les modes d'intervention retenus pour animer la leçon.
- exploiter tous les moyens disponibles pour expliciter et schématiser les dispositifs utilisés (organisation spatiale, fiches-élèves etc.)
- privilégier dans la phase d'exposé une part de temps suffisante à la présentation de la leçon, l'élément significatif et son évolution. Eviter de « perdre » du temps sur la simple restitution d'éléments du dossier déjà connus par le jury.
- concevoir un support de présentation permettant au candidat de rester engagé dans un dialogue avec le jury et d'apporter des éclairages au-delà de la simple lecture de diapositives.

Ce qui peut desservir la prestation :

- l'utilisation artificielle d'effets numériques sans intérêt avec le propos
- l'utilisation de « copier-coller » trop importants et qui densifie de façon inutile le support : ce sont les choix du candidat qui restent premiers : les diapositives ou informations projetées ne sont qu'un moyen et les éléments relatés du dossier sont des points d'appui permettant de justifier les choix réalisées
- les diapositives trop édulcorées ne servant qu'à donner les grands titres
- une mauvaise gestion du temps (déséquilibre entre les séquences...)

Le jury rappelle que tout ce qui permet la clarification des propositions est une plus-value apportée au discours.

## **Les prestations des candidats**

### **Observations générales**

- Toutes les leçons présentées tentent plus ou moins de tenir compte du cadre contextuel (projet d'établissement, projet pédagogique, projet de classe, projet de cycle, association sportive).
- Le cadre méthodologique et la gestion du temps d'exposé sont relativement bien maîtrisés. Les candidats s'expriment en utilisant un langage qui permet la communication avec le jury.
- Le jury souhaite porter une attention particulière sur la difficulté des candidats à intégrer les caractéristiques des élèves, dans la construction de la leçon. Il conviendrait de questionner cette dimension avec plus de réalisme pour identifier avec précision des objectifs, des situations d'apprentissage, des contenus, des formes de groupement et d'intervention plus cohérents et adaptés à la singularité des élèves et du groupe classe. Les propositions relèvent trop souvent d'un « prêt à porter didactique » qui prend plus ou moins en compte la structure de la compétence attendue par les programmes. Le jury attend du candidat la capacité à opérationnaliser ses propositions dans des situations concrètes, des mises en œuvre plus précises et illustrées.

## Les prestations les moins convaincantes

**Profil 1** : les candidats proposent une leçon irrecevable et/ou qui met en danger les élèves.

**Profil 2** : les candidats proposent un exposé incomplet de leur leçon et/ou de l'aspect significatif retenu. Les contenus et les mises en oeuvre sont inconsistants, anecdotiques ou inadaptés.

**Profil 3** : les candidats décrivent un projet de transformation global en termes d'actions à produire à partir de plusieurs éléments du dossier. Les propositions, y compris celles relatives à l'aspect significatif retenu, sont présentées sur le registre de la description, avec un projet éducatif sommaire ; les apprentissages sont incidents. Les candidats proposent des transformations générales. La leçon met en jeu une motricité formelle (peu spécifique à l'APSA support).

### Précisions sur ces profils

Concernant la conception et le contenu de la leçon :

- Le jury note que chez certains candidats, **la prise en compte des programmes et des textes** (socle commun des connaissances et compétences, programmes d'EPS du lycée - voie professionnelle, générale et technologique – et du collège, l'ensemble des fiches ressources, les fiches du diplôme national du brevet, etc.) est **très lacunaire**. En effet, nous retrouvons encore trop de candidats qui ne s'y réfèrent pas explicitement, oubliant que le professeur agrégé d'EPS est un fonctionnaire d'Etat ayant l'obligation de s'inscrire dans les recommandations institutionnelles.

- Les notions de compétences, connaissances, capacités, attitudes mentionnées dans les fiches-ressources sont très peu utilisées et exploitées par les candidats alors qu'ils ont ces fiches ressources à disposition durant le temps de préparation

- De la même manière, **la contribution de l'EPS à la construction des compétences du socle commun** par les élèves **n'est pas explicitement envisagée**, et, quand elle l'est, elle est abordée de manière formelle et presque exclusivement à travers les compétences 6 et 7.

- Le contenu des prestations de certains candidats révèle **une connaissance insuffisante et formelle des APSA** plus ou moins bien reliée à la compétence propre. Il est regrettable de constater que certaines propositions font état de lacunes quant à la mise en oeuvre sécuritaire, ou quant à l'organisation fonctionnelle de l'activité elle-même (exemple : le fonctionnement par ateliers en gymnastique est rarement explicité, l'organisation adoptée semble également « échapper » à l'enseignant...). Il est attendu que le candidat soit capable d'**identifier les types de transformations mis en jeu dans l'APSA** (connaissances, capacités, attitudes), et de les opérationnaliser à l'aide de connaissances technologiques et scientifiques relatives aux activités.

- Il serait apprécié d'envisager **les modes d'entrée dans l'activité** dans leur diversité afin de répondre à la pluralité des publics scolaires et des problématiques repérées dans le dossier pour la classe concernée. A ce propos, on ne peut envisager une construction de leçon et le choix de l'aspect significatif d'une manière identique lorsque l'on est au collège, au lycée et au lycée professionnel. Cette dimension doit trouver écho dans la structuration temporelle de la leçon. Pour ce faire, le candidat ne doit pas s'interdire d'**articuler une option contextuelle (en lien avec le dossier) et une option personnelle (en termes de démarche par exemple)**.

- Les candidats qui ne s'interrogent pas **sur l'articulation des situations les unes par rapport aux autres**, qui n'envisagent pas la cohérence de la leçon en termes de durée, de formes de travail adaptées à un public spécifique et spécifié, ne peuvent pas convaincre les jurés du bien fondé de leurs propositions.

- De la même manière, les situations proposées restent bien souvent inadaptées aux ressources réelles des élèves et ne tiennent pas compte de l'âge du public visé : un élève de 6ème étant ainsi envisagé de manière identique à un élève de terminale. Ce constat s'explique sans doute par une méconnaissance des niveaux de production des élèves dans les APSA, mais également des niveaux de leur développement affectif et psychomoteur.

- **La charge de travail** demandée aux élèves dans la leçon doit être précisément fonction de leurs caractéristiques. Par exemple, lors d'un travail par atelier en gymnastique, cinq répétitions ne peuvent suffire à transformer les élèves. Cent vingt mètres en course de haies

pour des élèves de 4ème, semblent bien en deçà des capacités des élèves. Ces éléments débouchent alors sur des niveaux de faisabilité irrecevables qui nuisent à la cohérence du propos.

Concernant l'intervention de l'enseignant :

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

Dans la formalisation de ses interventions, le jury encourage le candidat à dépasser le classique « j'observe, j'analyse, je régule » pour envisager d'autres types d'intervention en lien avec la spécificité des apprentissages visés et les caractéristiques des élèves (quel niveau d'étayage, de directivité en fonction des moments de la leçon etc...)

Concernant l'aspect significatif de la leçon :

En ce qui concerne **l'aspect significatif de la leçon et son évolution dans la suite du cycle, les choix ne sont pas argumentés**, leur évolution n'intègre pas les réponses des élèves, les étapes de transformation ne sont que très rarement repérées. Par exemple, le choix de l'observation pour des élèves de 4ème en course de haies ne peut pas se cantonner à l'utilisation d'une fiche sans que le jury connaisse les éléments qui ont présidé à ce choix et qu'il perçoive les étapes par lesquelles les élèves sont amenés à se transformer durant le cycle. Les jurés s'interrogent par ailleurs sur le peu de temps que certains candidats consacrent au traitement de cette partie importante de la question initiale. Enfin lorsqu'elles sont envisagées, ces évolutions gagneraient à ne pas être présentées sous forme d'étapes formelles. Il est conseillé de garder l'idée d'alternatives possibles exprimées en termes de si... alors...

### **Les prestations les plus convaincantes**

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

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

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

### **Précisions sur ces profils**

Concernant la conception et le contenu de la leçon :

- Le contenu des prestations des candidats révèle la construction de situations d'apprentissage qui intègrent, outre le pôle moteur, les axes forts du projet d'établissement ou d'EPS et les compétences méthodologiques et sociales. Les contenus enseignés sont apparents et s'inscrivent dans une perspective de différenciation.
- Ces candidats sortent du stade de la « bonne intention » en affichant des objectifs véritablement opérationnalisés par la suite. La logique d'articulation des situations d'apprentissage montre une progression s'appuyant sur des habitudes professionnelles vues ou vécues. Exemple : la bonne prestation est celle qui dépasse la présentation d'un vocabulaire technique pour caractériser les objectifs (par exemple en escalade : travail sur l'effet porte, sur les crux, etc...) afin de donner des contenus précis opérationnalisant ces objectifs (repères concrets pour les élèves, consignes précises de l'enseignant etc...)

- La charge de travail et sa nature sont justifiées du point de vue de la faisabilité et des effets potentiels qu'elles sont susceptibles de créer chez les élèves et la classe.
- Les candidats sont capables de problématiser les choix retenus et les mettre en perspective au regard d'une cohérence explicitée du point de vue des éléments du dossier. Par exemple, dans l'activité course de haies pour une classe de 3ème, la construction de la leçon est pensée selon une double logique : la prise en compte de la charge de travail et plus particulièrement les temps de récupération, la construction de fiches d'observation au service de la compréhension des principes d'efficacité relatifs au franchissement. Ces propositions sont contextualisées au regard du profil de la classe et d'une véritable lecture des traits saillants du dossier.

Concernant l'intervention de l'enseignant :

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

**Les actions de l'enseignant sont justifiées, au regard du contexte et particulièrement des élèves, par le souci constant de prouver qu'elles peuvent créer chez eux des progrès et des transformations de nature diverse.** En ce sens, le jury perçoit des interventions qui mettent en scène l'interaction dans la classe.

Par exemple, en boxe française (N4), pour des élèves de terminale, les interventions de l'enseignant peuvent être pilotées, entre autres, par une triple logique :

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

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

Concernant l'aspect significatif de la leçon :

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

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

## **Les conseils aux candidats en matière de préparation**

### **L'étude du dossier**

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

## La conception de la leçon

Le jury rappelle la nécessité de mettre en valeur les points clefs des propositions afin que les éléments essentiels ne soient pas noyés ou laissés au hasard; l'articulation des diapositives ou autre support doit refléter la cohérence de la leçon qui ne peut s'apparenter à une juxtaposition de situations. Le candidat ne doit pas non plus hésiter, le cas échéant, à importer dans sa présentation des données pédagogiques du dossier (photos de voies en escalade, schémas précisant l'organisation spatiale des situations) afin de mieux préciser (en les contextualisant) les contenus proposés au élèves.

## L'exposé

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

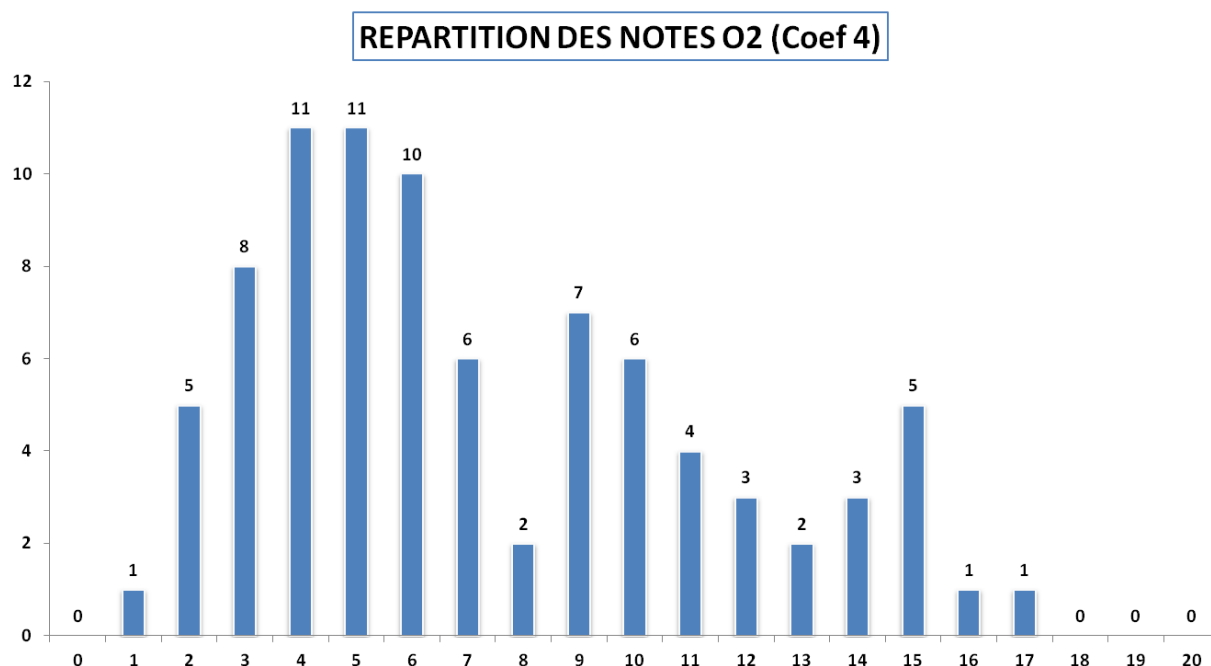
## L'entretien

Certains candidats présentent un bon niveau de justification globale mais, de par leur manque d'expérience, ne font pas « vivre » les situations.

Chez les meilleurs candidats, les transformations sont non seulement annoncées, mais argumentées. Le jury, bien conscient que les candidats n'ont pour certains jamais enseigné, conseille d'observer des élèves et des enseignants lors de l'année de préparation au concours, afin de proposer une connaissance « en acte » des élèves engagés dans la pratique d'une APSA.

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

## Répartition des notes de l'oral 2



## TROISIEME EPREUVE D'ADMISSION

### Les conditions de l'épreuve

L'oral 3, session 2014 de l'agrégation externe d'EPS, s'appuie sur cinq APSA : l'escalade, la danse, le basket-ball, l'athlétisme (Biathlon : course de 200m haies et lancer de javelot) et le badminton.

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

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

Au niveau des prises de vue, le candidat est filmé avec une caméra numérique placée selon les modalités propres à chaque activité et définies dans le complément d'information au programme.

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

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

### Analyse des prestations

#### **L'épreuve pratique**

Cet aspect sera développé spécifiquement pour chaque APSA. Cependant, le jury insiste sur le fait qu'il est absolument nécessaire de se présenter aux épreuves pratiques en très bonne condition physique.

#### **L'épreuve orale**

Le jury rappelle que le cœur de cette épreuve est l'analyse, par le candidat, de sa motricité. Pour ceci, il doit « éduquer son regard » : identifier et hiérarchiser des indicateurs précis révélateurs de sa motricité et de son niveau.

La très grande majorité des candidats maîtrise la manipulation des images avec le logiciel "Médianalyse". Cependant, les candidats gagneraient à s'approprier davantage le logiciel pour l'utiliser de façon plus stratégique (par exemple utiliser le mode photo pour retrouver des séquences vidéo).



En badminton et en basket-ball, où le temps de pratique est le plus important, certains candidats ne passent pas suffisamment de temps sur le « dérushage » des séquences vidéos. Il en ressort parfois un choix de séquences réducteur au regard de la totalité de leur prestation.

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

Chez une majorité de candidats, les choix des séquences pour appuyer leur exposé, sont assez pertinents. Leurs propos gagneraient en qualité par de meilleurs choix dans les vitesses de lecture. Par exemple, la fonction image par image peut-être pertinente pour se centrer sur des aspects individuels purement techniques alors qu'elle devient inadaptée pour analyser le rapport de force en badminton ou en basket-ball. Les candidats sont invités à mieux intégrer les outils graphiques mis à leur disposition, dans le but de mieux souligner certains moments clés de leur analyse.

### ***L'exposé***

L'exposé doit répondre à une question posée par le jury. Elle se présente sous la forme suivante : « *En vous appuyant sur les images vidéo et en vue de formuler des axes de transformation de votre motricité, vous analyserez votre prestation au regard de la thématique suivante : ...* ». Cette question recouvre une double attente : le candidat doit, d'une part, se centrer sur une analyse de sa prestation du jour mais doit, d'autre part, formuler des propositions de transformation de sa motricité.

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

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

### ***L'entretien***

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

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

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

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

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

Les meilleurs candidats proposent une articulation forte entre les séquences et les arguments en appuyant leurs réponses sur des indicateurs pertinents et variés. Leur discours repose sur des connaissances variées et maîtrisées. Leurs propositions de transformation sont hiérarchisées, illustrées

et argumentées. Elles reposent sur une utilisation concrète des outils numériques (et pas seulement la vidéo).

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

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

#### **La pratique**

Le jury rappelle qu'il est absolument nécessaire d'avoir une bonne condition physique générale, qu'il est indispensable d'avoir une pratique régulière de l'APSA choisie durant l'année pour performer le jour de l'épreuve, et une pratique réfléchie pour préparer cet oral.

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

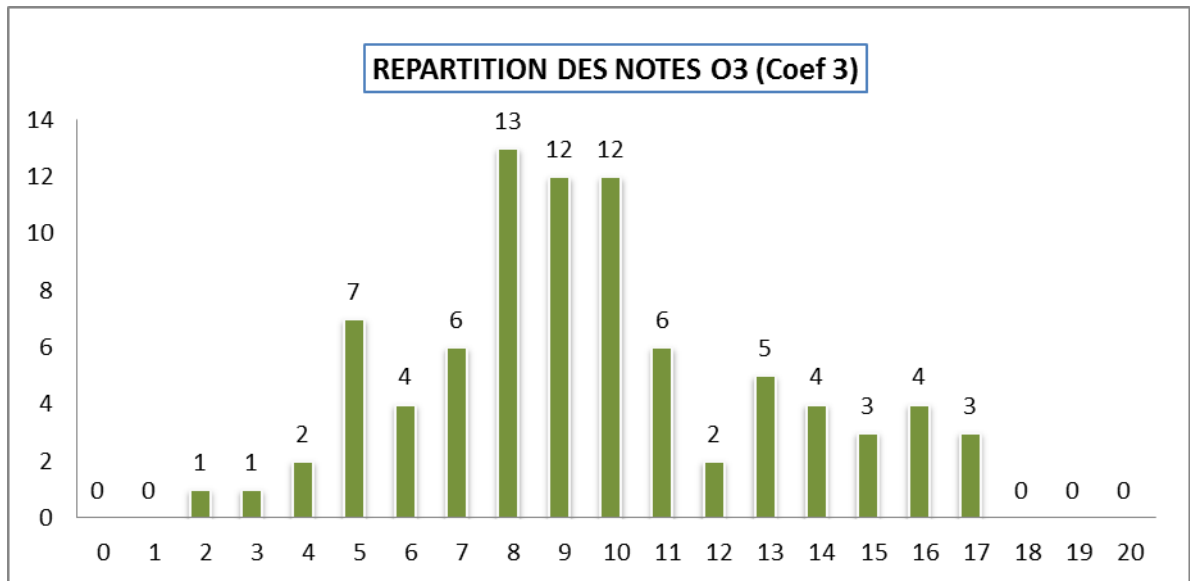
#### **L'oral**

Un travail d'analyse sur la connaissance de soi, des adversaires et des partenaires éventuels permet de progresser durant la phase de préparation au concours. Il est pour cela conseillé d'utiliser les potentialités de l'outil vidéo et du logiciel de lecture des images (médianalyse), bien en amont des épreuves orales. Une bonne maîtrise du logiciel passe par un entraînement et une utilisation de toutes ses fonctionnalités (photos, séquences vidéos, outils graphiques,...). Les candidats doivent être habitués à étudier leur prestation à partir d'un cadre d'analyse maîtrisé et fonctionnel. Il appartient au candidat de s'entraîner à convoquer des séquences représentatives de sa pratique et d'un thème ciblé, pour illustrer, appuyer le propos ou la démonstration. Le jury incite les candidats à ne pas envisager uniquement leurs manques ou leurs défauts, mais également leurs qualités et points forts en toute objectivité. Par ailleurs, il est conseillé de référencer les explications, aussi bien en termes de connaissances scientifiques que technologiques voire techniques. Mais le jury tient à mettre en garde les candidats contre l'utilisation de références non maîtrisées, inutiles, voire erronées.

Pour l'entretien, le candidat doit faire l'effort de s'immerger dans la culture de l'APSA afin de se positionner en tant que praticien réflexif. Le jury déplore le peu de connaissances culturelles des candidats en général. Nous rappelons que les connaissances culturelles de l'APSA permettent au candidat d'approfondir sa réflexion au regard de la thématique proposée et de se forger un regard critique sur celle-ci. Dès lors, il doit être capable de proposer des pistes de transformation et de les illustrer sur des thèmes divers et des niveaux variés.

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

**Répartition des notes de l'oral 3 (APSA confondues)**



<b>GRILLE DE NOTATION oral 3 2014</b>	<b>0 1 2 3 4 5</b>	<b>6 7 8 9 10</b>	<b>11 12 13 14 15</b>	<b>16 17 18 19 20</b>
<b>10'</b>  <b>EXPOSÉ /20</b>	Placage d'un discours. Commentaire des images sur un mode narratif. Thématique pas ou peu prise en compte. Discours approximatif avec un vocabulaire hasardeux. Pas ou peu d'adéquation entre discours et prestation du jour. Pistes de transformation non adaptées et allusives.	Modèle d'analyse existant mais non ou insuffisamment maîtrisé Thématique explicitée et illustrée (vidéo) mais non intégrée au modèle d'analyse. Champs de connaissances réduits Pistes de transformation énoncées et non justifiées.	Modélisation fonctionnelle Thématique articulée à des séquences pertinentes. Variété des champs de connaissances. Cohérence du discours et prestation du jour. Utilisation pertinente des outils TICE. Pistes de transformation cohérentes et justifiées.	Mise en relation de différents champs de connaissances pour les intégrer dans une démarche personnelle. Choix de séquences remarquables et utilisation des TICE au service de la démonstration. Thématique problématisée au regard de l'APSA et/ou de sa pratique. Pistes de transformation pertinentes et hiérarchisées.
<b>15'</b> <b>ANALYSE /20</b> <b>Voir, choisir, repérer</b> <b>Critères, repères, indicateurs</b>	Réponses erronées, évasives. Absence de cohérences entre séquences et arguments ou articulation artificielle. Indicateurs non adaptés.	Réponses globalement justes mais peu argumentées. Cohérence irrégulière, partielle entre les séquences et les arguments. Indicateurs restreints et imprécis.	Réponses justes avec argumentation logique. Les arguments sont liés aux séquences. Indicateurs adaptés mais juxtaposés.	Réponses précises et engagées ou originales. Articulation forte entre les séquences et les arguments. Indicateurs pertinents, variés, articulés.
<b>15' APPROFONDISSEMENT /20</b> <b>Expliquer</b> <b>Lien connaissances techniques et culturelles de l'APSA, savoirs scientifiques</b>	Explications erronées de sa prestation. Connaissances parcellaires de l'activité.	Explications adossées à des connaissances juxtaposées, superficielles, réductrices. Connaissance globale mais peu spécifique à l'activité.	Explications organisées et adossées à des connaissances inégalement maîtrisées. Connaissances précises de l'activité.	Explications multi-référencées, adossées à des connaissances choisies et maîtrisées. Connaissances solides et articulées de l'activité.
<b>15'</b> <b>TRANSFORMATION /20</b> <b>Passer de ... à ...</b> <b>Comment...</b>	Transformations décalées par rapport à la perception de son niveau. Illustrations ou moyens peu adaptés et peu opérationnels.	Aborde les transformations de façon intuitive, générale. Illustrations ou moyens choisis de façon empirique ou plaqués.	Identification de transformations adaptées et argumentées. Illustrations ou moyens situés dans un continuum de formation.	Transformations hiérarchisées (programmation de l'entraînement, facteurs de la performance,...). Explicite et argumente les conditions qui permettent les transformations.

## **Synthèse des Résultats**

---

Nombre de participants : 17 candidat(e)s (6 filles ; 11 garçons)  
Moyenne de l'épreuve pratique : 9,12 (Moy Fille = 10,34 ; Moy Garçon = 8,46)  
Moyenne de l'épreuve orale : 8,36 (Moy Fille = 8,92 ; Moy Garçon = 8,60)  
**Moyenne générale de l'épreuve : 8,74 (Moy Fille = 9,13 ; Moy Garçon = 8,52)**

## **Analyse des prestations**

---

### **La pratique**

#### **Conditions de l'épreuve**

Le protocole de l'épreuve est le suivant : L'épreuve consiste en un biathlon constitué d'une épreuve de 200m haies (8 haies sur le parcours espacées de 20m) et d'une épreuve de javelot (3 essais). Les candidat(e)s disposent de 30 minutes maximum pour réaliser le biathlon. L'ordre des deux épreuves est choisi par les candidat(e)s. A l'issue du biathlon, dès la fin de la deuxième épreuve, les candidat(e)s sont emmené(e)s à la douche. Il est conseillé aux candidat(e)s de commencer la première épreuve à l'issue de l'appel.

Le règlement fédéral est appliqué (départ sous commandement d'un starter, course en couloir, franchissement des obstacles, mesure et conditions de validité des jets ...). La hauteur des haies ainsi que les espaces départ/1<sup>er</sup> haie, inter obstacles et dernière haie/arrivée sont des informations précisées dans le complément d'information concernant le programme des épreuves d'admission.

#### **Candidats**

L'enchaînement de deux épreuves athlétiques en un temps limité de 30 minutes fait l'originalité de cette épreuve. Le biathlon en temps limité impose non seulement un entraînement athlétique sérieux pour pouvoir répondre aux exigences techniques et énergétiques des deux spécialités, mais aussi une préparation aux conditions spécifiques de l'épreuve. Les attendus concernant la prestation physique sont ceux d'un niveau 5 des programmes lycées.

Les candidat(e)s doivent faire la preuve de l'intégration des principes de production de performance essentiels dans chacune des épreuves du biathlon, ainsi que de la capacité à les enchaîner de la façon la plus efficace au regard de leurs ressources et des modalités de l'épreuve dans son ensemble.

Le niveau des prestations en Javelot, nouvelle épreuve pour la session 2014, a été comparable, en moyenne, à celui évalué en course de haies. Le jury relève encore cette année un niveau très hétérogène des prestations et, dans de nombreux cas, un engagement moteur insuffisant, tout particulièrement en course de haies.

### **L'oral**

Question proposée :

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

Exemples de thèmes proposés (liste non exhaustive):

Les appuis – Les prises d'avance – L'amplitude – La conservation de la vitesse – La gestion de la vitesse – Les alignements segmentaires

## **Exposé**

Les candidat(e)s sont amenés à mobiliser des savoirs techniques, biomécaniques, énergétiques, neurophysiologiques, psychologiques, culturels et réglementaires pour répondre à une question posée par le jury autour d'une thématique choisie au regard de la prestation physique du jour. Les thématiques ont été définies pour proposer aux candidat(e)s un angle d'analyse de leur prestation dans les deux spécialités du biathlon. Elles renvoient ainsi en priorité à des principes d'efficacité motrice athlétique ou à des fondamentaux de l'athlétisme qui ne peuvent surprendre les candidats. Aussi est-il attendu de ces derniers qu'ils centrent leur exposé sur la thématique imposée. Il n'est pas envisageable de réussir l'exposé en analysant sa prestation de façon générale ou en suivant ses propres axes de lecture et d'interprétation. Par ailleurs, l'exposé porte de façon explicite sur l'épreuve du biathlon et les analyses et propositions des candidat(e)s concernent donc les deux spécialités qui le constituent. La plupart des candidat(e)s ont cherché avec plus ou moins de réussite à inscrire leur propos dans la thématique du sujet. Celles et ceux qui ont minoré ou ignoré la thématique ou l'une des deux spécialités du biathlon ont été pénalisés.

Un effort a été réalisé par les candidats pour construire leur réponse en référence à un cadre d'analyse de la motricité athlétique ou générale. Il convient maintenant d'alerter les candidats sur le niveau attendu de maîtrise des modèles utilisés, qui ne peuvent être seulement présentés plus ou moins rapidement en début d'exposé mais doivent servir à problématiser la réponse. Les exposés s'appuient globalement sur les images, mais ce support reste encore trop formel. Une réelle maîtrise des outils mis à disposition des candidats est indispensable pour produire un exposé de qualité. Elle n'a pas toujours été observée par le jury.

Sur le fond, les commentaires sont encore trop souvent plaqués sur des images qui n'illustrent qu'approximativement les affirmations du candidat. Si l'on prend par exemple la thématique des alignements segmentaires, il convient d'identifier les phases où les alignements conditionnent effectivement la performance. En effet, il est possible d'indiquer des alignements artificiels n'ayant pas de rapport avec la qualité de l'exécution technique. A l'opposé, il existe des phases techniques lors desquelles les alignements sont rompus de façon très furtive sans remettre en cause l'efficacité technique. Tel est par exemple le cas lors de la phase d'amortissement en sprint. Arrêter les images à ce moment pour indiquer une rupture d'alignement peut conduire à des impasses dans l'interprétation. Savoir utiliser intelligemment et relativiser l'apport des outils théoriques est donc une exigence. C'est une mise en relation de la pratique avec la théorie qui est attendue, l'approche théorique devant éclairer la pratique qui, en retour, illustre les données théoriques.

Le jury rappelle que l'exposé doit prendre en compte la réalité de la prestation du jour en lien avec la thématique proposée et ne pas proposer des interprétations préconçues et plaquées. Le caractère plutôt fermé de la prestation athlétique devrait normalement prémunir les candidat(e)s de cette erreur, pour autant qu'ils aient suffisamment stabilisé leurs apprentissages pour les rendre reproductibles et qu'ils aient travaillé sur l'analyse de leur pratique en cernant leurs points forts et points faibles au regard des différents principes d'efficacité athlétique.

Autrement dit, les caractéristiques de l'athlétisme devraient permettre aux candidat(e)s d'anticiper leurs prestations et, par conséquent, de se préparer à répondre à des questions portant sur leur propre pratique passées au crible des différentes thématiques.

## **Entretien**

L'entretien a pour but d'évaluer la pertinence des propos des candidat(e)s et l'aptitude de ces derniers à justifier leurs affirmations et défendre leurs choix.

Il part systématiquement de la présentation des candidat(e)s qui doivent donc veiller aux notions utilisées, qu'elles soient scientifiques ou techniques. Les candidat(e)s doivent pouvoir définir précisément le vocabulaire employé.

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

l'entretien, il s'agit d'envisager comment la théorie peut permettre de mieux comprendre la pratique et expliquer les comportements observés dans sa propre pratique. Cela suppose que les candidats soient capables de rendre compte avec précision de leurs choix et de ce qu'ils retiennent de leur prestation tout au long du biathlon. Trop souvent, les réponses des candidat(e)s résistent mal aux demandes d'approfondissement ou à la confrontation avec les aspects concrets de la prestation. Parfois même, les échanges amènent les candidat(e)s à contredire ce qu'ils viennent pourtant d'affirmer.

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

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

Globalement, 3 niveaux de prestation ont été observés :

- Les candidat(e)s restant sur des constats et des descriptions, qui sont d'ailleurs parfois erronés car en décalage avec les images choisies comme support.
- Les candidat(e)s qui parviennent à mettre en relation des éléments d'analyse avec leur prestation du jour, même si cette démarche est parfois induite par le jury.
- Les candidat(e)s qui analysent, interprètent et problématisent les images sur la base d'éléments scientifiques et techniques et qui en déduisent une transformation de leur production.

## **Eléments généraux concernant la préparation à l'O3 Athlétisme: conseils aux candidats**

---

### **La pratique**

Les conseils classiques peuvent être répétés : la prestation physique de l'oral 3 est choisie à l'inscription et doit se préparer dès cet instant, en parallèle avec les autres épreuves. L'idéal serait de consacrer deux séances hebdomadaires afin de pouvoir enregistrer des progrès aussi bien dans le domaine de l'énergétique que dans celui de l'apprentissage et du perfectionnement technique. Il convient également de s'entraîner à enchaîner les deux épreuves dans le temps imparti.

### **L'oral**

#### **L'exposé**

Pour mieux préparer l'exposé, le jury encourage les candidat(e)s à analyser leur prestation sur la base des différentes thématiques susceptibles d'être proposées dans la question. Par ailleurs, il semble indispensable de mener un travail approfondi de comparaison des deux épreuves du biathlon afin d'identifier leurs points communs et leurs spécificités.

Il convient enfin de s'entraîner à commenter la vidéo tout en manipulant les outils pour tirer le meilleur profit et exploiter à bon escient les images disponibles.

#### **L'entretien**

Les conseils proférés pour la préparation de l'exposé s'appliquent également pour celle de l'entretien. La réussite de l'entretien suppose une réelle appropriation des cadres d'analyse de la motricité athlétique et des connaissances permettant d'interpréter les observations et de fonder les choix de transformation. Par ailleurs, il est recommandé aux candidat(e)s d'anticiper les moyens à mettre en œuvre (exercices, situations d'apprentissage, séance d'entraînement) pour générer les transformations qu'ils proposent, en explorant là encore les différentes thématiques en rapport avec les caractéristiques de leur prestation.

## Badminton

### Synthèse des Résultats

---

Nombre de participants : 35 candidat(e)s (15 filles ; 20 garçons)  
Moyenne de l'épreuve pratique : 9,67 (Moy Fille = 9,4; Moy Garçon = 9,95)  
Moyenne de l'épreuve orale : 7,37 (Moy Fille = 6,71 ; Moy Garçon = 8,03)  
**Moyenne générale de l'épreuve : 8,59 (Moy Fille = 8,05 ; Moy Garçon = 8,99)**

### Analyse des prestations

---

#### La pratique

L'échauffement et la prestation physique se déroulent sur un terrain réglementaire de badminton. Les volants mis à disposition par le jury sont synthétiques mais les candidats ont la possibilité de jouer avec des volants plumes homologués. Ils doivent dans ce cas fournir un nombre suffisant de volants.

Les candidats affrontent des plastrons de niveaux variés. Les candidats disposent d'une table (et d'une chaise), de feuilles de brouillon dans la zone de prestation afin de prendre des notes, s'ils le souhaitent, pendant le temps de pause de 2'.

#### **Échauffement**

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

#### **La prestation physique**

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

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

La prestation physique des candidats est observée selon 2 axes :

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

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



## **Bilan des prestations physiques**

Les notes sont échelonnées entre 2 et 17,5. Hormis quelques badistes et quelques débutants la grande majorité des candidats s'est inscrite cette année encore dans le registre de jeu intermédiaire défini précédemment. Le niveau d'opposition cette année était un niveau C4/D1.

Par ailleurs, le jury remarque pour bon nombre de candidats une dégradation du potentiel physique au bout de 3 à 4 minutes ou lors de la seconde période de jeu. Celle-ci entraîne l'apparition de nombreuses fautes directes nuisant fortement à la performance. Les candidats suffisamment préparés n'ont pas été affectés par les conditions de jeu exceptionnellement chaudes.

## **L'oral**

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

Le libellé général de la question est le suivant :

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

Exemples de thématiques:

- Assurer la continuité du jeu
- Le jeu depuis l'espace filet.
- La construction du point au regard du rapport de force.

## **Exposé**

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

## **Entretien**

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

## **Bilan des exposés et des entretiens**

### ***Exposé et entretien***

Le jury constate une prise en compte de certains conseils formulés dans le rapport 2013. Cependant, si les candidats se sont généralement astreints à exposer un cadre d'analyse, ce dernier est apparu trop souvent formel (plaqué) et partiellement maîtrisé. Par ailleurs, certains candidats convoquent de trop nombreuses références supposées constituer un cadre d'analyse enrichi. Ces derniers se retrouvent alors confrontés à une grande difficulté pour réutiliser l'ensemble de ces références au service de la thématique. L'écueil est alors que le cadre prenne le pas sur le thème à analyser. Rappelons que l'outil d'analyse n'est en aucun cas l'enjeu de l'évaluation mais qu'il doit contribuer à répondre à la question posée et ainsi permettre de problématiser et structurer l'exposé et l'entretien.

Le jury souligne que les images vidéo doivent être au service du propos lors de l'exposé et l'entretien. Le jury invite ainsi les candidats à apporter un soin particulier au choix des séquences retenues afin d'illustrer et d'appuyer leurs réponses avec des indicateurs tangibles adaptés.

Le jury souligne également que la thématique proposée n'est pas à envisager uniquement en termes de manques.

Pour répondre aux exigences de cette épreuve, le jury rappelle que l'énoncé d'axes de transformation est constitutif d'une réponse pertinente.

Exposé

- Les **meilleurs candidats** construisent leur exposé autour d'un cadre d'analyse cohérent avec la logique de l'activité et leur prestation tout en répondant précisément à la question posée. Ce cadre est maîtrisé et prend appui sur des connaissances référencées qu'elles soient scientifiques, techniques / tactiques ou encore culturelles. L'outil vidéo vient renforcer cette force argumentaire. Les deux prises de vue sont utilisées à bon escient. Cet exposé rend compte dès lors d'une analyse pertinente de la prestation sous un angle d'étude personnel. Ces candidats sont alors en mesure de proposer des axes de transformations adaptés à leur motricité, à la thématique, cohérents et justifiés dans leur cadre d'analyse. Lors de l'entretien, ils sont de surcroît en mesure de les opérationnaliser avec une (des) situation(s) d'apprentissage fonctionnelle(s), ils savent aussi identifier les problèmes et obstacles comme ce qu'il y a à apprendre pour se transformer.

- La **majeure partie des candidats** s'appuie cependant sur un cadre d'analyse mal maîtrisé, parfois en décalage avec leur prestation. Les termes de la question ne sont pas assez analysés et contextualisés au regard de leur prestation. Des connaissances superficielles, voire partielles ou erronées et un outil vidéo essentiellement utilisé sur un mode narratif ne permettent pas au candidat de répondre avec précision à la question initiale. Malgré le libellé de la question, explicite sur ce point, certains candidats oublient ou n'ont plus le temps de formuler des axes de transformation. Plus souvent, des candidats énoncent des axes de transformation plaqués et peu adaptés à la thématique comme à leur niveau de jeu. Certains candidats confondent aussi les situations d'apprentissages avec les axes qu'elles sont censées opérationnaliser.

Entretien

- **Les meilleurs candidats** sont capables de reprendre leur cadre d'analyse pour répondre aux questions et/ou interpréter de nouvelles images ou vidéos suggérées par le jury. Leur réponse met en relation systématique leur thématique avec leurs caractéristiques motrices. Cette analyse est juste et argumentée en s'appuyant sur des champs de connaissances multi référencées (connaissances techniques, tactiques, scientifiques et culturelles). Ces candidats sont en mesure de justifier, approfondir et dépasser avec pertinence leurs propositions initiales dans les différents champs de questionnement. L'entretien est aussi l'occasion pour ces meilleurs candidats d'approfondir la justification de leurs choix d'axes de transformation et de proposer des situations d'apprentissages adaptées à leur niveau, opérationnelles, évolutives et cohérentes avec la thématique imposée. Par ailleurs, à la demande du jury, ils ont aussi la capacité d'adapter les situations d'apprentissage à d'autres niveaux de pratique (entraînement, UNSS, scolaire).

- **Pour la majorité des candidats**, l'entretien ne permet que trop rarement de révéler un cadre d'analyse maîtrisé et transférable. Les images choisies illustrent partiellement la thématique au regard de la motricité du candidat. Lorsque ce choix peut paraître adéquat, les indicateurs utilisés dans la discussion manquent de précision, de pertinence et ne sont pas hiérarchisés. Les connaissances mobilisées sont soit erronées soit superficielles et toute demande d'approfondissement met le candidat en difficulté. Les candidats sont souvent dans l'incapacité de développer les axes de transformation issus de la discussion avec le jury et les situations d'apprentissage proposées, sans répondre à l'axe visé, sont pauvres et passe partout. Par pauvres, nous entendons non détaillées (but, organisation, consignes...), décontextualisées, fermées et stéréotypées. Par exemple, en écoutant bon nombre de candidats, il semblerait qu'une situation de multi-volants puisse répondre à tous les problèmes technico-tactiques posés par le badminton et ce quel que soit le niveau de pratique.

Les notes sont échelonnées entre 1 et 17.

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

---

### **La pratique**

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

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

## **L'oral**

La réponse au sujet impose une analyse précise des termes de la thématique mis en corrélation avec leur conduite motrice lors de la prestation du jour.

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

En synthèse:

- Les candidats doivent s'entraîner à identifier des particularités de leur jeu afin de trouver, lors de l'exposé et l'entretien, une cohérence entre leur discours et leur prestation du jour.
- Les candidats doivent maîtriser une variété de champs de connaissances (scientifiques, techniques, technologiques, culturelles) afin d'éviter de plaquer un discours approximatif.
- Les candidats doivent maîtriser la dimension didactique liée à l'enseignement / entraînement du badminton à différents niveaux de pratique, y compris leur propre niveau.
- Dans les domaines éducatif, culturel et scientifique, la littérature est suffisamment abondante pour ancrer les propositions didactiques et les analyses techniques et tactiques sur des connaissances référencées et éprouvées. Nous invitons les candidats à maîtriser les références qu'ils utilisent et à les utiliser à bon escient afin d'éviter de se retrouver en difficulté dès qu'il s'agit de les expliquer et de les comprendre.
- Les candidats doivent s'exercer à l'utilisation de l'outil vidéo avec les différentes fonctionnalités qu'il propose afin d'enrichir leur analyse notamment dans le choix des indicateurs.

## **Synthèse des Résultats**

---

Nombre de participants : 11 candidat(e)s (9 filles ; 2 garçons)  
Moyenne de l'épreuve pratique : 8,72 (Moy Fille = 8,88 ; Moy Garçon = 8)  
Moyenne de l'épreuve orale : 7,90 (Moy Fille = 8 ; Moy Garçon = 7,50)  
**Moyenne générale de l'épreuve : 8,32 (Moy Fille = 8,44 ; Moy Garçon = 7,75)**

## **Analyse des prestations**

---

### **La pratique**

11 candidats se sont présentés :  
6 candidats ont obtenu des notes entre 10 et 14.  
4 candidats ont obtenu une note entre 5 et 9.  
Un candidat a obtenu une note inférieure à 5.  
La moyenne est de 8,73.

Si la distribution des notes rend compte d'une relative homogénéité, les candidats se différencient dans les critères de notation de l'épreuve. Le jury n'a pas constaté de lien entre le niveau technique du candidat et sa capacité à organiser le jeu collectif de son équipe.

Toutefois nous notons que les candidats ont dans leur grande majorité mis en place une organisation offensive, mais les choix défensifs restent un aspect de la performance oublié.

Enfin, la condition physique des candidats dessert très souvent leur prestation ce qui reste difficilement compréhensible au regard de la durée et de l'espace de jeu.

### **L'oral**

4 candidats ont obtenu des notes comprises entre 10 et 14.  
5 candidats ont obtenu des notes comprises entre 5 et 9.  
2 candidats ont obtenu une note inférieure à 5.  
La moyenne est de 8,5.

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

Quelques exemples permettront aux futurs candidats de mieux se préparer :

- la pertinence et l'évolution de vos choix défensifs,
- le duel avec votre adversaire direct en attaque,
- l'utilisation du jeu à 2 dans vos choix offensifs.

### **Exposé**

Les meilleures prestations présentent un cadre d'analyse référencé. Toutefois, les connaissances technologiques de l'activité limitées empêchent de tirer pleinement profit de ce cadre, ce qui explique la non attribution de notes supérieures à 15. Les cadres d'analyse spécifiques à l'activité basket ont souvent permis de mieux appréhender la thématique.

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

Les prestations les plus faibles restent générales sur la performance sans traiter du sujet ou sans utilisation cohérente des images.

Enfin le jury répète sa recommandation de l'an dernier concernant les pistes de transformations : elles sont trop souvent approchées en toute fin d'exposé, avec un temps imparti trop court pour développer un propos cohérent et parfois même oubliées.

### **Entretien**

Les candidats ayant obtenu les meilleures notes sont capables de donner une analyse des séquences vidéos, choisies par le jury, cohérente et de l'enrichir dans le questionnement. Ils gagneraient à approfondir leur analyse en questionnant systématiquement le rapport attaque – défense de manière à ne jamais tomber dans une réponse descriptive.

Les prestations les plus faibles en restent à cette logique descriptive ou à une analyse basée sur leur profil de jeu sans considération pour le rapport de force. Dans certains cas, le candidat n'est pas capable de catégoriser la situation qui se trouve sous ses yeux.

Un critère différencie nettement les candidats : leur capacité à passer de l'analyse globale des séquences en termes d'intentions tactiques à l'analyse de l'efficacité des gestes techniques.

Les connaissances technologiques, réglementaires, culturelles sont évidemment très hétérogènes. La préparation physique spécifique en basket-ball est toutefois un champ de questionnement où la quasi-totalité des candidats connaît des difficultés certaines.

A l'instar de l'exposé, la réflexion sur les transformations de la pratique personnelle est peu poussée. Celle sur les transformations élèves est plus riche chez les meilleurs candidats.

## **Éléments généraux concernant la préparation à l'O3 Basbet-ball: conseils aux candidats**

---

### **La pratique**

De manière complémentaire aux indications ci-dessus, il est conseillé aux candidats de se filmer dans la situation de 3c3 pour d'essayer différentes organisations défensives (positionnement, orientation et déclenchement de l'aide, défense sur écrans) et formes de jeu offensives.

Il est impératif de se présenter dans une bonne condition physique.

### **L'oral**

#### **Exposé**

Les candidats, pour ne pas se retrouver en difficulté pour faire fonctionner leur cadre théorique ou leur définition de la thématique, doivent avoir des connaissances solides et référencées sur les notions clés de l'activité : espaces de jeu, aide défensive, postes de jeu...

Ensuite, il est conseillé d'analyser les séquences vidéos avec méthode : l'interaction attaque-défense, les espaces de jeux libérés occupés, les profils des joueurs dans les duels, les contraintes réglementaires.

#### **Entretien**

Il est inutile de « raconter » ce que chacun peut, aisément, voir à la vidéo. Il s'agit d'enrichir, de compléter et de justifier ses choix. Le jury cherche à développer les premiers éléments de réponse du candidat. Il envisage avec ce dernier d'explorer d'autres choix, d'autres logiques que ceux du candidat. Celui-ci doit être capable de tenir compte des arguments avancés, de nuancer voire de formuler d'autres propositions pour donner plus de hauteur à son propos.

## Danse

### Synthèse des Résultats

---

Nombre de participants : 12 candidat(e)s (11 filles ; 1 garçon)  
Moyenne de l'épreuve pratique : 11,12 (Moy Fille = 11,04 ; Moy Garçon = 12)  
Moyenne de l'épreuve orale : 8,96 (Moy Fille = 8,40 ; Moy Garçon = 15)  
**Moyenne générale de l'épreuve : 10,04 (Moy Fille = 9,73 ; Moy Garçon = 13,5)**

### Analyse des prestations

---

#### La pratique

Avant l'heure de sa convocation, le candidat bénéficie de 30 minutes d'échauffement sur le lieu de l'épreuve - espace scénique de 11m (ouverture) sur 9m (profondeur). Il est mis à sa disposition une enceinte avec support CD ou clé USB format MP3. A l'heure de sa convocation, le candidat présente dans un premier temps sa composition chorégraphique comprise entre 2'30 et 3'30. Dans un deuxième temps il effectue une transformation (durée : 45" à 60") d'une séquence extraite de sa composition initiale (entre 30" et 45") à l'aide d'un inducteur donné par le jury. La durée totale de la prestation physique est de 30 minutes maximum.

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

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

*Exemples d'inducteurs (mots) données par le jury danse pour la transformation :*

- Ouverture
- Vaporeux
- Rebelle

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

Le niveau des candidats est moyen ; L'épreuve est préparée pour la plupart d'entre eux. La moitié des candidats présente un corps sensible au service de leur projet chorégraphique. Certains dépassent malheureusement le temps imparti à la séquence transformée et des pénalités ont été appliquées.

La moyenne des notes obtenue pour la composition chorégraphique est supérieure à celle de la séquence transformée.

Moyenne de la composition chorégraphique : 11,41/20 pts  
Moyenne de la séquence transformée : 10,46/20 pts

Pour la composition chorégraphique, le soin apporté à la qualité des supports sonores et à la mise en scène a été apprécié. Les candidats ont choisi d'affirmer des partis-pris souvent intéressants, étayés par des arguments variés, que ce soit dans le champ expressif ou abstrait de la danse.

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

## **L'oral**

### **Déroulement**

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

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

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

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

- La composition chorégraphique
- Les qualités d'interprétation
- La réception de votre prestation par le spectateur

### **L'exposé**

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

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

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

La séquence transformée est peu utilisée comme complément d'analyse alors qu'elle pourrait enrichir la réponse du candidat à la question posée. A ce titre, envisager la comparaison de la séquence transformée avec la composition chorégraphique pourrait être intéressant.

Les connaissances scientifiques et culturelles mobilisées lors de l'exposé servent le cadre d'analyse

avancé mais ne viennent pas toujours soutenir l'analyse des prestations physiques réalisées *in situ*.

Concernant les axes de transformation, la plupart des candidats les présentent en fin d'exposé. Pris par le temps, ces axes ne sont pas toujours clairs. Ils sont esquissés, juste cités, ou rarement développés.

### **L'entretien**

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

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

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

Les axes de transformation énoncés ne sont pas toujours pertinents. Le jury remarque souvent l'absence d'indicateurs saillants pour se situer dans un niveau de pratique, et *a fortiori* pour envisager la simplification/complexification de ce niveau. Quelques propositions didactiques, formulées par le candidat, sont décalées au regard du niveau d'expertise demandé par le jury.

## **Éléments généraux concernant la préparation à l'O3 Danse: conseils aux candidats**

---

### **La pratique**

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

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

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

### **L'oral**

Cette épreuve nécessite tout d'abord des compétences de lecture de séquences vidéo. Le jury conseille aux candidats de s'entraîner à voir et relever des indices pertinents pour analyser tout type d'œuvre chorégraphique. Il s'agit bien d'éduquer le regard avant de pouvoir analyser.

L'oral 3 de l'agrégation externe demande d'articuler la connaissance de la motricité spécifique à la danse et de son écriture avec la lecture de sa propre prestation du jour puis de proposer, au prisme d'une question posée par le jury, des axes de transformation de cette prestation en vue d'atteindre un niveau supérieur.

Le candidat doit prendre ses éléments de réponse à la fois dans la composition chorégraphique



et la séquence transformée à l'aide de la vidéo. En effet, il est recommandé que le « cadre théorique » choisi par le candidat dans la construction de sa réponse s'applique à l'analyse des images vidéo et non exclusivement aux mots clés du sujet. Le jury attend de l'exposé qu'il soit solidement amarré aux prestations physiques du jour et soutenu par l'utilisation pertinente des fonctionnalités du logiciel : repères temporels, construction des vignettes, ralenti, pause, traçage... L'utilisation du matériel vidéo est, à ce titre, fortement recommandée en phase préparatoire au concours.

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

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

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

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

## Synthèse des Résultats

---

Nombre de participants : Total 12 (6 Filles; 6 Garçons)

Moyenne de l'épreuve pratique : 13.2 (Moy Filles = 13.1 ; Moy Garçons = 13.3)

Moyenne de l'épreuve orale : 10.3 (Moy Filles = 10.15 ; Moy Garçons = 10.45)

**Moyenne générale de l'épreuve : 11,73 (Moy Filles = 11,58 ; Moy Garçons = 11,87)**

## Analyse des prestations

---

### La pratique

L'épreuve pratique se déroule sur la Structure Artificielle d'Escalade (S.A.E.) du Gymnase J. Ferry de Vichy. Cette SAE de 9 mètres de haut présente deux inclinaisons (mur raide et dévers) et des reliefs de type surplombs, dièdres, proes, selon des configurations variées à multi-facettes. Douze macro-reliefs de tailles et de formes variées enrichissent les itinéraires des voies. Dans l'esprit des années antérieures, chaque voie est ouverte (c'est-à-dire construite) par le jury pour poser des problèmes adaptatifs singuliers à résoudre par chaque candidat. Les voies proposées sont échelonnées de 5a à 7c.

Le protocole de l'épreuve est le suivant :

*« Votre épreuve pratique a une durée totale de trente minutes durant laquelle vous devez réaliser deux voies d'escalade de cotations différentes en tête. Les voies s'échelonnent du 5a au 7c. Le jury vous indiquera la 23ème minute. Vous devez commencer votre première ascension dans les cinq minutes suivant la présentation des voies par le jury. Le choix de chacune des voies doit être indiqué à l'assureur. Vous ne pouvez commencer à grimper qu'après avoir entendu de la part du vidéaste « ça tourne ». Vous disposez de sept minutes maximum par voie, chutes comprises. Une seule chute par voie est autorisée. Dans ce cas, vous aurez la possibilité de repartir de la dernière dégaine mousquetonnée avec l'aide de l'assureur. Vous ne pouvez repartir qu'après avoir prévenu le cinéaste et avoir entendu « ça tourne ». Chaque point d'aide est considéré comme une chute par le jury qui vous le signalera. A la deuxième chute le jury vous redescendra au pied de la voie. Vous pouvez demander à tout moment de votre ascension le temps écoulé ou restant. La voie est considérée comme sortie après le mousquetonnage de la dégaine sommitale. Toutes les dégaines doivent être mousquetonnées dans l'ordre de progression, en cas d'inversion de prise de corde (dit « tricot » ou « S ») le jury vous le signalera pour que vous y remettiez bon ordre. Le candidat doit se conformer aux règles de sécurité inhérentes à la pratique de l'escalade, le jury se réservant le droit d'intervenir en cas de mise en danger. Vous avez à votre disposition des feuilles de brouillon, celles-ci seront récupérées à l'issue de la deuxième ascension. »*

Les candidats de la session 2014 ont choisi les voies de 5a à 7c. Les choix de voies mettent en évidence trois profils de candidats distincts :

- ceux qui ont enchaîné leur première voie en consommant beaucoup d'énergie et qui ont cherché à se rassurer dans une deuxième voie de cotation inférieure.
- ceux qui ont enchaîné leur première voie avec aisance (performance sous-maximale) et cherchant dans la deuxième voie une performance maximale.
- ceux ayant choisi des voies en consommant une chute ou presque dans les deux voies, révélant ainsi une performance de niveau maximal.

Les prestations des candidats même les plus faibles mettent en évidence une véritable

préparation et un grand investissement énergétique au cours de l'épreuve. Leur escalade démontre des solutions motrices utilisant des placements et des formes de corps variés et souvent réajustés après la chute. Aucune faute de type sécuritaire n'a été relevée lors de cette session ce qui est une évolution positive par rapport aux années précédentes.

Pour les candidats présentant un niveau de pratique compris entre 5a et 6a, la lecture se limite aux seuls premiers mouvements de la voie. Les dégradations de cadence et de formes de corps apparaissent rapidement au moment où la contrainte énergétique exprime ses effets, entraînant une chute dans la plupart des cas. Les qualités techniques des candidats ne leur permettent pas de dépasser des grimpes de face et présentent des qualités de pose de pied très approximatives.

Les candidats de niveau 6b -6c, réalisent des prestations qui sont nécessairement la résultante d'un entraînement régulier en élaborant des motricités plus fines (profil, vissage, mouvements dynamiques) mais parfois imparfaitement maîtrisées.

Les candidats de niveau 7a-7c mettent à profit une lecture préalable pour alimenter un projet mémorisé. Ils sont capables de gérer leur effort et d'effectuer des ajustements en cours d'action tout en développant toute la pertinence motrice d'un grimpeur expert.

Les critères d'appréciation des prestations physiques sont explicitement basés sur un barème de performance intégrant la chute avec une pondération en fonction de la qualité du mousquetonnage, ou encore du rythme de progression.

## **L'oral**

Question proposée :

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

Exemples de thèmes proposés :

« *Les mouvements de profil »*

« *Coordinations train supérieur/train inférieur »*

« *Rythme de progression »*

## **Exposé**

Les exposés présentés répondent de manière inégale à la question et au thème proposé. Il est à noter que sur cette session les candidats ont fait un réel effort de contextualisation en évitant des exposés calqués et prédéfinis. La gestion du temps (10 minutes) a particulièrement été bien intégrée par l'ensemble des candidats. Les exposés les plus faibles cherchent à répondre tout de suite à la question sans situer le thème de celle-ci à l'intérieur de l'activité escalade. Les exposés les plus pertinents réussissent à positionner le thème à la fois dans un (ou des) cadre(s) d'analyse référencé(s) mais aussi vis-à-vis des problèmes ou des solutions qu'ils sont capables de percevoir dans leurs prestations. Il est à noter que les exposés, de façon récurrente, ont des difficultés à prendre en compte la spécificité des contraintes posées par chacune des voies. Les candidats ont également du mal à inclure dans cet exposé des propositions concrètes de situations de transformation. Les présentations sont parfois abondamment alimentées par des références dont la maîtrise est souvent partielle rendant, de ce fait, le propos confus.

## **Entretien**

Les candidats se distinguent selon deux points de vue : celui des connaissances propres à l'activité et celui de l'analyse de la motricité. Les carences en connaissances de l'activité amènent le plus souvent les candidats à une réflexion débouchant sur des propositions à l'encontre de la logique de l'escalade. Cependant certains candidats dépassent ce handicap en faisant preuve de bon sens et de réactivité pour proposer au jury des analyses intéressantes de la vidéo et des réponses pertinentes. Il est à noter que les connaissances et le vocabulaire de l'activité ne se suffisent pas en eux-mêmes, mais sont nécessaires pour un entretien pertinent.

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

obtenues permettent très nettement de différencier plusieurs niveaux d'analyse. A un niveau inférieur, elle est descriptive et centrée sur le thème proposé de façon superficielle. A un niveau supérieur, les candidats utilisent le thème comme une entrée d'un modèle d'analyse plus complexe reliant plusieurs facteurs de la performance et les contraintes offertes par la voie. Pour ce faire, le recours à des références de la littérature scientifique et à la littérature de l'escalade ont été nombreuses, mais dans peu de cas ces références sont réellement maîtrisées et utilisées au service de l'analyse du jour. Le plus souvent, il s'est agi de citations d'auteurs, plaquées, sans réelles utilisation et maîtrise du contenu. Il est à préciser que peu de candidats ont su également distinguer, toujours au regard du thème proposé, des points positifs de leur motricité. Ce point serait pourtant un signe distinctif de la prise d'un certain recul sur sa propre prestation et analyse.

Les propositions d'axes et de situation de transformation sont une faiblesse récurrente chez de nombreux candidats. Il est trop souvent proposé une pratique simple de l'escalade voire une description accompagnée de prescriptions, ce qui sans être inutile ou superflu, n'est pas suffisant. Il est attendu de la part du candidat une véritable mise en perspective des transformations à apporter, appuyée sur des situations concrètes en termes d'objectifs, de contraintes, d'aménagement ou encore de consignes précises. La plupart des questionnements concernant les axes de transformation débouchent sur une réflexion pour d'autres niveaux de pratique (scolaire, UNSS, haut niveau...) qu'il faut nécessairement anticiper pour répondre de manière approfondie.

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

## **Eléments généraux concernant la préparation à l'O3 Escalade : conseils aux candidats**

---

### **La pratique**

La SAE servant de support pour les prestations physiques est un mur multi facettes proposant des profils allant du vertical au dévers prononcé (environ 30°). Les voies étaient comprises entre 20 et 25 mouvements et proposaient des problèmes techniques et physiologiques. Le jury invite donc les candidats à privilégier une préparation spécifique sur ce type d'outil. Au cours de l'épreuve et dans un souci de lisibilité, il est conseillé aux candidats de repartir à la suite d'une chute, précisément du « pas » qui leur a posé problème et qui les a amenés à tomber. Le jury ouvre lui-même toutes les voies avec l'intention d'amener les candidats à exploiter une palette gestuelle et des choix tactiques personnels et variés. En vue de préparer la spécificité de l'épreuve, le jury conseille un développement de la motricité sur la base d'un travail vidéo. Cette démarche est à mettre en relation avec l'optimisation des ressources énergétiques jugées nécessaires. La pratique du bloc est conseillée afin de bien comprendre le fonctionnement d'un mouvement propulsif et comment se combinent les mouvements. Le jury conseille aux candidats une pratique éclairée, accompagnée d'un réel effort de cognition et de compréhension des mouvements. La pratique des voies permet d'appréhender la question du rythme de cheminement par le biais de positions de moindre effort (dites P.M.E.) et des vitesses d'enchaînement des séquences au service de la gestion des différentes ressources sollicitées. Pour ces dernières, les modalités de réalisation de performances d'une escalade à vue restent décisives.

### **L'oral**

#### **L'exposé**

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

De ce premier questionnement il est conseillé de faire émerger une problématique orientant le cœur de l'épreuve, c'est-à-dire une succession d'analyse fine de sa propre pratique (un mouvement dynamique, une PME, une pose de pieds, un placement...) à l'aide d'indicateurs précis et repérables

sur les vidéos. L'idéal étant d'éclairer ces analyses par un argumentaire multi-référencé. Il est impossible de prétendre réussir à répondre aux exigences de cette épreuve en restant sur un registre essentiellement descriptif des séquences vidéo ou photos sélectionnées, même reliées de façon plus ou moins logique au thème proposé par le jury.

Le jury attend, à la fin de l'exposé, que le candidat propose des axes de transformations en lien avec le thème, qu'il serait en mesure de s'appliquer pour faire évoluer sa motricité. Ces axes doivent se décliner en des propositions de situations concrètes. Le jury invite chaque candidat à construire un exposé singulier et original orienté par le thème car chaque prestation est aussi unique que la voie qui la suscite.

### **L'entretien**

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

- à justifier des choix d'indicateurs de la motricité et/ou d'en proposer de nouveaux,
- à comprendre leur démarche d'analyse,
- à amener le candidat à appuyer son propos sur des références bibliographiques spécifiques à l'activité escalade,
- et surtout à comprendre le lien entre les problèmes énoncés et les propositions de situations de transformation

Le jury rappelle que cette épreuve exige une capacité à agréger des connaissances issues de différents champs de connaissances (scientifiques mais aussi technologiques et expérientielles) pour alimenter à partir du thème, une réflexion sur les déterminants des actions produites lors de la prestation physique. Les connaissances d'ordre culturel ne sont pas à négliger (sites naturels, actualités, sécurité...). Pour s'y préparer, les candidats peuvent projeter cette démarche en construisant un ensemble d'expériences motrices lors des voies ou des blocs d'entraînement. Ce bagage expérientiel peut être relié à des connaissances spécifiques à l'activité escalade aidant à l'analyse et à la compréhension de la motricité du candidat. Il lui est conseillé de faire cette démarche à l'aide d'une observation vidéo de sa propre pratique. La pertinence de ce travail d'analyse détermine en partie celle relative aux axes de transformations, ces derniers y trouvant leur justification.

## QUATRIEME EPREUVE D'ADMISSION

Cette épreuve consiste en la réalisation d'une prestation physique (notée sur 10) dans une APSA et d'un entretien (noté sur 10) portant sur les connaissances relatives aux dimensions physiologiques et psychologiques liées à la pratique de cette APSA. Les deux APSA supports sont la Natation et la CO.

Ce rapport présente dans un premier temps les attentes de l'épreuve orale (communes pour les deux APSA), puis les observations spécifiques à chacune des deux APSA

### **Epreuve orale**

#### **Modalités de l'épreuve**

L'épreuve d'oral 4 consiste en un entretien de 20 minutes. Le jury propose une question initiale sans rapport avec la prestation physique du candidat. Le candidat a 2 minutes de réflexion (hors épreuve) pour organiser ses connaissances. A l'issue de ces 2 minutes, il répond à la question posée pendant une durée maximum de 3 minutes sans que le jury n'intervienne. Ensuite, le jury questionne le candidat dans les différents champs scientifiques. Le temps non utilisé pour la réponse (3 minutes) est utilisé par le jury pour le questionner.

La question initiale est formulée sous la forme : Quelles sont les connaissances scientifiques sur lesquelles vous pouvez vous appuyer pour expliquer et comprendre ...

#### **Nature de l'épreuve**

Le jury va explorer les connaissances scientifiques mobilisées par le candidat pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant en natation ou en course d'orientation. Ces connaissances scientifiques s'inscrivent dans deux champs différenciés, le champ de la physiologie et le champ de la psychologie.

Dans le champ physiologique, ont été questionnées, la physiologie générale, la physiologie de l'entraînement, la biomécanique, l'anatomie, la neurophysiologie, la physique, la biochimie,... Dans le champ psychologique, ont été questionnées, la psychologie du développement, la psychologie de l'apprentissage, la psychologie cognitive, la psychophysiologie, la psychologie clinique, la psychologie sociale...

Ces connaissances doivent alors être articulées pour expliquer et comprendre l'activité du pratiquant dans des niveaux différents de pratique : débutant, débrouillé, expert, profils particuliers (individu en situation de handicap...).

#### **Les attendus de l'épreuve**

Le jury attend une réponse structurée qui définit et catégorise la ou les notions concernées (la notion d'anxiété, la notion de plaisir, la notion d'adolescence,...) puis qui présente les connaissances scientifiques référencées permettant d'y répondre. La réponse à la question doit éviter les discours caricaturaux pour donner un éclairage parfois contradictoire (e.g. les différents paradigmes scientifiques) et critique à la question posée. Les connaissances scientifiques doivent être présentées avec mesure pour en montrer les limites et les problèmes épistémologiques et/ou méthodologiques lorsqu'il s'agit de les utiliser pour expliquer l'activité du pratiquant en contexte. Lors de l'entretien, le candidat doit constamment argumenter son propos en s'appuyant sur ce type de connaissances.

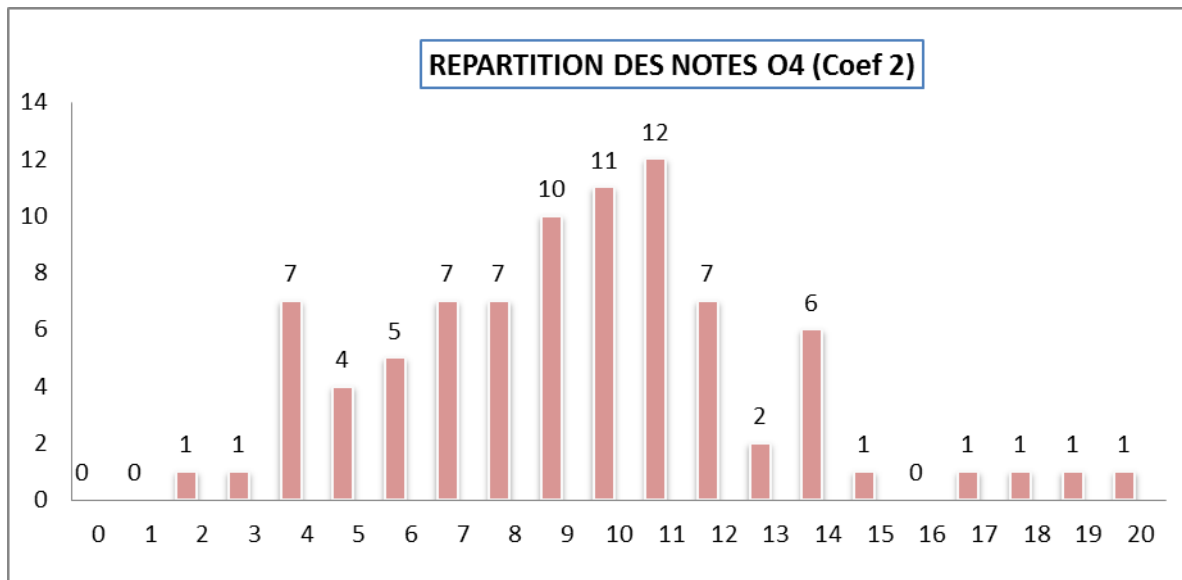
Nous attirons l'attention sur le fait que le candidat doit distinguer ce qui ressort du domaine des connaissances scientifiques et du domaine des connaissances empiriques, pédagogiques, institutionnelles ou pratiques dont il n'est pas question dans cette épreuve.

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

### Exemple de thématiques abordées pendant l'épreuve

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

### Répartition des notes de l'oral 4 (Natation et CO confondues – prestation physique et oral)



## Course d'orientation

### Epreuve orale

#### Les profils des candidats

##### *Le bon candidat*

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

### *Le candidat moyen*

Le candidat convoque des connaissances scientifiques partiellement maîtrisées en fonction des thématiques proposées par le jury. Certains candidats maîtrisent un champ scientifique au détriment de l'autre, entraînant de fait une prestation orale contrastée. D'autres ont une maîtrise superficielle des travaux conduisant parfois à plaquer des connaissances. Enfin, l'activité du pratiquant n'est pas maîtrisée dans toutes ces dimensions du débutant à l'expert conduisant à des incohérences dans le lien théorie-pratique.

### *Le candidat faible*

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

## **Les notes des candidats**

En course d'orientation, les notes à l'oral sont échelonnées entre 0,875/10 et 9,75/10 avec une moyenne de 5,61/10.

## **Epreuve Pratique**

### **Analyse des prestations**

La pratique physique de course d'orientation, session 2014 de l'agrégation externe d'EPS, consiste en une course au score en forêt. Il n'y a pas d'obligation de contrat.

Les notes à l'épreuve pratique sont échelonnées entre 0,13/10 et 9,5/10 avec une moyenne de 3,13/10.

A l'exception de quelques uns, la plupart des candidats témoignent d'un équipement adapté à la pratique de la course d'orientation (chaussure à crampons, boussole, guêtres, boussole, etc.).

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

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

Ces candidats sont insuffisamment préparés à la pratique de course d'orientation ne maîtrisent pas les techniques d'orientation rudimentaires. Ces candidats obtiennent des notes très basses.

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

- ceux qui ont du mal à évaluer la difficulté du terrain (végétation, dénivelé, marais, etc.). Ils ne font pas de choix judicieux par rapport à leur capacité à lire la carte et à s'orienter. Ils s'engagent fortement physiquement et dépassent parfois le temps limite.
- ceux qui connaissent leurs capacités et qui restent à leur niveau de compétence se limitant à des balises faciles (niveau 1 et 2). Ils ne prennent pas de risque et choisissent de suivre des lignes directrices qu'ils reconnaissent, parcourant ainsi plus de distance pour trouver des balises selon des choix d'itinéraire très sécuritaires.

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

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

### **Conseils de préparation**

La course d'orientation nécessite une préparation qui s'inscrit dans la durée. L'expérience acquise par une pratique régulière contribue à l'acquisition d'un bagage technique en orientation et



permet de se familiariser avec le milieu forestier. Le jury insiste donc sur la nécessité de débiter très tôt la préparation, de se confronter à différents types de terrains, différentes difficultés techniques sous des conditions météorologiques et des contextes émotionnels variés. Enfin, même si l'entretien ne porte pas sur la prestation du candidat, une pratique régulière de la course d'orientation permet au candidat de gagner en pertinence lors de l'épreuve orale.

Pour la session 2015, l'épreuve pratique de course d'orientation pourrait évoluer pour faciliter la préparation des candidats.

## **Natation**

---

### **Epreuve orale**

#### **Bilan de l'épreuve**

En natation, malgré quelques très bons candidats, le niveau général est apparu décevant aux jurys. Les connaissances basiques sur le fonctionnement humain ne sont souvent pas maîtrisées (anatomie, physiologie,...) et les connaissances liées à la motricité humaine sont parfois totalement méconnues (physiologie de l'effort, psychologie de l'apprentissage,...). Ces connaissances, vues certainement en L1 ou L2, ne sont plus maîtrisées. Les liens entre les connaissances et les comportements en natation sont souvent inexistantes ou plaqués.

#### **Evaluation**

La moyenne générale de l'épreuve est de 4,93 sur 10. La moyenne des femmes est de 4.95 et de 4.91 pour les hommes. 24 candidats sur 45 n'ont pas obtenu la moyenne à cette épreuve qui interrogeait à la fois sur des connaissances physiologiques et psychologiques.

La répartition des notes de l'ensemble des candidats fait apparaître un étalement attestant d'un niveau de prestation très hétérogène. Alors que certains candidats ne maîtrisent pas des notions simples, d'autres sont capables d'en faire une analyse critique et évolutive.

#### **Conseils aux candidats**

Les membres du jury recommandent aux futurs candidats de voir ou revoir les bases anatomiques et biomécaniques de la natation (les muscles, les facteurs de l'efficacité propulsives, les résistances à l'avancement et propulsives, ...), les bases de la physiologie musculaire (filiales énergétiques, la respiration, ...), les notions de psycho-physiologie (ressources informationnelles), les notions de psychologie sociale, cognitive,... et de les relier avec l'activité natatoire du pratiquant quel que soit son niveau

### **Bilan de l'épreuve pratique**

#### **Constats généraux**

Il apparaît que la majorité des candidats n'étaient pas assez préparés physiquement à la réalisation de cette épreuve physique qui consistait à réaliser un 400 m nage libre. En effet, les performances chronométriques montrent un niveau relativement faible au regard de ce qu'attendait le jury. Les performances se répartissent de 10'30'' à 6'08'' pour les filles et de 9'46'' à 5'30'' pour les garçons. De plus, la répartition de l'effort sur chaque 50 m réalisé montre des vitesses décroissantes tout au long du 400 m NL, attestant en cela d'une piètre gestion de course. Quelques rares candidats ont été incapables de terminer le 400m NL en crawl basculant en brasse ou dos en fin de performance. Les culbutes sont faiblement maîtrisées et souvent constituent un handicap dans la création de vitesse initiale. Les candidats les plus réfléchis ayant alors substitués aux culbutes des virages par renversement.

#### **Evaluation**

La moyenne générale de l'épreuve est de 3.84 sur 10. La moyenne des femmes est de 3.78 et celle des hommes de 3.90.

31 candidats sur 45 n'ont pas obtenu la moyenne à cette épreuve qui combinait à la fois une note de performance sur 6.5/10 et une note de maîtrise de l'exécution sur 3.5/10.

La répartition des notes de l'ensemble des candidats fait apparaître un pic des notes de 1 et 2 sur 10 attestant en cela de la faiblesse des prestations.

### **Conseils aux candidats**

Pour l'année 2015, nous suggérons aux candidats d'assurer une préparation spécifique à cette épreuve en allant s'entraîner régulièrement pour pouvoir présenter un niveau de performance et de réalisation acceptable. La préparation à cette épreuve ne peut s'improviser au dernier moment (lors de la proclamation des résultats de l'admissibilité). Pour la majorité des candidats, le temps d'effort se situera en puissance aérobie. Le jury recommande d'améliorer les facultés aérobies tout en cherchant à se perfectionner techniquement (départ, virages, gestion d'effort, connaissances des allures, maintien d'une amplitude et d'une fréquence optimale au regard des capacités de chacun).